

# Política(mente incorrecto), educación e interculturalidad en Chile y América Latina

---

**Uribe Muñoz, Jamadier Esteban**


Política(mente incorrecto), educación e interculturalidad en Chile y América Latina

Analéctica, vol. 5, núm. 36, 2019

Arkho Ediciones, Argentina

**DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.4024940>

# Política(mente incorrecto), educación e interculturalidad en Chile y América Latina

Jamadier Esteban Uribe Muñoz [jaes.urmu@gmail.com](mailto:jaes.urmu@gmail.com)  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
 <http://orcid.org/0000-0001-5098-0244>

**Resumen:** El presente ensayo, busca ahondar en la relación que existe entre la política, la educación y las relaciones interculturales en América Latina, con el fin de apuntar algunas bases para un proyecto educativo que propenda a subvertir las relaciones de dependencia estructural del continente. Para ello se propone la necesidad de una educación que reconozca las diferencias históricas y la especificidad de las opresiones culturales en Nuestra América, polemizando con parte de la investigación actual en educación intercultural en Chile, que tiende a reproducir los patrones universalistas de la episteme moderno/colonial. A partir de ahí, se defiende la importancia de descolonizar la educación intercultural para politizarla, en el marco de un proyecto bolivariano de integración de los pueblos latinoamericanos.

**Palabras clave:** Geopolítica, teoría de la dependencia, educación intercultural.

**Abstract:** This essay seeks to delve into the relationship that exists between politics, education, and intercultural relations in Latin America, with the aim of pointing out some bases for an educational project that tends to subvert the continent's structural dependency relations. For this, the need for an education that recognizes the historical differences and the specificity of cultural oppressions in Our America is proposed, arguing with part of the current research on intercultural education in Chile, which tends to reproduce the universalist patterns of the modern episteme. colonial. From there, the importance of decolonizing intercultural education in order to politicize it is defended, within the framework of a Bolivarian project for the integration of Latin American peoples.

**Keywords:** Geopolitics, dependency theory, intercultural education.

## Jeans de mezclilla gruesa

*“Soy lo que me enseñó mi padre el que no quiere a su patria no quiere a su madre, soy América Latina un pueblo sin piernas pero que camina”*

*Fuente: Calle 13*

Cada cierto tiempo, producto de la contingencia y de las agendas noticiosas, así como de la capacidad de ciertos sectores de la academia para articularse con dichas temáticas, hay tópicos que se “ponen de moda” en la producción científica. Quizás es lo que sucede hoy día en Chile con la interculturalidad en general y sobre todo en educación.

No hablo de moda necesariamente en términos de “fast fashion”, sino más bien en términos de alta costura, o quizás de ambas. Los Óscar de la Renta y las Carolina Herrera de la interculturalidad han trabajado por

años en marcos interpretativos adecuados para el fenómeno, con elegantes y precisas categorías, que producto de la masificación han terminado en las vitrinas de las Zara y H&M de la producción científica, que con aires de elegancia presumen cueros sintéticos y telas acrílicas de dudoso gusto, cuyas epistemologías y consistencias teóricas no suelen aguantar la centrifuga de la teoría crítica (Dietz, 2017).

Que se me excuse de la odiosa comparación, porque ciertamente hay de todo, la lucidez y la sutileza teórica no tienen como requisito ni la trayectoria, ni el renombre de los investigadores; mas la excesiva desprolijidad de la que he sido testigo en el último tiempo, tanto en artículos, como en discusiones políticas, hacían preciso un agravio generalizado. En lo que sigue, optaré por un diseño más bien rústico, que no pretende pasarelas francesas pero que rehúye afanosamente de las vitrinas de los centros comerciales. Intentaré más bien coser unos jeans de mezclilla gruesa, de esos que se combinan con una camiseta básica, o una camisa de cuadros, pero que igualmente sientan bien con un sweater o un ambo. Lo que me interesa son unos pantalones, una base de cierta solidez para desde ahí pensar otras cosas, pues, por elegante que sea la corbata, lucirla con el trasero descubierto no queda bien.

Es por ello que no quiero hablar ahora de políticas interculturales, ni de políticas interculturales en educación. Quiero hablar de política, interculturalidad y educación, que es distinto. Lo que me interesa es primero, la producción histórica de los patrones de poder y segundo, la posibilidad de revolucionarlos. Lo que me interesa -no porque sea lo único interesante, sino porque sencillamente es lo que me interesa a mí- es pensar las aulas desde la política, no la política desde las aulas; no porque crea que las aulas no son importantes, sino porque creo que ya basta de exigirle a las aulas que solucionen los problemas políticos que en América Latina no hemos podido solucionar.

Y bien digo, América Latina, porque hablo mirando el horizonte de Bolívar y San Martín, de Hidalgo, de Martí, de Artigas, del Che, de Fidel y con especial sentimiento, el del comandante Chávez (Kohan, 2013a; Klein, 2007; Guevara, 2002a; Martí, 1882). Porque creo que la educación tiene que ser para liberar, pero no para liberar de poderes abstractos y metafísicos, ni a sujetos abstractos y metafísicos; sino para liberar a personas concretas, que pertenecen a pueblos concretos, en relaciones de opresión concretas (Dussel, 2011). Porque creo que la única posibilidad de los pueblos latinoamericanos de librarse del imperialismo, es en tanto pueblos latinoamericanos, mediante -como dijera Silvio- la “necedad de reconocer al enemigo”, porque el Imperio metafísico de Hardt y Negri (2002) ha sido refutado contundentemente por la porfiada presencia del imperialismo.

Para ello, partiré por hablar del Estado y a contrapelo de las retóricas liberales y miopes que suelen ser las más políticamente correctas (Žižek, 1998), defenderé la necesidad de la creación de identidades estatales fuertes, en pos de un cuerpo social que pueda mantener una moral antiimperialista, para luego discutir algunas categorías de la actual investigación en educación intercultural, que impiden reconocer la

especificidad de las opresiones entre la población indígena y la población migrante en Chile, lo que dificulta pensar una educación en pos de un proyecto de liberación latinoamericana (Guevara, 2007).

## Geopolítica y educación

En mi estudio sobre la relación entre teoría política y práctica política (Uribe, 2018), definí a partir de la hermenéutica analógica de Beuchot (2015; 20) y el estudio de *La política de Aristóteles* (1970), el analogado principal de política como la acción de decidir sobre el Estado, y a su analogado crítico como la disputa de las mediaciones de dichas decisiones.

Es por ello que pensar la relación entre la política y la educación, es en rigor pensar en cómo la educación es una herramienta de gobierno y a la vez, cómo es que la educación puede ser una herramienta para disputar el gobierno. Ya me ocuparé de ello. Antes es preciso, desde una perspectiva marxista y latinoamericana, hacer algunos alcances sobre el Estado.

Dije también en esa oportunidad, que el Estado es una unidad territorial –por cierto que no fui el primero que lo dijo- sobre la que se ejerce la política, algo así como la unidad mínima de sentido de la política propiamente dicha, en tanto espacio jurídico territorial. No obstante doy razón a Gramsci, cuando en su *Análisis de situaciones. Relaciones de fuerza* (1970) apunta que el análisis de los conflictos de todo Estado está en el contexto de las relaciones de ese Estado con los demás Estados. Es decir, para pensar la relación de la política con la educación, es irrenunciable pensar primero en qué posición geopolítica se encuentra el Estado del que pretendemos hablar (Agnew, 2005).

En 2002, Atilio Borón publicó *Imperio e imperialismo* (2004), una respuesta contundente a *Imperio de Hardt y Negri*, publicado en 2000. *Imperio* se constituyó en una obra sospechosamente difundida a nivel mundial, fue todo un espectáculo ver cómo un postmarxista, o más bien un exmarxista, rebatía uno de los pilares del leninismo (Borón, 2014; Kohan, 2007). Para Hardt y Negri el imperialismo había llegado a su fin, ahora solo existía un gran imperio multiforme que había socavado las bases del Estado Nacional, un poder deslocalizado de alcance mundial.

Hoy podemos leer que en realidad Hardt y Negri, como buenos europeos, estaban asustados por la pérdida de hegemonía de Europa en el sistema mundo; porque la verdad es que yo dudo que el socavamiento de las bases del Estado Nacional haya sido una novedad en América Latina (Galeano, 2003).

Borón le responde de manera magistral en dos volúmenes, el ya citado *Imperio e imperialismo* y varios años después en *América Latina y la geopolítica imperial* (2014). En términos sencillos, el argentino grita fuerte para que oigan en Italia: si el imperialismo se acabó, por favor que le avisen a Estados Unidos, porque dos años después de proclamado su fin, el imperialismo norteamericano estuvo detrás de un intento de golpe de Estado en Venezuela, en 2004 lo hizo en Haití, en 2008 lo intentó en Bolivia, en 2009 dio uno en Honduras, en 2010 intentó uno en Ecuador; Eso si no contamos el golpe a Dilma y el asedio a Venezuela.

Parece que la realidad no acompañó la tesis de los exmarxistas, menos cuando Estados Unidos sigue concentrando el 36% del gasto militar de todo el planeta (Stockholm International Peace Research Institute, 2019), lo que indica que en realidad los estados nacionales no están tan superados como parece. Lo que pasa es que vamos perdiendo.

Estas dinámicas geopolíticas, no son meras jugarretas de las élites mundiales, o quizás sí, pero sus consecuencias no. La teoría de la dependencia fue particularmente ilustrativa: las relaciones de intercambio desigual entre la periferia y los centros de poder mundial, son los principales responsables de la superexplotación y la miseria estructural en Nuestra América (Katz, 2019; Marini, 2015; Marini, 1991). A las élites rentistas y primario exportadoras de nuestros países parece no interesarles, la lumpen burguesía como la llamó Andre Gunder Frank (1973), en realidad saca importantes dividendos de ese intercambio desigual, no obstante a la plebe proletarizada, marginalizada y racializada la situación no le puede ser indiferente.

Cuando hablo de una educación para la liberación, y digo que hablaré de ella desde la política, estoy pensando en una educación que precisamente nos permita romper esa relación de dependencia en el contexto de una lucha continental contra el imperialismo. Quiero que esto se entienda bien, no estoy menospreciando los esfuerzos pedagógicos de las pedagogías críticas, lo que estoy diciendo es que subvertir las prácticas pedagógicas, no implica necesariamente que se subviertan las prácticas políticas propiamente tal. Lo digo con Freire (2008) “la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce” (p. 73).

En ese sentido, la educación juega un papel fundamental como aparato ideológico del Estado (2005), que lejos de las lecturas maniqueas de blanco y negro, son y pueden ser mucho más que una mera expresión de los intereses de las clases dominantes. El Estado y sus aparatos en su expresión fáctica, real y concreta, no solo expresan el dominio de clases sino también las correlaciones de fuerza presentes en el territorio estatal (Kohan, 2007; Althusser, 2005; Gramsci, 1970). El salario mínimo, por mínimo que sea, el derecho a huelga, los derechos sociales no son regalos ni concesiones de las clases dominantes, por el contrario son conquistas de las clases y grupos subalternos.

En consecuencia de ello, es que creo que pensar una educación latinoamericanista y antiimperialista, es pensar un proyecto educativo con vocación de poder, o mejor dicho, pensar una voluntad de poder que tenga un proyecto educativo, cuya finalidad sea (entre muchas otras) la formación de personas con espíritu de cuerpo continental, con la moral necesaria para hacerle frente al imperialismo cultural, con un compromiso férreo con la memoria y la historia de Nuestra América.

Esto claramente y por las razones que mencionamos respecto al carácter dependiente de las economías latinoamericanas, no puede ser pensado como un mero proyecto de liberación nacional respecto al imperialismo, sino que además debe ser pensado en clave clasista, por decirlo en un

lenguaje clásico, o desde el campo social de los oprimidos en términos más contemporáneos.

Al respecto, Nestor Kohan (2013b), en uno de sus tantos trabajos sobre el pensamiento de Ernesto Guevara, muestra la imposibilidad en América Latina de una revolución continental que no tenga un carácter socialista, pues las élites del continente no tienen el peso necesario en el sistema mundo para desarrollar un proyecto propio, sin perder su carácter de clase dominante y como expresa el mismo Kohan (2007), a lo largo de la historia las clases dominantes nunca se han suicidado. “O revolución socialista o caricatura de revolución” (Guevara, 2007, p. 56) decía el Che, haciendo énfasis en que el proyecto antiimperialista solo puede ser sustentado por aquellos que poco y nada tienen que perder.

En síntesis, defendiendo una voluntad política latinoamericana, revolucionaria y antiimperialista, y desde ahí quiero impugnar dos puntos débiles del debate contemporáneo en educación intercultural, pues a mi juicio entorpecen el desarrollo de un proyecto político de liberación, que dote de un real sentido a la interculturalidad.

## **Desde ninguna parte a todas las partes o la prepotencia epistémica occidental**

Existen dos equívocos ampliamente extendidos en la producción académica actual sobre interculturalidad, que sinceramente creo que no contienen mala fe, sino que son síntoma de una interculturalidad que habla sobre política sin pensar la política, y que por otro lado, no ha podido sacudirse los suficientemente bien, el lastre colonial de sus lógicas de pensamiento. Estos equívocos dicen relación primero con sus juicios destemplados sobre el etnocentrismo, acerca del que hablan como si fuera una categoría política (Molina-Luque, 2019; Naudon, 2019; Bustos y Díaz, 2018; Pagé, Villalón y Zamorano, 2017; Bolados, 2016; Castillo y Guido, 2015). El segundo dice relación con el primero, y tiene que ver con cómo se está entendiendo el relativismo cultural (Molina-Luque, 2019; Veliz-Rojas, Bianchetti-Saavedra y Silva-Fernández, 2019; Pagé et al., 2017)

El etnocentrismo es una categoría descriptiva de la cultura, el relativismo cultural es una herramienta metodológica para el estudio de otras culturas. Ambos están siendo utilizados como categorías éticas para juzgar la política, cuando jamás ha sido ese su objetivo. De ahí que solo se puedan emitir juicios errados. Lo que intentaré mostrar ahora es como, con toda buena intención, dichas operaciones lógicas que pretenden trascender la colonialidad del poder, son en realidad el reverso simple de cogito cartesiano eurocéntrico de la modernidad.

La modernidad como proyecto civilizatorio, tiene muchas características: el capitalismo, el racismo, el machismo, son algunas de ellas (Grosfoguel, 2006). La que nos interesa ahora es su dimensión epistémica.

El saber moderno se construye a partir de la suposición de un sujeto cognoscente que piensa como si tuviera los atributos epistémicos del Dios de la Cristiandad, a decir de Ramón Grosfoguel (2013), de un sujeto que



pretende pensar desde el ojo de Dios, a decir de Santiago Castro-Gómez (2005), de un sujeto que piensa desde el punto de vista cero, es decir, desde un punto de vista que no se reconoce a sí mismo como un punto de vista.

En síntesis, la modernidad pretende pensar –recalco el pretende– desde un sujeto sin cuerpo y sin historia, por ende sin vínculos sociales y sin temporalidad (Grosfoguel, 2013). De ahí su pretensión de universalidad y necesidad, resumida muy bien en el pensamiento de Descartes (1987; 1977): una *res cogitans* indeterminada, puesta en el cuerpo por Dios con quién además Hegel llega a identificarla, y una *res extensa* puesta también por Dios, que se muestra directamente a los ojos del hombre (y bien digo hombre, nadie vaya a pensar que la razón cartesiana es mujer). Pura ideología en el sentido más displicente del término.

Dussel (1974; 2008; 2011), desde sus primeros trabajos se dedicó a jugar básquetbol con Descartes como pelota. Desde sus primeros textos fue mostrando como en realidad el fundamento del “yo pienso luego existo” cartesiano, que además es el fundamento de todo el saber de la modernidad, es un ideologismo que esconde sus determinaciones históricas.

Marx (1969), en su afán de pelearse con todo filósofo que haya filosofado, ya había impugnado el carácter “objetivo” del conocimiento moderno, para él esta postura no veía que en realidad el conocer humano es una auténtica producción humana, determinada por la historia y la posición de los sujetos en la sociedad.

Lo que hace Dussel, es mostrar cómo es que la modernidad llegó a concebir la posibilidad de un “saber objetivo”. El fundador de la filosofía de la liberación nos dice que la base histórica del cogito cartesiano, no es una mera evolución de las ideas, sino por el contrario que es una idea concebida a partir de la evolución histórica de Europa. El fundamento del “yo pienso luego existo” es el “yo conquisto luego existo”, tras el ego cogito está el ego conquiro (Dussel, 2011; Dussel, 2008), a lo que Ramón Grosfoguel (2013) agrega el ego extermino como mediación entre los dos momentos. En la Europa pobre, sitiada por el Imperio Musulmán, a nadie se le había ocurrido creer que su pensamiento era universal y necesario, el cotidiano les recordaba permanentemente que no era así.

Europa primero tuvo que conquistar la mitad del mundo y aniquilar cientos de formas distintas de conocimiento, así como aniquilar las formas de conocimiento pre-modernas de su propio territorio (es la conocida quema de “brujas”), para que el hombre moderno se ponga como fundamento de la razón. Como dice el Chavo del 8: pss así cualquiera.

Mucho antes de la crítica demoleadora que el pensamiento decolonial hizo a la episteme moderna. Este asunto de la universalidad epistémica ya había comenzado a problematizarse, fundamentalmente desde la antropología, a partir de la reflexión y sistematización de su experiencia con culturas no europeas.

A fines del siglo XIX el antropólogo alemán-norte americano Franz Boas (1993), comenzó a criticar a los pares de su época en el afán de leer a las culturas en comparación con la cultura dominante de occidente. Lo que plantea Boas es que para entender la complejidad de un fenómeno

en una cultura, ese fenómeno debe ser estudiado acorde la configuración cultural de esa misma cultura, no de acuerdo a los parámetros de una cultura externa, pues de lo que se trata es de comprender la concepción de mundo del nativo.

Boas, no estaba pensando en una categoría axiológica cuando hablaba de relativismo cultural, porque la relatividad cultural no es ni buena ni mala. El relativismo cultural es una herramienta etnográfica, o más bien una posición que nos obliga a hacernos la pregunta por el qué significa lo que estoy viendo yo, desde mi cultura, en la cultura del otro. Nótese que nadie puede ser un militante del relativismo cultural, es un contra sentido porque se diluiría la propia cultura a relativizar.

El etnocentrismo a su vez, ha tenido un tratamiento un poco menos unívoco en las ciencias sociales, digamos que es un poco menos polémico plantearse en contra del etnocentrismo que a favor del relativismo cultural como posiciones políticas. No obstante, Lévi-Strauss (1985) mostró con contundencia estructuralista, como el etnocentrismo es, en realidad, una característica de la cultura.

Una cultura, para conformarse como tal, requiere de la generación de hábitos, costumbres, de un etos común que le permita la convivencia. Este conjunto de características más o menos compartidas entre los individuos de una cultura es la que hace que las culturas perduren; estas no son una asociación repentina de gente, no aparecen por generación espontánea, las culturas se transmiten de generación en generación, son históricas. Requieren del cambio, pero también de la continuidad de muchas pautas que le dan sentido a sus actividades cotidianas (Dietz, 2017).

Nuestros valores no aparecen de la nada o por generación espontánea, son cuestiones aprendidas (Lafargue, 2008). Dicho esto, y asumiendo que el etnocentrismo es el hecho de que las culturas miran el mundo desde su propio prisma. Quién podría imaginarse una cultura no etnocéntrica, una cultura que no tenga valores para juzgar el mundo. Si una cultura no construye su propio punto de vista, entonces no se conforma como cultura.

Lo que sostengo es que a estas concepciones de relativismo cultural y de etnocentrismo, como cuestiones políticas, son en realidad el reverso simple del cogito cartesiano. Si la modernidad hegemónica piensa, como mostramos más arriba, “desde ninguna parte”, estas posturas lo que hacen es que intentan pensar desde todas las partes, o más bien desde cualquier parte.

Dios está en el cielo, desde donde todo lo ve, pero también está en cada uno de nosotros. Estos peculiares relativistas culturales y anti etnocéntricos, son buenas gentes, lo que quieren es el respeto entre las culturas, pero para ello recurren a una argucia que refuerza el carácter teológico de la episteme moderna y pasan de pensar desde el ojo de Dios Padre, al ojo del Espíritu Santo. No asumen la propia historicidad de su relativismo, o lo que es igual, no asumen el carácter etnocéntrico de lo que ellos llaman el relativismo cultural.

Esto sería un puro desencuentro retórico, pero las consecuencias prácticas pueden ser relevantes. Desde esta postura que quiere ser todas las



posturas, termina siendo imposible generar una agenda ética y moral en las escuelas. Decimos que la escuela deber promover una sociedad más justa, pero si en las escuelas no se educa políticamente, entonces alguien más lo hará. El campo social de los oprimidos ha instalado agendas en educación, ha puesto temas sobre la mesa, no puede farrear la formación política de los estudiantes.

América Latina no saldrá de su dependencia estructural, si no educamos en las escuelas el amor a Nuestra América, si no les enseñamos a los estudiantes que ellos son hijos e hijas de muchas injusticias y también de muchas luchas contra esas injusticias. América Latina no podrá tener jamás una bandera si no nos atrevemos a soñar una bandera. Necesitamos una educación para construir patria (Guevara, 2002b), una patria respetuosa de los inmigrantes, de los pueblos indígenas, una patria donde quepan muchas naciones y donde el extranjero viva dignamente. Una patria no en el sentido patrioter del mero desfile y de los héroes nacionales, sino una patria al decir del Gitano Rodríguez que sea lo “que tenemos que hacer con nuestra valentía”.

## **Migración y pueblos indígenas o hacia una descolonización de la interculturalidad**

Hasta aquí he hablado de la posición de América Latina en el sistema mundo, y de cómo es preciso que los Estados de nuestro continente construyan una educación que afirme nuestra cultura y nuestra identidad, como un momento indispensable para trascender la dependencia. A partir de ahí critiqué los usos políticos que se les ha dado a la categoría metodológica de relativismo cultural y a la categoría descriptiva de etnocentrismo, en tanto no son más que el reverso simple del universalismo eurocéntrico de la modernidad.

En lo que sigue, me valdré de otro equívoco de los actuales estudios interculturales en educación, para argumentar por qué es necesario, en nuestro continente, descolonizar la interculturalidad, para pensar en una política intercultural que reconozca los caracteres específicos de las diferentes opresiones. La construcción de cuerpos estatales fuertes y en última instancia de una América Latina fuerte, requiere del reconocimiento y validación de la diferencia.

Aníbal Quijano (2014a) sostiene que una de las grandes debilidades de los Estados Latinoamericanos es que heredaron las estructuras coloniales de poder, que la antigua dependencia a España había impuesto. La independencia, lejos de traducirse en una liberación de los estratos populares, se volvió en una nueva forma de dominación. La racialización del continente siguió operando como determinación de la división social del trabajo y el Estado fue dominado rápidamente por las burguesías rentistas que restablecieron sus alianzas con Europa, condenando al continente a la primarización de sus economías (Beluche, 2014; Quijano, 2014b; Kohan, 2013; Grosfoguel, 2006)

Esta mantención de la estratificación étnica y de clase, impidió que en América Latina se construyera un sentido de unidad nacional auténtico.

La creación de una nación culturalmente homogénea, fue en realidad la imposición de un proyecto civilizatorio que se valió tanto de las armas como de los diferentes mecanismo de generación de consenso, siendo la escuela uno de los fundamentales (Beluche, 2014; Quijano, 2014; Kuzma, 2012).

La educación intercultural en América Latina cobra especial fuerza a partir de los años 90 (Walsh, 2010), tras lo que Bengoa (2016) ha llamado “la emergencia indígena”, una movilización de carácter continental en respuesta a la brillante idea del, en ese entonces, Rey de España, a quien se le ocurrió que en América Latina debíamos estar muy contentos de celebrar los 500 años de nuestro “descubrimiento”. La verdad es que nadie se puso tan contento como su Alteza Real esperaba, por el contrario, la gente se enojó bastante y de ahí en más la causa indígena ha cobrado nuevos bríos, sumando cada día más gente a su lucha.

La educación intercultural incluso pasó a ser parte de las políticas de Estado (Walsh, 2010), casi exclusivamente ligada a los territorios e intercultural solo para los reconocidos indígenas, no para todos. Es cierto y es criticable, pero yo no veo en ello una derrota, llegar al Estado fue una victoria que nos impuso nuevos desafíos, no más que eso. El punto es que hoy el Estado tiene que hacer algo con los indios que siempre despreció y eso abre una puerta además, para que desde el campo popular comencemos a construir un Estado capaz de reconocer nuestra propia diversidad cultural. En pos de fortalecer el Estado, debemos debilitar el Estado burgués, que no es todo Estado posible, sino un tipo de Estado (Dussel, 2014).

Países como Bolivia, Ecuador y Venezuela han avanzado mucho al respecto. Llenos de contradicciones, de tensiones, de conflictos, pero han avanzado. El comandante Chávez primero, el Presidente Evo después, ambos han sido los grandes íconos de los movimientos indígenas a nivel mundial y, sobre todo, a la hora de enfrentar a las Naciones Unidas.

No obstante, al menos en Chile, en los últimos quince años ha comenzado a visibilizarse un fenómeno nuevo: la migración (Poblete y Galáz, 2017). Después de que Chile se sumara a la alianza internacional que invadió a Haití y ahora último, con el éxodo masivo de venezolanos producto de la crisis que ha generado el bloqueo imperialista en Venezuela, más el arribo de otras minorías migrantes, la realidad educacional ha comenzado a ser visiblemente distinta. Digo visible, porque la realidad de los niños y niñas peruanos en el sistema educativo nacional, desde hace mucho tiempo que requería una atención específica y poco se dijo al respecto.

Ante este escenario, los nuevos estudiosos de la educación intercultural hicieron bien el diagnóstico: en Chile se ha pensado la interculturalidad solo en términos de la relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas (Nudón, 2019; Bustos y Díaz, 2018; Mendoza y Sanhuesa, 2016; Lagos, 2015). Aunque no puedo dejar de expresar cierta molestia con el tono de sus críticas, pues lo enrostran como un vacío epistemológico, y no como un cambio en la realidad histórica del país... y si es un vacío epistemológico ¿dónde estaban antes que nunca dijeron algo?

Pero, como decía, están acertados en el diagnóstico. No obstante, la solución que se suele proponer es ampliar el concepto, siempre en la dirección de que hay que tratar todas las diferencias culturales por igual (Lagos, 2015; Mendoza y Sanhuesa, 2016; Bustos y Díaz, 2018; Nudón, 2019). Retomo el punto anterior: como no se ha entendido bien qué es el relativismo cultural y el etnocentrismo y creen que pueden pensar desde cualquier parte, lo que hacen es aplanar las especificidades y administrarlas todas como diversidad cultural.

Lo que no logran distinguir, y nuevamente pienso que no hay mala fe en esto, es que no hay que ampliar el concepto hacia una homogenización de las diferencias culturales entre migrantes y pueblos indígenas, sino que hay que diferenciarlo porque enfrentan condiciones de opresión diferentes.

La construcción de los Estados en América Latina heredó el racismo, pero también heredó el colonialismo interno e inauguró el colonialismo republicano, que son lógicas que se conjugan, pero no son lo mismo.

El racismo tiene que ver con la clasificación de la población y el desconocimiento de su humanidad, a partir de características fenotípicas. Los negros y los indios son menos humanos, sus formas de saber son menos saber, sus formas de belleza son menos belleza (Quijano, 2014b; Grosfoguel, 2012; Grosfoguel, 2006).

El colonialismo interno, tiene que ver con que a partir de ese racismo, no se reconoció la usurpación de territorios indígenas por parte de las nuevas repúblicas. Los territorios indígenas pasaron de ser colonias españolas a, en nuestro caso, ser colonias chilenas (González Casanova, 2003; González Casanova, 2006).

Y finalmente, el colonialismo republicano lo que hizo fue invadir y colonizar territorios libres, para administrar sus recursos naturales y su población. En Chile fue el caso de Chiloé, el Wallmapu, la Patagonia, Tierra del Fuego y Rapa Nui, al menos (Harabour y Barrena, 2019; Nahuelpan y Anedo, 2019; Aravena, 2017; Robles, 2016; Martinic, 2013; Martinic, 1973).

Es importante distinguir estas formas de opresión, porque plantean necesidades diferentes y demandas distintas al Estado. En el caso de la migración lo que se requiere es combatir el racismo, mediante el respeto y el fomento de la acogida al extranjero, para que este no sea discriminado por su color de piel, por sus costumbres, por su religión. La demanda de los pueblos indígenas es otra; para ellos, la educación intercultural no debe propender solo al respeto de las diferencias culturales-ideológicas, sino al fomento de la autonomía territorial, que les devuelva el control sobre los territorios expropiados.

La autonomía implica una libertad jurídica relativa, una economía determinada por el propio territorio, la recuperación y dignificación de una identidad negada y reprimida, autonomía sobre los recursos naturales, etc. (León, 2015).

Lo que sostengo es que no contribuye a la discusión el borrar estas diferencias, porque existen, se quieran o no se quieran ver. Los venezolanos no están pidiendo un territorio autónomo venezolano en Chile, los mapuches sí; porque los primeros quieren ser tratados con

dignidad por el Estado que los acoge, los segundos quieren que les devuelvan lo que Chile les robó.

## A modo de cierre

Este trabajo tenía como objeto pensar la educación desde la política, para sentar las bases de lo que puede ser una política educativa adecuada para Chile y América Latina. Hablé de la necesidad de una educación para enfrentar al imperialismo, mediante el fomento de identidades estatales fuertes. Lo que me interesa recalcar para finalizar, es que esa fortaleza solo se puede conseguir mediante el reconocimiento y la valoración de las diferencias.

Necesitamos una educación intercultural que atienda a las opresiones específicas de cada grupo y de cada pueblo, porque los intentos de homogenización han sido un fracaso en Nuestra América. Si queremos la libertad de nuestros pueblos, necesitamos construir una América Latina donde quepamos todos y todas, porque para liberar a América Latina debemos amarla, y no se puede amar una tierra que no te reconoce.

## Referencias

- Agnew, J. (2005). *Geopolítica. Una re-visión de la política mundial*. Madrid: Trama.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ed. Siglo XII
- Aravena, G. (2017). *Chiloé 1826. El proceso de incorporación de Chiloé a la República de Chile, 1813-1831*. Chile: 1826.
- Aristóteles. (1970). *La política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Bengoa, J. (2016). *La emergencia indígena en América Latina*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beluche, O. (2014). Estado, nación e identidad en América Latina. *Archipiélago*, 22(85), 4-9
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, LX (74), 127-145.
- Boas, F. (1993). Las limitaciones del método comparativo en antropología. En Bohannan, P. y Glazer, M. (Eds.), *Antropología: lecturas* (pp. 85-93). Madrid: Mcgraw Hill.
- Bolados, P. (2016). Discurso étnico y discurso intercultural en el contexto educativo atacameño. *Revista Divergencia*, (6), 55-67
- Borón, A. (2014). *América Latina en la geopolítica imperial*. La Habana: Ciencias sociales.
- Borón, A. (2004). *Imperio e imperialismo: una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bustos, R. y Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en las escuelas chilenas de frontera. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 123-148
- Castillo, E. y Guido, P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de educación*, (69), 17-44

- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Descartes, R. (1987). *Discurso del método*. Madrid: Alfaguara.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid: Alfaguara.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, XXXIX (156), 192-207
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Dussel, E. (2008). *Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad*. *Tabula rasa*, (9), 153-197
- Dussel, E. (2011). *La filosofía de la liberación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política. Interpretación filosófica*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2003). *Las venas abiertas de América Latina*. Chile: Pehuén.
- Gramsci, A. (1970). *Análisis de situaciones. Correlaciones de fuerza*. En Gramsci, A. *Antología* (pp. 409-422). España: Siglo XXI.
- González Casanova, P. (2003). *Colonialismo interno (una redefinición)*. *Rebeldía*, (12). Recuperado de: <http://www.revistarebeldia.org/revistas/012/art06.html>
- González Casanova, P. (2006). *El colonialismo interno*. En González Casanova, E. *Sociología de la explotación* (pp.185-234). Buenos Aires: CLACSO.
- Grosfoguel, R. (2006). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. *Tabula rasa*, (4), 17-46
- Grosfoguel, R. (2012). *El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?* *Tabula Rasa*, (16), 79-102
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. *Tabula Rasa*, (19), 31-58
- Guevara, E. (2002a). *Crear dos, tres, muchos Vietnam, es la consigna*. En Guevara, E. *Justicia Global* (pp. 51-65). Bogotá: Ocean Sur y Centros de Estudios Che Guevara.
- Guevara, E. (2002b). *El socialismo y el hombre nuevo en Cuba*. En Guevara, E. *Justicia Global* (pp. 33-49). Bogotá: Ocean Sur y Centros de Estudios Che Guevara.
- Guevara, E. (2007). *En las Naciones Unidas*. Bogotá: Ocean Sur y Centro de Estudios Che Guevara.
- Gunder Frank, A. (1973). *Lumpen-burguesía: lumpen-desarrollo. Dependencia, clase y política en América Latina*. Buenos Aires: Periferia.
- Harabour, A. y Barrera, J. (2019). *Barbarie o justicia en la Patagonia occidental: las violencias coloniales en el ocaso del pueblo Kawésqar, finales del siglo XIX e inicios del siglo XX*. *Historia crítica*, (71) 25-48
- Hardt, M y Negri, T. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

- Katz, C. (2019). Actualización o veneración de la teoría de la dependencia. La Haine. Recuperado de: <https://katz.lahaine.org/b2-img/ACTUALIZACINOVENERACINDELATEORIADELADEPE.pdf>
- Klein, F. (2007). El destino de los indígenas del Uruguay. *Nómadas. Critical journal of social and juridical sciences*, 15(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/181/18153298026.pdf>
- Kohan, N. (2007). Desafíos actuales de la teoría crítica frente al posmodernismo. La Haine. Recuperado de: [https://www.lahaine.org/mundo.php/desafios\\_actuales\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa\\_critica\\_f](https://www.lahaine.org/mundo.php/desafios_actuales_de_la_teor%C3%ADa_critica_f)
- Kohan, N. (2013a). Ernesto Che Guevara. El sujeto y el poder. *Marxismo crítico*. Disponible en: <https://marxismocritico.com/2013/01/09/ernesto-che-guevara-el-sujeto-y-el-poder/>
- Kohan, N. (2013b). Simón Bolívar y nuestra independencia. Una lectura latinoamericana. La Rosa Blindada. Disponible en: <https://www.lahaine.org/mundo.php/libro-simon-bolivar-y-nuestra-independen>
- Kuzma, C. (2012). Estado nacional e identidad en América Latina. *Repertorio americano. Segunda nueva época*, (22), 129-148
- Lafargue, P. (2008). El origen de las ideas abstractas. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/lafargue/1890s/1898.htm>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento educativo*, 52(1), 84-94
- León, A. (2015). Colonialismo y pueblos originarios. *El Ciudadano*. Recuperado de: <https://www.elciudadano.com/columnas/colonialismo-y-pueblos-originarios/08/20/>
- Lévi-Strauss, C. (1985). *La mirada alejada*. Madrid: Argos Vergara.
- Marini, R. (1991). *La dialéctica de la dependencia*. México: Era.
- Marini, R. (2015). Procesos y tendencias de la globalización capitalista. En Marini, R. *América Latina, dependencia y globalización* (pp. 247-271). Buenos Aires: CLACSO.
- Martí, J. (1882). Tres Héroes. La edad de oro, (1). Recuperado de: [http://www.josemarti.cu/wp-content/uploads/2014/06/tres\\_heroes.pdf](http://www.josemarti.cu/wp-content/uploads/2014/06/tres_heroes.pdf)
- Martinic, M. (1973). Panorama de la colonización en Tierra del Fuego entre 1881 y 1900. *Ans. Inst. Pat.*, IV (1-3), 4-69
- Martinic, M. (2013). Los aónikenk ¿epítome del buen salvaje? *Magallania*, 41(1), 5-28
- Marx, K. (1969). Tesis sobre Feuerbach. En Marx, K y Engels, F. *Obras escogidas* (pp 26-28). Moscú: Editorial Progreso.
- Mendoza, I. y Sanhueza, S. (2016). La diversidad cautiva en la interculturalidad de la política de educación intercultural chilena. *EDUCADI*, 1(2), 83-98
- Molina-Luque, F. (2019). “Profiguración”, acción creativa intercultural e innovación social: renovarse o morir en Rapa Nui (Isla de Pascua/ Easter Island). *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, (29), 71-81
- Nahuelpan, H. y Anedo, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *Historelo. Revista de historia regional y local*, 11(21), 211-248



- Naudon, P. (2019). Educación intercultural y buena escuela para abordar aulas multiculturales. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 21, p. 99-114
- Pagé, J., Villalón, G. y Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y la diversidad étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182
- Poblete, R. y Galaz, V. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos*, XLIII (3), 239-257
- Robles, D. (2016). Colonialismo estatal sobre los nuevos territorios. *Rapa Nui y Chile, 1888-1953. Travesía (Suplemento)*, 18(2), 83-97
- Stockholm International Peace Research Institute, (2019). World military expenditure grows to \$1.8 trillion in 2018. Recuperado de: <https://www.sipri.org/media/press-release/2019/world-military-expenditure-grows-18-trillion-2018>
- Uribe, J. (2018). La(s) condición(es) política(s) de la teoría política. *Marxismo y revolución*. Recuperado de: <http://marxismoyrevolucion.org/?p=905>
- Quijano, A. (2014a). América Latina en la economía mundial. En Quijano, A. *Cuestiones y Horizontes, Antología esencial* (pp. 199-214). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2014b). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Quijano, A. *Cuestiones y Horizontes, Antología esencial* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.
- Veliz-Rojas, L. Bianchetti-Saavedra, A. y Silva-Fernández, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *Cad. Saúde Pública*, 35(1), 1-11
- Walsh, K. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, K. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del imperialismo multinacional. En Jameson, F y Žižek, S. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188).