



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía
Departamento de Filosofía

**PERSPECTIVA DECOLONIAL EN LA EDUCACION:
RE-LECTURA CRITICA AL CURRICULO NACIONAL DE
FILOSOFIA DE CUARTO AÑO MEDIO EN CLAVE
DECOLONIAL**

SEMINARIO DE TITULO PARA OPTAR AL
GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN
Y PROFESOR DE FILOSOFÍA

DANIELA ANDREA RIVAS RIVAS

PROFESOR GUÍA: Cristián Milko Valdés Norambuena
Profesor de Filosofía

Santiago, Chile
2018

Ninguna parte de este seminario de título puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por escrito del(os) autor(es).

FECHA: _____

FIRMA

DIRECCION

TELEFONO – E-MAIL

Dedicatoria

Existen personas que hicieron que todo esto fuera posible. Personas que me entregaron herramientas para hoy, sentirme feliz de quien soy. Gracias a Nubia, por su amor y entrega incondicional conmigo. Gracias a Silvia, por darme tanto y enseñarme tanto. Gracias a José Miguel, por ser un hombre y padre excepcional. Gracias a Andrea, por todos esos detalles, que siempre le agradeceré. Gracias a Luis, por simplemente estar en mi vida.

Gracias a estas personas, que tanto amo y amaré, por haber estado, estar y seguir estando, en las dificultades y bellezas de esta vida.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	3
INDICE DE TABLAS	7
RESUMEN	8
I. INTRODUCCIÓN	9
1.1 PROBLEMA	10
1.2 OBJETIVO GENERAL	11
1.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS	11
1.4 METODOLOGIA DEL TRABAJO	12
II. PRESENTAR, CONOCER, E IDENTIFICAR, AL PROGRAMA DE FILOSOFIA EN CUARTO MEDIO, COMO UN INSTRUMENTO EDUCATIVO CON BASE EPISTEMOLOGICA DE CARÁCTER EUROCENTRICO	12
2.1 EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA EN CUARTO MEDIO, COMO DISPOSITIVO EDUCATIVO CON EJES EUROCÉNTRISTAS.....	13
2.2 EL CURRÍCULO Y SUS CARACTERISTICAS FUNDAMENTALES.....	14
2.2.1 Brevísima historia del currículo en Chile.....	22
2.3 CONFORMACIÓN DEL ACTUAL “PROGRAMA DE PSICOLOGIA Y FILOSOFIA” DESDE SUS “OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA”	25
2.4 LECTURA CRITICA DE LAS UNIDADES DEL PROGRAMA.....	35
2.5 ¿INSTRUMENTO EDUCATIVO PERTENECIENTE A LA MATRIZ COLONIAL DE PODER?.....	46
III. CONOCER E IDENTIFICAR, LA PROPUESTA DECOLONIAL, COMO UNA REFLEXION SUSTANCIAL Y CONTEMPORANEA	49

3.1 NOCIONES BASICAS PARA COMPRENDER UNA PROPUESTA DECOLONIAL.....	49
3.2 GIRO DECOLONIAL: BASE DE LA REFLEXION CRITICA.....	53
IV. INTERPRETAR LA PERSPECTIVA DECOLONIAL, EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA FILOSOFIA EN COLEGIOS, COMO UNA INSTANCIA DE RE- VALORIZACION EDUCATIVA Y FILOSOFICA.....	56
4.1 PEDAGOGIA DECOLONIAL	56
4.1.1 Algunas propuestas de pedagogía decolonial.....	60
4.2 ¿CÓMO “SE HACE” FILOSOFIA EN LOS COLEGIOS DE SANTIAGO DE CHILE?.....	71
4.3 ¿CÓMO “PODRIAMOS HACER” FILOSOFIA EN LOS COLEGIOS DE SANTIAGO DE CHILE?.....	72
4.4 PEDAGOGIA INTERCULTURAL: UN CAMINO DE RE- SIGNIFICACION PARA LA EDUCACION.....	73
V. CONCLUSIONES	75
5.1 PROPUESTA PARA UNA “PEDAGOGIA DECOLONIAL- INTERCULTURAL” EN PERSPECTIVA DE UNA TEORIA CURRICULAR POST- CRITICA.....	84
BIBLIOGRAFÍA.....	87
GLOSARIO	90
ANEXOS	92

<u>INDICE DE TABLAS</u>	Página
Tabla n°1 Teorías Curriculares en “Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Currículo”	21
Tabla n°2 Objetivos Fundamentales.....	31
Tabla n°3 Contenidos Mínimos.....	32
Tabla n°4 El problema Moral.....	33
Tabla n° 5 Fundamentos de la Moral.....	34
Tabla n° 6 Ética Social.....	35
Tabla n° 7 Estructura Programa de Filosofía, Mineduc, 1998.. ..	37
Tabla n° 8 “Unidad 1” Programa Mineduc, 1998.....	38
Tabla n°9 “Subunidad 1.1” Prog. Mineduc, 1998	39
Tabla n° 10 “Subunidad 1.2”	40
Tabla n° 11 “Subunidad 1.3”.....	41
Tabla n° 12 “Unidad 2”.....	41
Tabla n° 13 “Unidad 3”.....	42
Tabla n° 14 “Subunidad 3.1”	42
Tabla n° 15 “Subunidad 3.2”.....	43
Tabla n° 16 “Unidad 4”.....	44
Tabla n° 17 “Subunidad 4.1”	44
Tabla n° 18 “Subunidad 4.2”.....	45
Tabla n° 19 “Subunidad 4.3”.....	45
Tabla n° 20 Diagrama de las epistemologías de América Latina.....	57
Tabla n° 21 Teorías post-críticas por Tadeu Da Silva.....	58
Tabla n° 22 Tabla hermenéutica pluritópica.....	59
Tabla n° 23 Currículo de CEPO’s.....	70
Tabla n° 24 Etapas del proceso de Rediseño Curricular.....	78

RESUMEN

La presente investigación, tiene por objetivo realizar una lectura crítica del actual programa del subsector de Psicología y Filosofía, en cuarto año medio, desde la perspectiva decolonial. La metodología a utilizar, para lograr este objetivo, es de carácter descriptivo, por medio del análisis del plan y programa del Ministerio de Educación, para el subsector de Psicología y Filosofía.

Finalmente, los resultados y las conclusiones, que se propone lograr esta investigación, buscan evidenciar, desde la perspectiva decolonial, la carga eurocéntrica en los ejes temáticos del programa de cuarto año medio de Psicología y Filosofía, para posteriormente, presentar una propuesta curricular en clave decolonial.

I.- INTRODUCCION

La educación formal, mirada desde la práctica y entendida desde su funcionalidad, se ve traducida a diversas prácticas desarrolladas en el aula. En donde el docente, debe poner en práctica diversas acciones propias de la pedagogía, como técnicas y estrategias de enseñanza, de su especialidad, demostrando que domina y maneja contenidos, y desde su propia manera de desarrollar su vocación como profesor. Es por ende la labor docente, es un asunto que se ve mediado por diferentes factores, siendo el contexto social, histórico y cultural, un determinante a la hora de «hacer pedagogía» y de entregar contenidos propios de una cultura, como demanda social.

Pero ¿a qué demandas responden los contenidos trabajados en el aula? El Ministerio de Educación de cada país, como entidad a cargo de generar y entregar una base curricular mediada por el Estado y los actores que participan en el proceso, asegura, por tanto, cumplir con las demandas sociales y culturales y, por ende, de entregar una cultura común a quienes reciben estos contenidos.

En Chile, el Mineduc es el organismo encargado de entregar estos «Contenidos Mínimos Obligatorios» los que además de encaminar las bases y los ejes de cómo conducir, trabajar y evaluar los temas, supone bases epistemológicas, históricas y socioculturales, que se presentan como elementos de base, para trabajar cualquier contenido. Tengamos presente, por lo tanto, que el currículo, como construcción propia de cada país proporcionado por el ministerio, surge como “la necesidad de ofrecer una base cultural común a todo el país que favorezca la cohesión e integración social y que admita ser complementada para acoger la diversidad cultural del país” (Mineduc, 2001, p.9). Pero qué significa realmente «ofrecer una base cultural común». ¿Qué cultura común quiere ofrecer el Mineduc a los estudiantes? ¿Qué cultura común se desea que construyan los docentes?

En las primeras décadas del siglo XXI, diversas universidades norteamericanas y sudamericanas, comienzan a trabajar un concepto que surge en un comienzo como “parte del conjunto de debates e investigaciones sobre la naturaleza de la modernidad y de la colonialidad” (De Oto, 2008, en “Diccionario del Pensamiento Alternativo II”, www.cecies.org). Esta noción es el “giro decolonial”, el cual propone un nuevo paradigma de pensamiento, el cual realiza una crítica a la modernidad y comprende que la colonialidad se ve manifestada en diferentes aspectos de la vida del ser humano y de la realidad. Este giro, propone literalmente, virar hacia las problemáticas y asuntos propios, en este caso, del contexto latinoamericano, dejando de lado bases de pensamiento eurocéntrico, siendo esto último, algo presente principalmente en educación.

El giro decolonial por tanto y la decolonialidad como tal, suponen un desprendimiento de culturas hegemónicas. Estas han construido idearios de mundo, civilización y estándares propios de sus tradiciones, las que se han encargado de replicar a lo largo de la historia, con procesos de diversa índole, donde destaca la colonización, esta será un punto clave de dominación no sólo territorial, sino que también epistémica.

En la actualidad los planes y programas construidos por el Mineduc, son el reflejo de años de crecimiento en relación a los avances pedagógicos y los despliegues de diversas disciplinas que han ayudado en la construcción de este currículo. Esta construcción, no sólo abarca los avances y desarrollos pertenecientes al área de la educación, sino que también posee bases y ejes temáticos los cuales, han sido trabajados desde que nuestro país fuese republica e incluso antes, cuando los primeros esfuerzos curriculares y «civilizatorios» comenzaron a surgir. Estas bases y ejes temáticos hacen referencia a aspectos que se trabajan desde antaño y que aún seguimos replicando en la actualidad. Así, nuestro currículo nacional es sumamente eurocéntrico y posee supuestos, principalmente históricos que, hasta el día de hoy, son vistos como verdades. Estas se evidencian aún más en asignaturas como filosofía, donde las referencias de índole eurocéntrica, son obvias.

El currículo nacional del subsector de «Psicología y Filosofía» propuesto en el año 1998 y que aún nos rige, se compone de cuatro programas pertenecientes a los respectivos electivos de plan diferenciado y los contenidos propios de tercero medio (psicología) y cuarto medio (filosofía). En el caso de este último, los contenidos mínimos obligatorios y por ende sus contenidos por unidad, nos muestran una cronología de historia de la filosofía europea, iniciando con los orígenes de esta en Grecia, su posterior desarrollo en el medioevo, sus hitos en la modernidad y, por último, su impacto en la época contemporánea, como ética social. Los contenidos por lo tanto de esta asignatura, toman los desarrollos filosóficos europeos, como un eje para la base cultural «común del país», según lo propuesto por el Mineduc.

1.1 Problema

Este trabajo, por tanto, busca realizar una lectura crítica al currículo nacional de la asignatura de «Psicología y Filosofía», específicamente en cuarto medio, en Santiago de Chile, donde podemos encontrar y reconocer los ejes y las bases detrás de la construcción de este contenido, desde la mirada del «giro decolonial» y las propuestas de Walter Mignolo, las teorías trabajadas por Aníbal Quijano, Andrés Argüello, Cristhian Díaz y Catherine Walsh en el área de la pedagogía decolonial, como también las diversas apreciaciones y planteamientos

trabajados por diferentes autores que buscan caminos para la construcción de un nuevo enfoque filosófico y educativo desde Latinoamérica, en clave decolonial. Tendremos en consideración, que esta investigación en una primera instancia, cuando aún era un proyecto, se proponía trabajar desde los aportes realizados por Zulma Palermo en el área de la colonización del saber y la pedagogía. Sin embargo, la nula posibilidad de trabajar con el texto 'Pedagogía decolonial' de dicha autora, dificultó y redujo sus aportes para esta investigación, a meras referencias audiovisuales, las que no se comparan a las primeras instancias de trabajar con su texto.

Es de suma importancia no sólo para la educación, sino que también para filosofía, re-plantear sus bases, sus ejes e incluso los caminos que han elegido. Es de suma importancia para quienes se forman como docentes, cuestionarse quiénes son, qué buscan y que desean formar, y por ende que educación y que filosofía quieren entregar. Pues saber quiénes somos, cuestionar nuestra historia y reflexionar sobre nuestra condición, nos dará herramientas suficientes para entregar una educación de calidad. Así como un pueblo sin memoria, es un pueblo sin futuro, una educación sin memoria, es también una educación sin futuro.

1.2 Objetivo general

Considerando lo expuesto anteriormente, los objetivos que se propone este trabajo son los siguientes:

El **objetivo general** propone analizar críticamente el currículo explícito de filosofía en cuarto año medio, en clave decolonial. Compromete por ende un análisis hermenéutico de este programa.

1.3 Objetivos específicos

Los **objetivos específicos** que se propone este trabajo son:

- Comprender e interpretar la propuesta decolonial, como clave de reflexión crítica
- Explicitar los elementos que constituyen al programa de filosofía de cuarto año medio, como un instrumento educativo perteneciente a la "matriz colonial de poder"
- Proyectar el aporte de la perspectiva decolonial, en el contexto de la filosofía en colegios, como un camino de re-significación para la educación.

Debemos considerar y tener presente la hipótesis tras esta investigación supone que el currículo nacional de filosofía en cuarto año medio, posee una gran carga

eurocéntrica en sus contenidos y que por ende en el desarrollo de la filosofía en la educación media, la que se ve supeditada a la «matriz colonial de poder»

1.4 Metodología de trabajo

Esta investigación es de carácter descriptivo, pues busca dar cuenta de cómo se constituye el programa de filosofía de cuarto medio del Mineduc. Como lo dice la palabra, en resumidas cuentas, describe la realidad de una situación puntual, en este caso, la puesta en marcha y práctica, del programa de filosofía creado en 1998. Por tanto, busca analizar críticamente este instrumento, describiendo los elementos que lo posicionan como un currículo construido bajo supuestos modernos, ejes eurocéntricos y una visión sesgada de la filosofía y de la historia

Sin embargo, en algunas partes de esta investigación, la metodología a utilizar es la una investigación narrativa autobiográfica, como en sus conclusiones y también en algunas reflexiones, que presentan hechos empíricos y propios de la experiencia vivida y trabajada en pedagogía y filosofía.

Es finalmente este trabajo, una propuesta que busca generar una educación más justa. Esperando fomentar una educación que integre a todos sus participantes y se proponga además trabajar en base a ejes interculturales, los que son necesarios en el contexto actual de nuestro país. Mirar la educación en clave decolonial, nos ayuda a generar instancias para comprender qué tipo de personas nos gustaría formar. Es por esto que esta investigación busca generar instancias de diálogo y acción, en la que los docentes y futuros docentes de filosofía, integren de manera explícita en sus objetivos, actividades, indicadores de evaluación y finalmente en el día a día, es decir, en el aula, elementos propios de la pedagogía decolonial, como herramienta de complementación lo entregado por el Mineduc, y como signo de innovación, formación integral y equitativa.

II.- PRESENTAR, CONOCER, EXPLORAR Y RECONOCER, AL PROGRAMA DE FILOSOFÍA DE CUARTO AÑO MEDIO, COMO UN INSTRUMENTO EDUCATIVO CON BASE EPISTEMOLÓGICA, DE CARÁCTER EUROCENTRICO.

“La Europa que consideró que su destino, el destino de sus hombres, era hacer de su humanismo el arquetipo a alcanzar por todo ente que se le pudiese asemejar; esta Europa, lo mismo, la cristiana que la moderna, al trascender los linderos de su geografía y tropezar con otros entes que parecían ser hombres, exigió a éstos que justificasen su supuesta humanidad” Leopoldo Zea

2.1 El programa de Filosofía en cuarto año medio, como dispositivo educativo con ejes eurocentristas

La pedagogía y la filosofía son los ejes que guían este trabajo, como una instancia de reflexión, crítica y diálogo con el pasado y el presente educativo y filosófico de nuestro país. Cuestionarnos nuestro lugar y nuestra labor dentro de estas esferas que se unen y se manifiestan en la realidad, como el subsector de Enseñanza Media denominado “Psicología y Filosofía”, son sin duda, una inquietud presente a la hora de encarnar la docencia y más aún, en el área de la filosofía. ¿Por qué? Pues, por la naturaleza de esta disciplina, y por el objeto de estudio que esta posee, es decir, el ser, la filosofía ha sido y sigue siendo, una disciplina que nos invita a cuestionarnos, preguntarnos, criticarnos y repensarnos, en cuánto a ser y estar en esta realidad. Por ende, y en consecuencia con estas necesidades filosóficas, es de suma importancia preguntarnos por el trabajo que realizaremos al ser docentes. Pues, al hacer clases de filosofía en Enseñanza Media ¿Qué estamos enseñando? ¿qué estamos mostrando a nuestros estudiantes?

El programa que actualmente es vigente y nos rige, como guía, no sólo para hacer clases, sino que también para cumplir con los estándares presentados por el Mineduc y, por ende, el Estado de Chile, se caracteriza no sólo por haber sido creado en el año 1998, sino que también por poseer claros lineamientos y ejes epistémicos, los cuales lo sitúan, como un dispositivo educativo, de carácter eurocéntrico, ¿por qué? Pues, porque sólo basta con mirar los autores, textos y unidades que lo conforman, para visualizar que este programa, presenta la historia de la filosofía occidental en su orden y correlación, con hechos y periodos propios, de la denominada historia universal. Pero ¿cómo nos afecta esto? Nos afecta, porque es un problema, el cual, al ya estar identificado, debe ser tratado y trabajado, no sólo desglosando la construcción y conformación del programa de filosofía en cuarto año medio, sino que también comprendiendo por qué aún en la actualidad este programa y en general, la educación que recibimos y bajo

la que nos formamos, apunta hacia epistemes eurocéntricas. Comprender el fenómeno de la colonización europea en nuestro continente, nos ayuda a comprender a quiénes queremos formar y bajo qué ideales educativos. Porque la modalidad más grande para colonizar, es por medio de la educación, este trabajo busca comprender la conformación del programa de filosofía, entender por qué puede discutido desde el giro de decolonial y finalmente valorar la resignificación educativa que existe en la pedagogía decolonial e intercultural, desde la cual presentaremos una propuesta que refleja, la que podría mostrar y representar, las necesidades y caminos más óptimos de formación, en los jóvenes de nuestro país.

2.2. El currículo y sus características fundamentales

Como mencionamos en la Introducción de este trabajo, la conformación de un currículo es un proceso, en el cual inciden muchos factores y participan muchos actores. Debemos tener presente, además, que en toda construcción de un currículo es fundamental conocer el contexto en el cual se produce, respondiendo con esto a una determinada época, lugar, y situación. Pero ¿qué es el currículo? ¿Cómo podemos entender el significado de esta palabra en la educación? ¿Cómo el currículo pasa de ser un mero concepto a una realidad la cual vivimos día a día y nos marca como sujetos?

Tendremos como primer punto que la palabra currículo proviene del latín curriculum lo que en su traducción literal significa «carreras», haciendo alusión con esto a los caminos por los optan las personas que se educan (que reciben educación formal). La noción de «currículo» entendida como un «plan de estudios» (RAE) existe desde la antigüedad, siendo por registro histórico en Grecia y Roma donde encontramos sus mayores referencias. Sin embargo, esta noción está presente en todas las culturas, de manera explícita o no, de manera oral o escrita, pero se presenta como una tradición antropológica.

A lo largo de la historia occidental, la noción de currículo ha variado. Este tránsito por el cual ha pasado el currículo de occidente, se caracteriza principalmente por ser en un comienzo un concepto sumamente restringido en referencia a abarcar temas específicos, los cuales eran entregados sólo para quienes iban a escuela. Si pensamos en las épocas clásicas, la educación es restringida a elites sociales y el currículo era de carácter prácticamente teórico, en donde las ciencias se concentraban en aspectos teóricos, prácticos y poéticos (Aristóteles, 2003, p.165)

El currículo con enfoque clásico sigue siendo una constante, la cual se ve enfatizada en la Edad Media por las Artes Liberales o «*Trivium et Quadrivium*», las que responden al ideal del hombre libre, quien se educa para cultivar su libertad, en oposición a las Artes Serviles, propias de los esclavos y los siervos. Esta concepción de currículo, por ende, posee siete artes para la liberación, las que corresponden a:

-Trivium o tres vías, donde se agrupan las disciplinas relacionadas con la elocuencia. Se argumenta que la gramática ayuda a hablar, la dialéctica ayuda a buscar la verdad, y la retórica colorea las palabras, siendo esta una máxima en la Edad Media. Por lo tanto, los contenidos eran de gramática, dialéctica y retórica.

-Quadrivium o cuatro vías, donde se agrupan las disciplinas relacionadas con las matemáticas. Se argumenta que la aritmética numera, la geometría pondera, la astronomía cultiva los astros, la música canta. Por lo tanto, los contenidos eran de aritmética, geometría, astronomía y música.

La tradición clásica del currículo fomentado en el medievo, nos muestra que las bases curriculares que ya se presentaban en esa época, no se alejan tanto de nuestras actuales bases y que, por tanto, se han «cultivado» a través de los siglos. Recordemos además que tanto en la Antigüedad, como en el Medievo y en las épocas posteriores, hasta mediados del siglo pasado, este currículo es entregado a ciertas personas, es decir, la educación formal es recibida por hombres en su mayoría, que poseen bienes, que pertenecen a las elites de sus comunidades y que pertenecen al clero o en su defecto, adscriben a la tradición judío-cristiana. Consideremos que existen también excepciones y personas que no necesariamente pertenecían a este canon tan restringido, pero en esta instancia de la investigación, sólo nos remitiremos a generalidades y no particularidades que salen de la norma.

Ya en la época Moderna, el currículo se caracteriza por presentar una mayor influencia de las matemáticas y también de otras ciencias exactas. Existe también una especie de currículo, así como las artes serviles, que se entrega a la servidumbre y los esclavos, quienes se forman en oficios propios de la época y que responden a las necesidades de su sociedad. Dentro de estos encontramos actividades como habilidades de artesanía, para trabajar la tierra, para labores domésticas, entre otros.

A fines del siglo XIX, la revolución industrial hace su parte, introduciendo el concepto de «industria» también a la educación y obviamente al currículo. Autores como Dewey en 1896, sostiene que “la escuela se asemeja a un laboratorio” y que por tanto los estudiantes deben formarse bajo las necesidades

de la sociedad a la que pertenecen. En el año 1914, John Franklin Bobbitt en su libro *How to make a curriculum* en su traducción en español 'Cómo hacer un currículo', menciona por primera vez el concepto de currículo, refiriéndose con esto a qué debía enseñar la escuela, es decir, considera al currículo como todos los contenidos que son entregados por la escuela a los estudiantes. Gracias a esto, comienzan a surgir diferentes percepciones frente a este concepto, destacado las siguientes:

Tyler en 'The Basic Principles of Curriculum' de 1949 sostiene que, al elaborar un currículo, deben responderse cuatro preguntas básicas:

- 1.- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? (objetivos)
- 2.- ¿Cuáles experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades para alcanzar esos fines? (actividades)
- 3.- ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias? (recursos y estrategias didácticas)
- 4.- ¿Cómo comprobar si se han alcanzado los fines propuestos? (evaluación)

Se destacan los aportes de Tyler, al currículo, porque busca generar aprendizajes en los estudiantes partiendo de los objetivos y no de las actividades, y por ende considera el proceso para lograrlo.

Phenix en 'The disciplines as curriculum content' de 1968, entrega una descripción más completa del currículo, la cual incluye 3 componentes:

- 1.- ¿Qué estudia? Refiriéndose al contenido o materia por enseñar.
- 2.- ¿Cómo se realiza el estudio y la enseñanza? Refiriéndose al método de enseñanza a utilizar.
- 3.- ¿Cuándo se presentan diversos temas? Refiriéndose al orden que se utilizará para enseñar.

En base a estas propuestas, distintas corrientes comienzan a surgir, donde destacan los autores que siguen lo mencionado por Tyler, quien agrega elementos que estructuran al currículo como un producto tecnológico. Los criterios propios de esta postura serán la eficiencia, control y rendimiento. La educación, por tanto, y el proceso de enseñanza-aprendizaje, es visto en pro del «resultado final» el que se entiende como un producto. Consideremos que, en estos años, el paradigma conductista rige de manera plena en la educación, como el método más óptimo para lograr resultados eficaces. Ahora bien, y pese a que este paradigma regía en aquel contexto, diversos autores proponen

distintas formas de entender al currículo, las cuales son consideradas como «Teorías Críticas», las que, frente a una mirada de la educación conductista, buscan hacer énfasis en el contexto y la realidad de sus estudiantes.

En la Psicología del Desarrollo, destacan autores como Piaget y Vygotsky, los que claramente influyen estas propuestas educativas, las que suponen que se deben cuestionar los presupuestos del orden social y educativo, pues estos debiesen incluir en sus bases, las desigualdades e injusticias sociales, y, por ende, redefinir los conceptos para comprender la función del currículo.

Dentro de los principales autores, de la denominada Teoría Crítica, podemos considerar de manera cronológica y en relación a sus obras, a los teóricos que pasaremos a conocer a continuación y que son presentados en el libro “Espacios de Identidad” de Tomaz Tadeu Da Silva.

En la década del 70, comienzan a surgir los primeros trabajos con enfoque crítico en la educación. Uno de los trabajos más relevantes, no sólo para Latinoamérica, sino que, para el mundo, viene de la mano de Paulo Freire, en el año 1970, con su obra “La pedagogía del oprimido”. Freire propone que la educación, e presenta como un recurso económico, el cual es homologado con la figura de un banco. La educación, por tanto, es de carácter bancario, es decir, se depositan los conocimientos a los estudiantes y estos no tienen mayor interacción en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe en consecuencia, una relación asimétrica donde el educador es quién lo sabe todo, y lo domina todo, en oposición al educando que se asume como una persona ignorante, en donde sus experiencias previas, no tienen ninguna validez. El objetivo de la obra de Freire, es no sólo fue ayudar con la alfabetización de Brasil, su país natal, sino que lograr que el currículo sea para la realidad que vive el “oprimido” que es la persona que recibe una educación alejada de su contexto y de sus experiencias. Con esto, surge el movimiento de la denominada ‘Pedagogía de la Liberación’.

También en el año 1970, pero en Francia, Louis Althusser, lanza el texto ‘La ideología y los aparatos ideológicos del estado’, en donde, siguiendo los lineamientos filosóficos de Marx, sostiene que existe una conexión y vinculación directa entre la educación y la ideología predominante en la actualidad, es decir, el capitalismo. Debido a esto, concibe a la escuela como un aparato ideológico, así como la familia, la iglesia y el Estado y, por ende, un dispositivo capaz de influenciar políticamente a la población. En consecuencia, la ideología capitalista predomina y ejerce poder, no sólo en la economía y el mercado, sino también en la educación, como ‘capital’, lo que significa que este capital, es capaz, como diría Marx, de generar alienación en la población.

Al año siguiente, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, ambos franceses y de profesión sociólogos, recopilan una serie de trabajos en relación al capitalismo y la educación. El texto 'La reproducción', contiene todos estos trabajos y los análisis que se realizan al funcionamiento de la escuela y de la cultura por medio de metáforas económicas, en su mayoría propias del capitalismo. Consideran que la cultura no depende de la economía, sin embargo, la cultura funciona como la economía y en términos marxistas, como capital cultural. La escuela, por tanto, tiene la función de hacer una reproducción social y cultural, formando así, a las personas que seguirán reproduciendo, como en una fábrica, las normas y patrones culturales y sociales.

En el año 1976 Samuel Bowles y Herbert Gintis, lanzan el libro 'Schooling in capitalist America', en donde realizan aportes desde sus disciplinas, siendo economista y profesor respectivamente. Ambos han realizado diversos trabajos como conferencias y libros, en donde destacan sus colaboraciones al pensamiento político de Martin Luther King. Estos autores consideran que el aprendizaje es producto de las vivencias y de las relaciones sociales que se producen en la escuela, en donde el vínculo con todos los estamentos de la escuela, son significativos. Consideran que la escuela busca formar y fomentar actitudes para ser calificado como un buen trabajador capitalista, para pertenecer al sistema.

Este mismo año William Pinar y Madeleine Grumet, ambos profesores estadounidenses, lanzan 'Toward a poor curriculum'. Estos autores consideran que el currículo debe entenderse como una actividad que no se limita a nuestra vida escolar educativa, sino que afecta nuestra vida entera, es decir, nos marca. Por tanto, el currículo debiese tener un enfoque concreto, singular, situacional, e histórico de la vida. La educación conecta lo individual con lo social, no solo como un proceso de socialización, sino que como un proceso identitario. El currículo por tanto tiene una dimensión formativa, y auto transformativa.

Además, en sus trabajos individuales Pinar en el año 2003, sostiene en su libro 'La Teoría Curricular' que la transformación del propio yo, es una construcción que se da por la conexión que existe entre el conocimiento escolar, la historia de vida y el desarrollo intelectual y profesional.

Como podemos ver, es en la década del 70, donde se comienzan a manifestar las más grandes críticas a la educación y su currículo de carácter tradicional y clásico. Debido a esto, no sólo surgen movimientos como la Pedagogía de la Liberación de la mano de Paulo Freire, quien influencia estas manifestaciones, no sólo en su país de origen, sino que también en todo el continente. Así surge la denominada Pedagogía Crítica, en donde Henry Giroux y Peter McLaren son

sus principales referentes. Pero, qué propone esta pedagogía. Básicamente, centra sus críticas y análisis, a los alcances que tienen los diversos dispositivos y estamentos de represión e imposición, sobre los estudiantes. Estos últimos, deben ser educados bajo una visión crítica de la realidad y, por ende, ser agentes protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Henry Giroux por su parte, es sumamente crítico con el proceso de alfabetización, como primera y más significativa instancia de aprendizaje que maraca a las personas, pues considera que "la noción de alfabetización tiene que comenzar identificando los supuestos y las prácticas que la atan a configuraciones específicas de conocimiento, ideología y poder" (Giroux citado por Silva-Peña, 2015, p.76). por lo tanto, si la alfabetización se convierte en un proceso mecánico y sin sentido, qué queda para el resto de los aprendizajes. En base a esto, Giroux destaca tres partes de la ideología en la educación. La primera es la Ideología Instrumental. Plantea que, desde el enfoque instrumental, como en el caso de la alfabetización, no existe una relación dialéctica entre conocimiento, habilidades y sujeto. El estudiante es un ser pasivo y no tiene ninguna participación.

La Ideología Interaccionista, se presenta como una crítica frente a que el conocimiento es comprendido como la una construcción social. Esta ideología es, por lo tanto, la observación de cómo los estudiantes construyen el significado de su aprendizaje y por lo tanto radica en recobrar al estudiante y las dimensiones humanas del conocimiento.

Por último, la Ideología Reproductiva, donde, como lo dice su nombre, es la constante reproducción de conocimientos, siendo un patrón clásico. La principal diferencia de esta ideología y las dos anteriores, es la concepción que existe en la relación entre el individuo y la sociedad. Mientras que las dos primeras ven esta relación en términos más 'conservadores', esta última considera conceptos como poder, cultura, resistencia y cambio, como elementos teóricos y prácticos centrales en el enfoque de la reproducción en la escolarización, es decir, incluir en los procesos educativos estos conceptos, como claves de cambio y reproducción de una pedagogía crítica.

McLaren, al igual que Giroux, sostiene que la educación no puede ser objetiva y, por ende, no puede estar des-vinculada de la política, como estamentos que se desconocen. Debido a esto, él se declara abiertamente de izquierda y promueve una educación bajo estas directrices.

Por último y en esta misma línea de pedagogía crítica, Michael Apple, destaca por sus trabajos sobre el denominado 'currículo oculto' el cual, está presente siempre en mayor o menor medida. Sus trabajos, giran en torno a la pregunta

¿finalmente a quién le sirve lo que enseñamos?, haciendo alusión, a como el currículo forma personas, para los intereses y deseos del Estado.

Tras estas teorías críticas, surgen las teorías pos-críticas, aquellas que se centran la diferencia como punto de partida para la crítica del currículo. Presentan modelos y temáticas más contemporáneas, los que buscan tratar problemáticas sociales, como, por ejemplo, los movimientos migratorios. Pese a que surge en Estados Unidos, la temática de las teorías pos-críticas, diversos países comienzan a generar sus propias críticas, en relación a su contexto y problemáticas. “En los Estados Unidos, el multiculturalismo se originó exactamente como una cuestión educacional o curricular. Los grupos culturales subordinados (las mujeres, los negros, mujeres y hombres homosexuales) iniciaron una fuerte crítica a aquello que consideraban como un canon literario, estético y científico del currículo universitario tradicional. Caracterizaban ese canon como la expresión del privilegio de la cultura blanca, masculina, europea, heterosexual. El canon del currículo universitario hacía pasar por “cultura común” una cultura bastante particular (la cultura del grupo cultural y socialmente dominante). En las perspectivas de los grupos culturales dominantes, el currículo universitario debería incluir una muestra que fuese más representativa de las contribuciones de las diversas culturas subordinadas” (Tadeu Da Silva, 2001, p.34)

Por ende, estas teorías proponen que aquella “cultura común” que se propone en la mayoría de los currículos del mundo, no buscan más que presentar una “cultura dominante” principalmente en dominación de tipo epistémica.

Para resumir de manera general la clasificación de las teorías mencionadas anteriormente, consideraremos el cuadro que presenta Tomaz Tadeu Da Silva (tabla n°1), en su texto “Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum”, donde realiza un amplio recorrido historiográfico sobre las principales corrientes y teorías curriculares.

Como mencionamos anteriormente, pese a que históricamente la noción de currículo es algo que estado presente en todas las culturas, ya sea de manera oral o escrita, la definición de este es otro asunto el cual no posee una respuesta única. El concepto de currículo es polisémico, esto significa que posee muchas definiciones y que, por ende, no existe un consenso en cuanto a su definición, ni de parte de la educación, ni de ninguna otra disciplina. Es por esto además que el currículo debe entenderse desde su historicidad, pero también desde sus dimensiones y en cuanto a su función. Desde su historicidad tendremos que su noción ha existido en todas las culturas y que en occidente se ha caracterizado por poseer un carácter clásico, presentando referencias sobre la conformación

de un currículo para personas de elite las que buscan cultivar los conocimientos propios de las culturas clásicas lo cuál en las últimas décadas, ha pasado a ser un tema propio de las problemáticas sociales y culturales.

Tabla n°1: Teorías curriculares en “Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum”

TEORIAS TRADICIONALES	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS POS-CRÍTICAS
Enseñanza	Ideología	Identidad, alteridad,
Aprendizaje	Reproducción	diferencia
Evaluación	cultural y social	Subjetividad
Metodología	Poder	Significación y
Didáctica	Clase social	discurso
Organización	Capitalismo	Saber-poder
Planeamiento	Relaciones sociales	Representación
Eficiencia	de producción	Cultura
Objetivos	Concientización	Género, Raza, Etnia,
	Emancipación y	Sexualidad
	liberación	Multiculturalismo
	Curriculo oculto	
	Resistencia	

Como mencionamos anteriormente, pese a que históricamente la noción de currículo es algo que estado presente en todas las culturas, ya sea de manera oral o escrita, la definición de este es otro asunto el cual no posee una respuesta única. El concepto de currículo es polisémico, esto significa que posee muchas definiciones y que, por ende, no existe un consenso en cuanto a su definición, ni de parte de la educación, ni de ninguna otra disciplina. Es por esto además que el currículo debe entenderse desde su historicidad, pero también desde sus dimensiones y en cuanto a su función. Desde su historicidad tendremos que su noción ha existido en todas las culturas y que en occidente se ha caracterizado por poseer un carácter clásico, presentando referencias sobre la conformación de un currículo para personas de elite las que buscan cultivar los conocimientos propios de las culturas clásicas lo cuál en las últimas décadas, ha pasado a ser un tema propio de las problemáticas sociales y culturales.

En relación a sus dimensiones, el currículo posee diferentes dimensiones, donde se incluye la teórica, la práctica o aplicada, la metodológica y la social, todas ellas interrelacionadas. Cada una de ellas comprende lo siguiente:

-Teórica: comprende los contenidos conceptuales adaptados a cada etapa de la escolarización, fragmentados por períodos.

-Práctica o aplicada: comprende llevar los contenidos a la aplicación concreta en el proceso enseñanza-aprendizaje.

-Metodológica: supone conocer y poner en práctica las estrategias didácticas y herramientas necesarias para incorporar los contenidos teóricos y prácticos.

-Social: consiste en incorporar los contenidos actitudinales, valóricos y propios del contexto del estudiante, en pro de su proceso de aprendizaje, buscando que este sea significativo.

En definitiva, las dimensiones del currículo no sólo responden al cómo se debe estructurar lo que se enseñará, sino que también debe responder a las seis preguntas tipo para construir y planificación de un currículo. Estas están inspiradas en las propuestas por Tyler en 1949. Estas son:

1. ¿Qué enseñar?
2. ¿Cómo enseñar?
3. ¿Cuándo enseñar?
4. ¿Qué evaluar?
5. ¿Cómo evaluar?
6. ¿Cuándo evaluar?

En el diseño curricular, también influyen las fuentes en la cual se inspira esta construcción. Estas fuentes son psicológica, pedagógica, sociológica y epistemológica. Veremos brevemente en que consiste cada una.

La fuente psicológica se centra en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Busca además generar oportunidades y modos de la enseñanza respondiendo a un cuándo, un qué y un cómo. Se centra en la psicología del estudiante, es decir, busca estudiar y centrarse en su personalidad.

La fuente pedagógica proporciona información relativa a la práctica docente, la fundamentación teórica y la filosofía de la educación sobre reflexiones sobre los objetivos de la educación, las posibilidades y dificultades de los alumnos. En cuanto a la didáctica y organización de la misma, se preocupa de la gestión de las medidas necesarias para el alcance de los objetivos educativos deseados.

La fuente sociológica se centra en hacer una adaptación del programa a las características del entorno y que, por ende, los programas tomen elementos culturales del momento sociocultural actual. Analiza la relación escuela y sociedad en pro de funciones sociales (socialización de nuevas generaciones, preparación para futuras generaciones, y preparación para futuras responsabilidades)

La fuente epistemológica la constituyen la estructura y los contenidos del currículo. Por ende, entrega información con respecto a los conocimientos científicos en relación a su estado actual y la evolución que han sufrido, la metodología del área que se estudia y las vinculaciones interdisciplinarias.

Debemos considerar por último que, al construir un currículo, deben incluirse en ello las acciones educativas, las que suponen tres ejes: el saber, el saber hacer y el saber ser. Responden respectivamente a el ámbito cognitivo, el ámbito de la aplicación y por el ultimo el ámbito actitudinal y emocional.

2.2.1 Brevísima historia del currículo en Chile

Para conocer el contexto en el cual se comienza a gestar y desarrollar el actual plan y programa del subsector “Psicología y Filosofía”, debemos conocer cómo se ha desarrollado el contenido curricular en Chile y por consecuencia, como han intervenido en ello, las influencias de distintas teorías y paradigmas de carácter educativo y epistémico en su conformación. Presentaremos por lo tanto los principales periodos que marcan esta conformación y sus principales influencias epistémicas. Lo veremos en orden cronológico.

-Siglo XIX: uno de los principales influyentes en el área educacional y sobre todo en el ámbito universitario es Andrés Bello, quién propone, como podemos comprender en su discurso de inauguración de la Universidad de Chile (17 de septiembre de 1843) una educación más bien práctica y de carácter utilitarista en favor de la construcción de la República. Como acontecimiento relevante, la Ley de Instrucción Primaria de 1860, marca el quehacer educativo del país en cuanto a integración. Esta reforma propone, además, una educación secundaria que reemplaza a una educación “preparatoria” de estudios superiores. Se opta por una teoría del conocimiento que crea un currículo con un plan de estudios común para toda la educación, como la cultura general, en concordancia con una visión de carácter “asignaturista” de las disciplinas tradicionales, es decir, un currículo clásico.

-Siglo XX: a comienzos de este siglo, surgen hitos como la promulgación de la “Ley de Instrucción Primaria Obligatoria” en 1920 y las Reformas de 1927 y 1928, correspondientes al Decreto 7. 500 y 5.449, respectivamente, en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo. Todo esto, no podría haber sido posible sin un contexto propicio en donde el debate por la educación se divide en un modelo “tradicional academicista” que busca formar al hombre por medio de disciplinas y saberes tradicionales, con influencia Francia y, por otro lado, el modelo pragmático

influenciado por E.E.U.U, que busca educar al hombre para una vida más técnica y económica, influenciado por John Dewey. En consecuencia, estas influencias pedagógicas, filosóficas y psicosociales, se ven expresadas en las reformas 1927 y 1928, en donde el diseño curricular, de diversas disciplinas, son medios, pero no fines en sí mismo. Por tanto, el fin es desarrollar la capacidad para solucionar problemas de la vida cotidiana y democrática. Fruto de esto, son las Escuelas Consolidadas, los Liceos Renovados, y el Liceo Experimental Manuel de Salas, en donde predomina la técnica en oposición a las escuelas tradicionales.

-Mediados del siglo XX: con el fin de la Segunda Guerra Mundial y el fortalecimiento de E.E.U.U como potencia mundial, el modelo de educación de dicho país, es considerado como una fuente relevante de conocimientos en el campo educativo. Pese a esto, entidades internacionales como la UNESCO, que favorecen el avance educativo de sistemas centralizados como el de nuestro país, organizan encuentros y acuerdos entre gobiernos, para así generar una internacionalización de problemáticas educativas, tales como la explosión de conocimientos y la universalización de la escolaridad. Se crea el subsistema de educación técnica sustentado pedagógicamente en el Instituto Pedagógico técnico de la Universidad Técnica del Estado.

-Gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970): en este gobierno, se lleva a cabo la reforma educacional inspirada en los planteamientos de Ralph Tyler, quien coordinó los planes de reforma educativa en E.E.U.U en la década del 30. La influencia en esta reforma, aporta los principios y métodos de planificación curricular por medio de un modelo de fines y medios educativos. Se sustenta, por ende, en que el currículum no se restrinja a los límites de cada asignatura, sino que abarque todas las actividades que se realizan en la escuela. Este nuevo modelo pedagógico plantea un cambio en la orientación, pues se requiere de un profesor facilitador en lugar de instructor, como se solicitaba anteriormente.

-Gobierno de Salvador Allende (1970-1973): en este gobierno se discutió y presentó el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU). Debido al clima tenso y de confrontación en que se generó y al abrupto término de este gobierno, el proyecto no se concretó. ¿En qué consistía este proyecto? Buscaba, básicamente generar una propuesta educacional, preocupada de la realidad nacional, y que necesitara de la participación protagónica de los trabajadores en el futuro del país, incorporando así valores relacionados al trabajo en la Educación General, por medio de una vinculación activa con el mundo productivo. Esto lo expresó el Presidente Salvador Allende en su mensaje del 21

de mayo de 1972, en donde anuncia su propuesta de crear un sistema educacional “de carácter nacional, productivo, científico, social e integral... Favoreciendo el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas y de integración social, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país” (Rubilar, 2001, p.4)

-Golpe de Estado de 1973: en esta instancia, el gobierno analiza el ideal histórico de “Estado Docente”, en contra de proyectos anteriores como el ENU. La implementación de un nuevo paradigma económico de libre mercado, planteado por el economista Milton Friedman, de la Universidad de Chicago, genera cambios estructurales no sólo en la economía del país, sino que también en otros estamentos, como la educación. La dictadura, quita el tema educacional del ámbito socio-político, en donde se ubicaba a través del ideal de estado-docente y lo localiza en el plano familiar o individual, es decir, pasa del ámbito público, al privado. “Se reserva para sí sólo un rol subsidiario, es decir, actúa cuando el mercado no puede hacerlo. Consecuente con esto, se desregula el sistema curricular, pasando a planes y programas con áreas electivas, y se establecen mecanismos claros para la aprobación de planes y programas propios de los establecimientos. La labor de entregar al mercado la regulación de la “oferta” educativa queda sellada con la aprobación, al final del régimen, de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que restringe los posibles cambios a un marco jurídico no consensuado”. (Benavides, 2011, en Blog “Tú práctica Pedagógica)

Los gobiernos posteriores a la dictadura, es decir, aquellos que surgen con el retorno a la democracia, han intentado hacer cambios tipo “parche”, los cuales cumplan con ideales de igualdad y democracia, pero también en miras de las necesidades del mercado y la economía del país. Se hace necesario, por ende, “transformar los contenidos y las actividades del currículum escolar, ya que los niños y jóvenes necesitan unas herramientas y competencias nuevas para sus vidas adultas...Íntimamente ligadas a formas de vida afectadas por la globalización, la revolución de las comunicaciones y la aplicación sistemática de la ciencia y sus implicancias tecnológicas a todas las esferas de la existencia” (Cox,1999, p.3-5).

-“Revolución Pingüina” (2006-2011): las demandas sociales se convierten en acción y cambio, cuando los estudiantes secundarios en conjunto con estudiantes de educación superior, hacen presente su descontento, por tener que pagar por la educación, como si esta fuera un bien de consumo. Todos los

estándares impulsados en dictadura, están presentes en la educación y están contenidos en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE.

Gracias a este cambio la Ley General de Educación LGE, sitúa nuevos puntos, como por ejemplo un sentido más democrático y moderno en derechos y deberes de los miembros de la comunidad escolar. También, modifica la conducción del sistema escolar, a la cual concurrirán ahora el Mineduc, el Consejo Nacional de Educación como autoridad curricular, una Agencia de Calidad y una Superintendencia que velará por el correcto uso de los recursos fiscales.

La LGE modifica y especifica el rol del Estado en la Educación y plantea la necesidad de comprender la diversidad cultural y de género. En cuanto al financiamiento, las corporaciones municipales o fundaciones sin fines de lucro, con giro único educacional, deberán demostrar que están entregando una educación de calidad, para así entregar una educación gratuita. Pese a esto, no existen estándares definidos en cuanto a la medición de la calidad.

En los últimos años, es decir, desde el 2014 hasta ahora, en el gobierno de Michelle Bachelet, estándares como la gratuidad en la educación superior para los deciles más vulnerables, el valor de la TNE fijo durante todo el año y la Ley de Inclusión, en la que los colegios son particulares o sin fines de lucro, marcan la tónica de los últimos años, en cuanto a modificaciones en el área de educación. En cuanto a cambios curriculares, estos se ven principalmente en el área de la educación básica y con sus respectivos ciclos. Junto con esto, y en el área específicamente del subsector de "Psicología y Filosofía" se han presentado algunos cambios, tras en una instancia haberse "mal entendido" la finalidad de un comunicado del Mineduc en donde supuestamente se restarían horas, este subsector se incorporaría a la formación Técnico Profesional. En esta misma línea de modificaciones, el Plan de Formación Ciudadana como implementación obligatoria en colegios, se presenta como una instancia mucho más trascendente e importante que el antiguo subsector de "Educación Cívica".

Este brevísimo panorama, nos presenta de manera general qué influencias han motivado las modificaciones a nivel curricular en nuestro país. Ya sea por imitación de modelos educativos, principalmente de Estados Unidos, y por adoptar una ideología de mercado y economía neoliberal, la educación y su currículo ha cambiado. Cabe destacar, que sólo hemos mencionado las construcciones curriculares que se han desarrollado en nuestro país como República y por ende en su construcción y constitución como nación independiente, capaz de generar y proporcionar bases curriculares y educacionales, en donde la fuerte influencia del colonialismo, en el carácter epistémico e incluso organizacional de dichas bases curriculares, son parte hasta

el día de hoy, en menor medida en algunos casos, de la realidad nacional del currículo.

2.3. Conformación del programa actual de Psicología y Filosofía, desde sus “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media”

La construcción de un currículo es una tarea compleja, a cargo de entidades estatales, capaces de argumentar las bases para el desarrollo óptimo de los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media” establecidos por cuerpos jurídicos, el que se sustenta en la ley N° 18.962 “Orgánica Constitucional de Enseñanza”, la que fija los objetivos mencionados anteriormente, tanto de la enseñanza básica como de la enseñanza media. Este instrumento, no sólo fija las bases y normas que deben contener los programas entregados por el Mineduc, sino que también, delimita los aspectos jurídicos en cuanto a la aplicación de estos planes y programas, tanto en enseñanza básica como media, sino que también contempla las posibles modificaciones y propuestas propias de cada establecimiento, en el caso de que estos así lo estimen conveniente. Como cuerpo central de este instrumento, se presenta el contenido específico por cada subsector de aprendizaje.

Analicemos este instrumento público de manera breve, para después introducirnos en el programa de Psicología y Filosofía. Como se mencionó anteriormente, los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media”, que rigen actualmente en nuestro sistema educativo, fueron promulgados el 18 de mayo del año 1998, en Santiago de Chile. Pertenecen al gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, con Sergio Molina a cargo del Ministerio de Educación. En su introducción, dentro de sus decretos, en el artículo n°2, establece lo siguiente (Mineduc, 1998, p.5-8):

-Plan de Estudio: El documento de carácter normativo que señala, para cada curso, los sectores, subsectores de aprendizaje o las asignaturas, con indicación de la carga horaria semanal.

-Programa de Estudio: El documento de carácter normativo que expone los objetivos, la secuencia de contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio.

-Formación General: Tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar

decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral.

-Formación Diferenciada: Tipo de formación que, sobre una previa base adquirida de capacidades y competencias de carácter general, apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los alumnos y las alumnas, armonizando sus decisiones con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo y social del país.

Cabe destacar que, en este trabajo, nos centramos en leer críticamente y analizar el contenido que nos ofrece el “programa de estudio” de la asignatura de Psicología y Filosofía. Sin embargo, nos será de gran ayuda conocer su respectivo plan de estudio, como también las intenciones de su “formación general”, aspectos que claramente constituyen al “programa” o “currículo” en cuestión.

Los demás artículos que se mencionan en la Introducción, tienen directa relación con los trámites legales que debiese realizar cualquier establecimiento que considere aplicar o incorporar un nuevo programa de estudio, el cual debe ceñirse de manera obligatoria a “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media”, siendo este último el documento de carácter normativo que proporciona el estado para fijar lo que debe incluir cualquier tipo de programa de estudio.

Más adelante, explicita los requerimientos, pilares, principios valóricos, orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje, marco curricular común y libertad para la definición de planes y programas de estudio, conocimiento, habilidades y valores. De ello, sólo destacaremos lo siguiente (Mineduc OF, 1998, p.9)

-Conocimiento, habilidades y valores: “De acuerdo con el Artículo 2º de la LOCE, el fin último de la educación nacional es el “desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”. En consecuencia, los OF y los CMO de la Educación Media se refieren no sólo al conocimiento como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos”.

Pese a que este último punto considera a la antigua ley, hoy la LEGE presente en su artículo n°2, las mismas características, con la diferencia de mencionar que este proceso, se produce en un marco multicultural.

Nos detendremos en analizar algunos de estos siete puntos, que son los que constituyen las bases para entender los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y por ende la construcción del programa, que será analizado más adelante.

Como primer punto, podemos destacar que en sus requerimientos este texto hace referencia a las necesidades sociales y a los avances que esto significa con el “propósito de ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos”. ¿Cuáles, en la práctica, son esos conocimientos y habilidades relevantes para la vida de las personas y más aún, de los ciudadanos de nuestro país? ¿Qué ciudadano se busca formar con estas bases curriculares? Como segundo punto, en sus pilares y sus principios valóricos, nos mencionan a “La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación”, entidad que según mencionan en estos puntos, busca mejorar y velar por la educación de los y las estudiantes, quienes deben además formar “el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal”. Pero más allá de estas buenas intenciones, ¿cuál es la función y labor de esta comisión que busca, al parecer, a ultranza “modernizar” la educación?

Para entender esto mejor, veremos el origen de esta comisión. La popularmente conocida como “Comisión Brunner”, por estar a la cabeza de José Joaquín Brunner, quien no ha terminado ninguna carrera universitaria y que, además, no tiene posee conocimientos propios de pedagogía, se forma en el año 1994, bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, y se compone por personas en su mayoría, no poseen ninguna vinculación con la educación (comisión completa en los anexos). Pero, ¿cuáles es la misión de esta comisión? En su texto “Los desafíos de la de la Educación Chilena frente al siglo 21”, nos plantean en la introducción que uno de sus pilares, para aspirar a la perfectibilidad de la educación, se encuentra en la tradición occidental de educación, mencionando lo siguiente:

“Suele afirmarse que los griegos fueron los primeros en concebir la educación como un proceso de construcción consciente. Formar un ser humano ‘constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu’ fue su ideal de virtud a cuyo servicio pusieron la educación, reservada al principio sólo a una pequeña clase de la sociedad. En la cultura occidental, heredera de la tradición greco-latina, del cristianismo y del afán de libertad, la educación ha sido pensada siempre como un medio de perfectibilidad del ser humano y de aprendizaje de un saber hacer. Se dirige a un individuo libre, responsable de conducir su vida y darle valor y sentido. Reconoce a la persona como un valor ético absoluto; en sí

misma un universo que se constituye en referencia a los otros y que está llamada a una convivencia que se realiza en la libertad, es decir, en el modo que conviene a la dignidad de seres racionales, por tanto, responsables de las propias acciones” (Mineduc,1994, p.9)

Esta afirmación, por ende, nos confirma que la necesidad de “modernizar” la educación, trasciende a la necesidad de querer industrializarla y tecnificarla, sino que parafraseando a Jacques Derrida, es buscar, casi desesperadamente llegar a la “modernidad” como un estado futuro, que aún no se consigue. Sin embargo, este comité que busca la modernidad, no concibe en sus líneas, que la modernidad en Chile, se ha vivido y se ha experimentado, se ha hecho carne y con ello, sigue presente, como colonización. Encontramos por ende en esta comisión, la cual ayudó en la conformación del plan y por ende del programa de Psicología y Filosofía del Mineduc, nuestro primer punto de referencia para reafirmar la tesis que propone este trabajo: las bases y líneas de trabajo para la construcción de este programa, son eurocéntricas.

Retómenos nuestra lectura por los “OF y CMO”, pasando a la página 113, en donde se detalla el subsector de Psicología y Filosofía. De ello destacaremos dos algunos de los párrafos que introducen a estos objetivos y contenidos, los que serán también analizados. Son los siguientes:

- “En cuanto a la filosofía, el marco curricular la concibe como una forma de reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana, destinada a dotarla de sentido. Reflexionar filosóficamente significa, en este sentido, analizar los supuestos y fundamentos de nuestras creencias, especialmente de aquéllas en que se articula nuestra concepción del mundo y que, debido a esto, sirven de base a la actividad humana” (Ídem, pag.10)

- “La enseñanza de la filosofía requiere necesariamente que los estudiantes tengan la experiencia de la lectura de los diálogos de Platón o la de los escritos de Santo Tomás, Descartes, Kant, como asimismo la de autores influyentes en el pensamiento contemporáneo como Marx, Nietzsche y Mill, entre otros. Lo que se busca, sin embargo, es conciliar el esclarecimiento conceptual y la historia del pensamiento filosófico, a través de la lectura de textos fundamentales para la reflexión acerca de las temáticas que aborda la propuesta”. (Ídem, pag.11)

Este marco introductorio, es una descripción y también una invitación, a conocer más a fondo, en qué consiste el subsector de Psicología y Filosofía. Como podemos apreciar, se describe a la filosofía, como una disciplina que llama a los estudiantes a la reflexión, a el pensamiento crítico y la necesidad de cuestionar, por medios de diversos medios. Pero, qué otra característica posee la filosofía según esta descripción o más bien, qué tipo de filosofía busca presentar este

fragmento. Propone como una facticidad que “la enseñanza de la filosofía requiere necesariamente que los estudiantes tengan la experiencia de la lectura de los diálogos de Platón o la de los escritos de Santo Tomás, Descartes, Kant, como asimismo la de autores influyentes en el pensamiento contemporáneo como Marx, Nietzsche y Mill, entre otros” (Ídem, pág. 11). ¿Por qué es necesario leer estos autores? ¿Por qué en ese orden? Claramente, no es antojadizo escoger a estos autores, y darles este orden, pues esta cronología, es la cronología de la historia de la filosofía europea, aquella que se enseña en los colegios y también en las mallas universitarias de licenciatura y pedagogía en Filosofía. Otro punto a destacar, está en la afirmación, que describe a la filosofía como una disciplina que destaca por “analizar los supuestos y fundamentos de nuestras creencias, especialmente de aquéllas en que se articula nuestra concepción del mundo” algo que claramente no pondremos en cuestión. Sin embargo, surgen interrogantes como ¿cuál sería la concepción de mundo que poseen los estudiantes a los que apunta el Estado? ¿Todos poseen acaso, la misma concepción? ¿Será la misma concepción de mundo la que posee un joven de la comuna de Las Condes en Santiago de Chile, versus la que posee un joven de una comunidad mapuche que vive en Lonquimay? Si bien, pueden existir diversas concepciones, claro está, que el Mineduc busca promover y apunta a cierta concepción de mundo, la cual ya está unificada y es entendida bajo ciertos supuestos.

Por último y en relación a lo presentado en esta introducción al subsector de Psicología y Filosofía, cabe preguntarnos, ¿por qué replicar lecturas de autores que hablan de otra filosofía? ¿Qué se busca con estas lecturas? ¿Qué filosofía se busca enseñar y fomentar?

Una filosofía bastante alejada de nuestras problemáticas, de lo que somos, de lo que hemos construido. Una filosofía que ve como “bárbaro” a todo lo que no sea diferente, es decir, lo no europeo. Una filosofía que nos habla de tantos supuestos, que no nos representan y que afirman y se re-afirman en expresiones y en autores como Heidegger, en “¿Qué es la filosofía?” de 1955, quien plantea que “la filosofía es griega en su esencia” y que “Occidente y Europa, y sólo ellos, son, en su marcha histórica más íntima, originariamente “filosóficos”. Claramente todo apunta a una sola cosa. Desde los textos clásicos, hasta los contemporáneos como Heidegger e incluso los planes y programas del Mineduc también lo replican.

Pasamos de lleno a revisar los objetivos y contenidos mínimos de este subsector, para más adelante leer de manera detallada sus unidades. Contemplan lo siguiente:

Tabla n°2: Objetivos Fundamentales

Objetivos Fundamentales	
Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:	
1.	Entender a la Filosofía como una reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana y como una forma de pensamiento crítico que busca descubrir los fundamentos de nuestras creencias, para la comprensión de la realidad.
2.	Distinguir como métodos específicos de la reflexión filosófica: el diálogo, el análisis de conceptos, la búsqueda de supuestos de nuestros conocimientos y evaluaciones y el desarrollo de argumentos.
3.	Comprender el carácter específico de las normas morales y valorar su importancia para el desarrollo de la autonomía y el respeto a los demás.
4.	Evaluar visiones alternativas sobre los fundamentos de la moral y valorar la importancia de las normas morales para el desarrollo espiritual.
5.	Analizar críticamente algunos problemas éticos de la sociedad contemporánea, confrontar visiones alternativas y desarrollar una opinión propia fundamentada.
6.	Valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como expresiones de una sociedad éticamente organizada.
7.	Fundamentar con rigor filosófico, en forma oral y escrita, en torno a asuntos relativos a la ética.

Como podemos apreciar, en estos siete objetivos fundamentales, los principales problemas a tratar en relación a la filosofía, se centran en reconocer a la filosofía como una disciplina capaz de cuestionar la realidad y junto con ello, reconocer los “métodos” propios de la filosofía, como son la reflexión crítica, el dialogo, la búsqueda de supuestos, entre otros. Podemos ver que, dentro de los objetivos,

se da mayor importancia a la ética y a la moral, como puntos centrales de análisis y reflexión, siendo la mayoría de los objetivos en relación a esto.

En la relación a los Contenidos Mínimos, podemos encontrar lo siguiente:

Tabla n°3 “Contenidos Mínimos”

Contenidos Mínimos	
I. La Filosofía: introducción	
a.	La Filosofía como una reflexión sobre las preguntas que afectan el sentido de la vida humana.
b.	Algunos problemas específicos de la reflexión filosófica, tales como: ¿Qué significa conocer? ¿Por qué debemos comportarnos moralmente? ¿Qué componentes describen más adecuadamente el universo?
c.	Los métodos específicos de la reflexión filosófica: el diálogo, el análisis de conceptos, la búsqueda de supuestos, la formulación de situaciones ficticias, desarrollo y crítica de argumentos.
d.	Lectura y discusión de un texto, seleccionando de entre los siguientes: Platón, <i>Apología de Sócrates</i> ; Menón (páginas escogidas); Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i> ; R. Descartes, <i>Meditaciones metafísica I</i> ; J. Locke, <i>Ensayo sobre el entendimiento humano</i> (capítulos seleccionados); J. P. Sartre, <i>El existencialismo es un humanismo</i> ; T. Nagel, <i>¿Qué significa todo?</i> ; J. Gaarder, <i>El mundo de Sofía</i> (capítulos seleccionados).

Si leemos estos contenidos, podemos evidenciar que se centran en presentar en qué consiste la filosofía y junto con ello, presentar un texto de carácter filosófico el cual puede entregar más información y con ello mayor capacidad de análisis y reflexión para los estudiantes. Surgen interrogantes en relación a esta primera parte de los contenidos del subsector de Psicología y Filosofía, en relación a cómo se aborda la filosofía como tal, en relación a su origen o posibles comienzos. ¿Nos propondrá la primera unidad de este subsector debatir, analizar o cuestionar el origen de la filosofía? ¿Existen instancias de cuestionamiento en relación a este origen, de parte de los planes y programas entregados por el Mineduc?

En este segundo contenido (tabla n°4) el cual entra de lleno a tratar el tema de la “moral”, se propone reflexionar frente a situaciones de carácter moral y junto con ello evaluar “experiencias de lo cotidiano” como serían la mentira, falta de solidaridad el robo y el no cumplimiento de promesas. Al analizar la unidad que contiene estos contenidos, veremos si esto se aborda desde un prisma absoluto, es decir, dando por hecho ciertas cosas, sin incluir por ejemplo a la rama filosófica de la axiología, como punto de partida para tratar la moralidad y sus aspectos más relevantes en la vida cotidiana. Por último, en el punto C, se consideran lecturas de textos que serían de apoyo en la temática a trabajar, de los cuales se puede optar por uno clásico y uno contemporáneo. Pero, más allá de revisar estas lecturas que servirán para reflexión en este moral, qué significa escoger entre textos clásicos y contemporáneos. Significa, y lo seguiremos sosteniendo, que se considera y se parte desde una base epistémica dada, asumida y reproducida en educación. Significa por ende valorar y reconocer una cronología histórica, que representa y muestra los avances de la cultura de occidente. Significa, por ende, asumir esto como una verdad.

Tabla n°4: El problema Moral

2. El problema moral

- a. Situaciones que suscitan una reflexión moral y que forman parte de la experiencia cotidiana del alumno, tales como: la mentira, el robo, el no cumplimiento de las promesas, la falta de solidaridad.
- b. Distinción entre normas culturales y normas morales. El carácter obligatorio de las normas morales. Relación entre sentimientos morales, reciprocidad y la regla de oro.
- c. Lectura y discusión de dos textos (uno clásico y uno contemporáneo), seleccionando de entre los siguientes: Platón, **Protágoras**; **Gorgias** (páginas escogidas); M. de Montaigne, **Ensayos** (ensayos escogidos); J. J. Rousseau, **Emilio, Libro I**; A. Smith, **Teoría de los sentimientos morales** (páginas escogidas); P. Strawson, **Libertad y resentimiento**; F. Savater, **Ética para Amador**; H. Giannini, **La experiencia moral**; A. MacIntyre, **Historia de la ética** (capítulos seleccionados).

En este tercer punto de los contenidos (tabla n°5), se busca profundizar en la temática de la moral, ahora identificando y analizando sus fundamentos. Se presentan criterios propios de la moral y de manera indirecta se analizan problemáticas morales que tienen relación con la política en cuanto a organización de un grupo de personas y de cómo estas conviven. Se presentan nuevamente textos de apoyo, con los que se debe realizar un análisis comparativo, entre las ya “supuestas” épocas clásica y contemporánea, para así evaluar los aspectos morales dentro de diferentes autores. Se entregan los contenidos y fundamentos morales, como doctrinas e incluso dogmas dignos de integrar a la convivencia, sin ponerlos en cuestión ni menos preguntarse el contexto u origen de cómo y por qué surgen ciertos postulados.

Tabla n°5 “Fundamentos de la Moral”

Fundamentos de la moral

- a. Algunos conceptos morales básicos: daño, autonomía personal, compromiso. El bien, el mal y la virtud. La búsqueda de la felicidad, el sentido de la vida humana como proyecto. La libertad y la responsabilidad.
- b. Diferentes fundamentos de la moral. La naturaleza humana: la concordancia con la naturaleza como criterio de determinación de la moral y sus influencias para una moral religiosa. El contractualismo: el contrato como forma de superación de los conflictos entre fines morales. La utilidad: la moral como la mayor felicidad para el mayor número. La autonomía personal: el igual respeto a la autonomía de todas las personas.
- c. Lectura y análisis comparativo de capítulos seleccionados de dos textos (uno clásico y uno contemporáneo), entre: Aristóteles, *Ética a Nicómaco*; Santo Tomás de Aquino, *Summa Teológica*; I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*; T. Hobbes, *Leviatán*; J. J. Rousseau, *El Contrato social*; J. S. Mill, *Sobre la libertad*; F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*; S. Kierkegaard, *Temor y temblor*; E. Fromm, *Ética y psicoanálisis*.
- d. Redacción de un ensayo sobre un problema moral integrando las lecturas realizadas, aplicando el análisis de conceptos morales básicos y distinguiendo entre los diferentes fundamentos e incorporando una reflexión sobre la experiencia personal.

Tabla n°6: "Ética Social"

<p>4. Ética social</p> <p>a. Discusión del papel de las instituciones sociales en la formación de la conciencia moral: la familia, la escuela, la Iglesia, el Estado y los medios de comunicación social.</p> <p>b. Las relaciones de poder en la sociedad. Relaciones entre poder y política. La democracia como orden político legítimo y la importancia del estado de derecho. Democracia política y democracia social.</p> <p>c. El concepto de derecho. El papel de los derechos humanos en el desarrollo de una sociedad democrática. Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos en su desarrollo histórico. Valoración del derecho a la participación ciudadana, la justicia social, la solidaridad, y la diversidad social y cultural.</p> <p>d. El concepto de justicia. La justicia retributiva. Moral y sanción penal. La justicia distributiva. Justicia e igualdad.</p> <p>e. Algunos problemas contemporáneos de ética social: bioética, ética y economía, ética y medio ambiente, ética e informática, ética y técnica.</p> <p>f. Lectura y análisis de tres textos (clásicos y contemporáneos), entre: Platón, <i>La República VIII</i>; Tucídides, <i>El discurso fúnebre de Pericles</i>; Aristóteles, <i>La Política I</i>; Santo Tomás de Aquino, <i>Summa Teológica</i> (capítulos seleccionados); J. Locke, <i>Segundo tratado sobre el gobierno civil</i> (capítulos seleccionados); N. Maquiavelo, <i>El Príncipe</i> (capítulos seleccionados); C. Marx, <i>Manuscritos económico-filosóficos</i> (fragmentos seleccionados); E. Fromm, <i>Marx y su concepto del hombre</i>; "Declaración Universal de Derechos Humanos"; H. Arendt, <i>La condición humana</i> (capítulos seleccionados); J. Rawls, <i>La justicia como imparcialidad</i>; M. Walzer, <i>Esferas de la justicia</i>.</p>

Se analiza a la ética (tabla n°6) desde el ámbito social, en directa relación con aspectos políticos, sobre todo los referidos a la democracia. Es prácticamente lógico que se busque fomentar desde el subsector de Psicología y Filosofía a la democracia como un valor, pues como ya sabemos, la conformación de estos contenidos surge post dictadura y con ello también la conformación y necesidad de generar instancias de diálogo, por medio de la educación, los que produzcan (se desea) una sociedad reflexiva y consciente de su historia.

Con mayor razón y en pro de contribuir a la formación de una sociedad democrática, participativa y con espíritu político, sería necesario incluir textos y

datos que hablen a los estudiantes, no sólo tratados y organizaciones griegas, inglesas o alemanas, sino que también de organizaciones, políticas públicas y dictámenes que se han producido en nuestro territorio y que son dignas de analizar a fondo. Una de ellas, sería incluir por ejemplo los textos generados por Cornelio Saavedra y su “pacificación” de la Araucanía, para así debatir, dialogar y reflexionar sobre la victoriosa “democracia” que ha construido Chile.

Luego de leer estos objetivos propuestos para el subsector de Psicología y Filosofía y específicamente los que se presentan en cuarto año medio, nos podemos adentrar de manera más extensa en los contenidos de cada unidad, leyendo de manera crítica su programa como tal. Pero antes de eso, qué podemos concluir sobre la conformación de este programa. Primero, tendremos como gran punto de referencia, los ideales educativos y de “progreso” a los que aspiran los actores tras esta gestación siendo la popularmente llamada “Comisión Brunner” uno de sus mayores influencias. Es asombroso pensar en cómo se construyen estos planes y programas y más aún conocer los misiones y visiones tras las fundamentaciones que proponen. Nos queda claro, por ende, que la modernidad como signo de progreso, mejoría y aspiración a algo superior, son fuente de inspiración para la “modernización de la educación” aspirando con esto a un currículo de carácter clásico y sin visiones de futuro. Se pretende supuestamente ser aporte a las nuevas generaciones, pero ¿cómo lograr esto, si los supuestos epistémicos tras los planes y programas del Mineduc responden a un tipo de currículo poco renovado, marcado por fundamentaciones carentes de contextualización? ¿No sería más “útil” buscar aquella “modernización” por medio de un currículo más cercano a las teorías pos críticas, esas que se sitúa mejor a nuestro contexto y que evalúan y cuestionan las mismas problemáticas que surgen en nuestro país?

Debemos comprender, que, a la hora de criticar un programa educativo, debemos entender y comprender cómo éste se construye y comienza a tomar forma, para así poder ser aplicarlo. Entendiendo y comprendiendo su contexto, sus ideales, los actores y participantes tras esta configuración, y los supuestos que mueven las ganas, los deseos y los intereses para formar a cierto tipo de persona, pasamos a revisar sus unidades, teniendo siempre presente que dicho análisis se realiza desde la perspectiva decolonial, aquella perspectiva que nos invita siempre a preguntarnos quiénes somos y a quienes queremos formar.

2.4. Lectura crítica de las unidades del programa

Como ya pudimos ver, el programa del subsector de Psicología y Filosofía, se gesta bajo la conformación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos

Mínimos Obligatorios de la Educación Media, bajo el Decreto Supremo de Educación N° 220 del 18 de mayo de 1998. Estos, se presentan como ejes para coordinación, conformación y posterior aplicación de lo estipulado por el Mineduc.

Este programa, es presentado en el año 2001, para ser aplicado desde el 2002 en los establecimientos del país. Mariana Aylwin, es la ministra de Educación de aquel entonces.

El programa se estructura de la siguiente forma:

Tabla n°7: Estructura programa de Filosofía, Mineduc, 1998, p.7

- Presentación
- Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa
- Objetivos Fundamentales
- Contenidos Mínimos Obligatorios
- Cuadro sinóptico de las unidades, contenidos y lecturas
- Orientaciones didácticas generales
- Autores y obras
- Unidad 1: La Filosofía: introducción
- Subunidad 1: La filosofía y el sentido de la vida humana
- Subunidad 2: Problemas metafísicos y epistemológicos
- Subunidad 3: Los métodos de la filosofía
- Unidad 2: El problema Moral
- Unidad 3: Fundamentos de la Moral
- Subunidad 1: Conceptos morales básicos
- Subunidad 2: Diferentes fundamentos de la Moral
- Unidad 4: Ética social
- Subunidad 1: Instituciones, poder y sociedad
- Subunidad 2: Derecho, justicia e igualdad
- Subunidad 3: Ética social contemporánea
- Anexo 1: Evaluación
- Anexo 2: Selección de textos
- Anexo 3: Sitios web en castellano con información sobre filosofía
- Bibliografía

De esto destacaremos lo siguiente, antes de adentrarnos en las unidades:

- “Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa”. Pese a que ya analizamos este apartado en el subcapítulo anterior, nos centramos ahora en mostrar, cómo dichos objetivos se presentan en el programa de este subsector. Esto, se evidencia en ciertas habilidades y actitudes que se desea fomentar en los estudiantes, las que se ven reflejadas en la página 13 y 14 del programa en cuestión. Tanto en los ámbitos de Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento y Formación Ética, podemos ver la necesidad de fomentar actitudes que se centran en generar un pensamiento crítico, capaz de analizar y reflexión sobre la contingencia y realidad actual, junto con tener una actitud crítica y autocrítica, capaz de pensar y ver más allá de obvio, las necesidades y problemáticas que existen en la realidad. Veremos si esto se logra efectivamente, por medio de los contenidos y junto con ello las actividades y evaluaciones que se enmarcan en este programa.

De los autores y obras, que se seleccionan para la conformación del programa donde, podemos destacar que, de un total de 25 textos, solamente algunos pocos destacan por pertenecer a autores chilenos o en su defecto, textos pertenecientes a nuestro país. En ellos se encuentran Carla Cordúa, Humberto Gianinni, un compilado de varios textos donde se puede escoger entre Marcos García de la Huerta, Joaquín García.Huidobro, y Humberto Maturana, y un boletín de “Leyes i Decretos” sobre la esclavitud en Chile, promulgado en 1823. El resto de los autores, son europeos.

Veremos ahora las unidades que lo componen.

Tabla n°8 “Unidad 1” Programa Mineduc 1998, p25

Unidad 1: La Filosofía: introducción

Contenidos:

- La filosofía y el sentido de la vida humana.
- Preguntas empíricas, formales y filosóficas.
- Problemas de la filosofía: metafísica y epistemología.
- Métodos de la filosofía.
- La filosofía y las visiones globales de la realidad y el conocimiento.

Esta primera unidad (tabla n°8) muestra de manera general las principales problemáticas tratadas por la filosofía jónica y griega, como las “primeras y principales” respuestas o ideas sobre el mundo y la realidad. Se busca introducir

a los y las estudiantes a la filosofía como tal, presentando claramente que esta nace en Grecia y que por ende estas preguntas trascendentales y metafísicas, tienen su origen ahí. ¿Por qué no comenzar explicando que la filosofía se da como una cuestión antropológica en todas las culturas? Porque esta primera unidad, induce a los estudiantes a asumir un ‘dogma’, el cual reza que la filosofía es netamente europea. En esta unidad, por tanto, no existe cabida para un real trabajo filosófico, el cual proponga cuestionar bases y hablar desde la crítica. En consecuencia, es deficiente y carece de aspectos que contribuyen al pensamiento crítico.

Tabla n°9 “Subunidad 1.1” Programa Mineduc 1998, p.27

-Subunidad 1: La filosofía y el sentido de la vida humana

Contenidos:

- Distinción entre preguntas empíricas, formales y filosóficas.
- Las preguntas filosóficas como preguntas frente a cada una de las cuales se han articulado rangos abiertos, pero acotados de respuestas inteligibles y racionalmente defendibles que, en ocasiones, llegan a contradecirse sin perder por ello el respeto mutuo.
- La filosofía como una pluralidad abierta pero acotada de visiones globales del mundo y del conocimiento que dan sentido a la vida humana tanto internamente como en diálogo unas con otras.

Esta unidad (tabla n°9) es una especie de introducción para que los y las estudiantes, se adentren y conozcan de manera general qué es la filosofía y cuáles son las preguntas que esta disciplina utiliza para cuestionarse y preguntarse por los temas que aborda. Es por esto que se busca identificar y diferenciar las preguntas de carácter empírico, formal, filosófico, entre otras, para así demostrar cómo la filosofía cuestiona la realidad y junto con ello, entender que las preguntas de tipo filosófico, no poseen una respuesta exacta. Junto con ello, se trata el “sentido de la vida” como una necesidad propia del ser humano de preguntarse por este sentido. Se recomienda como actividad, leer un texto de Carla Cordúa, aspecto a destacar en esta instancia, no sólo porque pertenece a una mujer chilena, sino porque responde a un texto un poco más innovador, en cuanto a desarrollo y producción filosófica y no mera replica de otros autores de la tradición europea.

Debemos destacar y considerar que la manera en cómo se presenta a la filosofía, es decir, reconociendo su origen en Grecia y junto con ello presentar una cronología rígida, lineal y de carácter occidental, en cuánto al desarrollo de la

filosofía, sin mencionar que esto es “historia de la filosofía occidental”, es la tónica de este programa del Mineduc. Su sustento argumentativo y las bases que utiliza para ‘hacer filosofía’, responden más a un colonialismo interno que una reflexión coherente y contemporánea de los problemas que puedan tratar la filosofía.

Esta subunidad y toda esta unidad, por ende, son la invitación a asimilar y asumir una tradición filosófica impuesta y carente de sentido, en cuanto a contingencia nacional, realidad social y problemáticas de corte crítico.

Tabla n°10 “Subunidad 1.2” Programa Mineduc 1998, p.32

-Subunidad 2: Problemas metafísicos y epistemológicos

Contenidos:

- La pregunta metafísica.
- La respuesta de la Teoría de las Ideas en Platón.
- La respuesta de la Teoría del Ser en Aristóteles.
- Apariencia y realidad en el idealismo platónico y en el realismo aristotélico.
- La pregunta epistemológica.
- La respuesta del empirismo en Locke.
- La respuesta del racionalismo en Descartes

Esta subunidad (tabla n°10) presenta de manera más explícita las preguntas filosóficas vinculadas a la metafísica y a la epistemológica. En esta se presenta a los principales autores griegos quienes están “encargados” de mostrar los principios de la metafísica y de la epistemología, principalmente en Aristóteles.

¿Por qué como profesores y profesoras de filosofía nos debemos resignar a seguir un patrón cultural, con el cual, no necesariamente simpatizamos? Porque es un contenido que responde a cultura general y nos agrada o no, es importante y relevante hasta el día de hoy. Sin embargo y pase a esto, no es justo, que como profesores vivamos a la sombra del denominado ‘Currículo oculto’, arriesgando multas, llamadas de atención y negatividades frente a nuestro trabajo. Este marco teórico presentado por el Estado debe modificarse, no sólo para hacerlo más cercano a los jóvenes, sino porque una perspectiva más intercultural, es propicia para un desarrollo más íntegro de las personas, por medio de la educación.

Al analizar la epistemología, esta subunidad se centra en analizar principalmente a Aristóteles versus Locke y Descartes. Cabe destacar, que, en esta oportunidad, el plan de Mineduc no presenta el típico orden cronológico de la historia de la

filosofía occidental, sino que muestra primero al inglés John Locke y después René Descartes. En esta instancia, como en las anteriores, depende del o la profesora a cargo, hacer énfasis en que todas estas ramas y preguntas de la filosofía, no se restringen a estudios puramente europeos, sino que, por el contrario, son problemáticas propias del ser humano y, por ende, nos conciernen a todos, mostrando así, mensajes ocultos tras todo esta perfecta y ordenada tradición filosófica.

Tabla n°11: "Subunidad 1.3" Programa Mineduc, 1998, p.42

<p>-Subunidad 3: Los métodos de la filosofía</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">• El diálogo.• El análisis de conceptos.• Búsqueda de supuestos.• Desarrollo y crítica de argumentos.• Situaciones ficticias y de la vida cotidiana

Esta última subunidad (tabla n°11), busca mostrar y presentar de manera general los "métodos" que utiliza la filosofía para lograr indagar en diversos temas. Aquí, como en las demás subunidades depende de quien esté a cargo, explicar que los métodos que utiliza la filosofía, son diferentes a los de las demás disciplinas y que obviamente no responde a modalidades utilizadas por las ciencias. Esta subunidad, podría ser una buena instancia para tratar conflictos actuales de la contingencia nacional, en donde se habla desde estos supuestos métodos filosóficos, y se critiquen las estructuras y estamentos impuestos en la sociedad.

Tabla n°12: "Unidad 2" Programa Mineduc, 1998, p.47

<p>Unidad 2: El problema Moral</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dilemas morales en la vida cotidiana.• Normas morales y normas sociales y culturales.• El Mundo Moral: acciones, prácticas y costumbres referidas al Bien.• La Moral: los sistemas de reglas que pretenden orientar la vida humana a Bien.• La Ética: reflexión filosófica de la Moral.• La Regla de Oro.• Papel de los sentimientos en la Moral
--

Esta unidad número dos (tabla n°12), no posee subunidades. Se propone identificar el problema moral, como un problema cotidiano y presente en la vida de los seres humanos. Se presentan y tratan temas como el bien y el mal, junto con la comprensión de las principales normas y principios que rigen en una sociedad. En esta instancia, los textos de apoyo son pertenecientes a Platón y Strawson. La idea tras esta unidad, es mostrar cómo el contexto determina finalmente nuestras normas y convenciones, lo que nos termina en nuestras decisiones y cómo la moral y la ética son también parte de una serie de bases culturales, como una construcción social. Lo curioso de esta unidad, es solo hablar normas y principios sin ponerlos en duda y al revés, asumirlos como absolutos. Sería más inteligente, ver qué es la axiología y así poner en el tapete si estos valores son objetivos o meras estrategias religiosas y políticas. Partir asumiendo dogmas en estas unidades, transforman a la asignatura de filosofía, en clases de historia.

Tabla n°13: "Unidad 3" Programa Mineduc, 1998, p. 57

Unidad 3: Fundamentos de la Moral

Contenidos:

- Conceptos morales básicos: el Bien, la felicidad, la virtud.
- El Bien, el conocimiento, la virtud y la felicidad en Sócrates y en Aristóteles
- Los valores: polaridad, jerarquía.
- Libertad, responsabilidad y compromiso.
- Morales autónomas y heterónomas.
- La fundamentación de la moral en la naturaleza humana, el deber, el amor la utilidad y el contrato.

La tercera unidad (tabla n°12) tiene por objetivo profundizar en la moral, conociendo así sus principales conceptos y fundamentos como el bien, la virtud, la felicidad, entre otros. Aquí se muestra una conexión entre la moral y la política, ya que los conceptos y las bases son propias de una convivencia y propias de la organización de una sociedad. Estos conceptos jamás son presentados como categorías relativas, con las que podemos discrepar. Se opta por presentar contenidos, sin ninguna conexión con la realidad y menos con problemáticas que sean atractivas para los estudiantes. Se asumen estamentos políticos y no son relacionados con ejemplos cercanos como Dictaduras militares, Derechos Humanos, entre otros.

Tabla n°14: Subunidad 3.1" Programa Mineduc, 1998, p.58

-Subunidad 1: Conceptos morales básicos

Contenidos:

- Los conceptos de Bien, mal y virtud en los pensamientos socrático y aristotélico.
- Relación entre Bien, virtud, felicidad, conocimiento, en Sócrates y Aristóteles
- Los valores: definición y características.

Se presentan (tabla n°13) los principales conceptos de la ética en relación a autores griegos, como Sócrates y Aristóteles, siendo este último el que más se analiza por la "Ética a Nicómaco" donde se presentan las conexiones que se establecen entre la falta de bien y la ignorancia. Aquí, lo criticable se presenta en el hecho de dar por realidad y supuesto, fundamentos y bases que son restringidos a un periodo, lugar y contexto histórico, que es en verdad, lo criticable a lo largo de todo el programa.

Tabla n°15: "Subunidad 3.2" Programa Mineduc, 1998, p. 63

-Subunidad 2: Diferentes fundamentos de la Moral

Contenidos:

- Condiciones necesarias de la Moral: libertad, responsabilidad y compromiso.
- Autonomía y heteronomía en los sistemas morales.
- Fundamentos de la Moral: naturaleza humana, el deber, el amor, la utilidad, el contrato.
- La ética según el Universalismo, el Relativismo y el Pluralismo.

Esta última subunidad (tabla n°14), se encarga de presentar los principales sistemas de moralidad en el mundo, referidos ya de manera más directa, a los principios básicos de una sana convivencia y por ende de organización social, es decir, de carácter político, lo que se conecta con la próxima unidad, la cual trabaja la ética social. Esta subunidad muestra solo convenciones y contratos realizados por autores europeos, los que, si bien nos rigen en nuestra organización social y política, no necesariamente reflejan las necesidades y las problemáticas que existen en nuestro contexto actual, ni menos en la conformación de nuestro país como una república, sino que sólo responden a necesidades y problemáticas de

carácter europeo. Sería necesario incluir y barajar instancia de lectura y aprendizaje en relación a organizaciones sociales y políticas establecidas por culturas y civilizaciones de nuestro continente, las que se acercan mucho más por razones territoriales, culturales y de herencia genética a nuestro presente como país. Sería interesante analizar las organizaciones mapuches y conocer a fondo las labores de un lonko, una machi y un cacique.

La última unidad (tabla n°15) de este programa denominada “ética social” trata de mostrar los principales fundamentos y ramas de la ética, además de comprenderla desde un aspecto más contemporáneo. En esta instancia se presentan instituciones que se presentan como “normales”, las que obviamente responden a una norma hegemónica que responde a los patrones establecidos por otras culturas. Nuevamente depende del o la profesora a cargo intervenir en esto y mostrar la subjetividad y relatividad de estos conceptos.

Tabla n°16: “Unidad 4”. Programa Mineduc, 1998, p. 72

<p>Unidad 4: Ética social</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Instituciones sociales y conciencia moral.• Poder y sociedad.• Democracia y Estado de Derecho.• El concepto de derecho.• La doctrina de los derechos humanos.• Participación ciudadana.• Conceptos de justicia y sanción penal.• Problemas en ética social contemporánea.• Bioética. Principios de la bioética.• Ética y economía.
--

Tabla n°17: “Subunidad 4.1” Programa Mineduc, 1998, p. 74

<p>Subunidad 1: Instituciones, poder y sociedad</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las instituciones sociales: familia, escuela, iglesia y Estado.• Instituciones, poder y valores.• El Estado ideal y su organización jerárquica según Platón.• Los distintos tipos de Estado y sus formas degeneradas según Aristóteles.• El Estado participativo y representativo según Mill.• La relación entre poder económico y poder político en el Estado según Marx.
--

Esta subunidad propone reconocer y entender la función de las principales instituciones sociales como son la familia, la escuela, la iglesia y el Estado. Se analizan los ideales de estado según Platón y John Stuard Mill, mostrando sus diferencias y similitudes.

Esta subunidad y de hecho esta unidad completa, es la que más presenta estándares y normas propias de la cultura occidental. El detalle no está en mostrar opciones y formas de otras culturas. Esto último es algo beneficioso y óptimo para educar, pues se muestran distintas perspectivas y enfoques para conocer y aprender sobre otras culturas. Lo negativo es mostrarlo como una facticidad, como un algo que se da por hecho y que por ende es verdadero y único. El rol del o la profesora es siempre enseñar a dudar y cuestionar los supuestos. Sin embargo, esto no es una actitud que se fomente de manera reiterativa a través de este programa.

Tabla n°18: "Subunidad 4.2" Programa Mineduc, 1998, p.78

<p>-Subunidad 2: Derecho, justicia e igualdad</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Características de normas jurídicas.• La función normativa y la función expresiva del derecho.• Fundamentación y desarrollo de la doctrina de los derechos humanos.• El concepto de justicia, justicia retributiva y sanción penal.• Justicia distributiva e igualdad.

Esta subunidad trata sobre los principios y bases de la justicia, mediadas por las principales normas y funciones del derecho. Aquí se establecen las características y los fundamentos propios del derecho, como mediador de la justicia y la sociedad. Se analizan sólo principios del derecho romano, el que inspira los contratos y códigos de Francia, que a la vez son las referencias del proceso de independencia y república de Chile. Nuevamente se analizan estos principios desde una óptica restringida, es decir, como si fueran únicos y por ende se validan como verdaderos. En esta instancia no se agregan otros códigos o normas de otras culturas, que no sean europeas. Por ende, no existe una verdadera comparación sobre las concepciones de estado, libertad, derecho, entre otras. ¿Por qué no analizar las organizaciones y normas de los pueblos pre-colombinos? ¿Por qué no analizar el Estado de Derecho chileno, en relación a sus pueblos originarios?

<p>Subunidad 3: Ética social contemporánea</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Principios de la bioética.• Ética y medio ambiente.• Responsabilidad hacia las generaciones futuras.• Ética y técnica.

Esta última subunidad (tabla n°18) de la última unidad de este programa, trata los principales problemas de la ética social y contemporánea, es decir, es una ética aplicada. Aquí se presentan temas como la bioética y la tecnología principalmente. Se busca, por ende, que los y las estudiantes reflexionen frente al medio ambiente y junto con ello, sobre los efectos negativos que produce la tecnología y los procesos técnicos sobre la naturaleza. Sin embargo y a pesar de que es valorable esta instancia de reflexión crítica, sería más óptimo analizar estos efectos secundarios y los problemas del calentamiento global, por ejemplo, desde los orígenes de esta problemática, es decir, desde la mirada que se gesta en Europa sobre el cientificismo y positivismo detrás de la ciencia y la tecnología, las que sin duda han generado tantas catástrofes y desgracias a nivel mundial. Promover el cuidado del medio ambiente, también pasa por reconocer quiénes somos y junto con ello reconocer, que principalmente en los ideales modernos, el hombre, el sujeto moderno, es uno de los grandes responsables.

Estas dos últimas subunidades desgraciadamente no son aplicadas en la realidad, pues el año académico finaliza antes en cuarto medio, por la rendición de la PSU. ¿Para qué incluir unidades que no serán vistas, si el Mineduc sabe de estos tiempos, los cuales jamás se han respetado?

Este programa finaliza mostrando los "anexos" que pueden ser leídos, trabajados y analizados en las diversas actividades que se pueden realizar a lo largo del año. Se dividen en el "Anexo 1" y "Anexo 2", siendo el primero una guía para realizar actividades y evaluaciones dentro de las cuatro unidades que se presentan. El segundo anexo refiere netamente a los textos que serán leídos y trabajados durante las cuatro unidades. De ellos podemos destacar que de 15 textos sólo cuatro refieren a autores y problemáticas propias de Chile, los que fueron mencionadas al comienzo de este subcapítulo.

¿Qué podemos concluir sobre todo lo mencionado? ¿Cómo podemos finalmente leer este programa? Es un programa que posee prácticamente todas sus referencias y lecturas de tipo eurocéntrico. El formato curricular que posee es de carácter clásico, pues centra sus contenidos en una formación de tipo clásico en

su mayoría. No sólo sus contenidos poseen este carácter, sino que las estructuras didácticas en cuanto a actividades y evaluaciones también lo son. Se basa en lecturas comprensivas, análisis de texto, evaluaciones sobre un tema en específico como un texto o un autor, entre otras. Este programa, en conclusión, responde a un formato y un tipo de currículo, el de tipo de clásico, pues los contenidos y las evaluaciones que se presentan responden a este modelo.

Este programa si bien posee un contenido que fomenta a la reflexión crítica y el análisis riguroso, no promueve instancias de autocrítica de la cultura ni menos de la forma en cómo se ha presentado la filosofía. Más allá de que el criterio del profesor o profesora a cargo, estipule cómo mostrar los contenidos y cómo enfatizar en ciertos temas, la persona a cargo no puede estar modificando ni cambiando los contenidos. Con este tipo de programas de carácter eurocéntrico, presentar otras perspectivas y nuevas formas de conocer, pasan a ser meras opiniones y subjetividades del o la docente a cargo. Esto sólo podría cambiar con planes y programas de tipo decolonial y específicamente intercultural, lo que sería más óptimo en nuestra realidad actual. Hacer el cambio radical de convertir “las opiniones personales” de una profesora de filosofía a “contenidos de la unidad I” son la diferencia que nos faltan. Desgraciadamente el discurso y currículo oficial, aún sigue mostrando como “opinión” hablar temas decoloniales.

2.5. ¿Instrumento educativo perteneciente a la “Matriz Colonial de Poder”?

En una entrevista realizada a Walter Mignolo en el año 2014 le preguntan cómo se sintió estudiando en otros países, como Francia, por ejemplo. Explica que se sintió y más que nada, lo hicieron sentir como un sudaca. Dice que en esa instancia comprende y recuerda las palabras de Aníbal Quijano: “Es urgente que nos desenganchemos del eurocentrismo”. (Quijano citado por Mignolo, 2014, periódico virtual ‘La Daria’) Y él mismo obtiene como conclusión que “El eurocentrismo no es una cuestión geográfica sino epistemológica, es un control del conocimiento”. Esto último representa a cabalidad las intención, guía y motivación de este trabajo. Este trabajo es sólo un pequeño y breve fragmento, para mostrar y hacer énfasis en ello. Es sólo una porción de lo que ocurre en nuestro contexto, en el subsector de “Psicología y Filosofía” y que también está presente en nuestra educación pre-escolar, básica, media y superior. Es un fragmento de un universo de análisis que se supeditado y anclado, de alguna u otra forma al eurocentrismo, a Europa y su cultura y tradición, a su visión del mundo, a su dios, a sus idiomas, a su manera de comprender el pasado, el presente e incluso el futuro. A una cultura poderosa, rica en muchos ámbitos, pero que, para desgracia de muchos, no nos pertenece. No somos europeos y

tampoco somos nativos de Abya Yala. Sin embargo, somos fruto de ello. Fruto de las violaciones, de los genocidios, de las torturas, de los vejámenes, del no ser y del ser inferiores, tercermundistas y poco desarrollados. Somos Latinoamericanos, somos Sudaca, y estamos y somos desde la periferia, pues eso, conforma por completo nuestro ser. Entonces ¿por qué estudiar filosofía occidental? ¿Por qué pensar como europeos, si no lo somos? ¿Por qué esforzarnos en aprender alemán para leer a Kant o Heidegger? ¿Por qué hoy en el año 2017 seguimos deseando parecer y aparentar ser europeos? ¿Por qué nos sentimos tan cercanos a sus tradiciones y cosmovisiones, sabiendo que son un adoctrinamiento generado desde 1492? Porque la colonización, colonizó e hizo su tarea en conquistar nuevos territorios, pero también nuevas espíritus y nuevas mentes. Porque la modalidad más grande para colonizar es por medio de la educación. Una educación que muestra una historia, cultura, idioma, religión, política, pensamiento, normas, ética y estética que pertenece a quienes colonizaron la epistemología de Abya Yala, denominándola de manera eurocéntrica y buscando formar desde la base, es decir, desde como pensamos hasta como sentimos, para así jamás dudar ni cuestionarnos nada. Lo han logrado y lo siguen haciendo a cabalidad, pero lo peor de todo es que ya no son ellos, los europeos, quienes lo replican una y mil veces. Somos nosotros, los mismos sudacas, quienes, a través del colonialismo, día a día, y en un sinfín de acciones, lo replicamos, sin darnos cuenta, creyendo que es lo mejor, que está bien, que estamos “progresando”.

El plan y el programa del Mineduc, leído en este trabajo, no es propiamente tal un instrumento educativo perteneciente a la matriz colonial de poder. La educación y la filosofía en Chile, en su gran mayoría, son dispositivos que sí pertenecen a la matriz colonial de poder. La extensión de ello es enorme y día tras día se hace presente, principalmente en las aulas de nuestra capital. Su poder es enorme también. Convince a profesores y estudiantes, de que existen universalidades. Convince a través de discursos que hablan de modernidad y progreso, de civilización y urbanización. Convince criticando la diferencia. Convince afirmando que algunos son mejores y otros no están civilizados. Convince enseñando lenguas romances y afirmando que las demás lenguas son dialecto. Convince, mostrando algunos pensamientos como filosofía, otros como pequeñas cosmovisiones. Convince, educa, y transforma. Mas, la decolonialidad también convence, educa y transforma. Transforma más de lo que podemos pensar. Nos hace literalmente “ser”.

III.- CONOCER E IDENTIFICAR, LA PROPUESTA DECOLONIAL, COMO UNA REFLEXION SUSTANCIAL Y CONTEMPORANEA.

“Éramos hijos de dioses y nos volvieron esclavos. Vestíamos con oro, hermosas piedras y rico plumaje y nos volvieron un continente pobre y saqueado. Éramos conocimiento y nos trajeron a su Dios y junto con su Dios la ignorancia y el desapego de la madre tierra. Así fue como llegó la civilización” Anónimo

3.1 Nociones básicas para comprender una propuesta decolonial

Antes de adentrarnos en este tema, debemos tener en consideración diversos conceptos que son clave para comprender una propuesta decolonial y una lectura crítica como la que pretendemos hacer (referencias en Glosario). Como primer punto, la dicotomía modernidad/colonialidad, entendida como un proceso y una época propia del continente europeo, que, sin embargo, se ve reflejada y concebida como colonialidad en el continente americano, no sólo encasillada en una época, sino que proyectada en la historia y en modo de ser y estar de los colonizados.

Para en comprender en qué consiste una propuesta decolonial y cómo esta podría vincularse con la educación y específicamente con el currículo nacional de filosofía, debemos entender cómo y debido a que surge esta perspectiva de pensamiento, la cual será nuestra base para reflexionar.

Partiremos por situarnos en el contexto que origina todo. Al utilizar la palabra «todo» no hacemos referencia a una manera de ejemplificar ni menos de exagerar. Nos referimos a que aquel hecho da pie a todo, literalmente, todo: todo lo que somos, todo lo que creemos, todo lo que sabemos, todo lo que hemos aprendido y cómo lo hemos aprendido, se ve mediado por un hecho que cambia la historia. En el año 1492, Abya Yala denominación del Kuna, que significa “tierra en plena madurez” (López, 2004, p.4) como nombraban algunos pueblos a este continente, estaba habitada por millones de personas pertenecientes a distintas culturas, destacando dentro de estas como imperio a los Incas y los Aztecas. Este continente poseía por ende no sólo culturas propias del lugar, sino que también civilizaciones, organizaciones políticas y sociales, religiones, arquitectura y por ende planos propios por ciudad, avances tecnológicos, matemáticos y astrológicos, normas y leyes, educación y tradiciones, cosmovisiones y obviamente un sentido del mundo y de la realidad propio del contexto y de la época. Sin embargo y a pesar de todo lo ya mencionado, el 12 de octubre de 1492, los navegantes europeos, al creer que habían llegado a India, comienzan a nombrar a los habitantes del continente «indios» (término utilizado hasta el día de hoy, para hablar de los habitantes originarios de este continente) y desplegando, una serie de dispositivos, elementos y herramientas

propias de la cultura europea, para invadir y además colonizar a estas personas. Con esta colonización, Abya Yala pasa a llamarse América, sus habitantes son denominados indios y toda su civilización y cultura, es exterminada para dar paso a la imposición de una nueva cultura y una nueva civilización, nueva organización social y política, nueva religión, nueva manera de construir y organizar la ciudad, nuevas tradiciones y nuevas enseñanzas. Así llega la Modernidad, construcción propia de Europa, la que trae consigo la colonialidad como expresión máxima y empírica del poder y soberanía que ejercen los poderes hegemónicos sobre otras tierras no europeas, las que deben ser tomadas como referente de diferencia y, por lo tanto, de inferioridad frente al progreso moderno. No es casual que el sacerdote Juan Ginés de Sepúlveda, evidente defensor de la superioridad europea, sostenga "...el que es necio servirá al sabio. Tales son las gentes bárbaras e inhumanas, (...) y será siempre justo y conforme al derecho natural que tales gentes se sometan al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas"(Ginés de Sepúlveda en Dussel, Mendieta, & Bohórquez, 2011, p.58). Además, en este contexto siempre es válida la guerra, como práctica propia de personas civilizadas frente a bestias indomables pues, "el arte de la guerra será en cierto modo un arte adquisitivo por naturaleza (el arte de la caza es una parte suya) y debe utilizarse contra los animales salvajes y contra aquellos hombres que, habiendo nacido para obedecer, se niegan a ello, en la idea de que esa clase de guerra es justa por naturaleza" (Aristóteles, 2000, p.67). Estos son sólo algunos ejemplos de las declaraciones que hacía no sólo Ginés de Sepúlveda, sino que también cientos de sacerdotes, filósofos e historiadores, en referencia a los habitantes originarios de este continente, los «indios».

Siglos después de este acontecimiento, y considerando pequeñas excepciones como Bartolomé de Las Casas, sólo a mediados de 1900, comienzan a existir críticas por parte de diversas universidades de América, Asia y África las cuales comienzan a situar como punto de reflexión y de debate la dicotomía modernidad/colonización como proceso de una nueva conformación y de la cual evidentemente surgen inquietudes frente principalmente al dominio epistemológico que esto genera. Sin embargo, y a pesar de que la colonización como tal es un proceso que se ha dado en muchas épocas y contextos, los análisis propios de América se centran, ciertamente, en la colonización ocurrida en el continente, como hecho que marca lo que somos. Gracias a esto diversas nociones y conceptos comienzan a conformar un movimiento filosófico que busca no sólo criticar la producción filosófica ya existente, sino que también presentar nuevos paradigmas, categorías, estándares y perspectivas para tratar y comprender todo lo ya construido. Se comienza a generar por lo tanto un «giro» que busca en base a estudios historiográficos, cambiar el paradigma epistemológico.

El giro decolonial o descolonial, como concepto, surge a mediados del siglo pasado en universidades principales norteamericanas. Es un tema tratado por facultades de Ciencias Sociales, siendo sociólogos, economistas e historiadores los que más destacan. Este «giro», así como otros «giros» ya existentes en la cultura occidental, busca cambiar y ofrecer nuevas alternativas de pensamiento en base a propuestas y teorías, dentro de las podemos destacar cinco.

La «Teoría de la Dependencia», se comienza a gestar entre las décadas del 60 y 70, en donde principalmente en donde los fundamentos de ésta, surgen principalmente de economistas y sociólogos, quienes en respuesta a respuesta a la Teoría de la Industrialización de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y a la teoría del desarrollo, buscan expresar las desigualdades de la economía mundial.

Supone dentro de sus premisas que la existencia de relaciones desiguales de poder, en donde la subordinación no sólo está en la dimensión económica sino también el plano político y cultural, determinan las relaciones comerciales y el desarrollo ampliado de la dependencia.

La «Filosofía de la Liberación», comienza a desarrollarse a fines de la década del 60 y en la década del 70, presenta su mayor apogeo. Teorías filosóficas como las de Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy, la «Sociología de la Liberación» de Orlando Fals Borda, el movimiento de la «Teología de la Liberación» y la mencionada anteriormente Teoría de la Dependencia, son base para proporcionar un nuevo «horizonte» de pensamiento, considerando como premisa “Pensar todo a la luz de la palabra interpelante del pueblo” (Dussel, 1977, p.148). Esta filosofía se centra principalmente en realizar una crítica a la filosofía clásica de carácter eurocéntrico y junto con ello proponer el método de la analéctica, como modalidad para ir más allá de razonar y encontrar con el otro y sus diferencias.

La «Teoría del Sistema-Mundo» también conocida como Economía-Mundo, es un planteamiento analítico que considera al sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein como su mayor referente. Esta teoría incorpora la concepción propuesta por la Teoría de la Dependencia. Propone tomar como unidad de análisis histórico no a un pueblo o a una nación, sino a los llamados ‘sistemas-mundo. “Un sistema-mundo es un sistema social que tiene fronteras, estructuras, grupos miembros, reglas de legitimación, y coherencia. Su vida está compuesta de las fuerzas conflictivas que lo mantienen unido por tensión y lo desgarran en tanto cada grupo busca eternamente remodelarlo en su beneficio. Tiene las características de un organismo en tanto posee una vida útil durante la cual sus características cambian en algunos aspectos y permanecen estables en otros

(...) la vida dentro de él es ampliamente auto-contenida, y la dinámica de su desarrollo es ampliamente interna”. (Wallerstein, 1998, p.374)

El Marxismo es una de las grandes influencias para este pensamiento. Con Karl Marx como referente por ser un crítico del mundo moderno/capitalista, tanto en su defensa del oprimido y como en la de los subyugados por el capitalismo. Pese a esto, los principales autores decoloniales realizan una fuerte crítica a la filosofía marxista y en general a los postulados de Marx. Esto se debe a que su perspectiva está fuertemente imbuida por un discurso etnocéntrico, dicotómico y peyorativo propio del imaginario cultural de su época, y de la tradición de occidente, pues define a los pueblos del Tercer Mundo como “salvajes, bárbaros e incapaces de desarrollarse por sí mismos” (Marx, 1853, p.63-73) mientras que sitúa y exacerba a Europa a la categoría de ser “la encarnación de la Razón, de la Civilización y del Espíritu del Progreso” (Ídem, p. 64). El otro gran punto criticado de los postulados de Marx, es la caracterización que hace sobre la relación entre modernidad, capitalismo y colonialismo. Éste considera este fenómeno como una dimensión “accesoria” del capitalismo y de la modernidad (Ídem, p.71).

El Posmodernismo se vincula mucha con el pensamiento decolonial. Este reconoce en los autores “posmodernos” valiosos planteamientos críticos hacia la modernidad. Debido a esto, supuestos como los de Lytoard y su crítica a los grandes a los metarelatos, Derrida y su deconstrucción del logocentrismo, y Foucault con sus análisis del discurso y de la sociedad moderna disciplinar, son claros ejemplos criticas válidas para el pensamiento decolonial como tal. Pese a esto, existen puntos de divergencia. El posmodernismo niega que las sociedades contemporáneas hayan entrado en una etapa posterior y diferente a la moderna. Consideran que el mundo continúa preso de la modernidad con la consiguiente persistencia de la colonialidad en todas sus formas. Sin embargo, existen autores decoloniales que, si concuerdan con esto último, principalmente en el hecho de una colonialidad epistémica presente en países latinoamericanos. Así lo consideran autores como Santiago Castro-Gómez y Andrés Argüello. Los filósofos posmodernos además nos hablan desde la perspectiva eurocéntrica y desde un olvido de la problemática de la colonialidad, cosa que jamás experimentaron. Por lo tanto, la crítica posmoderna es una crítica netamente eurocéntrica de la modernidad.

Por último, el Poscolonialismo y los estudios poscoloniales, desarrollados a fines de la década de los 70 por intelectuales de las ex-colonias europeas de Asia y África, muestran que el colonialismo europeo ha reforzado su dominación política y económica con una dominación de carácter epistémico. Esto se evidencia desde la llegada de europeos que invaden países y continente, los cuales

analizan las diversas culturas de los colonizados decretando la inferioridad de sus saberes como la superioridad de la «civilizada, científica y objetiva» mirada europea. El pensamiento decolonial por lo tanto, surge como un desprendimiento latinoamericano autónomo del tronco principal del pensamiento poscolonial, destacando como diferencia sustancial es que sus análisis no se centran en la experiencia colonial de Asia y África del siglo XIX, sino en la de América Latina a partir siglo XVI, momento en el cual comienza para ellos -con la conquista de América- la primera modernidad, siendo el siglo XVIII el inicio de la segunda modernidad, distinción que no hacen los poscoloniales. (G.E.L, 2013, Blog “Estudios sobre Modernidad”).

La segunda diferencia, está en que los pensadores decoloniales introducen el concepto de “colonialidad”, concepto que no existe en los estudios poscoloniales, y que presenta un fenómeno más complejo y profundo que el colonialismo, pues como sabemos que abarca no sólo dimensiones políticas, económicas y militares sino también epistemológicas y ontológicas que claramente se han mantenido y fortalecido a lo largo del tiempo, de manera incluso constante y repetitiva (Rivera Cusicanqui, 2015) Por último, el tipo de análisis crítico que realizan los autores decoloniales se posiciona, a diferencia del pensamiento poscolonial en alejarse de la mirada puramente culturalista y literaria, y por ende “asumir una perspectiva que incluye de manera compleja, dinámica, heterogénea y no determinista, la dimensión económica junto con la cultural. En ese sentido, retoman críticamente la teoría del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein con el fin de otorgarle un sustrato material, pero no economicista, a sus estudios sobre la colonialidad”. (G.E.L, 2013, Blog “Estudios sobre la Modernidad”)

Por tanto, es gracias a estas bases teóricas y epistémicas, que el pensamiento decolonial comienza a generar no sólo una crítica a la modernidad y sus consecuencias, sino que también a plantear nuevos escenarios de pensamiento y reflexión, no sólo filosófica, sino que de todos los ámbitos del ser humano y realidad que han sido colonizados. Debido a esto, el pensamiento colonial se propone por medio de sus principales referentes como son Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Leopoldo Zea, Ramón Grosfoguel, por nombrar sólo algunos, construir, re-pensar y desde ya generar alternativas que abran caminos hacia prácticas decoloniales, desde donde nos situemos y podamos transformar en actores de cambio.

Actualmente y pese a todos los avances hechos por diversos pensadores y grupos de pensamiento como “Modernidad/Colonialidad”, muchas universidades de Chile y América, optar por no incluir este tipo de reflexiones en sus cátedras, ni menos en su malla curricular, siendo que el hecho de la colonialidad es el punto de partida de toda reflexión propia del contexto y obvia para poder hablar de

nuestra identidad. En el caso de la educación pre-básica, básica y media, estos alcances son prácticamente nulos, y en la instancia más favorable de ser abordados, se producen como efecto del denominado “currículo oculto”, pues esto sigue siendo una especie de historia o relato no oficial.

3.2 Giro decolonial: base de la reflexión crítica

Ya hemos visto como la propuesta decolonial nos presenta un nuevo paradigma y una herramienta propia del pensamiento crítico, que nos sitúa primero como seres capaces de reconocer los procesos propios de nuestro contexto y con ello de la conformación de quienes somos por medio de las culturas existentes en la actualidad. Segundo, nos invita a trabajar hacia un “giro decolonial”, desde este cambio de mirada y de posición, donde nos re-flexionamos, es decir y considerando su etimología, nos doblamos, nos curvamos hacia lo que somos. Reflexionamos por ende conociendo y comprendiendo nuestra historia, y la construcción detrás de lo que es América y junto con ellos vemos en esta situación, una oportunidad para pensar quiénes somos, qué queremos y cómo lo queremos. Existe, por lo tanto, un camino posible de construcción, en donde podemos valorar lo ya existente, pero también aportar nuevas alternativas. Sin embargo, y considerando lo que ya sabemos sobre esta propuesta de pensamiento, la cual es sumamente amplia en abarcar diversos aspectos abordados desde la colonialidad, ¿cuál sería la mayor problemática para tratar desde la reflexión decolonial? ¿Cuál es sería el “mal mayor” generado por la colonialidad? ¿Cuál sería la mayor réplica del “colonialismo interno”? ¿Cuál es actualmente en Chile, la mayor evidencia de la colonialidad, como acción presente en todos nosotros?

La educación es un proceso socializador que nos marca a todos como persona. Este proceso sin duda nos ayuda no sólo a interiorizar normas y códigos propios de una cultura, sino que también nos prepara para insertarnos en la sociedad a la que pertenecemos. Sin embargo, la educación formal y sobre todo la conformación curricular que esta posee, se presenta como un manual instructivo de la cultura a la que debemos integrarnos y obviamente, valorar como propia. Hay que destacar que las intenciones curriculares que promueven una “cultura común para todos” van más allá de contemplar problemáticas nacionales o propias de una ciudad, sino que apuntan a algo mucho más grande y poderoso. Apuntan a una cultura común y globalizada, que nos una y conecte con otros países, con los que debiésemos sentir más vinculación, pues después de todo compartimos la “occidentalidad” como rasgo común.

La cultura universal, por tanto, es aquella presentada por las mallas curriculares, para así generar conocimientos comunes y relevantes, a la cultura que pertenecemos.

La colonización, como proceso propio de la emancipación de la modernidad, logró colonizar territorios y también mentes, generando así una colonización epistémica, que está el día, replicamos sin sentir dudas ni resquemores. Debido a esto “la colonialidad del poder es el dispositivo que produce y reproduce la diferencia colonial. La diferencia colonial consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica. La colonialidad del poder es, sobre todo, el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder. En este caso, el poder colonial” (Mignolo, 2003). Por tanto, ¿Cuál es actualmente en Chile, la mayor evidencia de la colonialidad, como acción presente en todos nosotros? Los currículos presentes en la educación formal, donde existen supuestos que son entendidos como hechos, donde constantemente replicamos el mismo modelo, sin cuestionarnos.

El pensamiento decolonial será por lo tanto nuestra base de reflexión, desde donde nos cuestionaremos quiénes somos y qué buscamos. Y más aún, en el ámbito educacional, qué tipo de estudiantes queremos formar, qué queremos enseñar, qué historia queremos contar. Será posible entonces, ¿hacer pedagogía desde la perspectiva decolonial? ¿Podremos descolonizar nuestras bases curriculares? ¿Podremos ser docentes íntegros, capaces de descolonizar nuestras mentes, nuestras experiencias, nuestras maneras de ver a los otros, nuestra manera de hacer clases, nuestra manera relacionarnos con nuestros y nuestras estudiantes? Nuestra manera de ser y estar, también se debe descolonizar.

IV.- INTERPRETAR LA PERSPECTIVA DECOLONIAL, EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA FILOSOFIA EN COLEGIOS, COMO UNA INSTANCIA DE REVALORIZACIÓN EDUCATIVA Y FILOSOFICA.

“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”. Paulo Freire

Como ya hemos visto, la colonización, se presenta como un mecanismo propio de la modernidad europea, en un afán de expansión, dominación y acumulación de riquezas. Se sitúa, y se expande en relación no sólo de términos territoriales, sino que supone todo tipo de colonización, la que permanece hasta el día de hoy. Este colonialismo, fue un proceso que se restringe a una determinada época y contexto. La colonialidad en cambio, “es una ideología que genera un conocimiento propio que le sobrevive, capaz de generar un conocimiento propio, unas relaciones de poder específicas y unas diferencias entre individuos” (Garrido, 2010, p.72). Es aquella colonialidad la que está presente en prácticamente todas las esferas y ámbitos del ser humano latinoamericano, el cual vive en una matriz creada e implementada por el poder hegemónico europeo y últimamente estadounidense, llegando a intervenir en todas sus manifestaciones. La colonialidad del saber y del ser, como dice Quijano, está latente en nuestras acciones y en lo que somos. La colonialidad del saber, se replica continuamente en nuestra educación y se evidencia en la manera en cómo conocemos.

4.1. Pedagogía decolonial

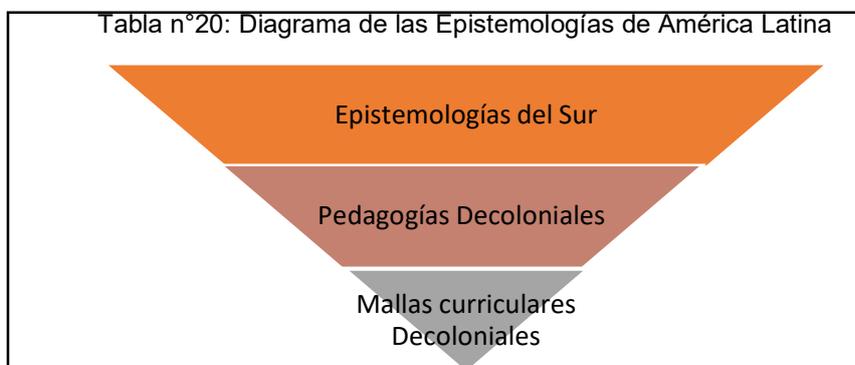
Con la gestación del giro decolonial, surge también la necesidad de pensar un giro epistémico de las ciencias sociales, es decir, re-pensar bases epistémicas, fundamentos y supuestos, no sólo de la filosofía, sino que del conocimiento como tal. La base tras esto, ya no sería una *episteme* europea, tradicional, occidental moderna, sino más bien una pluralidad de “Epistemes del Sur”, como las denomina Boaventura de Sousa, pues responden a las necesidades, problemáticas, conflictos, ideas, saberes y reflexiones propias del sur, de la periferia. Es, por ende, la periferia pensando la periferia. Pero, en qué consiste esta episteme. Cómo se consigue, se crea y fomenta un sustento de pensamiento, que promueva nuevas bases y proponga otras “formas” de pensar. Si lo comparamos con la dinámica que ofrece la epistemología anglo/eurocéntrica, la cual dominamos y conocemos bien, pues por tradición escrita y oral nos ha criado bajo estas bases, “los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas con base en conocimientos ancestrales, populares, espirituales, que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica. Por otro lado, sus concepciones

ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y del individualismo occidental” (De Sousa, 2011, en Argüello). Esto último significa, que los saberes propios de Latinoamérica se hacen presente de manera directa en esta nueva forma de pensamiento, pero ¿a qué corresponde exactamente? ¿cómo se sustentan y construyen estas epistemes?

Debemos considerar que las denominadas epistemes del sur, son bases “epistémicas” que surgen como una alternativa y una nueva Veta, frente a lo ya establecido. Pero, ¿estas epistemes son lo mismo que la pedagogía decolonial? ¿Responden a las mismas necesidades?

Las epistemes del sur, son la base como lo dice la expresión, epistémica, de conocimiento y pensamiento para pensar desde la periferia. La pedagogía decolonial en cambio, responde a algo un poco más restringido y específico. Es la forma, manera e instrumento propio de la epistemología, por medio de la educación formal e informal, para poner en acción y en práctica, aquellas bases de nuestra América. Ahora bien, su fin es el mismo: liberar al saber de la colonialidad y entregar en este caso a Latinoamérica, una nueva manera de conocer y de percibir la realidad y cosmovisiones propias del continente. En consecuencia, con lo anterior, las epistemes propias del sur, generan y dan como fruto las pedagogías decoloniales existentes actualmente, las cuales se complementan entre sí y responden de manera más específica a las necesidades de los pueblos, comunidades y pensadores que las promueven y crean. Dentro de estas pedagogías, se sitúan las construcciones curriculares que dan vida y son *praxis* para hacer educación no sólo con base teoría decolonial, sino que también con una acción educativa que refleja toda esta construcción. Por ende, existen planes, programas que son de carácter decolonial, los cuales ponen énfasis en las teorías críticas del currículo, analizadas en el capítulo anterior de este trabajo.

En conclusión, y si lo miramos de manera deductiva, el orden y relación de lo mencionado anteriormente sería el siguiente:



Por tanto, la pedagogía decolonial es una instancia pedagógica que se viene trabajando en la misma medida en que se trabaja y dialoga desde el giro decolonial. Responde así al área de la educación, aspecto fundamental en la formación del ser humano y que está contenido y supeditado en la Matriz Colonial del Poder, como diría Mignolo. Esta pedagogía no es una pedagogía singular, por el contrario, es una pluralidad que da espacio a la reflexión crítica desde la educación no sólo formal, sino que de todos modos de manera informal. Las pedagogías decoloniales, por tanto, responden a la necesidad de las epistemologías del sur, pero hacen énfasis en temáticas específicas que se generan por país, comunidad, pueblo y contexto que se esté viviendo. De manera curricular, se enmarca en la categoría de las «Teorías Post-Críticas» que son las que “se forman a través del estudio de la vinculación entre conocimiento, identidad y poder, donde los temas citados se colocan como específicos en la teoría curricular. En cuanto a las teorías críticas que apuntaban y sumaban las complejas relaciones de las jerarquizaciones sociales en un sentido «macro», la teoría post-crítica se preocupa de describir y explicar su funcionamiento en una perspectiva «micro» o cotidiana (Figueiredo, 2012, Blog “Historia del Currículo”). Considerando lo planteado por Tomaz Tadeu Da Silva, en su texto sobre la relación entre identidad y currículo, las temáticas propias de estas teorías post-críticas y su vinculación con las pedagogías decoloniales serían las siguientes:

TEORÍAS POST-CRÍTICAS (Tadeu Da Silva)

Tabla n°21: Teorías post-críticas por Tadeu Da Silva

Identidad y alteridad	Género	Significación y discurso	Sexualidad	Representación	Cultura
Currículo Multiculturalista	Pedagogía Feminista	Currículo como narración étnica y racial	Teoría <i>Queer</i>	Fin de los Metarelatos	Teoría Pos-Colonialista

Como podemos apreciar en las tablas de análisis anteriormente mostradas, las similitudes que existen entre las temáticas que trabaja la teoría del Currículo Post-Crítica y las temáticas trabajadas por una de las diversas corrientes de pedagogía decolonial, son muchas. No sólo por abordar temas contingentes y contemporáneos, que se funden con la realidad actual, sino que además por

Tabla n°22: Tabla hermenéutica puritópica perteneciente al artículo “Hacia una pedagogía decolonial” escrito por Andrés Argüello

Principales temas y problemas de las pedagogías decoloniales

Fomento y preservación cultural	Análisis y transformación sociopolítica	Tendencias ecosóficas
Pedagogía, educación rural e indígena	Pedagogía, desplazamiento forzado y migración	Pedagogía, economías y desarrollos alternativos
Pedagogía, ancestralidad y religiones	Pedagogía, mujer, géneros y poblaciones lésbico, gay, transgénero, bisexual e intersexual (LGTBI)	Pedagogía, Tierra y biodiversidad
Pedagogía, arte, patrimonios orales e intangibles	Pedagogía, paz y posconflicto	
	Pedagogía, derecho, ilegalidad y violencia común	

trabajar desde el educando, es decir, desde las problemáticas de quienes quieren educarse y por ende recibir una educación que entregue herramientas para el mundo de hoy. Tanto la teoría post-crítica, como la pedagogía decolonial trabajan desde un “paradigma otro” (Mignolo, 2013, p.20) lo que abarca no sólo las temáticas mencionadas en las tablas ya mostradas, sino que además busca quebrar aquella brecha de diferencia impuesta por el colonialismo, lo que da como origen que lo no europeo sea lo “otro”.

En definitiva, la pedagogía decolonial responde a un paradigma educativo marcado por una teoría curricular sumamente actual (finales de los sesenta) y por una estructura de pensamiento que se sitúa desde los saberes y conocimientos propios de la periferia (Dussel, 2011, p.18) o del sur. Si bien, la pedagogía decolonial no posee un creador o primer autor que comienza a trabajarla, se considera a Aníbal Quijano como uno de sus mayores y primeros propulsores, pues es en manos de este, donde surge el cuestionamiento a la colonialidad del saber, es decir, al dominio existente desde el proyecto modernidad/colonialidad con la epistemología como tal. Este ambicioso proyecto, es decir, la colonización, asume como ya hemos mencionado, no sólo el dominio de tierras y recursos naturales, sino que también de seres y por ende también *epistemes*, lo que significa reducir a su mínima o nula expresión culturas, civilizaciones, conocimientos y saberes. Por lo tanto, hablar de la colonización del saber, es hablar de cómo el poder hegemónico europeo, ha logrado barrar con los saberes propios de las culturas y civilizaciones que existían previo a la “innovación” de Cristóbal Colón, sino que también del análisis contemporáneo de cómo estos saberes han sido relegados u olvidados, de cómo actualmente el “sudaca” ha replicado una y otra vez, en un círculo vicioso, toda la hegemonía cultural proveniente de la “cultura universal”.

Quijano, por tanto, como también todos los autores que trabajan esta temática, proponen una autocrítica a cómo nos hemos formado bajo matrices educativas que replican, así como el colonialismo interno (trabajado por primera vez por Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen en México) acciones, conductas, valores y arquitectónicas de pensamiento de origen colonial.

4.1.1 Algunas propuestas de pedagogía decolonial

Para la construcción de este trabajo, diversos autores y sus referencias bibliográficas han sido la tónica para comprender de mejor forma esta temática, además de realizar una interiorización más profunda en conocer cómo diversas comunidades no sólo han criticado lo ya trabajado hace siglos, sino que también han propuesto nuevas maneras, formas, ideas y alternativas para trabajar la educación desde una perspectiva decolonial. Lo más interesante de esto sin duda, es conocer cómo estas propuestas en muchos casos son una realidad, como en el caso de Bolivia.

Veremos ahora de manera breve algunas de estas propuestas.

Catherine Walsh es una socióloga, psicóloga y profesora de origen estadounidense. Actualmente es directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, en Ecuador. Dirige el Taller Intercultural y el Fondo Documental Afro Andino. Su trabajo destaca por su acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes en América Latina y la región andina. Trabajó con Paulo Freire en Estados Unidos y sus obras se enfocan en proyectos políticos, epistémicos y éticos desde la interculturalidad crítica y la decolonialidad. Su trabajo está principalmente enfocado en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y en asuntos decoloniales. Su libro "Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir" del año 2013, del que es su editora, es un compilado de 15 capítulos donde se reúnen las propuestas y experiencias de diversos pedagogos latinoamericanos, quienes han criticado y analizado sus contextos, para luego de esto generar nuevas instancias de dialogo educativo de carácter decolonial. Cada uno de estos capítulos nos muestra que es posible, que es real y efectivo hacer pedagogía decolonial y junto con ello resurgir como mujer, como indígena, como negro, como homosexual, como otro y diferente. Cada uno de estos capítulo presente no sólo cómo podemos cambiar la educación, sino que también muestra un camino esperanzador y alentador en donde los saberes de afrocolombianos, indígenas andinos, feminismo latino y africano, y por sobre interculturalidad, asumen un rol protagonista y presentan opciones reales y sustentables, de cómo incorporar de

manera concreta en cursos, talleres y unidades dentro de una planificación, pueden ser de carácter decolonial e intercultural.

De estos capítulos, veremos el tercero denominado “Educación Intercultural Crítica. Construyendo caminos” escrito por Vera Maria Ferrão Candau el cual se centra en mostrarnos como la interculturalidad puede ser mal entendida y, por ende, llevada a su práctica de mala manera. Debemos considerar que la autora es de Brasil y que, por tanto, nos muestra procesos y experiencias propias de su país y contexto.

Parte por mostrarnos los periodos por los que ha pasado la educación. Esto último, también puede aplicarse a otros países del continente pues, las condiciones son similares. El primer periodo es el Colonial, donde abarca hasta la primera parte del siglo XX. En este periodo se sientan las bases de la sociedad latinoamericana, en relación a los procesos propios de colonización y mestizaje, finalizando en sus procesos de constitución republicana. El segundo periodo se sitúa en el siglo XX y de esto destacan las “Escuelas Bilingües”, lo que en Brasil se representa en la creación de las primeras escuelas para indígenas. Con esto, además, comienzan a incorporarse de manera formal en la escolarización. El tercer periodo lo marca el año 1970 en donde Paulo Freire comienza su revolución educacional. Este icono marca el comienzo de la inclusión de las personas con problemas económicos en Brasil, entregándoles nuevos métodos educativos de rápida alfabetización. Por último, el cuarto periodo lo marcan la década del ochenta y noventa, en donde Brasil comienza a incluir ejes multiétnicos en su Constitución. Este panorama, podría situar a Brasil como un país en donde existen avances hacia una educación decolonial. Sin embargo, Vera Maria nos muestra que estos avances no son signo de una real interculturalidad en la educación de su país. Es por esto que nos muestra una especie de “versus” en donde podemos analizar como la interculturalidad está en presente, pero quizás no de la mejor manera. Muestra cuatro instancias en donde existen dos tipos de interculturalidad aplicada a la sociedad actual. Esto último, en cuanto a las instancias que muestra, también aplica a otros países del continente.

La primera es “Interculturalidad Funcional v/s Interculturalidad Crítica” en donde recoge la postura de Tubino, autor peruano, quién muestra como la lógica neoliberal sigue estando presente tras estos supuestos cambios interculturales. Es por esto que la I. Funcional sería la que efectivamente generaría cambios políticos y económicos, poniendo en crisis y duda las bases de los sistemas político-económico de Latinoamérica. Por otro lado, la I. Crítica, sería un mero discurso que no modifica ni cambia la estructura de los estamentos puestos en cuestión.

La segunda instancia es la “Interculturalidad para unos(as) v/s Interculturalidad para todos(as)” en la que la primera perspectiva responde sólo a los “afectados” es decir, para las personas que los estados consideren que son afectados de alguna u otra manera. En el caso de Perú y Bolivia, países mencionados por la autora, se incluye a los indígenas. Sin embargo, la I. para todos(as) se encarga de incluir a ciudadanos, sin distinguir quienes sean, es decir, no se habla desde la lógica de “afectados” sino que desde la inclusión y protección de ciudadanos. La tercera situación de tensión es “Educación Intercultural v/s Interculturalidad como Proyecto Político” en donde la primera Interculturalidad indica que se incluye a algunos grupos para hacer un cambio, pero no afecta ni cambia la estructura ni educacional, ni política. En esta instancia, podemos considerar como ejemplo, los talleres o cursos que se imparten en diversos establecimientos educacionales, con el fin de enseñar la lengua mapudungun lo cual, si bien es un aporte para la ciudadanía, no cambia ni modifica en nada los planes y programas que exige el Mineduc como requerimiento educativo, en donde la enseñanza de esta lengua autóctona no es obligatoria. La I. como proyecto político, en cambio es el proceso de cambio social, político, económico y cultural, que repercute en la sociedad, por ende, existe de por medio una acción efectiva de cambio y transformación, no sólo a nivel educacional, sino que aplicado a las principales esferas de lo público. La última tensión que presenta Vera Maria, corresponde a “Interculturalidad v/s Intraculturalidad”, siendo el primer término el que responde al proceso cultural y social en donde diversas culturales, sumamente diferentes entre sí, convive e interactúan, valorando sus aportes. Sin embargo, el término “intraculturalidad”, suena un poco desconocido. Este término propone la valorización y respecto hacía la cultura interna, es decir, hacía las costumbres, tradiciones y saberes propios de la cultura a la que se pertenece (en nuestro caso sería la valorización de lo chileno). Sin embargo, autores principalmente de Bolivia y Perú, discrepan en cuanto a la elección de un término u otro, para aplicarlo a sus respectivas sociedades y contextos. Unos, postulan que la interculturalidad, reduce los sentimientos patrios y el sentido de pertenencia. Por otro lado, se considera que desde la vereda de la intraculturalidad existe una valoración por lo interno y lo propio, lo que da como resultado en este proceso de valoración, valorar también lo externo. Se adquiere así un efecto psicológico, en que se comprende la propia identidad, por tanto y como consecuencia de esto, se puede valorar otras identidades. Cabe preguntarnos en el caso de nuestro país, cuál sería el mejor camino por tomar.

Para finalizar este capítulo, Vera Maria sostiene que la pedagogía decolonial en cuanto a políticas públicas, debe superar una serie de obstáculos propios de la economía y la política de Latinoamérica. Optar, por ende, por un discurso decolonial e intercultural, no es sinónimo de una acción decolonial o de un

currículo aplicable a la realidad. Sostiene que aquellas “reglas del juego” impuestas por el capitalismo repercuten en la educación. Hay que optar, en conclusión, por aquella interculturalidad que hace cambios que se sostienen en el tiempo. Sin importar la cantidad, sino la calidad de aquel cambio, la educación si puede adaptarse a ideales mucho más nobles, donde todos y todas tengan voz y voto.

Christian Díaz, es un profesor e investigador colombiano, que pertenece al Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Utilizaremos un artículo, que se publica en 2010 en la revista “Tabula Rasa” y que es fruto del proceso de investigación y discusión denominado «Currículo y prácticas pedagógicas críticas», realizado por un grupo de docentes investigadores adscritos a las facultades de educación de las Universidades de La Salle de Bogotá, Colombia, y Unilasalle, Canoas, RS, Brasil. Se denomina “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”, el cual como lo dice su nombre, busca mostrar caminos, búsquedas y las posibilidades que existen para hacer de la educación un tema decolonial. Pero ¿cómo lograr esto? La educación nos plantea el artículo, debe incluir claves, técnicas, y estrategias, que la hagan decolonial. Para esto, Díaz nos muestra los puntos que abarca una pedagogía decolonial, los que se resumen en lo siguiente:

-Comprensión crítica de la historia: Díaz, realiza una crítica a la educación, pues debido a como se ha desarrollado esta, las personas comprenden la historia de una manera muy sesgada. Por esto hace referencia a cómo, en específico, la escuela ha mostrado la historia de una manera lineal y esquemática, mostrando en ello, nociones modernas como razón, progreso, mayoría de edad, entre otras. Debido a esta tan moderna forma de mostrar y ejemplificar la historia, la escuela como lugar educativo, se limita a enseñar de manera sesgada la historia como tal.

Una comprensión crítica de la educación, de cómo se hace educación, implica reflexionar desde otras visiones y perspectivas la historia, en clave decolonial. Esto significa, que la escuela debe promover la comprensión de la historia haciendo énfasis en que no es un proceso lineal ni esquemático, que los periodos no están dentro de una “línea de tiempo” y que el desarrollo de diferentes civilizaciones y culturas, se generan de manera paralela dentro del mismo espacio y tiempo, aunque estas últimas nociones, son relativas para distintas cosmovisiones.

-Reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria: en esta instancia, Díaz incluye dos puntos. El primero “es ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas

pedagógicas específicas, cuyo propósito central sea propiciar espacios formativos que coadyuven en la transformación crítica de la realidad social” (Díaz, 2010). Con esto, el autor nos hace una invitación, como él mismo dice, a un cambio no sólo en un contexto y tiempo determinado. La propuesta decolonial busca una transformación que se mantenga en el tiempo, que sea duradero y que junto con ello y como consecuencia de esto, cambie a las nuevas generaciones. Como segundo punto, plantea que este reposicionamiento es una apertura constante a generar nuevas apuestas educativa. Para ejemplificar esto, Díaz cita lo siguiente dentro de su artículo: “Al reconocer su ejercicio de maestro las relaciones estrechas entre la construcción de saber y el ejercicio de poder, se hace explícito que la aparente neutralidad técnica y la objetividad de la que se dota un saber que se expresa con diferentes nombres-como currículo, modelos pedagógicos, didácticas, y tantos otros-, han sido construidas a través de luchas de poder en momentos históricos determinados y por lo tanto no están despojados de poder. Esta es una de las formas privilegiadas de la expresión política en las prácticas pedagógicas y en la institución escolar, y es el campo primario de la política del maestro, el ejercicio del maestro se reconoce como político en sí mismo, y, por lo tanto, la política no es un discurso que le viene de afuera pero tampoco una práctica que se tiene que hacer por fuera de su quehacer” (Martínez, Unda y Mejía, 2003, p.69).

Concluye, por ende, que el quehacer pedagógico está dotado de herramientas de cambio y posibilidad en las que el docente, como efectivo agente de cambio, debe ser versátil e innovador, en todas sus acciones.

-Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial: Díaz citando a Mignolo y Walsh cometa lo siguiente “La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y deslocalizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad” (Mignolo y Walsh, 2002, p.19). Esta “trampa” como la considera Mignolo, es una idea que está presente en el imaginario colectivo del latino. Pues, debido a esto es necesario un cuestionamiento de la epistemología clásica que introduce la modernidad. Esto implica la búsqueda y el posicionamiento de saberes y conocimientos “decoloniales”, los que siempre han estado presente en la realidad, sin embargo, desde la óptica de la modernidad no podemos verlos. Hacer visible por ende estos saberes, es también “poner en duda las estructuras y establecimientos de formación” (Díaz, 2010, p.230) lo que en resumidas cuentas y desde la perspectiva colonial, sería “ir contra las reglas” (Díaz, 2010, p.230). Actos que cuestionen el orden y las normas establecidas por la educación, dejar atrás relaciones asimétricas, romper brechas económicas, ir

eliminando prácticas neoliberales de nuestro diario vivir, son acciones “transgresoras”

Díaz para finalizar nos invita desde la pedagogía a ser docentes “decoloniales”. Independiente de si en los establecimientos educacionales acogen o no, la perspectiva decolonial, independiente de si el Estado acoge planes y programas decoloniales, independiente de sí las mallas universitarias no incluyen contenido decolonial, la pedagogía debe hacerse cargo de aquel cambio. Hace hincapié, en la importancia de generar un cambio oficial, desde el Estado. Sin embargo, si este panorama aún no existe, desde lo que somos, podemos tener pequeñas acciones que serán un cambio real y duradero en el tiempo.

Andrés Arguello, es un profesor colombiano. Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con estancia de investigación en el Institute of Sociology, University of Łódź, Polonia. También es docente-Investigador Departamento de Humanidades, Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, en la Universidad Santo Tomás. Sus líneas de Investigación son sobre Filosofía de la educación, Relaciones educación, política-ética, y pedagogías decoloniales. De sus trabajos publicados, tendremos en consideración el artículo “Pedagogía decolonial: TRAZOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA-OTRO DESDE LA EDUCACIÓN” y un capítulo del libro “Educación, sociedad e interculturalidad” denominado ‘PEDAGOGÍA DECOLONIAL: Hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes’.

De su artículo, en el cual hace una breve reseña en cuanto a las bases epistémicas tras el giro decolonial y sus objetivos, nos muestra las diferencias que existen entre lo tradicional/occidental versus lo decolonial, en educación. Para esto consideramos lo siguiente:

“En contrapartida, las pedagogías decoloniales son el territorio epistémico de la (auto)crítica y la conversación sobre el presupuesto de su propia posibilidad y existencia. No es posible establecer un recetario de fórmulas para construir decolonialmente nuestro pensamiento y acción como educadores en los variados escenarios donde nos encontremos. Cada realidad demanda determinado tipo de acción que en otro contexto sería innecesaria o incluso inconveniente. Pero, aunque no existe un procedimiento algorítmico a seguir, sí podemos trazar algunas claves de comprensión que nos permitan resignificar los magisterios, las prácticas educativas, las relaciones de colegaje y la cosmovisión misma de las pedagogías” (Argüello,2015, p.31)

¿Cuáles son estas claves? Propone que es necesario y vital, comprender la pedagogía, “más allá de la escolarización”. La pedagogía debe ser comprendida como un proyecto y tarea social y ético. En segundo lugar, la pedagogía decolonial debe ser “como un lente para leer críticamente y desde dentro –no como espectadores externos– la historia que pasa como la historia que nos pasa. Verla desde lo que no se dice, más allá de las etiquetas, o de los titulares, o de los discursos oficiales; interpretar los silencios y cuanto hay detrás de las formas “políticamente correctas”. (Argüello, 2015, p.33). Esto no sólo es un ejercicio para comprender el mimetismo del sistema colonial y todos sus alcances, sino que “para preparar desde ahí la necesaria transformación de las realidades porque, en último término, la pedagogía es un saber referido a las acciones georeferenciadas producto de la formación de la conciencia crítica” (Ídem, p.33).

Las claves de comprensión/acción de las pedagogías decoloniales se pueden sintetizar en cuatro dominios, según Argüello. Estas son:

-Decolonización del saber: análisis y revisión de las geopolíticas del conocimiento como estructuras epistémicas del poder, las que se relacionan con “formas de validación de la ciencia, la producción, divulgación y uso de saberes. Esta conversación entre conocimientos legitimados y conocimientos emergentes será crucial para integrar propuestas epistémicas significativas que rebasen el núcleo específico de las racionalizaciones occidentales”. (ídem, p.34)

Esta decolonización del saber implica, por lo tanto, la incorporación de la historia contemplada en su pasado, presente y futuro, para así integrar la “dinámica humana, cósmica, tecno-científica y cultural en cierta unidad de sentido que aporta vigencia a las necesidades reales de nuestros pueblos y a los problemas más acuciantes de nuestras cotidianidades” (ídem).

Por último, Andrés nos propone lo siguiente: “Para ejercitar el principio de decolonización del saber, en términos didácticos, resulta oportuno el uso crítico y alternativo de medios: hacer ver, hacer valorar, hacer apreciar, desde los ámbitos educativos, formales y no formales, lo que desde un escenario común no sería fácilmente considerado. Se trata de hacer escuela de discusión colectiva sobre las realidades apremiantes que atañen a la comunidad civil y que comprometen su dignificación, su sostenibilidad y su bienestar existencial. Para realizar dicha tarea, no hay que olvidar que el uso alternativo de los periódicos, de los blogs, de los programas televisivos, así como de las fuentes bibliohemerográficas y sus autores de frontera, se entiende también sometido a la crítica permanente, según el postulado decolonial del autoexamen contra toda heroización”. (ídem)

-Decolonización del ser: corresponde a aquella colonización que involucra aspectos más abstractos, pero también físicos de la realidad, en cuanto a dominación del ser expresado en su existencia.

“Quiere esto decir que la matriz colonial del poder no se configura únicamente como una entidad de abstracciones o generalizaciones que dirigen la marcha de las principales macroentidades políticas, económicas y sociales al modo de la racionalidad moderna. La colonialidad del ser también es la traducción de dichas dinámicas al plano de las subjetividades, donde ésta es capaz de crear modos de vivir y de relacionarse caracterizados por la dependencia, el sometimiento y la subvaloración, en suma, por la incapacidad de asumir la gestión de sí mismo frente a otros que detentan funciones de control o seguimiento” (Argüello, 2015, p.34).

La decolonialidad se presenta, por tanto, como un desafío de liberación y autoliberación frente a supuestos y legados coloniales.

“La cuestión es la educación para la descolonización del ser. Darles a los individuos, a las personas, los instrumentos necesarios para que entiendan lo que está pasando hoy desde la perspectiva de la colonialidad. Eso es. Nada más y nada menos [...] Ir pensando y haciendo entre todos, un tipo de educación que es des-colonizadora. Primero del ser. Porque no puedes descolonizar la economía si tienes un ser que ha estado formado por la Modernidad” (Argüello, 2013, p.165).

Nos propone el autor finalmente como una acción concreta y práctica *“emprender desde la educación acciones informativas y divulgativas de los postulados decoloniales a través de redes, en la virtualidad y en la socialidad, que promuevan la consideración crítica de las “colonialidades normalizadas”, sus ensamblajes, sus mimetismos y manifestaciones de la “necesidad colonialista”, como instancia precedente de los actos emancipatorios frente a la colonialidad global del poder”*. (Argüello, 2015, p.34)

-Decolonización de las practicas socio-culturales: La colonialidad logra estar inserta en la sociedad, donde implementa la lógica de la modernidad y legítima aquellas prácticas que son propias de los cánones fijados por la estructura colonial de clase (capacidad de renta y capital en el mercado), etnia (blanca, euro/anglosajona) y género (androcéntrico, hetero- normado).

Nos dice Argüello (2015, p.34): “Una educación conectada con las tareas decoloniales en sociedad exige afirmar el modo colectivo de ser otro en la conversación coexistencial –no en la insularidad o el aislamiento– con distintos modos de alteridad. No hay otro absoluto sino referenciales en mutualidad. Aquí

se sitúa el papel de la interculturalidad crítica para leer lo local en clave global y en vínculos de interdependencias. Un camino didáctico para llevar a cabo este postulado es el seguimiento y acompañamiento integral a movimientos sociales y opciones populares de reivindicación, no tanto como protagonistas de episodios contestatarios sino como actitud crítica continua de transformación desde lo personal/subjetivante ante las estructuras coloniales colectivas. No basta entonces la simple simpatía con la rebelión callejera, pues se puede estar en la movilización con posicionamiento de colonizador sin asumir la necesaria decolonialidad de las ideologías”.

-Decolonización del currículo: sin duda es uno de los dominios más grandes y poderosos, con los que las estructuras coloniales han irrumpido en la formación de las personas. En el ámbito de la educación formal, es la escuela el lugar físico en donde la educación se hace carne y junto con ello las categorías que se imprimen como lógicas únicas y universales de pensamiento.

“La escuela como mediadora social y cultural de la historia se enfrenta al desafío de una orientación ecuánime de sus propósitos que atienda la complejidad del mundo evitando la unidimensionalización de aspectos, usualmente conectados con el plano económico (preparación para el trabajo, integración en un modelo productivo, capacidad de consumo, etc.) [...] [Se requieren] instituciones escolares donde no predomine una visión jerárquica o autoritaria (sea en los esquemas de organización escolar o en la misma circulación del conocimiento) y se logre una adecuación pertinente del sistema educativo frente a la realidad plural del mundo” (Argüello, 2014, p.247).

Esta decolonización del currículo compromete incluir otras perspectivas abstractas y físicas, en donde el contenido educativo posea una significación con sus educandos. Andrés Argüello nos propone una tabla hermenéutica pluritópica, la que ya mencionamos anteriormente al compararla con los contenidos de la teoría post-crítica. Esta tabla creada por Ramón Panikkar a partir de sus trabajos de filosofía intercultural, retomada luego por Walter Mignolo, nos muestra un panorama general para comprender el trabajo que realizan las pedagogías decoloniales, las que buscan siempre hablar desde ese “otro periférico” (Dussel) y por ende desde sus problemáticas y construcciones socio-culturales. Nos propone así, una arquitectónica decolonial de la educación, lo que involucra aportes desde la diversidad.

CEPOs: sigla de “Consejos Educativos de Pueblos Originarios”. Son organizaciones “de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia reconocidos legalmente desde 1994 por el Estado boliviano y a partir del 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el

país”. Gracias a que Bolivia es un Estado plurinacional, desde el año 2010 existe la Ley 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Esta ley, debe su nombre a dos docentes bolivianos que hicieron cambios en el ámbito educativo, incluyendo a los pueblos originarios de dicho país, siendo Avelino, de origen indígena, un profesor que creó los primeros centros educativos para indígenas, y Elizardo un profesor normalista y ministro de educación, quien promulgó los primeros avances educativos para indígenas, quienes inspiran esta ley, la que tiene por objetivo entregar una educación integral y de carácter intercultural, para todas las personas.

El Estado boliviano, sin embargo, no ha estado exento de críticas. Sus detractores, diputados que no apoyan esta ley, sostienen que: “...la aplicación es antipedagógica y que condena al estudiante a ser un técnico sin que pueda desarrollar todas sus capacidades. Esto es más evidente en las escuelas fiscales que han pasado de tener 25 estudiantes por aula a 40. A ello se suma que una profesora de primaria con 88 horas de trabajo, además, de dictar las materias tradicionales debe enseñar un idioma nativo, uno extranjero, computación y artes plásticas”. (Fuente: periódico Los Tiempos, 2014, versión online)

Además, consideran que existen muchos ámbitos que evaluar, pues, esta ley prevé que “la evaluación se base en cuatro aspectos: ser, saber, hacer y decidir”. Estos aspectos tienen su origen en principios de una educación “descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora”. A esto se suma, además, que tanto el profesor como el estudiante y la comunidad educativa, intervienen en la evaluación. Pero, en ¿qué consisten estos aspectos?

-El ser evalúa la complementariedad, reciprocidad, redistribución, armonía, honestidad, conveniencia, verdad, sentimientos, creatividad y la reflexión crítica.

-El saber está destinado a calificar los conceptos, teorías, saberes y conocimientos del estudiante.

-El hacer considera el desarrollo, procedimientos, tareas, aplicaciones y prácticas del estudiante.

-El decidir está destinado a calificar el impacto social, la contribución, la toma de decisiones, la transformación de la comunidad y la iniciativa. (Los Tiempos, 2014, versión online)

Debido a esta modalidad de evaluación, han existido duras críticas por lo poco efectivo e incluso lo poco objetivo de los criterios. Pese a esto, las negatividades que puedan existir frente a esta innovadora ley, su objetivo y por, sobre todo, su

intención ha logrado fortalecer las relaciones entre comunidades indígenas y educación formal. Pero, en práctica ¿cómo se aplica esta ley? Si revisamos en detalle la página de CEPOs (<http://www.cepos.bo>) podremos ver, cómo esta organización se expande por todo el país, con oficinas por región. Esta organización, entrega el servicio de ofrecer planes y programas, por ende, currículos, con contenido especializado por región. Esto quiere decir, que, por región con población indígena, CEPO posee un currículo especializado, el cual se aplica de primero a sexto en primaria, de primero a sexto en secundaria. Debido a la ley 070, la educación boliviana posee una formación pluralista, como la conformación de su estado, la que establece como ordenanza que los establecimientos que son propios de Estado, posean este tipo de formación. Sin embargo, los establecimientos que deseen contar con este tipo formación, sean o no del estado, pueden solicitar a CEPO de su región, contar con este tipo de currículo.

Los currículos especializados por región son de origen Uru, Guarayo, Guaraní, Mojeño, Chiquitano, Quechua, Ayoreode y Aymara. Veremos el de origen Aymara como ejemplo.

Tabla n° 23: Currículo de CEPO´s

Estructura Curricular Regionalizado de Educación Comunitaria Vocacional y Productiva

PRINCIPIOS ORDENADORES	EJES ORDENADORES	ÁMBITOS CURRICULARES	TEMÁTICAS CURRICULARES	CAMPOS DE CONOCIMIENTO	
				SABERES PROPIOS	SABERES UNIVERSALES
Basados en la cosmovisión e identidad, recuperan la vida social, económica y política. Su relevancia y pertinencia cultural mejoran la calidad de vida en la construcción del Estado plurinacional de Bolivia	Plano espiritual	Educación para la formación de la persona	Simbología	Organizan, sistematizan y proyectan las temáticas curriculares desde la visión de la Gran Nación Qullana Aymara.	Cuerpos teóricos, hallazgos, procedimientos, herramientas de análisis, que se complementan a conocimientos propios de las NPIOs.
			Música, danza, juegos		
			Principios, valores		
		Educación para la vida en comunidad	Religiosidad		
			Mitos, Historia		
			Gobierno comunitario		
	Plano Material	Educación para la comprensión del mundo	Comunicación-lengua		
			Justicia		
			Salud, medicina		
			Naturaleza		
		Educación para Transformación del mundo	Espacio		
			Territorio		
			Arte		
			Producción		
		Cálculo y estimación			
		Tecnología			

Como podemos ver en este cuadro, y sus divisiones, todo el contenido posee una correlación en pro de una educación que promueva los saberes y la cosmovisión de sus pueblos indígenas. La aplicación de estos contenidos es adaptable a los subsectores “establecidos” por el canon tradicional, es decir, dentro de “Lenguaje y Comunicaciones” se agrega simbólica y lengua indígena, dentro de “Biología”

salud y medicina indígena, dentro de “Historia y Ciencias Sociales” mitos, historia y cosmovisión indígena, y así sucesivamente. En resumen, la aplicación de este tipo de currículos, entrega una educación integral y de carácter intercultural, lo que fortalece la identidad de los bolivianos. Esto no quiere decir, que se opte por un indigenismo, sino con este tipo de contenido se ayuda la identidad del boliviano, lo que lo conforma como mestizo y fruto de una mezcla invasiva de Europa y pueblos de Abya Yala.

Sin duda el ejemplo de Bolivia es un ejemplo a seguir. No sólo porque este país posee un Estado plurinacional, sino que porque lograron en el año 2010 la promulgación de esta ley que promueve la educación decolonial e intercultural. Este caso, bastante alejado de nuestra realidad, constituye a Bolivia como el primer país con una formación educativa de estas características. Y nos muestra que obtener una educación con estas características es posible, es factible y es estable en el tiempo. Es claramente una deuda que tiene nuestro país, Chile para y con los pueblos originarios. Es una deuda con la identidad del chileno y con sus carencias y faltas. Es una deuda con el ser propio del “sudaca”, con quién es y cómo debe estar en Latinoamérica.

4.2. ¿Cómo “se hace” filosofía en los colegios de Santiago de Chile?

Para responder esta pregunta, es necesario que hagamos memoria y pensemos en nuestra estadía por la Enseñanza Media. En aquel momento, cuando tuvimos la asignatura de “Filosofía” a secas, o “Psicología y Filosofía” fuimos instruidos a un mundo de preguntas, cuestionamientos, análisis, relatividad y duda. Junto con eso, nos mostraron a los principales exponentes de dicho mundo, es decir, los filósofos, aquellos hombres que dedicaron gran parte o incluso su vida entera, para indagar, preguntarse y vivir en una constante búsqueda en favor del conocimiento, la verdad, Dios, la razón, la existencia, la política y la vida. Gracias a esos hombres y gracias a lo que ellos hicieron a lo largo de la historia, podemos ver como los periodos de la historia han tenido distintas búsquedas y junto con ello, distintos avances para la humanidad. Es gracias a todo esto, que, hasta el día de hoy, estudiamos, cuando estamos en tercero y cuarto medio, el valor y la importancia de lo que esto significa. De reconocernos ignorantes, de saber que estamos lejos de hacer filosofía. De saber que no tenemos filósofos en Chile, de entender que las mujeres no hacen cambios en la historia. De asumir que los niños no piensan, y junto con ello, desear ser adulto para tener validez socialmente. De saber que estamos lejos y que seguiremos estando lejos de todo: de ser inteligentes, de pensar, de hablar correctamente, de estar carentes de otras lenguas, de hacer cosas importantes, de ser filósofos, de ser filósofas.

Eso es lo que debemos reconocer, después de tener clases con figuras de autoridad, que se denominan profesores, y que muestran que la filosofía es sólo una, que nace en Grecia y que se desarrolla en Europa. Que muestran que la filosofía es algo lejano e inalcanzable, que debemos esforzarnos por saber griego, latín y finalmente alemán, para comprender esos preciosos pensamientos, que obviamente por estas tierras no serán producidos. Que las grandes obras que han hecho los que “han estudiado filosofía” en el país, son lecturas y comentarios de obras épicas y memorables de Aristóteles, Santo Tomás, Descartes, Kant y Heidegger. Que las mujeres aparecen de vez en cuando en la filosofía, en lugares secundarios y a veces ni aparecen, pues no tienen mucho que hacer. Que todo ya está hecho y que nosotros, los contemporáneos, los actuales, los tercermundistas, los sudacas, no podemos hacer más.

Así recuerdo que conocí la filosofía. Así, por lo menos en mi experiencia, me mostraron la filosofía. Y sé que no es algo absoluto, sino sólo un caso. Pero también sé que no es un caso aislado. Y sé que actualmente se replica lo mismo. ¿Qué clase de docentes lanzan las universidades al mundo? ¿Qué tipo de gente está guiando a la juventud de mi país? ¿Qué barbaridades enseñan como dogma y cuantas otras verdades y realidades, las muestran como mera opinión? ¿Cuánto miedo cargan aún, en el año 2017, las mujeres y niñas que se forman, y las adoctrinan bajo reglas que las perjudican? ¿Cuánta ignorancia moderna-occidental-tradicional es repetida como mantra en las aulas de nuestro país? ¿Cuánta falta de empatía, cuánta carencia docente, cuánto miedo al fracaso y cuánta adoración a la autoridad? ¿Cuántas normas sin sentido y cuántas personas jugando a ser profesor, jugando a hacer el jefe, el patrón de fundo, el señor feudal, el dictador del aula?

Más allá de todas las faltas, siempre hay opciones para entregar lo mejor de la filosofía y de la educación. Siempre, en el momento que sea, algo, por pequeño que sea, puede cambiar. Puede mejorar.

4.3. ¿Cómo “podríamos hacer” filosofía en los colegios de Santiago de Chile?

Para responder esta pregunta, es necesario que pensemos en cómo nos hubiera gustado que fueran nuestras clases de “Filosofía” o “Psicología y Filosofía” en nuestra época escolar. Que pensemos en cómo hubiera sido ese profesor o profesora que nos hubiera invitado a ser mejores. En clases de filosofía, que nos hubieran enseñado más que títulos de libros y autores que vivieron hace siglos, sino que nos hubiera mostrado qué es realmente la filosofía.

Una pedagogía decolonial compromete una serie de cambios, que son posibles en la realidad. No sólo en algunos países, como Bolivia, en donde este cambio

ya es factible en un cambio legislativo que es aplicado en la educación, sino que también de manera paulatina como en Brasil, Colombia o Argentina, donde de alguna u otra forma, ya sea en niveles o cantidades más pequeñas, la pedagogía decolonial es trabajada y fomentada en sus estudiantes. Ahora bien, este tipo de cambios involucra no sólo una aplicación curricular, sino que también una modificación de carácter pedagógico, en cuanto al saber ser y hacer de los docentes.

Podríamos, en consecuencia, hacer filosofía desde dos pilares epistémicos. El primero es el aporte del giro decolonial, materializado en la pedagogía decolonial con base en las epistemologías del sur. Este sería el aporte que entrega la filosofía como tal, para reestructurar este cambio. En segundo lugar, y desde la entrega que hace la educación, es aplicar un currículo post-crítico, el cual se enriquece y complementa con la temática decolonial. Cabe destacar, que, en este cambio, no nos abanderizamos por ningún paradigma ni modelo de aprendizaje pues, dependiendo las circunstancias, todos pueden ser útiles. Sin embargo, la corriente psicológica del constructismo y el aprendizaje por descubrimiento, son más destacables en esta instancia.

Esta interrogante será desarrollada a cabalidad, al presentar finalmente una propuesta de cómo hacer un cambio hacía la pedagogía decolonial.

Este trabajo busca al igual que criticar, proponer y ser un aporte para los futuros docentes de filosofía.

4.4. Pedagogía intercultural: un camino de re-significación para la educación

Para referirnos a la pedagogía intercultural, debemos primero saber a qué alude y cómo se entiende lo “intercultural”. Para esto vamos a recurrir a los trabajos que ha realizado Raúl Fonet-Betancourt, filósofo de origen cubano, quien destaca por su propuesta de una “filosofía intercultural” y, en consecuencia, de un giro intercultural, el que busca promover una línea de pensamiento latinoamericano en comunión con sus raíces indígenas y afroamericanas.

La interculturalidad, se comprende en simples palabras, como la interacción entre culturas diferentes entre sí. Supone, por ende, actitud frente a otro diferente y sus tradiciones, costumbres y características. Sin embargo, este término debe ser comprendido de una manera más empírica. Fonet-Betancourt lo plantea como una experiencia y por ende como, como una acción que debemos vivir en relación con otros. Al experimentar, en consecuencia, qué es la interculturalidad, dejamos de lado cánones y patrones que hemos aprendido a través del desarrollo de la cultura y que responden a acciones de colonización. Esto último, quiere decir, que, al experimentar la interculturalidad, experimentamos también un dialogo y

una valorización por estas culturas, de manera que no existen culturas de mayor o menor aporte o riqueza cultural, sino que sólo culturas. Supone, por lo tanto, un trabajo de descentralización de culturas hegemónicas y se propone también re-estructurar “estructuras” que se creían dogmáticas. Debido a esto, Fernet-Betancourt, propone des-filosofar la filosofía.

El des-filosofar la filosofía, es un trabajo que todos podemos hacer y con ello contribuir a este cambio. Es el quitar de la filosofía, aquellas apreciaciones que la tildan de esencialmente griega o netamente europea, así como ignorantemente lo creía Heidegger. Es, por lo tanto, comprender a la filosofía no sólo como una disciplina o una estructura de pensamiento que se restringe a cierto pensamiento. La filosofía es plural, nos dice Fernet-Betancourt y si la miramos en su desarrollo en la historia occidental, responde y da cuenta de determinados contextos y situaciones. No responde así, a cuestiones universales ni tampoco obvias, para todas las culturas, sino que, como ya mencionamos a contextos. Este des-filosofar la filosofía, presenta cinco puntos, según lo planteado por Fernet-Betancourt, los cuales serán desarrollados más adelante.

Ahora bien, qué vendría siendo una pedagogía intercultural. Se entiende como una práctica pedagógica, que busca la integración, incorporación y valoración, de todos sus participantes, como también de forma en cómo aprender y entregar los contenidos curriculares. En otras palabras, sería llevar a la práctica el denominado “currículo oculto” de carácter decolonial, a un discurso oficial y normalizador de prácticas y culturas diferentes, que aportan a la diversidad y al valor de la diferencia.

Esta propuesta de una pedagogía intercultural, ha sido trabajada en menor grado por los autores que pertenecen a corrientes decoloniales. En esta instancia, es necesario aventurarse a proponer y dibujar líneas, que formen un nuevo camino educativo. Para esto, y como último punto de este trabajo, presentaré una propuesta de estas características, con ejes pedagógicos y filosóficos, que responden a cómo hacer realidad la pedagogía intercultural y junto con ello, comprenden de manera curricular como conocer la filosofía, desde una perspectiva decolonial y una acción pedagógica post-crítica.

V.- CONCLUSIONES

Hablamos, pensamos y conocemos en una lengua que hasta 1492, era desconocida. Sabemos la historia, los ritos y las costumbres de un dios impuesto y de una religión con una mítica alejada de nuestro contexto. Sabemos de historia, pero no todo, pues nos han enseñado el discurso oficial, y con ellos las referencias necesarias para comprender la diferencia desde la normalidad de un canon impuesto, versus las faltas y los excesos de otros, los diferentes. Vivimos en un sistema-mundo propio de la modernidad, que se hace material con el sistema neoliberal y con las representaciones de aquella economía que no tiene ética, pero si ansias de producir, de vender y de ganar más y más. Vemos la fachada de un sistema atrayente, olvidando y dejando atrás muerte, hambre y condiciones inhumanas para que todo pueda funcionar de manera óptima. La colonialidad y la globalización van de la mano, al parecer colonizando más y más el planeta y junto con ello el pensamiento de las masas, que viven el presente, sin más. Pero, más allá de comprender como si sitúa la colonialidad, la globalización y los diversos dispositivos con los que actúan estos poderes actualmente, la inquietud detrás de todo y las diversas interrogantes que surgen a raíz de todo esto, son otras. La incomodidad que nos produce cuestionarnos y poner en cuestión quiénes somos y cómo vivimos, es más alarmante... ¿Nos afecta? ¿Nos afecta realmente la colonialidad y todo lo que ello trae? ¿Nos molesta realmente vivir en estas condiciones, con estos avances tecnológicos y con este sistema económico? ¿Es tan malo el capitalismo en nuestras vidas? ¿Nos importa el hambre en otros países, en donde se maquila por una miseria de dinero? ¿Nos afecta la migración sólo cuando es de personas con la piel oscura? ¿Nos molesta este sistema en que estamos o no será que en verdad nos acomoda bastante está forma de ser y estar en el mundo? Otra será la instancia en que estas interrogantes encuentren una respuesta sincera. Mas, en el fuero interno, cada uno sabe la respuesta a estas interrogantes, las que no sólo nos invita a cuestionarnos la realidad, sino que también nos dan pie para introducirnos en conocer y comprender cómo América Latina en específico, ha respondido a tantos siglos de colonialidad. Para ello, conoceremos en qué consiste la “pedagogía decolonial” y cómo funciona en un sistema educativo. ¿Podremos liberarnos de la colonialidad del saber? ¿Queremos liberarnos de la colonialidad del saber?

Sin duda, una instancia de reflexión sobre nuestra educación y la filosofía que se presenta en los colegios de nuestro país y específicamente de nuestra capital, es una instancia pertinente e incluso necesaria. No sólo porque sea un deseo antojadizo de una estudiante de pregrado, la cual quiere reparar en las cosas que no le parecen y por ende busca manifestar su malestar, sino, porque ya muchas

personas expertas en el área y capaces de percibir las falencias de un sistema educativo carente de oportunidades, estamental y poco inclusivo, lo han mostrado y demostrado con diversos medios. Un estudio realizado por la UNESCO, en el año 2011, reveló que el sistema educativo de Chile fomenta la desigualdad y la exclusión. El estudio comparativo realizado entre las legislaciones educacionales de Argentina, Uruguay, Finlandia y Chile por el ex Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación (2004-2010) y miembro del Consejo Deliberativo del Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación, Vernor Muñoz, reveló que “el sistema que caracteriza la educación chilena está orientado por procesos de privatización, que tienden a causar segmentación, exclusión, discriminación y desencadenar mecanismos selectivos”. Pero, ¿qué demuestra este estudio. ¿Qué hay detrás de esta segmentación, exclusión y discriminación? ¿Cómo se fomentan estas diferencias en la educación? ¿Cómo influyen las bases curriculares en esta segmentación?

Tenemos claro y no necesitamos ser expertos para ello, que la educación básica y media en Chile no es algo uniforme, equitativo y parejo para todos, por lo menos en cuanto a su calidad. Sabemos que generalmente los colegios en donde se paga más, se recibe una mejor formación y junto con ello mejores resultados tanto en SIMCE, PSU y por ende y, en consecuencia, en las universidades donde entran estos alumnos. Por otro lado, y analizando lo opuesto a lo mencionado anteriormente, los colegios más vulnerables, aquellos donde los alumnos asisten gratis o pagan un aporte muy pequeño, tienen los peores resultados en cualquier tipo de medición. Pero, ¿qué ocurre en estos establecimientos? ¿Tienen acaso malos profesores o quizás en clases hacen cosas que no son relevantes y que no ayudan en nada? Probablemente, podríamos inclinarnos por esto último y considerar que no sólo malos profesores llegan a este tipo de colegio, sino que también en sus clases hacen cosas que interesan. Algo así debe ocurrir con el colegio Albert Schweitzer, el cual, en el SIMCE del año 2003, fue considerado como el peor evaluado de la Región Metropolitana. Esta escuela básica, se encuentra ubicada en el sector de Bajos de Mena en Puente Alto y recibe a niños y niñas vulnerables, con padres en su mayoría privados de libertad. Sus apoderados, entregan un aporte cada mes y no es necesario usar uniforme. Este colegio, responde al estereotipo de colegio vulnerable que obtiene mala calificación en todas sus mediciones. Pero, ¿Qué ocurre realmente en este colegio? El año 2014, tuve la oportunidad de ir a conocerlo y ver de cerca que ocurría en él. Precisamente, me encontré con profesores que en clases no estaban preocupados de ver minuciosamente los contenidos mínimos y obligatorios. Muchos, estaban atentos a otros de tipos de problemas. Problemas que precisamente, no son evaluados ni medidos en ninguna prueba a nivel país. Darles de comer, hacerles cariño, consolar mientras lloran, enseñarles que es el respeto, por qué no hay que robar y quitarles drogas, eran los “contenidos mínimos y obligatorios” que se veían en el aula. Algo que jamás será evaluable

en pruebas estandarizadas y que al Mineduc no le interesa tratar. Lugares como este, en donde sus docentes gastan más de lo que ganan, son reflejo de aquellos estudios que nos hablan de desigualdad en la educación del país, en donde claramente es más importante abrigar a un niño que no tiene zapatos, que aprender a dividir fracciones. En esta escuela según estándares, no hay calidad en la educación, pero ¿qué es realmente la calidad?

La desigualdad existente en la educación es algo palpable también su carga académica y conformación curricular. Mientras los colegios privados que presentan currículos de tipo clásico en sus horas de libre disposición, los colegios municipales presentan horas de reforzamiento, incluso para padres. La desigualdad, por ende, no sólo se genera dentro de los colegios, sino que también responde al nivel socio-económico de cada familia, pues algunas cosas que son simples y que responden a la forma de vida de algunas personas, para otras debe aprenderse con años de estudio. Cosas como tener un vocabulario más amplio, hablar inglés y otros idiomas, saber de distintas culturas por haber visitado varios países o reconocer arias de diversas operas, parecen ser algo obvio para algunas personas. Y lo mejor de esto, es que cosas como estas, son evaluadas en diversas pruebas estandarizadas, y son piso previo, para tener buenos resultados. Son herramientas para “vivir” en una sociedad como la nuestra, como cosas base para desenvolverse y para encajar a la perfección en el éxito. Entonces contar con estas herramientas, ¿es acaso algo injusto? O ¿este tipo de herramientas fomenta la desigualdad? Pero, ¿cómo se mide esta desigualdad? Será acaso que mientras más nos conectamos con la globalización y sus beneficios, más capacitados estamos. O más bien, cuanto más nos formamos en una cultura universal, mejor nos va en el SIMCE, la PSU y la universidad. Al parecer, sí.

La filosofía por años, se ha encargado de criticar prácticamente todo. La filosofía es capaz de criticarse así misma, cual fuera una entidad capaz de ponerse a prueba y re-estructurarse cuantas veces pueda. Precisamente esto, que es tan característico de la filosofía, es lo que muchos sienten que se ha perdido con su desarrollo en colegios como un ramo de tercero y cuarto medio. Algo así, ya venía diciendo Pablo Oyarzún en el año 2006, cuando pone en duda la veta más crítica de la filosofía en colegios, pues al parecer, los profesores de filosofía se han limitado a hacer clases de historia y no ha filosofar ni enseñar este ejercicio tampoco. Lo mismo desarrolla en su blog de la fundación Verdeseo, la profesora y licenciada de filosofía, Xaviera Ringeling, quien sostiene que la filosofía en colegios se limita a conocer y leer algunos textos, pero no a realizar un ejercicio crítico ni reflexivo. Más aun en tercero medio, donde por deseos de la Comisión para la Modernidad, ya mencionada anteriormente, filosofía es psicología. Esta idea, que surge como una necesidad de “reconocer criterios relativos a la salud mental e identificar acciones que tiendan a su fortalecimiento” (MINEDUC, 2005, p.11) y “analizar la sexualidad como una dimensión constitutiva del desarrollo

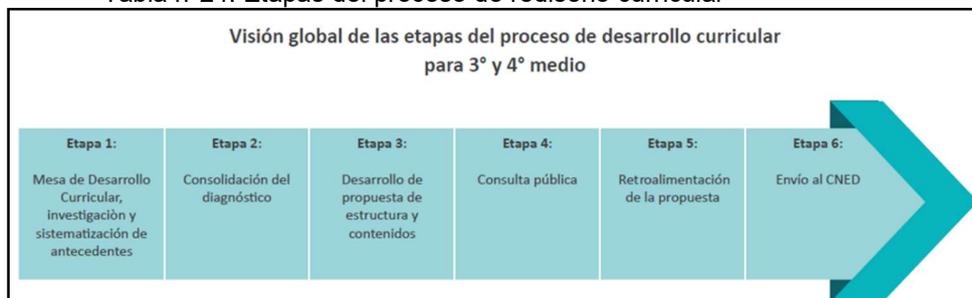
personal” (ídem, p.11) son lo más relevante y oportuno para trabajar con los adolescentes. Pero en esta oportunidad, no nos vamos a referir a las falencias y carencias que pueda presentar el programa de tercero medio. Sólo nos vamos a referir al de cuarto medio, el cual desgraciadamente jamás se puede analizar por completo. ¿Por qué? Como bien señala Ringeling, el programa que nos entrega el Mineduc de 4° Medio “propone que se necesitarían de 39 semanas para abordar las cuatro unidades, es decir alrededor de 10 meses, lo que implica que está calculado para que los estudiantes trabajen hasta finales de diciembre con él. No sabemos por qué el Ministerio presentaría un currículum y un programa que evidentemente no pueden ser implementados, pero lo que sí está claro es que genera consecuencias muy negativas para los estudiantes. La cuarta unidad es sin duda la que más tiene que ver con la reflexión política, la cual es muy significativa para los jóvenes de 4° Medio de hoy” (Ringeling, 2012, versión online). Esto último, se debe principalmente a que la última unidad del programa, es la que propone analizar las principales corrientes sobre ética social y, por ende, propone analizar casos y problemáticas propias del contexto actual, por lo que sería una buena instancia de reflexión crítica, pero esto desgraciadamente no se da en la realidad.

En definitiva, el artículo que realiza Ringeling, no sólo crítica en general el plan y programa que nos ofrece el Mineduc, sino que también nos muestra de qué maneras éste puede limitarnos en nuestro rol docente.

Diversas críticas han surgido para el plan que nos rige en el subsector de Psicología y Filosofía. No sólo porque en ninguna universidad de Chile, existe una real preparación para los contenidos de tercero medio, los cuales no tienen una relación eficiente ni coherente con los contenidos de filosofía, sino que también, por diversos motivos, los que principalmente surgen de la Reprofich, Red de Profesores de Filosofía en Chile. En el marco de una posible modificación curricular para las bases en tercero y cuarto medio, se realizó una consulta pública, iniciativa del Mineduc en conjunto con Unesco y Educar Chile, para así realizar un diagnóstico ciudadano de las principales demandas en las bases para tercero y cuarto medio. Este proceso, comenzó en el año 2016 y culminó este año, con los siguientes procesos de por medio:

Las propuestas realizadas en base a las consultas ciudadanas, fueron realizadas por expertos en el área de la educación y de las diversas disciplinas que componen el currículo nacional. En el caso de Filosofía, esta propuesta no sólo incluía eliminar del mapa educativo, la psicología como ramo, sino que también entregaba un programa nuevo para el plan diferenciado para la modalidad Científico-Humanista, es decir, para el respectivo electivo humanista de filosofía, lo que proponía un electivo con tres ejes de desarrollo.

Tabla n°24: Etapas del proceso de rediseño curricular



Actualmente, nos encontramos en la etapa seis de este proceso, es decir, presentar al Consejo Nacional de Educación y sus respectivos consejeros, todos ellos escogidos por la presidenta de la República, la propuesta final, como resultado de un trabajo en conjunto con la ciudadanía y en el caso de Filosofía, con su red de profesores. El día 24 de noviembre del presente año, se entrega la resolución exenta número 330, la cual, con un número de 41 consultores, 36 de ellos especialista, resuelven “rechazar las Bases Curriculares de III y IV medio para Formación General de las tres diferenciaciones y para Formación Diferenciada” (Resolución Exenta n°330, Consejo Nacional de Educación). Por lo tanto, seguiremos trabajando con un programa creada en 1998, el cual desde hace mucho, ya venimos criticando.

¿Cómo mejorar la calidad de la educación? ¿Cómo, los profesores y profesoras de nuestro país pueden ir mejorando en equidad para sus estudiantes? ¿Cómo entregar contenidos que sean no sólo de utilidad pública, sino que también de ayuda y herramienta para los jóvenes de hoy? ¿Cómo comprender las estrategias y procesos propios del Estado y las comisiones tras la educación, si responden a procesos tan herméticos y tan ajenos de la realidad? Y con esto último hago referencia al desconocimiento e ignorancia que presentan políticos y académicos, al referirse a educación y buscar supuestamente “mejorarla”. ¿Cómo? Si desconocen los esfuerzos y las dinámicas que se trabajan en el aula. Cómo, si hace años viven de la educación teórica y no práctica. Cómo, si hablan de mejoras en coloquios y congresos, pero no saben llevar a la práctica sus opciones de cambio, ni sus mejoras, ni sus planes, ni sus implementaciones innovadoras... ¿Cómo? Realmente, no lo sé. Lo que sí sé, es de otros tipos de estrategias e implementaciones. De esos incluso más “peligrosos”, tanto para UTP como para fiscalizadores municipales. Esas estrategias, que hacen vivir y estar a muchos docentes, bajo el resguardo del mal llamado “currículum oculto”, aquel, al que, sin darme cuenta, muchas veces recurrí en mi primera cita seria con la pedagogía, mi práctica profesional. En aquella instancia, en donde por primera vez, tenía el poder para cambiar las cosas. Para mostrar el lado más amable de la pedagogía y el más entretenido de la filosofía. Aquella instancia, en donde tenía dos caminos casi del todo opuestos: replicar o innovar. Replicar, significaba pasar el programa al pie de la letra, sin poner nada en duda, viéndolo

todo como absoluto, y teniendo en mi mente todas las enseñanzas que aluden a Europa, como una divinidad y un dogma absoluto, el cual no puede ser puesto en duda. Innovar, significaba hacer algunos cambios. No tan grandes, pero cambios al fin. No era precisamente quemar el programa o desmentir todo su contenido. Al contrario. Innovar, significaba un cambio, que por más pequeño que fuera, significa mucho para mentes que absorben toda la información que es entregada por una autoridad. Autoridad, que, en este caso, con valentía y sus convicciones siempre firmes, mostró en todas las instancias posibles, que la filosofía es más que todo lo que nos presenta el programa. Que es una disciplina hermosa y apasionante, la cual, por sus características tan peculiares, que ha desarrollado en todo el mundo. Que no le pertenece a nadie, a ningún país ni menos a ningún continente. Y que, por lo mismo, es nuestra labor estudiarla, conocerla, defenderla, cuestionarla, discutirla y finalmente apropiarnos de ella, porque nos pertenece. Porque nos hace bien. Porque nos ayuda a comprender el mundo mejor y nos da herramientas suficientes para comenzar en distintos grados, a comprometernos con nuestro propio ser. Ese ser, que muchas veces ha sido acallado, negado e invisibilizado. Ese ser, que al parecer no tiene lugar en el mapa creado por otros, viéndose marginado a la periferia territorial, epistémica y ontológica. Ese ser, que no ha sido incluido en la historia universal. Ese ser, que tiene algo de nosotros y nosotros algo de él. Ese ser, que quiere ser y estar en el mundo, aquí y en todos lados.

¿Qué es finalmente lo decolonial? ¿Cómo se manifiesta en la actualidad? ¿Cómo podemos comprenderlo, vivirlo y ser parte de él? Lo decolonial, eso que se escapa de la colonialidad del pensamiento, del ser y del estar. Es una manifestación que hace referencia no sólo a los pueblos precolombinos. Es algo aún más grande y profundo, que por desconocimiento algunos no entienden o ignoran. Lo decolonial es ese giro del que somos parte todos los que padecemos de alguna u otra forma, vivir y estar en un lugar invadido en todas sus formas. Lo decolonial es el fruto de aquella invasión. De aquellos robos, de todas esas violaciones. De todas las formas posibles de vulnerar seres. Lo decolonial, es el resultado de ese viaje, de ese movimiento, de esa manera de ser sujeto y de llegar al objeto. De justificar los medios y de demostrar ese pensar y luego existir. Ese existir validado en otros y justificado por estos mismos.

Lo decolonial es eso que no es puro. Lo decolonial es la mezcla, la combinación y fusión. Es la manera de habitar un continente, en donde sus primeros habitantes son denominados como los no “civilizados”. Es como entendemos el mundo, de manera parcial, sesgada y periférica. Es nuestra manera de hablar, con palabras ancestrales, coloniales y nuevas.

Lo decolonial está ahí siempre. Muchas veces oculto, muchas veces invisibilizado. Lo decolonial se nos escapa también de las manos. Se nos olvidó y buscamos olvidarlo. Se nos pierde fácil, al estar sumergidos en un sistema neoliberal, en donde somos una cifra. En un sistema en donde a toda costa, queremos pertenecer. En un sistema impuesto por otros, manejado por otros y

finalmente disfrutado por otros. En un sistema, donde lo autóctono es casi una caricatura y donde nos creemos superiores. En donde el mundo laboral sigue girando alrededor de estereotipos y apellidos vinosos. Un sistema-mundo, absorbido por el colonialismo en sus versiones posteriores. Este sistema-mundo en donde hablar de lo decolonial es a veces gracioso, anecdótico y simpático. Un sistema-mundo, del que queramos o no somos parte.

¿Qué es la filosofía decolonial? ¿Es un curriculum oculto en las universidades tradicionales? ¿Es algo anecdótico para profesores que tras volver de sus doctorados en Europa pierden el acento chileno? ¿Es una pequeña sección dentro de universo inmenso de la filosofía universal? No. La filosofía decolonial es un camino más, dentro de cientos. Es nuestra manera de hacer filosofía y de dudar, cuestionar, reflexionar y comprender nuestro mundo, nuestros problemas, nuestras divergencias. La filosofía decolonial es la más auténtica de las filosofías. Es aquella que surge con voz rebelde, ante una arquitectónica de la filosofía occidental, la cual se presume perfecta, absoluta e insolente. La filosofía decolonial es esa fuerza propia de quien busca reivindicar su destino. Es esa fuerza que permite mirar con otros ojos, buscar en otros lados y cambiar su propia historia. Es la filosofía decolonial, la filosofía pura en su máxima expresión, poniéndose a prueba, cuestionando su pasado. Sería para los griegos la *dynamis* que remece todo. Esa filosofía consecuente con ser filosofía.

Pero, qué es la filosofía. Será acaso ese amor a la sabiduría o quizás esa definición tan clásica que proponen en sus orígenes supuestamente griegos. Y si la filosofía responde a esa definición griega, no será más bien un invento de ellos, para cubrir su ocio aristocrático, su afán de diferenciarse de los barbaros o sus noches de desvelo. Si esto es así, la filosofía no es más que un capricho propio de hombres con tiempo libre, sin preocupaciones y ensimismados en darles sentido a sus vidas. Si esto es así, cómo podría importarnos la filosofía, si no responde a nuestro contexto y nos representa en nada de lo que somos. Cómo podría la filosofía ser parte del contexto actual, si es algo tan antiguo y tan alejado de nuestras problemáticas. Cómo podría ser la filosofía algo que se desarrolle en oriente o Latinoamérica, si nosotros no somos griegos y para ellos seríamos considerados barbaros. Esta hipótesis, tiene cabida en la realidad y es una observación realizada no sólo por personas de manera general, sino que también por profesores y expertos en el área. Ejemplo cercano de ello, es el profesor Martín Ríos, ex profesor de nuestra facultad, quién en el año 2014 y en el marco de charlas promovidas por la revista "Exterioridad", manifestó su punto de vista frente a la discusión sobre la existencia de una supuesta filosofía Latinoamericana, en donde aseguró que esta se mostraba como "una discusión con argumentos, problemas y articulaciones propias de Europa y no del continente americano" y que por tanto el "quehacer filosófico, era un asunto europeo".

No existe, porque en América Latina, no hacemos más que replicar sistemas, conceptos e ideas, sobre la filosofía occidental europea, aquella que prácticamente ha hecho todo el trabajo. Algo más o menos así, postula Augusto Salazar Bondy en su obra *¿Existe una filosofía de nuestra América?* de 1968, en donde se aventura por responder tan amplia y compleja pregunta sobre la filosofía. Concluye entonces, que no existe en América Latina una filosofía auténtica y original, sino una de carácter imitativo e inauténtico, pues nos encontramos en un pensamiento alienante y encubridor de la realidad social. Esta posición universalista, la que es avalada y respaldada por muchos, a lo largo del continente y Chile, se contrapone a la que considera Leopoldo Zea, en su obra "La filosofía americana como filosofía sin más", con una postura más culturalista, en la que postula que lo importante para la existencia de una filosofía propia, auténtica y original no es precisamente la creación de sistemas sino, de intentar dar respuesta a las problemáticas surgidas en una determinada realidad, es decir, volcarse a la realidad latinoamericana y permitir la resolución de sus problemáticas. De esta manera y bajo este punto de vista, la filosofía podemos hallarla en diversas formas, ya sea como representada en un poema, un cuadro, una manifestación social y muchas modalidades más.

Además de estas posturas, la filosofía en nuestro continente ha pasado por diversas perspectivas, que la entienden desde diferentes puntos, siendo las corrientes historicista, ontológica, liberacionista e intercultural, las que más han tenido un trabajo más prolijo, a la hora de abordar esta discusión. Proponen lo siguiente:

- Historicista: propone la interpretación de la historia de América Latina y con ello el desarrollo de las ideas filosóficas que surgen.
- Ontológica: propone la identificación de elementos propios de la identidad cultural latinoamericana
- Liberacionista: propuesta por la corriente de la "filosofía de la liberación", la cual considera una reflexión sobre las condiciones que permitan la búsqueda de la emancipación política, económica y cultural, vigilando la equidad y la justicia social.
- Intercultural: propuesta más reciente que válida la conformación de una filosofía plural, en donde son válidas las diversas posturas filosóficas culturalistas. Destacan como autores de referencia Néstor García Canclini, quien en su obra "Ideología, cultura poder", plantea que el relativismo cultural se basa en esta idea de que hay culturas diferentes y de que unas son tan legítimas como las otras. Fornet-Betancourt, ya mencionado anteriormente y Bolívar Echeverría quien parte desde la vertiente ontológica, en oposición a la racionalidad capitalista europea, por medio

de la construcción de un modo de ser, de un *ethos* latinoamericano y por último Santiago Castro-Gómez, quien hace un aporte desde el historicismo para así llegar a una reflexión desde los estudios poscoloniales.

Pero antes de dar por zanjado este tema, volvamos a preguntarnos si existe efectivamente una filosofía latinoamericana o más una filosofía en Latinoamérica. Volvamos a darle vueltas a esta pregunta que aún no posee una respuesta única, y centrémosnos en la discusión que ya hace años sostenía a raíz de esta pregunta, Salazar Bondy y Zea. Por un lado, tenemos la postura universalista de Salazar Bondy, quien considera que no existe, pues nuestra América se ha reducido simplemente a una imitación de la filosofía, en sus sistemas y entrecomillas métodos de pensamiento. Por ende, no es algo propio, autentico ni original de estas tierras, lo que aquí se considera como filosofía, independiente de que los temas y problemas que se trabajen sea propios del contexto del continente, pues las personas tras estas problemáticas, están también colonizados. Ahora bien, comprendiendo que esta hipótesis sea efectiva y demuestre una facticidad de la que somos parte, ¿por qué no consideramos lo mismo de otras disciplinas, ciencias o artes? Si seguimos esta postula, podemos afirmar entonces, que en Chile no existe la política, independiente de que esta trate problemáticas propias del país, con personas capacitadas para hacerlo. Lo que existe, en consecuencia, son formatos, modalidades, y tipos de organización, en su mayoría pertenecientes al mundo Antiguo y que son aplicados y experimentados por chilenos. Lo mismo ocurriría con la justicia, la cual actúa en base al Derecho Romano en sus fundamentos y en base a las legislaciones propuestas por autores de Francia e Inglaterra. Podríamos afirmar entonces que no existe ni Derecho ni Justicia en Chile. Estos ejemplos ponen en evidencia algo que nos podría parecer irrisorio, porque creemos que existe política, derecho y justicia, arquitectura, arte y un sinfín, de ciencias, disciplinas y manifestaciones humanas, que, si se producen en Chile y en el mundo y que pocas veces o casi nunca, son puestas en duda. Entonces, por qué seguir pensando que la filosofía es europea. Por qué seguir creyendo que lo realmente valido es lo que originó una cultura y todo lo menos es una copia de aquello. Pues si es así, nosotros mismos no tendríamos cabida en el mundo y podríamos afirmar que no existimos, pues hablamos una lengua que no es propia, estudiamos cosas de otras culturas y vestimos prendas que no son propias siquiera del continente. Nada de lo que somos es puro, nada de lo que usamos y consumimos es realmente puro, ni menos propio de nuestra cultura. Nada es realmente originario de una cultura y si pensamos que los griegos son los primeros en todo estamos sumamente equivocados. Su pensamiento y sobre todo la corriente helenista, es una variante

y modificación de posturas y costumbres árabes y egipcias, por lo que la cultura griega, tampoco es una creación en sí misma (Dussel en Chile, 2017, charla “Epistemologías del sur y Transmodernidad”). Entonces, por qué seguir afirmando lo contrario. Por qué no comprender y valorar lo que somos, desde las diferencias y desde la mixtura propia de las culturas. Por qué no asumir que las migraciones son algo propio de la cultura humana y que, por ende, todos tenemos genes de diversas razas y pueblos. Por qué seguir limitándonos a creer que no somos capaces, de hacer, crear, inventar y pensar en base a lo que somos y fueron otros, antes de nosotros. Conuerdo con Leopoldo Zea, por tanto, que la filosofía, al igual que todas las disciplinas y ciencias que pertenecen a este sistema-mundo, posee una base y una arquitectónica propia de otra cultura, pero lo que sí la hace distinta, es que se produce en América Latina, y es trabajada y pensado por y para las problemáticas de un continente colonizado, absorbido y alienado a una cultura que se impuso como superior, pero que a pesar de todo, ha sabido re-construirse y re-pensarse, desde sus propias necesidades. Debemos tener presente, por tanto, que esta filosofía en clave decolonial y propia de nuestra América, no se reduce a un indigenismo, pues lo que busca que pensar de un pasado común, pero considerando lo que somos en la actualidad.

Una perspectiva decolonial en la educación es una instancia de mejorar muchas cosas. De aprender de otra manera y de valorar lo que somos. Es una instancia para re-pensar y re-formular la educación. Para entender que las carencias en la educación no pasan sólo por temas económicos, sino que también por temas de generar un *ethos* pertinente para formarnos y ser formados. Pues sólo comprendiendo ese habitad que queremos vivir y comprendiendo quiénes somos y que queremos construir como seres, podremos aspirar a una calidad que no se mide en cifras ni evaluaciones, sino a una calidad humana, propia de seres que se respetan y se valoran, sólo por el hecho de sentir.

Este trabajo investigativo, se propone no sólo contribuir a la crítica de un programa creado por el Mineduc, sino que también poner en la mesa de discusión una alternativa que represente lo planteado anteriormente. Para esto, presentaré una propuesta con sus respectivos modelos y procesos propios, para la construcción de una propuesta curricular

5.1 Propuesta para una “pedagogía decolonial-intercultural” en perspectiva de una teoría curricular post-crítica.

Esta propuesta, como bien lo plantea el título, posee una base de carácter pedagógico y filosófico. Responde así, a una teoría de currículo de tipo post-

crítica y una perspectiva educativa y filosófica de carácter decolonial e intercultural, para ser implementada en cuarto año medio.

Para desarrollarlo de manera más óptima, escogí el modelo curricular que plantea Hilda Taba, educadora de Estonia que se inspira en Tyler, y agrega aspectos más socio-culturales a su modelo, el cual posee siete pasos, los cuales distribuí de la siguiente manera:

MODELO CURRICULAR DE HILDA TABA

1.- Diagnóstico de necesidades: la filosofía entregada hasta el momento, en nuestro sistema educativo, es de carácter academicista y eurocentrista. La necesidad, por ende, que requiere el contexto es proponer problemáticas y análisis críticos y reflexivos desde la filosofía decolonial, para el país y sus educandos

2.- Formulación de objetivos: los objetivos centrales serían comprender la filosofía como una disciplina que ejercita el pensamiento crítico reflexivo y contingente; e identificar los supuestos occidentales implicados en el desarrollo filosófico actual.

3.- Selección de contenidos: el contenido más óptimo para desarrollar, responde a diversas unidades que fomenten la reflexión crítica y, por ende, la comprensión de categorías y supuestos filosóficos en distintas culturas.

4.- Organización de contenidos: los contenidos a tratar se desarrollan en cuatro ejes temáticos (unidades). Son los siguientes:

- ¿Para qué sirve la filosofía?
- Supuestos filosóficos occidentales y orientales
- Conflictos filosóficos en América Latina y Chile
- Filosofía y educación intercultural

5.- Selección de actividades de aprendizaje: las principales actividades proponen lecturas comprensivas de textos, debates en relación a las unidades, exposiciones sobre autores y corrientes, análisis de casos dependiendo la temática de cada unidad, y narraciones autobiográficas vinculadas a las unidades.

6.- Organización de actividades de aprendizaje: el orden de las actividades, van a la par del desarrollo de las unidades. A modo de ejemplo tendríamos lo siguiente:

- ¿Para qué sirve la filosofía? /Actividad. Luego de analizar los principales conceptos y definiciones en torno a esta pregunta, las/los estudiantes

deben escoger tres noticias de un diario y responder si en cada uno de esos casos, la filosofía fue de utilidad o no. Para esto deben argumentar en grupos y responden las preguntas que vaya surgiendo de sus demás compañeros.

*Con el tipo de argumentación y la clase de respuestas que entreguen los estudiantes, se puede evidenciar si comprendieron o no a cabalidad cuales son las funciones de la filosofía y como en la actualidad pueden ayudarnos.

- Supuestos filosóficos occidentales y orientales/Actividad. Realizar una lectura crítica sobre los principales postulados de Aristóteles, Kant y Heidegger, para luego compararlos con los postulados de Confucio, Lao-Tse y Mozi y responder ¿cuáles son las principales diferencias entre estos autores? ¿qué postulados están más presentes en Chile actualmente? ¿por qué crees que unos son más influyentes que otros?

*Con las respuestas que entreguen los estudiantes, se puede dar cuenta de su nivel de comprender e inferencia, además de la capacidad de reflexión frente a lo contemporáneo y del contexto.

- Conflictos filosóficos en América Latina y Chile/Actividad. Realizar un debate, en donde las posturas se sean a favor o en contra, respondiendo a la pregunta ¿Existe filosofía en Chile? Para esto, la información recopilada debe contemplar textos y datos que den cuenta de sus posturas.

*Con este tipo de actividad, se puede evidenciar si los estudiantes comprenden o no las discusiones presentes a la hora de hablar de filosofía en Chile, además de mejorar la capacidad de argumentación.

- Filosofía y educación intercultural/Actividad. Realizar un ensayo de tipo narrativo-autobiográfico considerando al menos 10 elementos que los constituyan como personas interculturales (por ejemplo, mencionar de donde proviene tu apellido, de qué país es tu grupo favorito de música, etc) y responder a la pregunta guía ¿cómo influyen estos elementos en mi vida, ¿qué pasaría si no existieran?

*Con este tipo de actividad, podemos dar cuenta de si los contenidos vistos en el año, fueron realmente captados por los estudiantes y así poseen una argumentación reflexiva sobre quiénes son y por qué son así.

7.- Sistema de evaluación: las evaluaciones según el agente evaluador, son de tipo heteroevaluativa y con un enfoque metodológico cualitativo.

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. (2003) "Ética a Nicómaco". Traducción y notas de Julio Pallí. Madrid: Gredos.

ARGÜELLO, A. (2015). "Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación" Revista Correo del Maestro, 2015, vol. 19, no 226, p. 28-37.

ARGÜELLO, A. (2014). "Educación, biografía y derechos humanos. Un estudio de Rodolfo Stavenhagen, itinerante de alteridades. Bucaramanga: USTA / Córdoba: IEM.

ARGÜELLO, A. (2016). "Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes" En Gómez, José Arlés (Comp). Educación, sociedad e interculturalidad. Bogotá: Ediciones USTA, pp. 87-136.

BIAGINI. H., ROIG. A. (2008). "Diccionario del Pensamiento Alternativo I" Buenos Aires: Biblos.

BIAGINI. H., ROIG. A. (2008). "Diccionario del Pensamiento Alternativo II". Buenos Aires: Biblos.

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1994). "Los desafíos de la de la Educación Chilena frente al siglo 21". Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

LOS TIEMPOS. Periódico de Cochabamba "Críticas y elogios a la ley educativa". La Paz. Publicado el 12 de abril del 2014. (www.lostiempos.com/actualidad/local/20140412/criticas-elogios-ley-educativa)

DIAZ, C. (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades" Revista Tabula rasa, (13). Colombia

DEWEY, J. (1896). "The reflex arc concept in psychology". Washington: Psychological review.

DUSSEL, E. (1977). "De la ciencia a la filosofía de la liberación", en *Filosofía de la liberación*, Bogotá: Nueva América.

DUSSEL, E. (2011) "Filosofía de la liberación" México: Fondo de Cultura Económica.

DUSSEL, E. (1994). "1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del" mito de la modernidad". Buenos Aires: Plural.

- DUSSEL, E., MENDIANETA, E., & BOHÓRQUEZ, C. (Eds.). (2011). "El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y" latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- "Estudio Unesco: Sistema educativo de Chile fomenta la desigualdad y la exclusión" (2011) Periódico La Tercera. Santiago, Chile.
- GARRIDO, B. (2010) "Colonialismo, Colonialidad y Modernidad" Revista de Artes y Humanidades ArtyHum. Colombia.
- G.E.L. - Grupo de Estudios para la Liberación. "¿Qué es la pedagogía decolonial?". En: Blog G.E.L. Colombia
- HEIDEGGER, M (1960). ¿Qué Es Eso De Filosofía? Barcelona: Herder.
- MARIANI, R (1973). "Dialéctica de la dependencia". Ciudad de México: Era.
- MARX, K (1853). "Futuros resultados de la dominación británica en la India" publicado en "New York Daily Tribune" N° 3840.
- LÓPEZ, M (2004). "Encuentros en los senderos de Abya Yala". Quito: Ediciones Abya Yala.
- PINAR, W. (2014) "La teoría Curricular" (Estudio introductorio y traducción a cargo de José María García). Madrid: Narcea S.A de Ediciones.
- Planes y Programas del subsector de Psicología y Filosofía (1998) Santiago, Chile. (www.educarchile.cl)
- RINGELING, X. (2012) "El currículum vigente no refleja la dimensión crítica de la filosofía" en Blog "Verdeseo". Santiago, Chile.
- SALAZAR, A. (1969) "¿Existe una filosofía de nuestra América?". Lima: Siglo Veintiuno ediciones
- SERRANO, J. (compilador) (2010) "Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana". Segunda edición. Editorial San Pablo. Bogotá
- SINGER, P. (1975) "Animal Liberation". New York: HarperCollins
- SILVA-PEÑA, I. (2015) "El asalto a la democracia y la escuela pública por el capitalismo de casino". Santiago de Chile: Ediciones UCSH
- TADEU DA SILVA, T. (2001). "Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum". Barcelona: Editorial Octaedro.
- TYLER, R. (1986). "Principios Básicos del Currículum" (quinta edición). Buenos Aires: Troquel

WALLERSTEIN, I. (1998). La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850 (Vol. 3). Siglo XXI. Madrid

WALSH, C. (editora) (2013). "Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir". Ciudad de México: Abya Yala

ZEA, L. (1969) "La filosofía americana como filosofía sin más". Ciudad de México: Siglo Veintiuno ediciones.

OTRAS REFERENCIAS

-Apuntes personales de la actividad curricular "Currículo, teoría y desarrollo" impartido en la Universidad Católica Silva Henríquez por Constanza Cisternas.

-Blog "Tú práctica pedagógica"
<http://tupracticapedagogica.webnode.cl/news/historia-del-curriculum-educacional-chileno/>

-Blog "HISTORIA IV Materiales de Historia de las Ideas y la Educación IV" de la Prof. Gláucia Figueiredo. Coordinador del Blog Est. Julio M. Pereyra

-Charla "Epistemologías del sur y Transmodernidad" emitida por Enrique Dussel en el marco del I Coloquio sobre Filosofía de la Liberación Chile: hacia una Estética de la Liberación latinoamericana de cara al siglo XXI, el 24 de agosto del 2017.

-Entrevista realizada a Walter Dignolo por Alejandro Gortazar para "sujetos | cultura y política" blog sobre artes, humanidades y ciencias sociales y para la revista digital "La Diaria" en la sección "Cultura" denominada "Pensar como sudaca", el 28 de mayo del 2014

GLOSARIO

-Colonialidad: existen diversas definiciones para este término y para también diferenciarlo del «colonialismo». Por eso, nos basaremos en diferentes autores. Según Walter Mignolo la colonialidad se ve como “una contrapartida histórica y no reconocida de la modernidad y de la colonización del Nuevo Mundo, que va desde la función de control ejercida por la escritura alfabética en la población colonizada, cuyas costumbres y cultura no empleaban la misma codificación textual o competencia lingüística, hasta la noción de la «diferencia colonial» y una nueva forma de conocimiento, «posoccidental», que ha ampliado el horizonte del discurso sobre el futuro de América del Sur” (Mignolo, 2015, p.68). Por otro lado, Nelson Maldonado-Torres plantea que “se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (Maldonado-Torres, 2007, p.131). Con base en lo anterior podemos considerar que la colonialidad “es una ideología que genera un conocimiento propio que le sobrevive, capaz de generar un conocimiento propio, unas relaciones de poder específicas y unas diferencias entre individuos. La colonialidad surge dentro del colonialismo, pero denota la ideología capaz de generar su propio conocimiento, relaciones de poder específicas y diferencias entre individuos” (Garrido, 2010, p. 72)

-Decolonialidad: el término decolonial o pensamiento descolonial/decolonial remite a estudios contemporáneos y existen dos posibles nociones para tratarlo. Por un lado, “la entrada a los desarrollos relativamente recientes en la crítica de la modernidad desde la perspectiva de la colonialidad y, por otro, a la saga de pensadores, autores en general, que manifestaron en distintos momentos de los largos siglos que ocupan los procesos coloniales/imperiales visiones críticas de los mismos y modos de pensar alternativos. Ambas entradas son complementarias y se podría decir que a partir de que el pensamiento decolonial se hace presente como una alternativa teórica y política las prácticas resistentes a una modernidad eurocentrada comienzan a ser entendidas como parte de su génesis” (De Oto, 2013, p177). Así por ejemplo, Walter Mignolo, uno de los referentes centrales del giro decolonial, propone que el pensamiento decolonial surgió como “contrapartida de la modernidad-colonialidad, en primer lugar en América, en lo que se denomina pensamiento indígena y afrocaribeño y luego asumió una forma global en las sociedades africanas y asiáticas que sufrieron el colonialismo francés y británico durante el siglo XIX y XX, aunque estos procesos no estuvieron vinculados directamente con el americano, para pasar por último a la etapa posterior a la segunda guerra mundial donde se da un movimiento que incluye los procesos de descolonización, la ascendencia del poder de Estados

Unidos y la guerra fría” (Mignolo, 2007, p. 25). Comprenderemos entonces este término, siguiendo la idea de Walter Mignolo.

-Matriz Colonial de Poder: término utilizado generalmente por Walter Mignolo (2014, que muestra la conexión y relación existente entre los poderes hegemónicos y sus respectivas colonias de la periferia. Este concepto podemos entenderlo incluso de forma literal, pues remite a la idea del “órgano interno de reproducción de las hembras de los animales vivíparos en el que se desarrolla el feto”, siendo la matriz la modernidad y lo que ello supone, y el feto las personas colonizadas.

-Modernidad: concepto que “designa una época histórica, con su correspondiente proyecto, dentro de un proceso en el cual se desenvuelven nuevas modalidades en las relaciones sociales con la conformación de un sistema mundial” (Biagini-Roig (2008), “Diccionario del pensamiento alternativo”. Entrada hecha por Dante Ramaglia, p.338-340). La modernidad y sus características, responden a una necesidad de constante actualización, búsqueda del progreso y desarrollo económico, político y territorial. Los supuestos modernos toman significación al posicionar a la “razón” como centro y facultad del ser humano, siendo este último el que toma el rol de «sujeto», es decir, el que sostiene y sujeta y con esto da lugar en el mundo.

-Sujeto Moderno: la palabra sujeto como adjetivo, posee la siguiente definición “que está agarrado por una persona o cosa, de manera que no se puede mover, caer o escapar. Que depende de otra persona o cosa, o está expuesto o sometido a lo que se indica” (Diccionario Oxford) Esta definición de la palabra como adjetivo, tiene mucha relación con lo que representa el «sujeto moderno» que proviene del latín «subiectum». Se vincula a la filosofía de René Descartes, quien, en base al poder de la razón, propone al sujeto como centralidad de su pensamiento. El sujeto por medio de la razón, sostiene y da cabida a lo que «piensa que existe», pues el sujeto moderno «piensa y luego existe». Sin embargo, este «pensar» responde también a representar, por ende, podemos inferir muchas cosas desde esta premisa.

-Colonialismo Interno: término utilizado por primera vez por los autores mexicanos González Casanova y Almaraz. Sin embargo, tomaré la re-definición hecha por Silvia Rivera Cusicanqui, siguiendo esta línea. Lo define como “un ejercicio constante y reiterativo de prácticas de opresión racista y explotación clasista que se sustentan en una especie de complejo de superioridad de las clases medias latinoamericanas respecto de sus pares indígenas”. (Rivera Cusicanqui, 2004, p.35)

ANEXOS

1.- Integrantes de la Comisión para la Modernización de la Educación.

-José Joaquín Brunner. Ministro Secretario General de Gobierno. Ex Presidente del Consejo Nacional de Televisión. Coordinador del Comité

-Edgardo Boeninger Kausel. Presidente Corporación Tiempo 2000. Ex Ministro Secretario General de la Presidencia

-Enrique Correa Ríos. Director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO

-Monseñor Juan de Castro Reyes. Vicario para la Educación. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Chile

-Gabriel de Pujadas Hermosilla. Rector de la Universidad Educare

-Verónica Edwards Risopatrón. Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE

-Gonzalo Figueroa Yañez. Embajador De Chile ante UNESCO y Profesor de Derecho Civil en la Universidad de Chile

-Cristián Larroulet Vignau. Director Ejecutivo del Instituto Libertad y Desarrollo

-Fernando Léniz Cerda. Presidente de ANAGRA S.A.

-Sergio Markmann Dimitstein. Director de la Fundación Andes

-Alfonso Muga Naredo. Ex Vicerrector Académico de la Universidad de Valparaíso

-Andrés Navarro Heussler. Presidente Ejecutivo de SONDA

-Antonio Sancho Martínez. Director del Programa Social del Instituto Libertad y Desarrollo

-Teresa Segure Marguiraut. Vicedecana Facultad de Educación, Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción

-Claudio Teitelboim Weitzmann. Director Ejecutivo Centro de Estudios Científicos Santiago

-Manuel Valdés Valdés. Presidente Comisión Educación Confederación de la Producción y Comercio

-Gonzalo Vial Correa. Historiador.