



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia – Seccional Oriente
Facultad de Educación

Maestría en Educación – Modalidad Profundización

Trabajo de investigación:

Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde *Nuestramérica*

Línea de investigación: Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana

Estudiante Investigador: Andrés Carmona-Cardona

Sede: El Carmen de Viboral

Asesora: Diana Melisa Paredes Oviedo

Fecha de presentación: Octubre de 2018

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

«He dicho Escuela del Sur;
porque en realidad, nuestro norte es el Sur.
No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur.
Por eso ahora ponemos el mapa al revés,
y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición,
y no como quieren en el resto del mundo.
La punta de América, desde ahora, prolongándose,
señala insistentemente el Sur, nuestro norte»

Joaquín Torres García (1944)



América invertida. Dibujo, tinta sobre papel. Joaquín Torres García (1943).

Colección privada de la familia del artista.

A mis estudiantes... juventudes políticas de *Nuestramérica!*

Tabla de contenido

	Página
1. Resumen	1
2. Problema de investigación	4
2.1. Planteamiento del problema.....	4
2.2. Contexto de la IEJMG.....	6
2.3. Antecedentes del problema.....	8
2.4. Justificación del problema.....	16
2.5. Formulación del problema.....	20
3. Objetivos	21
3.1. General.....	21
3.2. Específicos.....	21
4. Marco teórico	21
5. Propuesta metodológica	28
5.1. Metodología.....	28
5.2. Plan de análisis.....	31
6. Resultados esperados	33
7. Resultados:	
Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde <i>Nuestramérica</i> (OPFN)	34
7.1. Componente filosófico	34
7.1.1. Tradición filosófica de <i>Nuestramérica</i>	38
7.1.1.1. <i>Colonización y dominación</i> (s. XV-XVIII).....	38
7.1.1.2. <i>En búsqueda de la emancipación</i> (s. XIX).....	40
7.1.1.3. <i>La segunda normalización filosófica</i> (s. XX).....	44
7.1.2. Paradigmas filosóficos contemporáneos de <i>Nuestramérica</i>	49
7.1.2.1. <i>Filosofía de la liberación</i>	51
7.1.2.2. <i>Filosofía intercultural</i>	54
7.1.2.3. <i>Pensamiento decolonial</i>	57
7.1.2.4. <i>Posmodernidad en Nuestramérica</i>	61
7.1.3. A modo de conclusión y apertura.....	64

7.2. Componente pedagógico	71
7.2.1. La educación en el marco de la pedagogía crítica.....	76
7.2.1.1. <i>Crítica a la educación bancaria y neoliberal</i>	81
7.2.1.2. <i>La apuesta por una educación liberadora</i>	87
7.2.2. Pedagogía decolonial para un diálogo interfilosófico e intercultural.....	90
7.2.3. A modo de conclusión y apertura.....	98
7.3. Aspectos curriculares	106
7.3.1. Un currículo crítico e intercultural para la filosofía desde <i>Nuestramérica</i>	110
7.3.2. ¿Para qué enseñar? Competencias filosóficas para un <i>buen vivir</i>	120
7.3.2.1. <i>Conciencia crítica</i>	129
7.3.2.2. <i>Diálogo interfilosófico</i>	131
7.3.2.3. <i>Acción transformadora</i>	133
7.3.2.4. <i>Ciudadanía intercultural</i>	135
7.3.3. ¿Qué y desde donde enseñar? Sentipensando un pluriuniverso desde <i>Nuestramérica</i> ...	137
7.3.3.1. <i>Geo-Historicidad del pensamiento filosófico de Nuestramérica</i>	141
7.3.3.2. <i>Epistemologías del Sur para un diálogo interfilosófico e intercultural</i>	146
7.3.3.3. <i>Filosofía práctica para la liberación</i>	150
7.3.3.4. <i>Estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural</i>	154
7.4. Aspectos didácticos	159
7.4.1. Una perspectiva didáctica crítica para la filosofía desde <i>Nuestramérica</i>	161
7.4.2. ¿Cómo enseñar? Estrategias didácticas.....	165
7.4.2.1. <i>La importancia de la pregunta problematizadora</i>	166
7.4.2.2. <i>Estrategias didácticas para la filosofía</i>	169
7.4.2.2.1. <i>Estrategias de lectura</i>	170
7.4.2.2.2. <i>Estrategias de escritura</i>	171
7.4.2.2.3. <i>Estrategias de oralidad</i>	172
7.4.2.2.4. <i>Estrategias de indagación</i>	173
7.4.2.2.5. <i>Estrategias virtuales</i>	175
7.4.3. Estrategias de evaluación.....	176
7.4.4. Propuesta de implementación:	
Plan de estudios para la filosofía desde <i>Nuestramérica</i>	177

7.4.4.1. Esquema general de la propuesta curricular.....	177
7.4.4.2. Malla curricular.....	180
7.4.5. Fundamentación legal de las <i>OPFN</i>	186
8. Discusión: El maestro crítico y la sistematización.....	189
8.1. Un maestro crítico para <i>Nuestramérica</i>	189
8.2. La sistematización: Forma de control crítico de la práctica decolonial del maestro.....	194
8.3. Relato de sistematización.....	197
8.3.1. Conciencia del eurocentrismo (2015).....	197
8.3.2. Problematización del proyecto (2016).....	199
8.3.3. Sentipensando <i>Nuestramérica</i> (2017).....	200
8.3.4. Lucha por la transformación (2018).....	201
8.3.5. Esperanza de un buen vivir (2019-2020).....	202
8.4. Propuesta de sistematización.....	203
9. Bibliografía.....	211

Índice de tablas

	Página
Tabla 1: Información IEJMG.....	5
Tabla 2: Matriz categorial: <i>OPFN</i>	21
Tabla 3: Cronograma de actividades.....	33
Tabla 4: Matriz categorial: Sentipensando filosóficamente desde <i>Nuestramérica</i>	140
Tabla 5: Geo-Historicidad del pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i>	143
Tabla 6: Relación entre problemas, competencias y preguntas.....	177
Tabla 7: Malla curricular para la filosofía desde <i>Nuestramérica</i>	180
Tabla 8: Plan de área.....	206
Tabla 9: Secuencia didáctica.....	207
Tabla 10: Cronograma de sistematización.....	209

1. Resumen

El presente trabajo de investigación versa en torno a la necesidad de proponer algunas *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica (OPFN)*, como una perspectiva otra desde la cual la filosofía puede hacer presencia en la educación media. Es una apuesta por un sentipensar desde nosotros mismos, por cuestionar la hegemonía del eurocentrismo y también por el des-silenciamiento de la diversidad de sabidurías y prácticas culturales presentes en nuestro territorio, como condiciones de apertura necesarias para que los estudiantes se empoderen de las competencias básicas para su formación en filosofía.

Este planteamiento surge debido a que la filosofía ha sido comúnmente enseñada en la escuela desde una perspectiva eurocéntrica, derivada de los ideales de la Modernidad europea, los cuales han sido impuestos sobre las sociedades periféricas a partir de los procesos históricos de colonización, llevados a cabo por los países del Norte sobre los países del Sur; colonización que a pesar de la lucha descolonizadora de los pueblos es ahora encubierta bajo las condiciones posmodernas del sistema-mundo y la globalización en sus diferentes expresiones, dando lugar así a nuevas formas de colonialidad.

La escuela no ha sido ajena a estos procesos, razón por la cual se pretende, por medio de este trabajo de investigación, contribuir al análisis de los problemas y las competencias básicas del área de filosofía establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la educación en Colombia, con el fin de abogar por una alternativa curricular y didáctica otra, que apunte hacia una formación para la vida desde una perspectiva crítica, liberadora y decolonial.

Para el desarrollo de estas orientaciones pedagógicas se optó por trabajar desde el ámbito de la Investigación Educativa y bajo la modalidad de Investigación Cualitativa. Debido a la necesidad de indagar y establecer algunos fundamentos teóricos y conceptuales que permitieran la construcción de los componentes filosófico y pedagógico, se consideró que acorde con la pregunta de investigación el enfoque más pertinente es el histórico-hermenéutico, razón por la que fue importante recurrir a la estrategia metodológica de investigación documental. En este orden de ideas, la elaboración de fichas de contenido, tablas y matrices categoriales fueron las principales técnicas para el análisis de la información, obtenida a partir de los documentos indagados en torno al pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial.

Como se enunció anteriormente, el componente filosófico es construido desde la perspectiva del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, partiendo de un acercamiento de carácter historicista respecto a algunas categorías y problemas presentes en la tradición filosófica del continente; siendo desarrollado en tres momentos específicos: a) la filosofía en el marco de la colonización y dominación europea; b) la búsqueda de la emancipación cultural y de la identidad de nuestros pueblos, a partir de la independencia política de las Repúblicas de *Nuestramérica*; c) la normalización filosófica alcanzada en torno a la preocupación por una filosofía original y auténtica durante el siglo XX. Seguidamente, se hizo énfasis en los paradigmas filosóficos contemporáneos desde los que *Nuestramérica* se piensa a sí misma, como requisito indispensable para un diálogo interfilosófico en el marco de las actuales condiciones impuestas por el sistema-mundo y la globalización, que han dado lugar a una especie de neocolonialismo. Dichos paradigmas son: liberación, interculturalidad, decolonialidad y posmodernidad.

Por su parte, el componente pedagógico es construido en diálogo con los principales postulados de la pedagogía crítica y decolonial —desarrollados en el contexto de la teoría crítica latinoamericana—, con el fin de otorgar el sustento teórico necesario para la puesta en marcha de la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media. Desde esta perspectiva pedagógica se interpela el predominio de la racionalidad técnico-científica por considerarla reproductora de los intereses dominadores y coloniales propios del eurocentrismo, que piensa la escuela como el lugar para la capacitación de los estudiantes en torno al mercado laboral, favoreciendo así una educación bancaria por encima del pensamiento crítico y liberador. Asimismo, se analizan las cuatro manifestaciones de la colonialidad instauradas a partir de la modernidad europea: política, epistemológica, ontológica y cosmogónica, que han dado lugar a una homogenización cultural que perpetúa las injusticias socio-económicas y las condiciones de vida desesperanzadas; proponiendo alternativas de solución para superar estas condiciones coloniales en el marco del pensamiento y la pedagogía decolonial elaboradas por el Grupo Modernidad/Colonialidad.

Los componentes filosófico y pedagógico otorgan la fundamentación teórica necesaria para la propuesta de las *OPFN* en sus aspectos curriculares y didácticos. En lo referente al primer aspecto, se plantea la necesidad de un currículo crítico e intercultural que permita interpelar la hegemonía de los saberes eurocéntricos presentes en las escuelas, a favor del des-silenciamiento de unas epistemologías otras con las cuales poder establecer un diálogo interfilosófico e

intercultural a partir del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*. Se busca también responder a cuatro preguntas inherentes a toda reflexión curricular: ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Desde dónde enseñar? ¿Cómo enseñar? La respuesta a la primera pregunta da lugar al planteamiento de cuatro competencias básicas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media, en el orden de la conciencia crítica, el diálogo interfilosófico, la acción transformadora y la ciudadanía intercultural. La segunda y la tercera pregunta son articuladas con el fin de sugerir algunos ejes problemáticos y categorías de análisis, que permitan abordar la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde *Nuestramérica*; conduciendo así al planteamiento de cuatro unidades hermenéuticas que atienden a los problemas históricos, epistemológicos, prácticos y estéticos.

La pregunta en torno a ¿cómo enseñar? es desarrollada en el apartado denominado Aspectos Didácticos, donde se plantea la necesidad de una propuesta didáctica crítica para la filosofía desde *Nuestramérica*, destacando en ella la importancia que tiene la pregunta problematizadora como eje principal para el desarrollo de los problemas y contenidos propuestos en los Aspectos Curriculares. Asimismo, se sugieren algunas estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la Educación Media, en el orden de la lectura, la escritura, la oralidad, la indagación y la virtualidad, que bien pueden contribuir a que los estudiantes se empoderen de las competencias básicas propuestas para el área; para cuya valoración se sugieren también algunas estrategias de evaluación. Estos Aspectos Didácticos contienen además la propuesta curricular de implementación de las *OPFN*, así como la Mallar Curricular donde se articulan las unidades hermenéuticas, las preguntas problematizadoras, las competencias y los indicadores de desempeño; logrando cumplir así con los cuatro objetivos asumidos en el trabajo de investigación.

Finalmente, las *OPFN* presentan un apartado de Discusión donde se plantean algunas reflexiones en torno a la importancia de que el maestro de filosofía asuma una posición crítica respecto a sus prácticas de aula, pensándose a sí mismo como un maestro-investigador y sistematizador de sus experiencias. De ahí que, en concordancia con estas exigencias, se hayan elaborado unas breves anotaciones respecto a lo valioso de sistematizar las prácticas educativas, así como un relato de sistematización que da cuenta del proceso sentido, pensado y vivido durante la Maestría en Educación. Por último, se diseñó una propuesta de sistematización, con el fin de hacer un seguimiento riguroso a la implementación de las *OPFN* en la Institución Educativa Josefina Muñoz González (IEJMG) durante los años 2019 y 2020, esto mediante la elaboración de los planes de área y secuencias didácticas.

2. Problema de investigación

2.1. Planteamiento del problema

La propia experiencia en el ejercicio profesional como Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia, inicia en el año 2010 en la IEJMG, ubicada en el área urbana del municipio de Rionegro, donde se ha tenido la posibilidad de contribuir a la formación de los estudiantes desde las áreas de Filosofía, Ética y Valores, Ciencias Sociales y Educación Religiosa.

Para el acercamiento de los estudiantes al pensamiento filosófico en la educación media se han implementado diversas estrategias didácticas, entre las cuales se pueden destacar: la exposición dialógica, el análisis y comentario de textos, la escritura a modo de ensayo o disertación, el debate, el foro, el cine-foro, entre otras; esto mediante la utilización de diversos espacios y recursos que ofrece la institución educativa como las aulas de clase y de video, y también la biblioteca y las salas de informática, con el fin de acceder a fuentes de información especializada en temas a fines a la filosofía. Por medio de lo anterior se ha pretendido desarrollar con los estudiantes las competencias propias del área como son: *crítica, dialógica y creativa*, propuestas desde el MEN.

Es importante reconocer que para el desarrollo de dichas competencias se ha trabajado desde un lugar común a la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, bien sea desde las preguntas elaboradas por los principales filósofos a lo largo de las cuatro épocas históricas en las que suele ser dividido el pensamiento filosófico occidental —clásica, medieval, moderna y contemporánea—, o partir de los problemas relacionados con las distintas disciplinas de la filosofía —teoría del conocimiento, ética-política y estética—, desconociendo en muchas ocasiones las necesidades de los estudiantes en relación con el contexto en el que viven. Este factor ha sido además señalado por ellos mismos cuando en las clases de filosofía han surgido preguntas tales como: «¿En la época actual existen filósofos?» «¿Hay filósofos colombianos?» «¿Por qué estudiar filosofía a partir de problemas generados en otros países, en otros momentos históricos, en otras lenguas?» Incluso han llegado a plantear de manera más rigurosa reflexiones como la siguiente:

Colombia es un país inmerso en una cultura de ciudadanos que no se adueñan de lo propio, sabiendo que es una nación con una gran riqueza multicultural. Se debería rescatar en las escuelas el folclor, el pensamiento, los saberes y la cultura de nuestro país y nuestro continente. ¿Por qué no se enseñan estos saberes en la escuela? Quizá se debe a muchos factores como la colonización europea o las intervenciones de las multinacionales derivadas de la globalización. Me parecería valioso que los

maestros incluyeran en sus clases saberes que puedan llenar este vacío desde las áreas del conocimiento (Comunicación oral con una estudiante del grado 11 de la IEJMG, 2016).

Es por este motivo que en esta instancia del ejercicio como maestro de filosofía surge la inquietud intelectual, académica y vivencial de pensar y proponer algunas *OPFN*, destacando el hecho de que por lo general los planes de estudio y demás programas de filosofía para la educación media presentan una limitación fundamental: una visión marcadamente eurocéntrica y hegemónica de la historia de la filosofía y de los problemas filosóficos. Lo anterior ha conducido a plantear la cultura greco-latina como punto de inicio del pensamiento racional; pasando directamente a la Edad Media con su reflexión teológica; alcanzando su plenitud durante la Modernidad Europea y la plena confianza en la facultad de la razón; dando paso al discurso Contemporáneo desarrollado en el marco de la Revolución Industrial, las Guerras Mundiales y el auge de los medios masivos de comunicación y, por último, abriendo las puertas para la condición posmoderna. Es así como la limitación de estos programas de filosofía, radica en que siempre han dejado de lado el pensamiento filosófico elaborado desde otras latitudes y culturas diferentes al occidente europeo, como es el caso de *Nuestramérica*.

Se hace alusión específicamente a *Nuestramérica* para referirse al territorio que habitamos, a un continente con la necesidad de liberarse de la hegemonía del Norte, con un anhelo profundo de emanciparse y pensarse desde adentro; una tierra que clama por dar lugar a prácticas y saberes de resistencia contra las diferentes expresiones de la colonialidad, en pro de la defensa y el reconocimiento de la legitimidad de formas de saber otras (Díaz, 2014). Se parte además de la idea que el pensamiento de *Nuestramérica*, expresado a lo largo de todo el territorio por medio no solo de la filosofía sino también de la acción política y las expresiones artísticas, debe ocupar un lugar especial en la formación de los estudiantes, con el fin de lograr un acercamiento a las cosmovisiones de los pueblos originarios, a los problemas socio-políticos del contexto, a los pensadores y los filósofos latinoamericanos, contribuyendo así a un *sentipensar*¹ en el marco de una realidad histórica y cultural más cercana a nuestra experiencia vital.

¹ Como lo indica Escobar (2016a), fue el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1984), quien utilizó los términos *sentipensar* y *sentipensamiento* para referirse al "...principio de vida de las comunidades de la costa caribeña colombiana que viven en cuencas de río y pantanos. Implican el arte de vivir y pensar con el corazón y con la mente..." (p. 14). Cuerpo y mente, razón y emoción, son articulados así de una manera indisoluble para dar cuenta de una experiencia de vida y de la relación con el entorno en que se habita.

2.2. Contexto de la IEJMG

Tabla 1

Información General IEJMG

Nombre: I.E. Josefina Muñoz González	Barrio: La Pola	Municipio: Rionegro
Núcleo: Municipio de Rionegro	Dirección: Calle 52 No. 44-03	Teléfono: 5611934
Jornada: Mañana, Tarde, Noche	Carácter: Mixto	Calendario: A
Código Icfes: 002402	Niveles: Primaria, Secundaria y Media	Modalidad: Académico y Técnico
Naturaleza: Oficial	Identificación Dane: 105615000473	Nit: 811018193-4

Nota: Elaboración propia, a partir de los datos requeridos por la Universidad de Antioquia.

La IEJMG fue fundada el 16 de agosto de 1965. Es una institución de carácter oficial ubicada en la zona urbana del municipio de Rionegro, Antioquia. Ofrece los niveles de educación preescolar, básica, media académica diurna y nocturna, y media técnica en las especialidades de comercio, mercadotecnia, salud y lenguas modernas. Desde el año 2017 los estudiantes se encuentran distribuidos en tres sedes: Josefina Muñoz González —sede central—, Baldomero Sanín Cano y Liborio Mejía. En la sede central se llevan a cabo actividades académicas en tres jornadas: mañana —grados séptimo y octavo—, tarde —novenio, décimo y undécimo— y noche —CLEI—.

A partir de la vinculación en el año 2010 como maestro de filosofía a la IEJMG, se ha podido observar que hay una fuerte orientación pedagógica hacia la capacitación para el trabajo, con unos objetivos y unas competencias a partir de las cuales se pretende formar a los estudiantes en las Modalidades Técnicas que generalmente suelen estar articuladas con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Para el caso de Comercio y Mercadotecnia, se encuentran proyectadas hacia la banca, la industria y el comercio, con el fin de preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en actividades relacionadas con la vida de oficina. Para el caso de Salud se busca la proyección a la comunidad mediante programas de prevención en salud y auxiliares de consultorio médico. Para el caso de la Profundización en Lenguas Modernas, la Institución busca permitir a los estudiantes un desempeño en puestos de trabajo de atención a los turistas, brindándoles unas orientaciones básicas en inglés y francés, además de la posibilidad de continuar con estudios en idiomas. Lo anterior se hace con la intención de que los estudiantes egresados puedan vincularse al mundo laboral o continuar con su formación profesional en estos ámbitos. Este énfasis en una

formación para el hacer y la vinculación en el mundo laboral y productivo, determina el horizonte institucional y hace que los espacios para la convivencia al interior de la Institución estén marcados por una disciplina en donde la puntualidad, la presentación personal y el respeto, se convierten en los valores fundamentales para la convivencia escolar.

En la descripción del *horizonte institucional* a partir de la misión, la visión, los principios, los valores y los símbolos, se evidencia el énfasis de la Institución en tres aspectos fundamentales: la formación integral, la preparación para el acceso a la educación superior y la capacitación para el desempeño laboral. Esta orientación pedagógica entra en concordancia con las actuales demandas y políticas del MEN y su apuesta por una educación bancaria al servicio del sistema productivo y neoliberal, donde la calidad educativa es evaluada bajo estándares preestablecidos, e incluso bajo contextos internacionales —como es el caso de las pruebas PISA—. Además, son utilizados en los principios institucionales términos pertenecientes al mundo empresarial como calidad, eficiencia, eficacia y excelencia, que trasladados al ámbito educativo conducen a pensar en una serie de reformas originadas por la intervención del Banco Mundial, buscando poner la educación al servicio del capitalismo y la globalización. Sin embargo, estos aspectos no son consecuentes con valores de carácter organizacional como el servicio, la atención al cliente, la rentabilidad o la ética profesional, pues, en lugar de ello, se plantean los valores institucionales en términos del respeto, la solidaridad, la honestidad, entre otros.

Esto último conduce a pensar que al interior de la IEJMG también hay una preocupación por una formación integral de los estudiantes en términos de formación del ser para la vida en sociedad. Dichos valores institucionales entran en diálogo con la diversidad cultural y la necesidad de comprender lo diferente al interior de la Institución mediante un proyecto formativo que —si bien está enmarcado en la lógica general establecida desde el MEN— también se orienta hacia lo situacional, es decir, hacia el entorno cotidiano como referente básico de aprendizaje donde los estudiantes se forman como ciudadanos.

Toda actitud de respeto por la diferencia debe partir de una apropiación y comprensión de aquello que es más cercano: el contexto vivencial de los estudiantes y nuestra condición latinoamericana, lo cual conlleva a un reconocimiento de la diversidad cultural bajo las dinámicas actuales de un mundo globalizado y permite el desarrollo de aprendizajes abiertos al diálogo y la convivencia. Es precisamente en este punto donde la reflexión suscitada a partir de las *OPFN* puede contribuir tanto al análisis de los problemas y las competencias básicas demandadas por el MEN

para la filosofía, como al fomento de los valores institucionales de una comunidad académica que hace énfasis en un estudiante que puede aportar a la sociedad, no solo desde el aspecto económico y productivo, sino también desde su desarrollo humano y su formación integral como ciudadano.

2.3. Antecedentes del problema

A continuación se presentan algunos de los antecedentes hallados en relación con el problema planteado, partiendo de la revisión de bibliografía específica referente a trabajos de investigación desarrollados en los ámbitos internacional (I), latinoamericano (II) y nacional (III), durante el presente siglo.

I. Es importante iniciar haciendo referencia a una serie de textos que viene publicando la UNESCO en relación con la filosofía, y que sugieren un acercamiento a ella desde otras latitudes: *Lo Otro* (2006); *Filosofía, una Responsabilidad Cósmica* (2007); *Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe* (2009); *La Filosofía, una Escuela de la Libertad* (2011); *Manual de Filosofía Sur a Sur* (2014). En estos textos es posible percibir una preocupación por pensar la condición del ser humano y su desarrollo cultural con base en otro tipo de epistemologías diferentes a las implementadas por los países del Norte.

Es así como los discursos referentes a la manera como la globalización determina el diálogo entre las distintas civilizaciones convocan a la reflexión en torno a la identidad, la alteridad y la otredad, como conceptos vigentes para pensar la condición latinoamericana (UNESCO, 2006). En la misma línea, se hace un llamado a la filosofía para que adquiera un papel protagónico en el mundo de hoy, que su reflexión crítica no se quede en los textos sino que se convierta en una herramienta que permita luchar contra el dogmatismo y la manipulación presentes en las sociedades, pues lo propio de la filosofía es agudizar el sentido crítico (UNESCO, 2007). También se destaca la importancia de la enseñanza de la filosofía en los países de América Latina y el Caribe, como un medio para la formación ciudadana y el desarrollo de una visión crítica en los niños, niñas y jóvenes, que contribuya al fortalecimiento de valores y actitudes inherentes a la democracia (UNESCO, 2009a). De igual manera, se establece la hipótesis de que es un lugar común partir de la historia y los contenidos para la reflexión en torno al pensamiento filosófico, y ante la crisis actual de la filosofía como área del conocimiento que puede ser o no enseñada en la escuela, surge la demanda de que ésta se vincule más con la realidad y con problemas concretos que afecten a los estudiantes, solo así es posible justificar y fundamentar su enseñanza como herramienta para la

formación de estudiantes críticos (UNESCO, 2011). Finalmente, emerge la necesidad de indagar en torno a la naturaleza y la cosmovisión, la cultura y la sociedad, a partir de otras regiones diferentes a Europa y Estados Unidos, otorgando voz y presencia a pensadores y filósofos del mundo africano, árabe, asiático y latinoamericano; como un medio para pensar la realidad humana desde otras formas de conocimientos diferentes a las instauradas desde el Norte (UNESCO, 2014).

Los trabajos realizados por la UNESCO sugieren que la formación filosófica en la educación media no puede estar orientada solo hacia la transmisión de contenidos relacionados con los distintos filósofos que han hecho parte de la historia del occidente europeo, más bien, plantean la posibilidad de indagar en el pensamiento filosófico a partir de epistemologías distintas a las heredadas desde el eurocentrismo y, al mismo tiempo, sugieren la necesidad de que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía haga posible el desarrollo de las competencias básicas del área, tan necesarias para la participación en una sociedad incluyente, equitativa y abierta al diálogo, en pocas palabras: Democrática. La formación filosófica invita a cuestionar todas las ideas y someterlas no solo al criterio de la razón sino también a los principios éticos, a la intuición, y al sentimiento, para poderlas contrastar con la propia realidad cultural; esto con el fin de que los estudiantes no se conviertan en ciudadanos manipulables y puedan contribuir a la transformación social del entorno en el que viven. Dicha orientación para la filosofía sugerida por parte de la UNESCO conduce a pensar en un trabajo de investigación que permita indagar en torno a otras posibilidades filosóficas y pedagógicas, diferentes a aquellas que están anquilosadas en una concepción tradicional de la filosofía a partir de su historia y las disciplinas que la conforman.

II. En torno a la manera como la filosofía hace presencia en la educación media ameritan ser enunciados dos trabajos de investigación a nivel de Latinoamérica que bien se podrían relacionar con el problema que acá se plantea.

El primero de ellos corresponde a Espinel (2013), de la Universidad Central del Ecuador, elaborado dentro de la *Maestría en diseño y gestión de proyectos socioeducativos*. Este trabajo lleva por título: *Enseñanza de la filosofía y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de primer año de bachillerato general unificado del colegio Benito Juárez de la ciudad de Quito, durante el año lectivo 2011-2012*. En esta investigación el problema central estriba en la posibilidad de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico mediante la enseñanza de la filosofía, objetivo que no se logra durante las clases debido a que los programas de filosofía suelen estar descontextualizados; además que no existe suficiente material didáctico, las metodologías

usadas por los maestros son inapropiadas y el sistema evaluativo no contribuye a satisfacer sus inquietudes. Debido a esto, se presenta una carencia en el desarrollo del pensamiento crítico que se ve reflejada en la falta de cuestionamiento y análisis de los textos filosóficos y de la realidad social en la que viven los estudiantes. El proyecto está enmarcado dentro de una metodología cualitativa-cuantitativa, lo cual permitió a la autora la recolección de datos cuantitativos y su correspondiente análisis, llegando así a la conclusión que las metodologías utilizadas por los maestros para la enseñanza de la filosofía son de carácter temático y explicativo, factor que poco contribuye a la apropiación del conocimiento y al desarrollo del pensamiento crítico. Este hecho conduce a Espinel a proponer unas *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de la Filosofía*, que tengan en cuenta el contexto y las características de los estudiantes, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias centradas en el análisis, la crítica y la resolución de problemas.

Es posible identificar en la investigación de Espinel (2013) un énfasis en el problema de la enseñanza de la filosofía en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, lo que es un factor de suma importancia si se tiene la pretensión de que éstos desarrollen las competencias básicas del área en el orden del análisis crítico, el diálogo argumentativo y el talento creativo. Resulta de gran interés para efectos del presente proyecto el hecho de identificar que los programas de filosofía suelen estar descontextualizados, lo cual hace que los estudiantes perciban los problemas de los que se ocupa la filosofía simplemente como un asunto teórico y abstracto que no se relaciona para nada con su experiencia vivencial, generando por consiguiente que se cuestionen poco y no logren el desarrollo del pensamiento crítico. A razón de lo anterior, emerge de nuevo la inquietud por pensar algunas *OPFN* que tengan como rasgo fundamental la posibilidad de acercar a los estudiantes a la filosofía mediante problemas de su propia cultura; teniendo en cuenta que una de las características principales de la filosofía latinoamericana radica en su vinculación con la ética y la política, además de la preocupación por decolonizar el pensamiento para dar paso a otras epistemologías y lecturas de mundo más cercanas al contexto social que se habita.

El segundo trabajo de investigación corresponde al chileno Díaz (2014), Magíster en Filosofía en la Universidad de Chile. La investigación es titulada: *Filosofía política de la educación nuestroamericana: Filosofía de la educación entre la dominación y la liberación de Latinoamérica*. El problema central está enfocado a la necesidad de pensar la educación latinoamericana desde la filosofía política, descubriendo y fundamentando la dominación

pedagógica presente en Latinoamérica; con lo que busca contribuir a problematizar la educación no solo de Chile sino del continente, como él mismo lo expresa. El autor aboga por la necesidad de replantear completamente el quehacer filosófico, comenzando por pensar a Latinoamérica no como un apéndice de la historia de la filosofía que pueda ser enmarcado dentro las pretensiones de universalidad de la razón europea, sino como un territorio habitado por seres humanos con una historia y un pensamiento valioso en sí mismo. Esto conduce a mirar el problema de la educación desde una perspectiva epistemológica, política y ética, en la medida que la escuela, como institución del Estado, ha venido implementando una serie de políticas modernizadoras bajo el discurso de la eficiencia, la eficacia, la calidad y la estandarización, términos que son importados desde el ámbito empresarial y económico, y que requieren ser analizados y criticados filosóficamente, y desde el propio contexto latinoamericano. Aunque el autor no lo enuncia, es posible identificar en este trabajo una investigación desarrollada bajo el enfoque hermenéutico, donde el análisis teórico de los principales representantes del pensamiento filosófico latinoamericano le permite articular todo el entramado argumentativo de su trabajo. Díaz (2014) llega a la conclusión que el discurso de la modernidad aplicado a Latinoamérica ha silenciado el saber de los educandos, de las comunidades y de los pueblos, con la pretensión de encaminarlos hacia un discurso unívoco propio de la racionalidad occidental europea, dando lugar a una educación parcial que deja de lado las particularidades de los pueblos latinoamericanos, que para Europa debían ser evangelizados e ilustrados bajo su propia perspectiva de ser humano. Para ello, la educación en la escuela sirvió como la institución ideal donde se pudiera ejercer una práctica pedagógica de carácter conservador y modernizador.

La investigación de Díaz (2014) otorga una luz de suma importancia, en la medida que plantea la imperiosa necesidad de que tanto las escuelas como los maestros se orienten hacia su propia realidad, con el fin de comprender el mundo latinoamericano y generar espacios democráticos acordes a nuestro contexto. Esto permite pensar en una importante vía de indagación para el presente trabajo de investigación, pues es necesario que los planteamientos pedagógicos para la filosofía en la educación media tomen distancia de los discursos eurocéntricos, basados en una historia narrada desde afuera, que contribuye a la realización política y económica de intereses ajenos, que se atribuyen para sí mismos niveles de universalidad y postulados de progreso y libertad, opacando y silenciando los saberes de las distintas comunidades latinoamericanas, obligándolas a entrar en nuevas formas de producción al servicio de una educación neoliberal

donde el ser humano es pensado como una pieza más dentro de ese gran sistema productivo. Para lograr llevar a cabo este proyecto sería fundamental un análisis teórico y conceptual de los principales filósofos y pedagogos de *Nuestramérica*, lo cual implicaría una metodología de investigación similar a la llevada a cabo por Díaz (2014).

III. Para el caso específico de investigaciones y artículos desarrollados en Colombia es posible referenciar los siguientes:

El primer trabajo corresponde a la investigación realizada por Morales (2011), de la Universidad Tecnológica de Pereira, dentro de los estudios de Maestría en Educación. El trabajo lleva por título: *Desarrollo de una propuesta didáctica para el aprendizaje del filosofar con estudiantes de educación media*. Acá el problema eje es la relación con la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, el papel que desempeña el maestro y la manera como mediante su práctica puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes; haciendo énfasis especial en el planteamiento de una propuesta didáctica centrada en la diferencia entre *aprender filosofía* y *aprender a filosofar*. Morales lleva a cabo la investigación mediante un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio, lo cual le permitió recolectar, interpretar y analizar la información pertinente en relación con la enseñanza de la filosofía y las didácticas implementadas por el maestro. En las conclusiones el autor enfatiza la importancia que tiene el desarrollo de una didáctica de la filosofía que permita establecer puntos de encuentro entre la vida de los estudiantes y el pensamiento filosófico, señalando la necesidad de que el maestro asuma una actitud motivadora y dé lugar a aprendizajes significativos que conduzcan a los estudiantes a tomar conciencia de la importancia de la filosofía en la educación media, como área fundamental para alcanzar la autonomía del pensamiento. Por último, en el marco de las recomendaciones, sugiere continuar investigando acerca de las prácticas de la filosofía a partir de la implementación de planes curriculares que permitan el aprendizaje del filosofar más allá de su orientación en función de la historia de la filosofía de occidente.

Vale la pena destacar en esta investigación la reflexión que realiza el autor sobre la manera tradicional como se ha enseñado la filosofía, principalmente a partir del acercamiento histórico al pensamiento desarrollado desde occidente. Un occidente que, como se ha señalado anteriormente, no se refiere a *Nuestramérica* sino al occidente europeo y norteamericano, lo cual ha tenido unas implicaciones que van más allá de lo netamente espacial y geográfico, para dar lugar a una serie de prácticas sociales, económicas, culturales, políticas y éticas que han traído implícitas una

hegemonía del pensamiento, factor que ha conducido a deslegitimar las visiones del mundo desarrolladas desde otras tradiciones. De ahí que Morales (2011) plantee la necesidad de implementar una didáctica de la filosofía desde otras perspectivas a partir de las cuales se pueda tener en cuenta el contexto de los estudiantes, dando lugar a aprendizajes significativos. Este aspecto resulta importante para el presente trabajo de investigación, pero no solo en el marco de una didáctica de la filosofía sino también de unas orientaciones pedagógicas para la filosofía en clave crítica y decolonial.

El segundo trabajo es desarrollado por Herrera, Ochoa y Silva (2015), para la Maestría en Filosofía Latinoamericana ofrecida por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de la ciudad de Bogotá, titulado: *Filosofía latinoamericana actual. Historia de las ideas, política de la liberación, sentipensar ontológico*. Este trabajo gira en torno a un problema fundamental: la filosofía latinoamericana, pensada por los autores como *apuesta de sentido* que demanda tanto capacidad teórica y discursiva como actitud de diálogo, mediante lo cual se pretende una emancipación de la tradición filosófica occidental, generando las posibilidades para pensar los problemas filosóficos de carácter universal acorde con las circunstancias espaciales, temporales y culturales.

Los autores llevan a cabo la investigación mediante la metodología de la hermenéutica textual, con lo que buscan lograr una comprensión de los textos fundamentales que orientan el desarrollo teórico de los tres momentos en los que se divide el trabajo: *1. Pensamiento filosófico latinoamericano: un esfuerzo por recobrar la identidad desde la conciencia de la dependencia. 2. Deconstrucción de la izquierda e interpretación reductiva del anarquismo en la arquitectura Dusseliana. 3. Por una ontología latinoamericana desde la pregunta por el ser*. Lo anterior les permitió ampliar y profundizar el campo teórico-conceptual de la filosofía latinoamericana a partir de los tres ejes enunciados: identidad, anarquismo y ontología latinoamericana.

A partir de esta investigación se abre una línea de indagación teórica y conceptual para continuar pensando la actualidad y la necesidad de una filosofía de *Nuestramérica*, cuya reflexión no se agota en lo teórico, sino que demanda también una práctica política a partir del *sentipensar* propio de los pueblos, expresado principalmente en los saberes ancestrales, las cosmovisiones indígenas y la cultura popular. Toma fuerza así la idea de decolonizar el pensamiento de *Nuestramérica* de la hegemonía instaurada por el eurocentrismo, con el fin de otorgar voz y participación a otras formas de saberes emergidas desde nuestro territorio, y que bien podrían servir

para orientar la filosofía en la educación media, con el fin de que los estudiantes puedan desarrollar las competencias básicas acorde con su contexto espacio-temporal y cultural.

El tercer trabajo es un libro resultado de una investigación colectiva llevada a cabo por Pérez, Ríos, Valencia y Salazar (2015). Tiene por título: *Orientaciones para el maestro de humanismos: material pedagógico de divulgación para la apropiación social del conocimiento*, editado por la Universidad Católica de Oriente de Rionegro, Antioquia. Este material de carácter pedagógico —en el cual se tuvo la posibilidad de participar como maestro de filosofía en calidad de coinvestigador— fue desarrollado en conjunto con los maestros y maestras del municipio de Rionegro, que participaron de la Mesa de Humanismos instalada por la Secretaría de Educación Municipal desde el año 2014, donde se reflexionó desde una perspectiva curricular crítica en torno a las áreas de Filosofía, Educación Ética y Valores Humanos, y Educación Religiosa.

La investigación plantea como problema fundamental la necesidad de «...identificar los enfoques y diseños curriculares, susceptibles de ser develados en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas de Rionegro-Antioquia que se vincularon a la mesa...» (Pérez y otros, 2015, p. 13). Para ello se realizó un análisis de las mallas curriculares, las prácticas pedagógicas y los contextos escolares de los maestros participantes; teniendo como objetivo general el reconocimiento de la forma como se desempeñan las prácticas de aula desde lo disciplinar, didáctico, curricular y evaluativo, con el fin de construir colectivamente un Currículo Crítico en las áreas mencionadas. La investigación es llevada a cabo desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma crítico-social y la modalidad de investigación-acción, lo que permitió a los autores y maestros participantes reflexionar, analizar y construir colectivamente un Currículo Crítico.

El trabajo en mención resulta de gran interés para el presente trabajo de investigación, específicamente en lo desarrollado para el área de filosofía, en la medida que comienza con un análisis de lo que es el currículo a partir de las orientaciones desarrolladas por el MEN y la Universidad Pontificia Bolivariana, pero teniendo en cuenta también el análisis de las mallas curriculares de filosofía y las experiencias significativas de los maestros participantes. Lo anterior permitió el diseño de un *Currículo Crítico Octagonal* para la filosofía, así como los elementos didácticos y evaluativos para su implementación; teniendo como fundamento la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la educación liberadora de Paulo Freire; de ahí que se planteen como aspectos fundamentales para un Currículo Crítico de Filosofía los siguientes: la contextualización,

el campo disciplinar, las mediaciones, la valoración, las emergencias, las proyecciones, la acción-reflexión y la recontextualización.

Es así como es posible pensar en unas *OPFN* que bien podrían entrar a dialogar con la perspectiva de un currículo crítico, en la medida que para pensar la filosofía en la escuela se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes y sus realidades vivenciales, las cuales tienen como trasfondo la cultura latinoamericana, en donde la ética y la política de la liberación de Enrique Dussel y la educación liberadora de Paulo Freire, otorgan los fundamentos teóricos para la emancipación del pensamiento de *Nuestramérica*, por lo menos desde el saber filosófico y pedagógico.

Finalmente, es importante señalar que para el caso de la filosofía en Colombia han sido publicadas desde el MEN las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Gaitán y otros, 2010). Estas orientaciones fueron elaboradas bajo las premisas de la política de calidad de la Revolución Educativa, que buscan el desarrollo de competencias para una formación integral del estudiante como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo, y también como un individuo autónomo, innovador y solidario, a fin de que pueda enfrentar los retos del mundo actual. Para lograr este propósito formativo se proponen tres ámbitos teóricos de la tradición filosófica: *el conocimiento humano, la estética y la moral*.

A partir de lo anterior, el MEN establece una propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía basada en problemas, cuyo objetivo es enfrentar al estudiante con su propia realidad social y los grandes desafíos que han asumido los seres humanos a lo largo de su historia; pero al mismo tiempo, haciendo un llamado a superar las propuestas formativas que están centradas en la transmisión de conocimientos y en la exposición erudita y abstracta de filósofos e ideas. Asimismo, el documento termina planteando también unas estrategias didácticas —lectura y análisis de textos filosóficos, seminario, disertación filosófica, debate filosófico, foro de filosofía, entre otras— y una propuesta de implementación curricular que contribuya a la formación integral y el desarrollo de las competencias básicas: *crítica, dialógica y creativa*.

Resulta de mucho valor el hecho que dichas orientaciones pedagógicas, a pesar de estar enmarcadas dentro del legado de la filosofía europea que se ha atribuido a sí misma un carácter universal, también plantean la necesidad de establecer un diálogo con el filosofar latinoamericano, lo que está en concordancia con los propósitos del presente trabajo. En este orden de ideas, se puede considerar entre la amplia gama de temas y problemas que permiten el estudio y la enseñanza-

aprendizaje de la filosofía, cuatro ámbitos del conocimiento que son centrales para la reflexión filosófica y que orientados adecuadamente desde la perspectiva de *Nuestramérica*, bien podrían contribuir a satisfacer la necesidad de pensar desde nosotros mismos, a saber: El acercamiento histórico al pensamiento filosófico de *Nuestramérica*; la reflexión en torno a las epistemologías del sur y los saberes interculturales; el análisis de la realidad social desde la filosofía práctica en sus ámbitos ético, político y económico y, finalmente, una estética del arte y la vida cotidiana presente en nuestros pueblos. Lo anterior en clave liberadora y decolonial, con el propósito de permitirle a la filosofía superar su concepción teórica y eurocéntrica tradicional, y dar lugar a una práctica filosófica a partir del propio contexto.

2.4. Justificación del problema

A partir del planteamiento del problema, el contexto de la IEJMG y los antecedentes indagados, es posible pensar que para dar lugar a unas *OPFN* se hace necesario partir de la idea de la imposibilidad de hablar de un metarrelato filosófico con una única línea de desarrollo histórico, debido a que la diversidad de interrogantes humanos no poseen una solución universal que pueda ser aplicable de manera unánime y definitiva. Surgen así las preguntas respecto a: ¿Qué enseñar de la filosofía? ¿Desde dónde enseñar la filosofía? ¿Para qué enseñar filosofía? ¿Cómo enseñar filosofía? ¿De qué manera enseñar a filosofar?

Con base en los antecedentes del problema, es posible señalar que la filosofía hace presencia en la escuela desde dos perspectivas fundamentales: la primera aborda la filosofía de manera histórica —edad antigua, edad media, edad moderna, edad contemporánea— con el fin de exponer las ideas fundamentales de los filósofos más destacados de occidente en las diferentes épocas, específicamente de Europa y Norteamérica; la segunda divide la filosofía por núcleos temáticos —lógica, epistemología, metafísica, estética, política, ética, etc.— y busca ofrecer unos conocimientos básicos en los distintos campos de indagación, ordenados de modo sistemático. También es posible evidenciar que para las principales editoriales, estas dos perspectivas constituyen la orientación básica de los manuales escolares utilizados para la filosofía en la educación media, con el fin de facilitar el acercamiento a la disciplina. Sin embargo, el problema radica en que por causa de la brevedad con que son expuestos los distintos problemas filosóficos en estos manuales, en la mayoría de los casos se termina por dar una idea de la filosofía como una suma de opiniones en torno a diversos asuntos, lo cual contribuye poco a una formación

verdaderamente filosófica; sumado al hecho aún más grave, que ya se viene planteando en el presente trabajo de investigación: el olvido y el silenciamiento del pensamiento filosófico desarrollado desde *Nuestramérica*.

Además de lo anterior, resulta importante señalar y denunciar que el MEN ha venido haciendo intentos por suprimir la enseñanza de la filosofía en la escuela, esto se ha hecho más evidente desde el año 2014 cuando la filosofía es retirada de las pruebas de Estado, para ser articulada como un componente de la lectura crítica, a la par con otra serie de lecturas de carácter literario, social e informativo. En este orden de ideas es que Vargas (2014) ha levantado la voz de protesta y alarma en su *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía*, donde bajo las políticas neoliberales y en el marco de los discursos hegemónicos, se busca atender a una educación basada en lineamientos, competencias y estándares de calidad, donde la formación de los estudiantes contribuya a fortalecer el sistema-mundo a partir de la capacitación de jóvenes para la vida laboral, más que para el fomento de un espíritu crítico, dialógico y creativo. Al respecto plantea el autor:

...La enseñanza filosófica se redujo, entonces, a enseñar historia de la filosofía, según el pensamiento predominante en el mundo, y a repetir pensamientos de filósofos sin lograr ir más allá de ellos, ni enseñar el difícil arte de utilizarlos como herramientas de trabajo para cincelar nuestros propios conceptos, nuestras propias ideas, nuestros propios problemas. Se nos decía que tratar de pensar por nosotros mismos era un sin sentido. Y este conocimiento repetitivo de la historia de la filosofía, aunque ha sido y es muy importante, también es reductor y resulta colonizante si no se complementa con la experimentación misma, con el pensar y el sentir de un pueblo múltiple, diverso y con gran potencia creativa. Esa experimentación del pensamiento es lo que resulta urgente promover, hoy más que nunca, en escuelas y universidades del país si queremos realmente la paz; en vez de acabar con la enseñanza de la filosofía, como lo pretende el actual Ministerio de Educación Nacional (Vargas, 2014, p. 3).

Bajo el contexto actual del capitalismo globalizado, la escuela abre sus puertas para que la dialéctica empresarial intervenga en la formación de los estudiantes, convirtiéndolos así en clientes del servicio educativo y futuros obreros del sistema productivo. De este modo, la exigencia latente e insistente del MEN para una formación en competencias laborales es implementada al interior de las instituciones educativas, como el discurso con base en el cual se debe orientar la formación y capacitación de los estudiantes. ¿Qué papel desempeña la enseñanza de la filosofía y la formación filosófica bajo esta perspectiva? Absolutamente ninguno, pues la filosofía no puede estar al servicio

de los saberes pragmáticos en aras de la productividad; lo propio de ella deviene en duda, sospecha, crítica, deconstrucción, reconstrucción, emancipación, liberación, decolonialidad y militancia; en pocas palabras, actitud filosófica en contra de los discursos hegemónicos que pretenden emplazar el ser y ponerlo al servicio del capitalismo neoliberal. En este sentido, se hace necesario levantar la voz de protesta al unísono con Vargas (2014) y su *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*, y hoy más que nunca, pensar sobre la importancia de su presencia en la escuela en pro de contribuir a la formación de una nueva generación, no de autómatas productivos, sino de ciudadanos sentipensantes, con conciencia crítica, con voluntad de transformación.

De este modo, se sugiere que la filosofía en la educación media no debería estar basada en una estructura rígida de épocas históricas, escuelas, disciplinas o pensadores del occidente europeo, pues el pensamiento filosófico es dinámico y capaz de trascender cualquier estructura preestablecida con el fin de atender a las experiencias reales en las que día a día se ven inmersos los estudiantes. Todo intento de reflexión filosófica en la escuela debería partir de la realidad y del contexto histórico y cultural, identificando problemas y necesidades, generando así la posibilidad de entrar en un diálogo con las construcciones filosóficas elaboradas desde otras latitudes.

Se trata entonces de *aprender a filosofar desde nosotros mismos* y, en la medida de lo posible, en relación con el contexto real de los estudiantes. De ahí la necesidad que el maestro de filosofía sea el encargado de conducir a los estudiantes hacia la apropiación del pensamiento filosófico de *Nuestamérica* y otras formas de pensar elaboradas desde el Sur, que han caído en el olvido debido a la hegemonía alcanzada por el eurocentrismo, en donde por causa de los procesos históricos de colonización y descolonización, a *Nuestamérica* se le ha negado su propia historia, identidad y pensamiento. Es éste un problema que ha sido silenciado por los maestros de filosofía, que en su quehacer práctico se han limitado a la enseñanza y la transmisión de una filosofía planteada en los manuales de texto que repiten, una y otra vez, las ideas de los pensadores elegidos por occidente para llevar sobre sus espaldas la representación de aquello que se piensa que debería ser la filosofía, dejando de lado el amor por la sabiduría de los pueblos originarios, los saberes periféricos y las culturas populares.

En este mismo sentido, es importante que el maestro de filosofía tenga presente que los estudiantes se encuentran en un momento complejo de su formación como individuos, en una permanente evolución de su ser y su devenir social, donde la búsqueda de identidad y autoafirmación los lleva a cuestionar constantemente todo aquello que se les impone y los rodea;

y son precisamente estos cuestionamientos que acontecen en torno a la existencia los que hacen posible el desarrollo de unas competencias filosóficas que les otorgue fundamento a sus interrogantes y, al mismo tiempo, los conduzca a buscar las respuestas en sí mismos, a partir de toda una serie de prácticas y tradiciones culturales que han sido asimiladas a lo largo de sus vidas, gracias al contexto social en el que se han venido formando. De ahí la importancia que al entrar en relación con el discurso filosófico, puedan adquirir unos fundamentos conceptuales que les van a servir no solo para mejorar sus habilidades de análisis, comprensión y crítica lectora, sino también para constituirse como sujetos transformadores del conocimiento y la cultura.

El problema de pensar unas orientaciones pedagógicas para la filosofía desde perspectivas diferentes a la europea queda sugerido, y las posibilidades de indagación en torno a ello se encuentran abiertas, además es un debate de plena actualidad en el contexto del pensamiento latinoamericano. Si a lo anterior se le suma la intención MEN de asesinar la enseñanza de la filosofía en Colombia en plena época del post-acuerdo de paz, las presentes Orientaciones cobran aún más vigencia, en tanto que sugieren la necesidad de formar nuevas ciudadanías con una conciencia crítica y abierta al diálogo, con una actitud filosófica propositiva, con una responsabilidad ética y comprometida con un país que demanda equidad, justicia y paz. La presencia de la filosofía en la escuela exige que el trabajo de aula y la reflexión filosófica emerjan de problemas inherentes al contexto socio-cultural de los estudiantes, y a partir de ahí, generar una articulación con el aspecto teórico-conceptual de la filosofía, para lograr una mayor comprensión y análisis de los problemas, y dar lugar a la crítica decolonial y a la propuesta sentida y racional de posibles soluciones.

Las *OPFN* se pretenden construir durante los años académicos de 2016 y 2017, para su posterior evaluación e implementación al interior de la IEJMG del municipio de Rionegro. Dichas Orientaciones se justifican en la medida que sugieren una perspectiva otra para la filosofía en la educación media a partir del contexto de *Nuestramérica*; las cuales aspiran a convertirse en un material pedagógico-crítico que quedaría como aporte para la Institución Educativa, y como referente teórico que beneficiaría directamente a cualquier maestro que pretenda abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde perspectivas teóricas y prácticas diferentes a las que se encuentran tradicionalmente en los textos guía. Además, tendría como beneficiarios a los estudiantes de la misma institución, en la medida que podrían encontrar en el *sentipensar filosófico* elaborado desde nuestro territorio una mediación que contribuya a mirar la realidad social en que

viven desde su propio contexto y con una perspectiva más crítica que les permita la decolonialidad de su propia tradición histórica, cultural, social y filosófica. Del mismo modo, esta investigación puede sugerir caminos para otros maestros-investigadores de la filosofía interesados en indagar sobre el tema.

En ese orden de ideas, se considera que este trabajo de investigación al interior de la Maestría en Educación se puede llevar a cabo desde la *Línea Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*, en la medida que ésta se ocupa de la formación permanente de los maestros de las Ciencias Sociales, área general en la cual es posible enmarcar la filosofía, sumado a la pretensión de vincular los aspectos teóricos y conceptuales del área con la realidad social humana. Los interrogantes planteados por esta línea de investigación bien pueden ser aplicados al área: ¿Qué enseñar de la filosofía? ¿Cómo enseñar lo que se considera que se debe enseñar de la filosofía? ¿Para qué enseñar filosofía en la educación media? A lo cual habría que añadir otro interrogante fundamental: ¿Desde dónde enseñar y hacer filosofía? Las respuestas a dichas preguntas constituyen el punto de partida para pensar la filosofía desde la perspectiva de *Nuestramérica*, buscando vincular el saber teórico con el contexto social, con el fin de contribuir a una formación más humana y al ejercicio de una ciudadanía democrática, respetuosa y responsable respecto a la diversidad e interculturalidad de nuestro territorio.

2.5. Formulación del problema

Con base en lo argumentado hasta este momento es posible formular la siguiente pregunta: ¿De qué manera diseñar e implementar una propuesta curricular para la filosofía en la educación media, a partir de los presupuestos teóricos del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial, conservando un diálogo crítico con las orientaciones pedagógicas para la filosofía del MEN?

De este modo, el problema se formula como una cuestión filosófica y pedagógica, que pretende ser abordada utilizando una metodología de investigación hermenéutica que conduzca a la identificación y el análisis conceptual de los principales fundamentos del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial, con el fin de poder establecer algunas orientaciones curriculares y didácticas que permitan afrontar un vacío del conocimiento propio de la filosofía en la educación media.

Lo planteado anteriormente conduce también a formular algunas preguntas directrices que orienten el rumbo del presente trabajo de investigación: ¿Cuáles son los principales conceptos teóricos que han permitido el devenir de un pensamiento filosófico en *Nuestramérica*? ¿Cuáles son los principales postulados de la pedagogía crítica y decolonial que permiten fundamentar la formación filosófica desde *Nuestramérica*? ¿Cuáles serían los problemas filosóficos y las competencias básicas del área a desarrollar en el marco del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta curricular para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media, a partir del análisis de los fundamentos teóricos y conceptuales presentes en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y en la pedagogía crítica y decolonial, contribuyendo así a un diálogo crítico en torno a los problemas y las competencias básicas planteadas por el MEN.

3.2. Objetivos específicos

1. Analizar las principales categorías del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, que pueden servir de fundamento teórico para la filosofía en la educación media.
2. Determinar los principales postulados de la pedagogía crítica y decolonial, que permitan dar lugar a nuevas prácticas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media.
3. Valorar los planteamientos teóricos alcanzados en el marco del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial, en relación con los problemas y las competencias básicas establecidas por el MEN para la filosofía.
4. Proponer un diseño de plan de estudios para la filosofía en la educación media, desde la perspectiva del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial.

4. Marco teórico

Tabla 2

Matriz categorial: OPFN

Pregunta: ¿De qué manera diseñar e implementar una propuesta curricular para la filosofía en la educación media, a partir de los presupuestos teóricos del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial, conservando un diálogo crítico con las orientaciones pedagógicas para la filosofía del MEN?

Objetivo general: Diseñar una propuesta curricular para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media, a partir del análisis de los fundamentos teóricos y conceptuales presentes en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y en la pedagogía crítica y decolonial, contribuyendo así a un diálogo crítico en torno a los problemas y las competencias básicas planteadas por el MEN.

Objetivos específicos	Unidades hermenéuticas	Categorías	Subcategorías
Analizar las principales categorías del pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i> , que pueden servir de fundamento teórico para la filosofía en la educación media.	Filosofía	Filosofía de <i>Nuestramérica</i>	<i>Nuestramérica</i> Colonización Dominación Emancipación Normalización filosófica
		Paradigmas contemporáneos	Liberación Interculturalidad Decolonialidad Posmodernidad
Determinar los principales postulados de la pedagogía crítica y decolonial, que permitan dar lugar a nuevas prácticas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media.	Pedagogía	Pedagogía crítica	Educación bancaria Educación neoliberal Educación liberadora Educación problematizadora Educación humanizante
		Pedagogía decolonial	Colonialidad/Decolonialidad Poder ... Política Saber ... Epistemología Ser ... Ontología Naturaleza ... Cosmogonía
Valorar los planteamientos teóricos alcanzados en el marco del pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i> y la pedagogía crítica y decolonial, en relación con los problemas y las competencias básicas establecidas por el MEN para la filosofía.	Currículo	Currículo crítico e intercultural	Des-silenciamiento Contextualización Democratización Diversidad cultural
		Competencias filosóficas	Conciencia crítica Diálogo interfilosófico Acción transformadora Ciudadanía intercultural
		Problemas filosóficos	Geo-Historicidad Epistemologías del Sur Filosofía práctica Arte y estética
Proponer un diseño de plan de estudios para la filosofía en la educación media, desde la perspectiva del pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i> y la pedagogía crítica y decolonial.	Didáctica 1 8 Plan de estudios	Didáctica crítica	Perspectiva didáctica Contexto social Enseñanza-aprendizaje Pregunta problematizadora
		Estrategias didácticas	Propuesta curricular Malla curricular Competencias transversales Indicadores de evaluación Lectura Escritura Oralidad Indagación

Nota: Elaboración propia, adaptada a partir del formato de matriz categorial propuesto por Elicenia Monsalve (2016) durante el Seminario Investigación en Educación 2.

La historia de *Nuestramérica* ha estado marcada por la colonización, la dominación, la exclusión y el genocidio causado desde la época de la conquista, una historia sangrienta que continuó re-escribiéndose durante 500 años bajo la acción política de los pueblos en pro de la lucha, la resistencia y la búsqueda de independencia frente al imperialismo de los países del Norte. La hegemonía del discurso eurocéntrico se impuso bajo los conceptos de progreso, modernidad, democracia, libertad y salvación. Una dialéctica con pretensiones universales bajo la cual se debían someter todos los pueblos colonizados: Europa se consideraba a sí misma como poseedora de una verdad religiosa y científica, y bajo esta perspectiva implantó su yugo civilizador sobre los territorios conquistados, silenciando culturas y cosmovisiones autóctonas, dando lugar a una colonización de la tierra, de los cuerpos, del saber y de la totalidad del ser americano.

Es bajo este entorno histórico que durante la segunda década del siglo XIX, Martí (1891), en su texto *Nuestra América*, abre el camino para una nueva dialéctica que permita pensar el propio contexto en términos de dominación-emancipación. Bajo esta premisa la filosofía latinoamericana comienza su devenir a lo largo del siglo XX, a partir de una reflexión sobre la dependencia de los países del Sur en relación con los países del Norte, en el marco de unas nacientes filosofías de la liberación durante la década de los setenta, producto de un trabajo colectivo de pensadores que empezaron a desarrollar jornadas académicas que quedaron plasmadas en publicaciones y manifiestos, donde Latinoamérica era el problema en cuestión.

La necesidad de pensar la filosofía de *Nuestramérica* es pues urgente bajo el marco conceptual de la dominación/liberación y la colonialidad/decolonialidad como referentes teóricos que permitan problematizar las instituciones y prácticas discursivas dominadoras en los ámbitos histórico, filosófico, cultural, ético-político, estético y educativo, que pretenden una comprensión unívoca de la dimensión del ser humano pensado bajo el referente de sentido eurocéntrico. El pensamiento filosófico de *Nuestramérica* es entonces producto de un intento de relacionar la teoría propia de la filosofía con la práctica política: una teoría reflexiva y crítica, una práctica revolucionaria y liberadora; pero no con fines universales como lo ha pretendido la filosofía europea, sino como una filosofía que surge en un contexto específico, con unas problemáticas que le son inherentes.

Finalizando el siglo XX, emergen en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* una serie de nuevos paradigmas interpretativos de la realidad latinoamericana en el marco de la liberación, la interculturalidad, el pensamiento decolonial y la condición posmoderna; paradigmas que acorde

con De Sousa Santos (2011), bien podrían ser considerados como unas *Epistemologías del Sur*, haciendo énfasis en la necesidad de valorar otras formas de conocimiento y prácticas culturales, lo que conlleva a la necesidad de emancipar el pensamiento de la comprensión occidental del mundo instaurada por Europa, pensada como la principal causante del silenciamiento de culturas, la injusticia entre conocimientos y la pretensión de que existen saberes superiores a otros; esto con el fin de generar un espacio para el diálogo académico con todos aquellos saberes desarrollados por fuera del Norte, con todas esas historias que aún no han sido narradas porque fueron silenciadas.

Otros autores como Castro-Gómez (2000) y Mejía (2006) coinciden en que la configuración histórica del poder instituido por la modernidad no ha llegado a su fin sino que se ha transformado bajo la perspectiva de la globalización, un fenómeno que se ha incorporado en las sociedades de una manera totalmente injusta y desigual, trayendo un incremento de los niveles de pobreza y miseria, especialmente en los países del Sur. Vale señalar que la escuela no ha sido ajena a estos proyectos globalizadores, y en cierta medida es cómplice, pues en buena parte de la educación impartida prevalecen los discursos en torno a la homogeneidad, la formación para el trabajo y la disciplina, con el fin de ajustar el ser humano al aparato productivo mediante el sometimiento de su subjetividad.

Pensar en las consecuencias devastadoras de la globalización, en sus diversas manifestaciones, se hace necesario en el marco del pensamiento filosófico de *Nuestamérica*, y se podría plantear incluso como una responsabilidad ética que se debe problematizar desde la escuela. ¿Cómo llevar a cabo un proceso de decolonialidad de toda esa lógica de consumo instaurada por el fenómeno globalizante y su afán de generar falsas necesidades? ¿Cómo lograr una emancipación en torno a la política neoliberal que reduce el proceso educativo a una capacitación para el trabajo? ¿Cómo hacer frente ante la desigualdad, la injusticia social, los altos índices de desempleo y las brechas infranqueables a nivel salarial producto de las burocracias privadas? Éstos y otros problemas más emergen como factores necesarios no solo de pensar sino también de atreverse a plantear propuestas y alternativas de resistencia y solución desde la práctica política.

Dentro del actual sistema del capitalismo globalizado, la escuela se convierte en una institución donde se pretende formar, o mejor capacitar y adiestrar a los jóvenes para la producción. En la escuela se estratifican los saberes, se reproducen prácticas sociales de disciplina, se hace un marcado énfasis en la educación bancaria y la formación técnica, y hasta en ocasiones se coarta la libertad de pensamiento y expresión. En este sentido también se dejan de lado otro tipo de saberes

de carácter alternativo por considerarse ilegítimos, no acreditados, no útiles para el sistema económico; bien porque no sirven para producir, o bien porque generan una conciencia crítica que puede llevar al cuestionamiento del orden establecido. Toda pedagogía es dominadora en tanto que continúe teniendo como referentes teóricos y conceptuales solamente los saberes producidos desde los países del Norte, en donde el paradigma del progreso y el desarrollo en términos neoliberales se presenta como el único camino para la formación del ser humano. Esta pedagogía de la dominación y la colonialidad solo es posible superarla mediante una pedagogía crítica y decolonial, la cual debe partir del propio pueblo, de la cultura popular, de una toma de conciencia de la opresión.

Esta problemática ya había sido develada por Salazar Bondy (1975), cuando en su libro *La Educación del Hombre Nuevo*, identificó tres momentos claves para la construcción de una propuesta pedagógica de la liberación: el desvelamiento de las condiciones de dominación pedagógica que vive nuestra América; el replanteamiento de los problemas y fundamentos de la educación; y la síntesis y creación como compromiso existencial del sujeto con la realidad. En este orden de ideas, emerge también el proyecto político-pedagógico de Freire orientado hacia el trabajo con las clases populares, lo cual demanda atender a las expectativas de vida del pueblo, así como comprender sus frustraciones y entrar a dialogar con ellos en torno a las posibilidades de transformar la realidad social y de luchar por mejores condiciones de vida. La pedagogía pensada desde la perspectiva de *Nuestramérica* deviene también como *pedagogía crítica* (Freire, Giroux, McLaren, Mejía) y *pedagogía decolonial* (Walsh, Díaz, Ramallo), a partir de la necesidad de pensar la cultura popular y los saberes periféricos como factores determinantes en la vida de los estudiantes. Es pues, por medio de estas propuestas pedagógicas y en concordancia con el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, que se hace posible des-silenciar otras formas de saberes por fuera del predominio de los estándares establecidos, con el fin de llevar a cabo una práctica pedagógica crítica que pueda atender y dialogar con las necesidades de la comunidad.

Un problema fundamental dentro del sistema educativo es el planteamiento de los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias, bajo los cuales se busca establecer los conocimientos y competencias que debe desarrollar todo estudiante colombiano. Sin embargo, vale la pena preguntarse: ¿Qué conocimientos previos poseen los estudiantes? ¿Qué conocimientos son necesarios para los estudiantes? ¿Desde dónde son establecidos estos lineamientos? ¿Con miras

a qué, con qué objetivos, a favor de quién? ¿Pueden dialogar los saberes interculturales con los lineamientos y estándares del MEN?

Al respecto Zabalza (2012) plantea que la educación demanda una contextualización curricular, que aboga por la necesidad de que las escuelas tengan autonomía para pensar y adaptar sus propuestas curriculares acorde con las características y necesidades de su entorno desde cuatro referentes básicos: el sitio o entorno, el sujeto «alumno», la práctica «docente» y la diversidad. Es en este sentido que Garcés (2005) hace una apuesta por enseñar filosofía desde una perspectiva intercultural, sugiriendo con ello la necesidad de pensar y construir una *escuela intercultural* que haga posible la apertura hacia otras formas de ser y habitar en el mundo, desde la propia diversidad de los mundos posibles, con el fin de superar las epistemologías hegemónicas, y legitimar así otras prácticas y saberes que permitan escuchar las voces de los indígenas, los afrodescendientes, las comunidades LGBTI, todo en el marco del diálogo y el respeto.

Son también relevantes los aportes de Torres (1998) desde la categoría de *currículo oculto*, cuando hace el llamado a que toda intervención pedagógica debe contribuir a la libertad, la democracia y la ciudadanía, mediante la formación de personas críticas y solidarias, para lo cual es necesario denunciar el adultocentrismo derivado de los poderes económicos, políticos y religiosos que ven en la educación una herramienta fundamental para que prevalezca el dominio de clases, lo que ha conducido al silenciamiento de las culturas infantiles y juveniles, a la exclusión a causa de las diferencias raciales y culturales.

En la actualidad prevalece todavía la tendencia hacia una lógica de la universalización en el marco de la globalización, lo cual ha dado lugar a la dicotomía entre lo local y lo global, donde las escuelas deben decidir si apuntar a una contextualización curricular con base en la conservación de la cultura local o generar una apertura hacia las dinámicas globales. De ahí la necesidad de hacer énfasis en unos enfoques curriculares centrados en la interculturalidad, las culturas populares y los saberes otros, como principal medio para propiciar una cultura de la contextualización, propia de un currículo crítico, enfoque en el cual encaja perfectamente la filosofía de *Nuestramérica*.

Es así como las *OPFN* se convierten en una apuesta por una filosofía que permita articular teoría y práctica, como camino para el desvelamiento de las circunstancias históricas y las situaciones reales de nuestra cultura latinoamericana. De esta manera, se aboga por una formación filosófica de carácter integral para la educación media, que articule los aspectos académicos a nivel

histórico y cultural con la práctica ética y política, propiciando así espacios de expresión creativa en el ámbito de lo estético.

Por consiguiente, se propone una filosofía desde *Nuestramérica* basada en preguntas abiertas y problematizadoras a partir de cuatro ámbitos fundamentales —el primero y el segundo para el grado décimo, el tercero y el cuarto para el grado undécimo—:

- *Problemas filosóficos en relación con la historia:* Propiciando la valoración del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, en el marco de una toma de conciencia de los procesos de dominación-liberación, colonialidad-decolonialidad, llevados a cabo a lo largo de nuestro devenir histórico como punto de partida para un diálogo interfilosófico e intercultural.
- *Problemas filosóficos en relación con las epistemologías del Sur:* Otorgando voz al sentipensar de las comunidades indígenas y afrodescendientes, las culturas juveniles y populares, las voces de los oprimidos y excluidos; oponiéndose así a los discursos hegemónicos para dar cabida al diálogo entre saberes y las diferentes prácticas discursivas.
- *Problemas filosóficos en relación con la filosofía práctica:* Estableciendo una relación entre el saber filosófico y la práctica ética, política y económica, con el fin de superar la imposición de un discurso unívoco basado en intereses ajenos, y abriendo el camino para el consenso bajo las premisas de justicia, libertad, democracia y buen vivir.
- *Problemas filosóficos en relación con la estética:* Contribuyendo al cultivo de la sensibilidad, la formación del gusto y la creatividad, que permitan la comprensión del mundo del arte y las estéticas cotidianas, teniendo como referentes inmediatos los movimientos artísticos de *Nuestramérica*, tanto en el ámbito de las artes como de las culturas populares.

Asimismo, es importante analizar las competencias básicas de los estudiantes para la formación filosófica planteadas desde el MEN en el Documento No. 14 (Gaitán y otros, 2010):

- *Crítica:* Con el fin de fomentar la autonomía, el ejercicio libre de la razón y la emancipación de los estudiantes.
- *Dialógica:* Que aboga por una comprensión de la realidad, del sentido de la vida y la argumentación de las propias ideas.
- *Creativa:* En aras de la experimentación, representación, actuación y transformación del mundo en el que se habita.

Estas tres competencias requieren ser analizadas desde la perspectiva de una filosofía de *Nuestramérica*, con el fin de sentar las bases para una formación que denuncie la dominación y la opresión de la que han sido víctimas nuestros territorios, nuestra cultura, nuestro ser; todo en pro del fomento de unas competencias crítica, dialógica y creativa. Crítica, por la necesidad de emanciparse de todos aquellos discursos eurocéntricos que han favorecido la dominación intelectual de nuestros territorios. Dialógica, en pro de generar una búsqueda de nuevos caminos que contribuyan a la apropiación cultural desde *Nuestramérica*, como punto de apertura hacia el mundo. Creativa, con el fin de dar lugar a formas otras de comprender la realidad, más allá de los límites impuestos por la modernidad europea y el capitalismo neoliberal. En orden de las reflexiones suscitadas en el trabajo de investigación, es válido sumar una cuarta competencia de carácter Ciudadano, haciendo énfasis en la solidaridad y la cooperación propias de un pueblo que necesita hacer frente a las condiciones históricas, sociales y culturales desde sí mismo.

Estas competencias básicas para la filosofía planteadas por el MEN bien podrían ser pensadas en relación con el desarrollo de una *actitud filosófica* por parte de los estudiantes:

Entendemos por actitud filosófica una postura frente al mundo, al saber, a la sociedad y a sí mismo. Es la actitud que asume quien busca "pensar por sí mismo", al ser crítico frente a los supuestos que fundamentan las disciplinas, la sociedad y al individuo... (Cubillos, 1999, p. 236).

Lo anterior permite analizar las competencias básicas para la filosofía, no solo como el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes que apuntan a la presentación de unas Pruebas Saber en el marco de la lectura crítica, sino, más bien, como el fortalecimiento de una actitud filosófica que conlleva al mismo tiempo a ir construyendo y asumiendo una posición crítica y activa frente a la sociedad y la vida misma.

5. Propuesta Metodológica

5.1. Metodología

El presente trabajo de investigación para la Maestría en Educación se enmarca en el *ámbito de la Investigación Educativa* (Gimeno y Pérez, 2008), en la medida que cuestiona el quehacer pedagógico de la filosofía, planteando un estudio sobre el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, y también un análisis conceptual referente a la manera como éste puede contribuir

a reflexionar en torno a los problemas y las competencias filosóficas básicas. De este modo, por medio de la investigación educativa el maestro puede contribuir a una toma de conciencia crítica por parte de la comunidad ligada a la escuela, generando una transformación en la manera de comprender la realidad socio-educativa; esto se logra mediante el fortalecimiento de un campo conceptual para la filosofía que contribuya a mejorar la comprensión sobre la propia cultura y la dinámica social. La investigación educativa puede permitir también establecer conocimientos más precisos sobre el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* desde la perspectiva de la pedagogía crítica y decolonial, otorgando las bases para la elaboración de un plan de estudios pensado a partir de la realidad que afecta el entorno de vida de los estudiantes. Se busca así ofrecer una alternativa diferente para la filosofía en la educación media, en pro de mejorar la práctica pedagógica del maestro a partir del cuestionamiento en torno a los modelos dominantes para su enseñanza —basados principalmente en libros de texto que abogan por una enseñanza desde un discurso eurocéntrico—, con el fin de ampliar el horizonte de comprensión hacia una forma auténtica de pensar la filosofía a partir del contexto.

El acercamiento al problema planteado se hará bajo el *diseño de Investigación Cualitativa*, definido como el conjunto de estrategias metodológicas —estudio de caso, investigación documental, teoría fundamentada, etnografía, entre otros— que le sirven al investigador para orientar su proceso de indagación en torno a un problema humano específico o social. Mediante estas estrategias el investigador logra analizar conceptos, construir marcos teórico-conceptuales, intervenir en una comunidad y plantear unos resultados al problema propuesto (Vasilachis, 2006). La investigación cualitativa permite una mirada abierta y expansiva en torno a los conceptos relevantes para este trabajo de investigación, en la medida que hace posible pensar la filosofía de *Nuestramérica* en todas sus dimensiones: internas y externas, pasadas y presentes, globales y focalizadas, teóricas y prácticas. Algunas características de esta modalidad de investigación que resultan fundamentales para el presente trabajo pueden ser el hecho de que conlleva a la interpretación de la realidad social de los estudiantes, trabaja con métodos flexibles por medio de los cuales se puede analizar y comprender el estado del arte de la filosofía de *Nuestramérica*, abriendo así el camino hacia una perspectiva otra para la filosofía en la educación media.

Todo lo anterior, bajo un *Paradigma Interpretativo*, llamado también *Enfoque Histórico-Hermenéutico* (Vasilachis, 2006), planteado como el componente teórico-metodológico a partir del cual pensar la filosofía como una mediación fundamental para acercar a los estudiantes hacia una

toma de conciencia crítica de la realidad social en que habitan, desde el marco teórico y vivencial del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*. De este modo, constituyen elementos fundamentales del proyecto la crítica reflexiva, el análisis y la significación del estado del arte existente en torno a las condiciones actuales de la filosofía en la educación media, así como la relevancia que puede tener para la vida de los estudiantes el poder acercarse a un pensamiento filosófico elaborado en un contexto histórico y cultural por fuera de los saberes hegemónicos y eurocéntricos, desde el cual reflexionar teóricamente en torno a la propia realidad social.

Para ello será fundamental el apoyo en la *estrategia metodológica de Análisis Documental*, con el propósito de recolectar información a partir de textos y documentos escritos y audiovisuales, en torno al pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial, para poder así analizar y validar la manera como éstos podrían contribuir a la filosofía en la educación media, con el fin de que los estudiantes encuentren en ella un medio para la interpretación crítica de su contexto social mediante el empoderamiento de unas competencias filosóficas básicas. De este modo, el trabajo fundamental consistirá en «observar» y «entrevistar» los textos como si se tratara de un fenómeno social. Siendo así, los textos constituyen la materia prima del presente trabajo de investigación, como lo afirma Galeano (2012):

...En efecto, el desarrollo de las propuestas de investigación social supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura y, en general, documentos con el fin de contextualizarlos, y "estar al día" sobre lo que circula en el medio académico con relación al tema que se pretende estudiar (p. 113).

Para realizar el análisis documental, es necesario establecer en primer lugar técnicas de investigación, que permitan rastrear, ubicar y realizar un inventario de los documentos existentes en torno a la filosofía de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial, que puedan contribuir para el diseño de algunas *OPFN*, lo cual demanda que todo el proceso se haga de manera sistemática y quede registrado en *fichas de contenido*. Y en segundo lugar, establecer *técnicas de análisis de contenido* que permitan indagar la naturaleza discursiva de los textos, y construir categorías que conlleven a contextualizar la información recopilada. Así, como apoyo para el análisis cualitativo de los contenidos obtenidos, se podría llevar a cabo la construcción de *matrices* y *tablas*, en pro de categorizar y relacionar los conceptos fundamentales que conlleven hacia una descripción objetiva, sistemática y cualitativa del material indagado.

La investigación documental es pertinente, confiable y válida para el presente trabajo porque tiene como finalidad analizar el estado del arte del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial a partir de diferentes tipos de documentos. También proporciona nuevos conocimientos que contribuyen directamente al análisis de los problemas y las competencias establecidas por el MEN para la filosofía. Y además sirve de guía para pensar en la elaboración de algunas *OPFN*.

Finalmente, bajo el rol de maestro-investigador, es de suma importancia enunciar el compromiso ético inherente al presente trabajo de investigación, con el fin de garantizar un adecuado proceso en el análisis e interpretación de la bibliografía indagada, respetando en todo momento los derechos de autor cuando el proceso de lecto-escritura lo demande. Por tanto, todo documento analizado será referenciado según las normas APA, otorgando así los créditos respectivos, para que la información pueda ser verificada o sirva de referente para posteriores investigaciones. En caso de requerir la consulta de archivos personales, se hará con el consentimiento informado, manipulando adecuadamente el material sin ir a deteriorarlo o rayarlo, respetando además la confidencialidad si así se demanda.

Del mismo modo, es importante destacar que las *OPFN* no van en detrimento de las tradiciones culturales heredadas o impuestas desde otras latitudes, sino que más bien propenden por la necesidad de aprender a sentipensar desde nosotros mismos, a partir de nuestra condición latinoamericana; razón por la cual en su socialización en los diferentes espacios académicos — coloquios organizados por la Universidad de Antioquia, Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro, IEJMG— no se hará en términos impositivos sino como una invitación al diálogo crítico en torno a las posibilidades que ofrece el pensamiento filosófico en la educación media. Por último, si a raíz de los momentos de socialización surgen valoraciones positivas o negativas respecto al trabajo, la referencia a ellas en un posterior análisis de resultados se hará conservando el anonimato.

5.2. Plan de análisis

Como se viene enunciando, el presente trabajo de investigación es realizado mediante un enfoque histórico-hermenéutico enmarcado en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*; por consiguiente, la estrategia metodológica para su desarrollo tiene como base la investigación documental referente a los autores que, desde unas epistemologías del Sur, permitan pensar algunas *OPFN*.

Para lograr darle un orden secuencial y sistemático al trabajo es importante comenzar a desarrollar la matriz categorial —véase Tabla 2— acorde con los objetivos planteados, con el fin de poder analizar las categorías claves que fundamentan las orientaciones pedagógicas. Los recursos necesarios para ello están determinados por el material bibliográfico de pensadores, filósofos y pedagogos de *Nuestramérica*, mediante el acercamiento directo a los libros, artículos de revistas especializadas, memorias de seminarios y trabajos de posgrado, ya sean en formato físico o digital; de igual forma, la indagación de material audiovisual, bien sean conferencias, seminarios o foros. Para poder analizar los documentos son necesarias las técnicas de análisis de contenido que hacen posible el registro del material mediante fichas de contenido, tablas, matrices categoriales y cuadros sinópticos.

A partir del análisis de contenido de la bibliografía indagada tiene lugar a la construcción de las *OPFN*. Así, es posible identificar dos unidades hermenéuticas de análisis: filosófica y pedagógica; que sirven de sustento teórico para otras dos unidades hermenéuticas como son los aspectos curriculares y didácticos. Estos cuatro componentes constituyen el cuerpo teórico y conceptual sobre el cual se soportan las *OPFN*, que quedarán como un aporte para la IEJMG, que pueden servir de fundamento teórico para el diseño de planes de área y unidades didácticas. La pretensión inicial es que se conviertan en una guía para el maestro de filosofía, que le permita pensar el área desde una perspectiva diferente a la impuesta por la hegemonía de pensamiento occidental europeo y norteamericano.

Asimismo, se plantearon cinco momentos de socialización. El primero ante la Universidad de Antioquia posterior a la validación del proyecto de investigación. El segundo en el marco de la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro, la cual viene trabajando desde el año 2014 con encuentros periódicos bimestrales asistidos directamente por la Secretaría de Educación Municipal y dirigida por Fabián Pérez; ésta mesa se ha convertido en un escenario de reflexión-acción desde una perspectiva curricular crítica en torno a las áreas de Filosofía, Educación Ética y Valores Humanos y Educación Religiosa, conformada por los diferentes maestros del municipio que tienen a su cargo las áreas en mención, mesa de la cual se hace parte en representación del área de filosofía de la IEJMG. Los tres momentos restantes cobran sentido al finalizar el trabajo de investigación, ante las dos instancias anteriormente enunciadas y finalmente ante la IEJMG. Estos espacios de socialización se consideran fundamentales en la medida que permiten compartir las orientaciones con otros pares académicos del municipio y, al mismo tiempo, contribuyen a valorar la pertinencia

de las *OPFN* desde la perspectiva de otros maestros de filosofía y de humanismos, que llevan a cabo su labor con estudiantes que comparten el mismo contexto social y vivencial.

En concordancia con lo anterior se ha diseñado el siguiente cronograma de actividades:

Tabla 3

Cronograma de actividades

Actividades	2016				2017				2018			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Fase I	X	X										
1. Identificación del problema	X											
2. Planteamiento del problema	X											
3. Antecedentes		X										
4. Justificación del problema		X										
5. Formulación del problema		X										
6. Objetivos		X										
Fase II			X	X								
1. Propuesta metodológica			X									
2. Caracterización de la Institución			X									
3. Estrategias metodológicas			X									
4. Marco teórico			X									
5. Entrega del proyecto para su validación			X									
6. Coloquio del proyecto U de A				X								
7. Socialización Mesa de Humanismos				X								
8. Continuación de la indagación bibliográfica				X	X	X	X	X				
9. Análisis documental				X	X	X	X	X				
Fase III					X	X	X	X				
1. Construcción del componente filosófico					X							
2. Construcción del componente pedagógico						X						
3. Construcción de los aspectos curriculares							X					
4. Construcción de los aspectos didácticos								X				
Fase IV									X	X		
1. Discusiones									X			
2. Propuesta de sistematización									X			
3. Entrega de las <i>OPFN</i>										X		
4. Socialización Mesa de Humanismos										X		
5. Coloquio Universidad de Antioquia										X		
6. Sustentación del trabajo de investigación											X	

Nota: Elaboración propia.

6. Resultados Esperados

En términos generales, el presente trabajo de investigación se encuentra enmarcado dentro de los propósitos que el MEN plantea bajo el concepto de *revolución educativa*: una educación incluyente y de calidad que permita el empoderamiento de las competencias básicas para la filosofía.

... en acuerdo con la idea de que las nuevas generaciones interioricen y pongan en práctica en su vida diaria el ejercicio de la reflexión filosófica, para que a través de ella aprendan a elaborar su propio pensamiento, generen una conciencia y una actitud crítica y transformadora de su contexto, sin dejar de considerar el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión (Gaitán y otros, 2010, p. 9).

Es así como se busca mediante la reflexión filosófica otorgar a los estudiantes un espacio para expresar sus dudas e interrogantes, además de una orientación y guía para afrontarlas, pues ella invita a su vez a un diálogo con la tradición, al desarrollo del pensamiento reflexivo y la conciencia crítica en torno al acontecer histórico y cultural, y de igual manera, respecto a los problemas sociales que aquejan la región. La filosofía supera lo académico y se transforma en una experiencia de formación donde el estudiante se convierte en un sujeto activo, crítico y generador de nuevos conocimientos.

Las *OPFN* para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media, pretenden ser una guía para el diseño del plan de estudios por parte de los maestros de la IEJMG y también de Rionegro; ofreciendo una alternativa diferente para el trabajo de aula, a partir del énfasis especial en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, los saberes interculturales y los mundos relacionales, como referente teórico-práctico y punto de partida para el fomento de un sentir pensar filosófico, que permita un acercamiento más original y auténtico a los interrogantes y problemáticas del contexto. Lo anterior, con el fin de contribuir a la formación integral de los estudiantes mediante el empoderamiento de las competencias básicas propuestas para el área y en aras de un buen vivir para todos los seres humanos.

7. Resultados:

Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde *Nuestramérica*

7.1. Componente Filosófico

...«Nuestra América» es una utopía a fraguar históricamente, y a realizarla en lo concreto, a través de la lucha histórica por la liberación. «Nuestra América» nace con la liberación de las diferencias culturales, y sobre la base de la libre comunicación de los pueblos. «Nuestra América» es, pues, un proyecto de realización de la unidad a partir de la irreductible diversidad originaria (Beorlegui, 2010, p. 825).

En este primer componente se realiza un análisis del devenir histórico del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, principalmente desde la perspectiva dialéctica de la dominación-colonialidad que ha marcado de manera significativa los pueblos del continente, y a partir de la cual se han venido generando una serie de problematizaciones teóricas respecto a la autenticidad de una filosofía propia, que dé cuenta del pensamiento y la identidad cultural de nuestros pueblos.

En este trabajo se ha optado por hablar de *pensamiento filosófico de Nuestramérica* en lugar de *filosofía de Nuestramérica* por dos razones principales: en primer lugar, como una toma de posición teórica desde una *postura americanista o afirmativa* que defiende la existencia de un pensamiento filosófico *original*, que aborda los problemas de la filosofía a partir de las condiciones específicas de nuestro contexto histórico, y con plena vigencia en el marco de comprensión de un proyecto filosófico *auténtico* y en construcción, surgido desde nuestras circunstancias sociopolíticas (Beorlegui, 2010); y en segundo lugar, porque la primera expresión es más amplia que la segunda, siendo utilizada no solo para hacer referencia a los filósofos de *Nuestramérica* sino también a toda una serie de intelectuales y artistas que han contribuido de manera significativa al desarrollo de la cultura, permitiendo dar cuenta de nuestra particularidad histórica y social. De este modo, afirmar la existencia del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* es generar un espacio de análisis y crítica en torno a la realidad de nuestro contexto, validando la posibilidad de filosofar desde el Sur, desde una perspectiva diferente a las condiciones impuestas por los países del Norte.

Es necesario recordar que la finalidad de este trabajo de investigación no es estrictamente filosófica sino también pedagógica, siendo enfocada hacia la posibilidad de que, a partir del análisis del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* se despierte una inquietud y provocación en el maestro de filosofía, para que pueda generar espacios de reflexión en las aulas desde la valoración de la diversidad de pensamientos y culturas presentes en el continente, el cual constituye el contexto más inmediato a la realidad de los estudiantes, contexto que es necesario comprender y aprehender como punto de partida inicial para una apertura crítica hacia las condiciones que impone el actual sistema-mundo. En este sentido, resulta importante hacer alusión a las palabras pronunciadas por Arpini (2006) en el Congreso Internacional de Filosofía y Educación en Nuestra América:

Los contenidos específicos de pensamiento indo-latinoamericano, africano o asiático no son frecuentes en los programas de las materias y/o seminarios que integran los planes de estudio de los profesorados en Filosofía. Consecuentemente, tampoco es frecuente que se incorporen estos contenidos en los espacios curriculares dedicados a la filosofía en el sistema educativo. Tal ausencia

corresponde a un prejuicio que debe ser discutido y removido. Tiene que ver con la pretensión de universalidad propia de la filosofía y con el modo en que se entienda el acceso a lo universal (p. 1).

De esta manera, la filósofa argentina hace énfasis en la necesidad de pensar la presencia de la filosofía en la escuela desde la condición particular del pensamiento filosófico elaborado desde otras latitudes diferentes a Europa, constituyendo éste el problema a desarrollar en el presente trabajo de investigación. En consecuencia, es esta condición la que se plantea como lo grave y digno de ser pensado y, al mismo tiempo, la que se ha sustraído de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, siendo silenciada bajo la hegemonía del discurso filosófico eurocéntrico que afirma poseer un carácter universal, discurso que se torna dominante en la medida que deslegitima la validez de otras formas de pensamiento emergidas más allá del Norte.

Se busca así hacer énfasis en la necesidad de pensarnos desde adentro, a fin de que la filosofía se convierta en un viaje a través de *Nuestramérica*, que por sus particulares condiciones históricas puede ser comprendido bajo la dialéctica de la dominación-liberación y analizado en clave decolonial, para contribuir al des-silenciamiento de la otredad y al des-ocultamiento de nuestros pensamientos y prácticas culturales, y permitir así a los estudiantes emprender una aventura crítica, dialógica, creativa y transformadora de su propio contexto.

Es importante señalar que no se trata de la sustitución del discurso eurocéntrico por un discurso *nuestroamericano* con pretensiones de universalidad; lo que se busca es volver la mirada hacia adentro para aprender a sentipensar desde nosotros mismos, como una condición necesaria de apertura dialogal hacia aquellos saberes que han pretendido tener un carácter de verdad universal, evitando así copiar acríticamente formas de pensamiento surgidas en otros contextos y épocas, que silencian los saberes autóctonos y contribuyen al dominio y la colonialidad. En este orden de ideas, se realiza también la crítica a aquel maestro de filosofía que en su quehacer se dedica a repetir el discurso filosófico hegemónico instaurado desde Europa, con lo cual lo único que está haciendo es transmitir una ideología encubridora de la realidad, una ontología que afirma el ser europeo y niega el ser *nuestroamericano*.

Ahora bien, para cerrar estas aclaraciones preliminares es necesario atender a un concepto que se plantea como carta de navegación durante todo el trabajo de investigación: ¿Por qué nombrarnos *Nuestramérica*? Cuando lo que está sobre la mesa es la necesidad de otorgar presencia en las instituciones educativas al pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, la manera de nombrarnos se constituye en una apuesta seria por aprender a pensar desde nosotros mismos y, en

este sentido, afirmar la originalidad y autenticidad de nuestro pensamiento. Existen múltiples términos para referirse al continente americano, la mayoría de ellos impuestos desde afuera, desde el punto de vista del conquistador y su necesidad de nombrar el «Nuevo Mundo» conquistado, como lo son:

- *América*: En honor al comerciante y cosmógrafo ítalo-español Américo Vespucio.
- *Hispanoamérica*: Otorga predominancia a la influencia española y el uso de la lengua hispana, pero excluyendo lo autóctono, lo africano y lo brasilero.
- *Iberoamérica*: Incluye lo brasilero, pero sigue ocultando lo autóctono y africano del continente.
- *Latinoamérica*: Trata de ser incluyente con la diversidad de orígenes de los pueblos americanos, pero conserva su alusión a la herencia de la cultura latina.
- *Sudamérica*: Para hacer alusión al sub-continente, a los sub-habitantes, por debajo de los países del Norte.

En vista de la connotación dominadora y colonial presente en los anteriores términos, se ha optado por utilizar la expresión *Nuestramérica*, tomando como referente la obra del filósofo cubano Martí (1903): *Nuestra América*, donde problematiza directamente el concepto de *lo nuestro* y por ende el sentido del *nosotros*, haciendo un llamado a tomar conciencia de nuestra condición. *Nuestramérica*, por su parte, amplía el sentido para hacer alusión al devenir histórico, a la diversidad cultural y racial de nuestros pueblos, a las cosmovisiones, a los mundos relacionales, al pluriverso, a las luchas de resistencia contra la dominación y en pro de la liberación política y la emancipación cultural, a la denuncia de la colonialidad a favor de la decolonialidad, a la postura afirmativa en torno a la existencia un pensamiento filosófico propio.

Nuestramérica no solo es aquella en la cual vivimos bajo la determinación de un espacio geográfico de un continente en particular, sino también ese territorio que habitamos en medio de un contexto social, político y cultural. Esta posición implica una toma de conciencia en torno a la necesidad de nombrarnos desde adentro, desde nosotros mismos; lo que no sucede cuando nos referimos al continente bajo términos implantados desde afuera, a los cuales les antecede un prefijo que determina una lectura extrínseca de nuestra condición, una lectura desde Europa, desde el punto de vista del conquistador.

Las *OPFN* tienen como fundamento de análisis y crítica la lucha emancipadora presente en la filosofía de la liberación y el pensamiento decolonial. Pero para poder comprender estas últimas instancias del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, es necesario hacer un breve recuento histórico de cómo emergió y se fue forjando en nuestros territorios una dialéctica de la dominación-colonialidad, que tiene su punto de partida en la violencia de la conquista y la hegemonía política, epistémica y cultural europea, que tras su llegada silenció las cosmovisiones existentes, generando así una ardua lucha liberadora y decolonial.

Toda historia del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* debería comenzar haciendo alusión al pensamiento indoamericano, el cual no es propiamente una filosofía pensada en su sentido estricto como discurso metódico, lógico y racional —tal y como se narra que se dio en el mundo griego—; no obstante, es posible identificar en las cosmovisiones indígenas una lectura del mundo y unas condiciones de producción simbólicas que permitieron el desarrollo cultural de los pueblos indígenas, simbolismos que continúan latentes en la estructura cultural de diversas comunidades pobladoras de *Nuestramérica*, principalmente a partir de una sabiduría permeada por el sentimiento mítico-religioso, mediante el cual se pretende dar una explicación de la realidad natural y la relación del ser humano con la misma, aspecto que actualmente es nombrado por Escobar (2016a) como *mundos relacionales*. Sin embargo, debido a los intereses de esta investigación en relación con la dialéctica de la dominación-colonialidad, no se ha realizado un análisis del pensamiento indoamericano, sino que se hace alusión a él para señalar que tanto el menosprecio como la valoración de las culturas prehispánicas tuvieron lugar tras la colonización española y portuguesa. Si bien los intelectuales y misioneros se preocuparon por cuidar y conservar los lenguajes, las construcciones gramaticales y las cosmovisiones de los «nuevos pueblos» descubiertos, también es importante señalar que tuvieron como finalidad el sometimiento de sus culturas a la tradición europea, para lo cual se tomaron incluso la labor de aprender las lenguas indígenas para facilitar así su misión evangelizadora (Beorlegui, 2010).

7.1.1. Tradición filosófica de *Nuestramérica*.

7.1.1.1. Colonización y dominación (s. XV-XVIII). Es este el punto de partida de la historia del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* comprendido bajo el marco de la dominación-colonialidad:

El «descubrimiento», tal y como se describió y se guardó en la historia occidental, siempre se enfocó desde el punto de vista del «descubridor»: Cristóbal Colón y las coronas de España y Portugal. Para ellos fue un «descubrimiento» de algo que no se conocía antes. Por tanto, se habla y se describe en categorías de descubridor/descubierto, colonizador/colonizado, dominador/dominado, dueño/esclavo-servidor (Beorlegui, 2010, p. 113).

Esta narrativa del «descubrimiento» comienza con la llegada de los españoles en el año de 1492 a las tierras de *Nuestramérica*, instaurando históricamente el primer momento de la dominación y la colonialidad, pues la conquista trajo consigo aberrantes crímenes perpetrados contra los indígenas que condujeron inevitablemente a la negación y el silenciamiento de su cultura. Este proceso fue avalado por Juan Ginés de Sepúlveda (1550), intelectual humanista del siglo XVI, quien defendió la conquista del «nuevo mundo» en el marco de la soberanía cristiana y el teocentrismo medieval europeo, argumentando que la guerra contra los indios y su posterior sometimiento mediante las armas, se justificaba por la superioridad cultural y política de los españoles y la correspondiente inferioridad de los indios —considerados como bárbaros—, por lo cual era necesario evangelizarlos y enseñarles a orientar su vida acorde con los ideales cristianos (Martínez, 2006).

Ante esta dialéctica dominadora y colonial se opondrá directamente Bartolomé de Las Casas (2006), considerado históricamente como «el protector universal de todos los indios de las Indias», denunciando que la nobleza de los indios fue aprovechada por los invasores españoles, quienes entraron como lobos, tigres y leones hambrientos, despedazando, asesinando, afligiendo y atormentando a mujeres, hombres, niñas y niños de las Indias, dando lugar a todo un teatro de la crueldad, hasta el punto que las tierras conquistadas fueron quedando despobladas para abrir camino a sus nuevos habitantes: los hombres blancos y racionales de Europa. Todo esto «en nombre de Dios» pero con un único fin de fondo: la usurpación del oro y la obtención de riquezas, fundamentales para el desarrollo de la modernidad/colonialidad europea.

Fue en medio del debate entre Sepúlveda y Las Casas sobre la justicia-injusticia de la conquista, que Alonso de la Vera Cruz (1556) comienza a darle una nueva orientación a sus cátedras universitarias, incluyendo los temas de los derechos de los indios, las responsabilidades de los españoles, la licitud de las encomiendas que denunciaban los abusos, la forma de evangelización, el pago de diezmos, entre otros temas que quedaron recopilados en su tratado *Sobre el dominio de los indios y la guerra justa*; con lo anterior marcó el camino para que entre los años

de 1550 hasta 1753 se dio lugar al período del *escolasticismo colonial* —llamado también por Dussel (1994) como la *primera normalización filosófica*—, caracterizado por una alta influencia de la escolástica europea, pero también por un pensamiento de carácter humanista-renacentista en torno a la preocupación por la defensa no desinteresada de los derechos indígenas (Valdés, 2005).

Si bien es cierto que con la ocupación española se instauraron en *Nuestramérica* las primeras universidades y centros de formación, contribuyendo así a una apertura cultural del territorio, también lo es que tras la conquista devino ineludiblemente sobre los pueblos indígenas un declive social y cultural, pues la imposición del pensamiento escolástico y humanista en las universidades llevó al mismo tiempo a que los colonizados no pudieran conservar y transmitir su memoria ni sus prácticas culturales.

Este primer momento de normalización filosófica entrará en crisis desde mediados del siglo XVIII, cuando las estructuras sociales de España y Portugal, y en consecuencia las de *Nuestramérica*, pasan a estar determinadas por el capitalismo industrial de Francia e Inglaterra, quienes instauran no solo las nuevas formas de producción sino también las nuevas filosofías e ideologías dominantes-coloniales, lo que trae consigo el declive del pensamiento metafísico propio de la escolástica medieval, generando así una apertura hacia la modernidad y la ilustración, el auge del método experimental y la confianza en la razón. De este modo, las principales universidades y centros académicos de *Nuestramérica* fueron reorientando sus planes de estudio, dejando de lado la teología y el derecho para dar lugar a las nuevas ciencias experimentales: física, matemáticas, química. Asimismo, la filosofía de Aristóteles y de Tomás de Aquino se hacen a un lado para dar paso a los nuevos pensamientos de Descartes y Newton (Beorlegui, 2010).

7.1.1.2. En búsqueda de la emancipación (s. XIX). Durante todo el siglo XIX tiene lugar un nuevo momento histórico para el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, llamado la *época de la emancipación*:

El s. XIX fue un siglo fundamental para la historia de Latinoamérica. En él se termina la dominación española, dando fin a la Colonia, y las diferentes repúblicas que nacen, comienza cada una de ellas una historia personal y autónoma, en búsqueda de su identidad y de un nuevo puesto en el conjunto de las naciones del mundo (Beorlegui, 2010, p. 163).

Cuando los distintos países de *Nuestramérica* logran alcanzar su independencia, es el momento en que la corona española se encuentra en decadencia, siendo reemplazada por el poderío

francés e inglés, países que serían los encargados de la nueva revolución industrial de la modernidad. El principal líder de la lucha por la independencia fue Simón Bolívar, quien dirigió la insurgencia popular contra la oligarquía, buscando el establecimiento de una única nación conformada por las distintas colonias: «Yo deseo mas que otro alguno ver formar en America la mas grande nacion del mundo, menos por su estencion y riquezas, que por su libertad y gloria...» (Bolívar, 2015, p. 23).

Bolívar sería el iniciador de los nuevos caminos que buscaban la emancipación cultural de *Nuestramérica*; basado en los ideales de la ilustración europea buscó la formación de una sola América conformada por seres humanos y pueblos con intereses comunes, con una misma lengua, religión y sangre; fundada en la democracia, la solidaridad, la libertad y el progreso. No obstante, por la vasta extensión y diversidad del continente, el libertador también fue consciente de que sería imposible de gobernar, pues demandaría un gobierno centralizado en un territorio donde predominaba la política partidista; de ahí que afirmara que lo más conveniente eran las repúblicas independientes en pro de conservar la paz, las ciencias, las artes, el comercio y la agricultura.

Bajo este contexto sociopolítico y los ideales ilustrados instituidos por Bolívar, acontece el periodo histórico denominado *romanticismo ilustrado* (1820-1870), influenciado directamente por la Europa franco-anglosajona, donde gracias a Alberdi (1842) se comienza a plantear la necesidad de que el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* tome conciencia de sí mismo:

No hay, pues, una filosofía universal, porque no hay una solución universal de las cuestiones que la constituyen en el fondo. Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido su filosofía peculiar, que ha cundido más o menos, que ha durado más o menos, porque cada país, cada época y cada escuela han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano (pp. 1-2).

No se puede aceptar la imposición de sistemas filosóficos de carácter universal y atemporal, pues el pensamiento humano está sujeto al tiempo y las circunstancias históricas, lo cual permite que cada cultura se pueda expresar de una manera particular. El único aspecto de la filosofía que puede aspirar a un carácter universal corresponde quizás al uso de la razón, no obstante, la rigurosidad y el método para la utilización de la misma es variable, en la medida que puede ser articulada con la intuición y el sentimiento. Bajo esta perspectiva, empiezan a convertirse en centro de reflexión filosófica los problemas de los pueblos de *Nuestramérica* en el marco de la libertad, el derecho, lo social y la política; de ahí que la característica general del pensamiento filosófico *nuestroamericano* sea su aspecto socio-político, que da lugar a una filosofía realista y práctica, que

atiende a las necesidades de los pueblos por encima de cualquier pretensión de carácter metafísico y abstracto. Sin embargo, hay que señalar que el pensador argentino considera que la filosofía de *Nuestramérica* debe mirar hacia la Europa franco-anglosajona para ubicar en ella las escuelas de la filosofía más pertinentes para la época, e instaurar así los cimientos que le permitan orientar adecuadamente a la sociedad. A pesar de que Alberdi mirase hacia Europa, la originalidad de su propuesta radica en el hecho de que tiene también presente el contexto de nuestros pueblos, sus intereses, sus formas de vida, sus necesidades, y es precisamente ahí donde se hace necesario el diálogo entre la filosofía europea y dicho contexto social. Pero, para que este diálogo interfilosófico e intercultural pueda tener lugar es necesario, primero, aprender a pensar desde nosotros mismos y, segundo, generar una apertura hacia una «conciencia universal»; lo cual es diferente a estar inmerso dentro de lo universal con total desconocimiento de nosotros mismos.

La valoración de la Europa franco-anglosajona por parte de los pensadores del romanticismo ilustrado abrió el camino para que entre los años de 1870 a 1900 el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* estuviera fuertemente influenciado por el krausismo y el positivismo. El primero —surgido a partir del pensamiento de Karl Kraus— tomó fuerza en el continente principalmente por medio de pensadores como Eugenio Hostos, Ignacio Salvatierra, Luis Cáceres y Juan Fernández; quienes en términos generales buscaron la modernización social de nuestros pueblos a partir de tres ideas inspiradas en la ilustración: la preocupación por el aspecto ético del ser humano; la prevalencia de la individualidad autónoma, pero consciente de su responsabilidad con la sociedad y la naturaleza; y el pensamiento mediado por la razón (Beorlegui, 2010).

Por su parte, el positivismo europeo de Comte, Hume, Berkeley y Spencer encontró recepción en pensadores como José Lastarria, José Ingenieros, Gabino Barreda, Justo Sierra, Arturo Torres, entre otros intelectuales que trataron de dar cuenta de nuestra condición específica a partir de los principales postulados positivistas. Tal es el caso de Barreda (2003), quien en su *Oración Cívica (1867)* realizó una interpretación del contexto histórico mexicano basado en la *Ley de los tres estados* de Comte (1830-1842). Así, la etapa teológica corresponde en México —y en *Nuestramérica*— con la época de la colonia y las condiciones de dominación y explotación; la etapa metafísica está constituida por el cuestionamiento de las creencias religiosas y la instauración de las ideologías políticas en el marco de las luchas de independencia; y la etapa positivista es aquella que debería iniciarse desde ese momento, aprovechando el auge del positivismo en el continente y con el fin de alcanzar la emancipación cultural.

En medio de ese espíritu emancipador que aún se encontraba influenciado por el pensamiento ilustrado y positivista de Europa, emerge de forma original el cubano José Martí, quien además de comprometerse directamente con las luchas revolucionarias de su país —lo cual le costó la vida a manos de los españoles en el año de 1895—, comprendió como filósofo y político que el futuro de *Nuestramérica* no podía estar en el sentido imitativo de las ideas de progreso europeas, sino en buscar de una manera auténtica un pensamiento propio, nacido desde la propia realidad sociopolítica y desde las necesidades de los pueblos. Es así como la filosofía de Martí se convierte en un compromiso ético con los pobres y los oprimidos, donde su principal interrogante fue si la filosofía podía contribuir en algo a superar la condición de las clases menos favorecidas, de tal forma que no se quedara anclada en meditaciones de carácter metafísico y abstracto, desconectadas del mundo real; partiendo del principio de que toda reflexión filosófica debe estar vinculada y comprometida con la realidad histórica, es decir, con el contexto, la época, las condiciones y las necesidades en medio de las cuales el filósofo fundamenta su pensamiento. La filosofía de Martí posee un nuevo aire de redención y convoca ya desde finales del siglo XIX, a mirar directamente hacia adentro en pro de comenzar a construir un proyecto auténtico de *Nuestramérica*:

...¿Qué sucede de pronto, que el mundo se para a oír, a maravillarse, a venerar? ¡De debajo de la capucha de Torquemada sale, ensangrentado y acero en mano, el continente redimido! Libres se declaran los pueblos todos de América a la vez. Surge Bolívar, con su cohorte de astros. Los volcanes, sacudiendo los flancos con estruendo, lo aclaman y publican. ¡A caballo, la América entera! Y resuenan en la noche, con todas las estrellas encendidas, por llanos y por montes, los cascos redentores... (Martí, 1891, p. 27).

A pesar de todas las desavenencias que han tenido los pueblos de *Nuestramérica* en el contexto de los excesos de violencia de la conquista, desde comienzos del siglo XIX uno a uno fue alcanzando su independencia política del yugo español y se instauraron como repúblicas independientes, cada una con su propia bandera, escudo, himno y constitución política. El cambio de forma estaba dado, pero un problema más profundo prevalecía: el espíritu de sumisión y carencia de originalidad que continuó conservando espacios coloniales al interior de las repúblicas. De ahí que señalara Martí (1891), que lo que ahora se requería era superar de manera radical la demagogia política para dar lugar a una verdadera erudición en los líderes y gobernantes, quienes con pleno reconocimiento de la historia, el contexto y las necesidades de nuestros pueblos pudieran instaurar gobiernos libres de tiranías.

7.1.1.3. La segunda normalización filosófica (s. XX). El llamado a la lucha por la liberación de nuestro pensamiento realizado por Martí tendría eco en los filósofos del siglo XX, dando lugar a la cuarta época histórica del pensamiento filosófico de *Nuestramérica: La segunda normalización filosófica*, surgida como oposición al positivismo, el imperialismo norteamericano y el colonialismo, lo cual hizo posible la entrada en escena de una serie de intelectuales de la denominada *Generación de los Patriarcas* (1900-1927), que aunque comenzaron sus reflexiones en el marco del positivismo europeo, poco a poco tomaron distancia del mismo para replantear el problema de la *identidad de Nuestramérica* a partir de la valoración de la cultura indígena, negra y mestiza. Fue el escritor y político uruguayo José Rodó (1900), mediante su obra *Ariel*, el primero en convocar a las juventudes de *Nuestramérica* para que a pesar de las condiciones de producción material en las que se desarrolla la sociedad, cultiven también los nobles ideales y las buenas costumbres, con el fin de dar lugar a una civilización grande que prevalezca en el tiempo, no por los terrenos conquistados y los bienes materiales adquiridos, sino por la grandeza de su espíritu.

La búsqueda de una superación de la hegemonía de la cultura europea y norteamericana para ahondar en unas raíces más autóctonas, a partir de las cuales fuera posible pensar la identidad de *Nuestramérica*, tomó fuerza en el pensamiento del mexicano José Vasconcelos y del peruano José Mariátegui. Vasconcelos (1948) en su obra *La raza cósmica* se cuestiona en torno al lugar que ocupa el continente en el mundo y lo que puede aportar el mestizaje propio de nuestra raza a la «historia universal». Hay en sus reflexiones una toma de conciencia en torno a nuestra particular condición de mestizaje como producto de la conquista, de ahí que sostenga que *Nuestramérica* debe buscar sus raíces no solo a partir de los gritos de independencia del siglo XIX, sino también en las culturas precolombinas y en el conflicto europeo entre anglosajones y latinos, pues de no ser así, toda reflexión estaría descontextualizada y sin fundamento histórico y se podría ahogar en un regionalismo estéril y sin proyección. Por su parte, Mariátegui concentra la reflexión de buena parte de su obra en el problema indígena, señalando que un pensamiento auténtico de *Nuestramérica* tiene que asumir tanto lo indígena como la herencia española, lo cual da como resultado un indo-americanismo. En este sentido, se plantea que el destino de nuestros pueblos se encuentra unido por una historia común, determinada por la conquista y la teoría de la «superioridad racial» instaurada por Europa.

Con la *generación de los patriarcas* se da pues una toma de conciencia en torno al porvenir del continente, el cual descansa sobre tres aspectos fundamentales: la capacidad que tienen nuestros

pueblos para trabajar y generar la industria que en nombre del progreso material se requiere; el valor espiritual de las tradiciones indígenas y las artes populares; y también sobre el espíritu de lucha del pueblo, representado por aquellos intelectuales que supieron otorgar luz y visualizar un camino en medio de la barbarie de la colonización y de la violencia de las luchas militares por la independencia, un camino que invita a volver la mirada sobre nosotros mismos (Beorlegui, 2010).

Entre los años de 1927 a 1939 tiene lugar en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* el momento propiamente dicho de la *normalización filosófica*, de manos de una serie de pensadores exiliados de España que se articulan bajo el nombre de la *generación de los forjadores*, entre ellos se encuentran: Samuel Ramos, José Gaos, Juan García Bacca y Francisco Romero. Respecto a esta generación señala Beorlegui (2010):

...Conocen la filosofía europea desde dentro, en su historia, y tienen suficientemente claro su propio proyecto: filosofar auténticamente. Pensaban que América Latina tenía también sus propias posibilidades filosóficas. Y por eso, su pregunta clave orientadora será: ¿existe la posibilidad de una filosofía latinoamericana? ¿Puede el latinoamericano filosofar auténticamente? (p. 353).

El problema de la autenticidad filosófica cobra fuerza en el contexto de la Guerra civil española y la Segunda Guerra Mundial, dos fenómenos que serán interpretados por los intelectuales latinoamericanos como una prueba de la decadencia política y cultural de la Europa del siglo XX. Se hace así un llamado a un *pensamiento original y auténtico*, construido desde el territorio, desde las propias perspectivas históricas y desde las circunstancias sociales, donde el grupo generacional de los 30 será el responsable de emprender este gran proyecto filosófico.

Es importante señalar que esta generación reconoce que la filosofía surge precisamente en un contexto clásico griego, valora además su devenir histórico en el mundo europeo occidental, pero es consciente y deseosa de la necesidad de alcanzar un pensamiento filosófico acorde con el contexto de *Nuestramérica*. Consideran además que para alcanzar este filosofar todavía falta camino por recorrer, razón por la cual no es prudente distanciarse de forma radical del pensamiento europeo y, por consiguiente, proponen que para poder superar la filosofía europea es necesario conocer su historia, estudiar sus filósofos y sus problemas; solo así es posible tomar distancia y emprender el proyecto de una filosofía original y auténtica.

En medio de este debate abierto por los exiliados españoles tiene lugar el surgimiento de una tercera generación: *Los discípulos de los forjadores* (1945-1969). Entre ellos es posible nombrar

las figuras de Arturo Roig, Arturo Ardao, Luis Villoro, Francisco Miró, pero principalmente el peruano Augusto Salazar Bondy y el mexicano Leopoldo Zea.

Esta generación se encamina hacia la búsqueda de una filosofía auténtica dando lugar a dos posturas: *asuntiva* y *afirmativa*. La primera de ellas considera que no es posible alcanzar una filosofía auténtica, en la medida que la filosofía posee un carácter universal, de ahí que para poder filosofar se deba iniciar partiendo de la tradición europea. Son conscientes de la necesidad de pensar lo auténtico para *Nuestramérica*, pero no se sienten todavía con la capacidad creativa para llevarlo a cabo, pues para ello se necesita un conocimiento riguroso de la filosofía europea. Por otro lado, la segunda postura considera que sí es posible alcanzar una filosofía auténtica mediante otras formas del filosofar diferentes a la manera europea, claro está, sin desconocer el valor de la tradición. Para ello es necesario empezar a filosofar desde la propia situación y circunstancia, desde los problemas específicos de nuestra cultura, a partir de la recuperación de la memoria histórica de nuestros pueblos.

Salazar Bondy y Zea se ubican en la postura afirmativa, pues ambos se preocuparon por alcanzar una filosofía de *Nuestramérica* original y auténtica, tratando de identificar las circunstancias específicas de nuestra historia y las condiciones de legitimación, aunque ambos lo hicieron desde diferentes perspectivas. El filósofo peruano señala que desde la época de la conquista los europeos impusieron sus ideas y culturas en el continente, propiciando un pensamiento postizo, así como una filosofía que simplemente busca imitar el modelo europeo, sin siquiera criticarlo; de tal forma que nuestra filosofía puede ser original en la medida que contribuya a una toma de conciencia de las condiciones de dominación y dependencia que sufren los países de nuestro territorio, siendo este el camino para un pensamiento auténtico. En su texto *¿Existe una filosofía de Nuestramérica?* plantea lo siguiente:

En consecuencia, la pregunta ¿hay un pensamiento filosófico hispanoamericano? no puede menos de contestarse afirmativamente. Hay un modo hispanoamericano de filosofar, que no es creación de nuevos sistemas, al estilo europeo, sino ajuste de los productos ideológicos del pensamiento mundial a nuestras circunstancias... (Salazar Bondy, 1968, p. 27).

Para Salazar Bondy es claro que existe un pensamiento filosófico de *Nuestramérica* que reflexiona en torno a nuestras circunstancias, sin embargo aduce que esta filosofía todavía no ha alcanzado su autenticidad debido principalmente a la dependencia social, cultural y económica en que viven las naciones del continente por causa del subdesarrollo, lo cual genera dominación por

parte de los países industrializados. Lo anterior genera una brecha cada vez más infranqueable entre unos países y otros, donde la riqueza, la prosperidad y la ciencia pasan a ser propiedad de los países desarrollados, y los países subdesarrollados no pueden participar de estos beneficios. Por tanto, una filosofía original y auténtica será aquella que permita forjar los caminos para superar el subdesarrollo causado por la dependencia y la dominación de nuestros pueblos.

La teoría planteada por Salazar Bondy es criticada por Zea (1969), quien aduce que pensar en términos de *desarrollo* es continuar con una filosofía inauténtica, cuestionando además el valor de autenticidad de una filosofía como la europea a partir de la cual se ha justificado la colonización y la destrucción de otros pueblos; señala también que aquella filosofía que empieza a emerger en los países no occidentales y que demanda el descubrimiento de sí mismo, no puede ser para nada inauténtica a pesar de que se esté llevando a cabo en países «subdesarrollados». *Auténtica* es entonces la filosofía que reconoce el valor de lo humano en todos los hombres y mujeres, permitiendo pensar desde otras perspectivas distintas a las impuestas por Europa; *inauténtica* es aquella filosofía que crea una idea de ser humano superior, negando la humanidad a aquellos que son diferentes. En esta medida, cuando nos cuestionamos por la existencia de una filosofía latinoamericana, ya se está haciendo filosofía de *Nuestramérica* original y auténtica. Si bien algunos de los problemas o conceptos filosóficos pueden tener un «carácter universal», la manera de pensarlos, criticarlos, problematizarlos y resolverlos es circunstancial, pues no existe una Filosofía o una Verdad, sino diversas formas de hacer filosofías y diversas verdades filosóficas.

El debate abierto por los discípulos de los forjadores en torno a las condiciones de dependencia y dominación por parte de los países «subdesarrollados» en relación con los países «desarrollados», toma aún más fuerza a partir de la década de 1970 con la denominada *filosofía de la liberación*, la cual se ocupa de las condiciones de opresión y dominación de nuestros pueblos tras el contexto generado por la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, en donde las dos potencias mundiales del momento, Estados Unidos y la Unión Soviética, buscan expandir su poder e influencia alrededor del mundo. *Nuestramérica* se convierte en «el patio trasero» de Estados Unidos, y mediante pactos económicos como la *Alianza para el Progreso* comienza su dominio ideológico y económico, encontrando grandes aliados en las élites burguesas de los países «subdesarrollados», donde el pueblo aportará la materia prima y la mano de obra barata, y los recursos obtenidos no se reinvertirán en el pueblo sino que serán apropiados para beneficios de particulares, generando así un incremento progresivo de la deuda externa (Beorlegui, 2010).

Desde este contexto socio-económico se publica en México la *Declaración de Morelia* (1975), que será fundamental para la instauración de la *filosofía de la liberación* en sus diferentes corrientes: ontologista, analéctica, historicista, problematizadora y teológica; filosofía que tendrá como principal objetivo denunciar el impacto y las consecuencias derivadas de los procesos de colonización y neocolonización sobre *Nuestramérica*, contribuyendo a instrumentalizar las relaciones entre los seres humanos y generando una dialéctica entre dominadores y dominados.

En este sentido, la filosofía de la liberación rechaza los intentos de la filosofía occidental de imponer su pensamiento, sus doctrinas y sus valores mediante una jerarquía vertical que conduce únicamente a la dominación y la dependencia de nuestros pueblos y, en oposición a ello, afirma la independencia de éstos planteando la necesidad de establecer nuevas relaciones interculturales en términos de solidaridad, lo cual se justifica partir del principio de que todos los seres humanos en tanto que individuos concretos son diferentes, y es por esta diferencia que todos deben ser pensados como iguales. Es así como se proclama en Morelia lo siguiente:

La vocación concreta de esta filosofía, tal como se la entiende en Latinoamérica y en la medida en que da respuestas directas a los problemas de la dependencia y la colonización, ha hecho de ella una forma de saber que se mueve fuera del sistema dictado por los países dominadores y que se muestra a la vez en actitud de reconocimiento pleno de la historicidad propia de los pueblos latinoamericanos (Dussel, Miró, Roig, Villegas y Zea, 1981, p. 5).

Influenciados por Levinas, la filosofía de Dussel y Scannone, y la teología de Boff y Hinkelammert, aunarán sus esfuerzos en pro de emprender un proyecto de práctica social, liberadora y revolucionaria, cuyo principal objetivo es el reconocimiento del *otro*, especialmente del pueblo oprimido: de los pobres, de la clase obrera y de las minorías excluidas; planteando la necesidad de tomar conciencia de las relaciones de dominio y lucha establecidas entre el poderoso opresor y el pueblo oprimido, con el fin de alcanzar una relación ético-política mediada por la igualdad, el respeto y la solidaridad. La apertura al *otro* —bien sean individuos o culturas— establece la necesidad de un modelo comunicativo abierto, donde la *filosofía de la liberación* visualiza la necesidad de nuevas condiciones para la construcción de una sociedad futura. Esta es la razón por la que el «Sur-Subdesarrollado» cuestiona e interpela la totalidad del «Norte-Desarrollado», como un reclamo por una sociedad donde tenga cabida la *razón del otro*, como una demanda de una sociedad más igualitaria y justa.

7.1.2. Paradigmas filosóficos contemporáneos de Nuestramérica. Todo movimiento filosófico presenta una característica que es general: la dinámica del pensamiento humano acorde con la circunstancias del tiempo histórico. Es precisamente esto lo que otorga originalidad y autenticidad a la filosofía, esa capacidad para pensar sobre sí misma, para autocuestionarse y criticar sus propios planteamientos y abrir así caminos hacia nuevas posibilidades de filosofar. El pensamiento filosófico de *Nuestramérica* no es ajeno a esta característica, y menos aún, cuando se trata de un filosofar que está vinculado con las circunstancias particulares de un continente, cuya historia ha estado marcada por la dominación-colonialidad europea y la posterior búsqueda de emancipación, elementos claves que dieron lugar durante el siglo XX al surgimiento de un pensamiento filosófico, orientado no solo hacia la reflexión teórica sino también hacia la práctica ético-política, respecto a todos aquellos factores sociales que van en detrimento de la condición humana, del silenciamiento cultural de los pueblos y de la marginación de las grupos sociales menos favorecidos.

Después de la Segunda Guerra Mundial y bajo las condiciones económicas establecidas por la *Alianza para el Progreso*, la *teoría de la dependencia* desde la dialéctica del desarrollo-subdesarrollo, y el actual *huracán de la globalización* —en términos de Hinkelammert—, se ha venido generando en tiempos presentes una segunda colonización o neocolonización, tanto en *Nuestramérica* como en todos los sectores del Sur global, lo que conlleva a que la filosofía se plantee a sí misma la necesidad de una vinculación directa con las dinámicas de la realidad social, estableciendo así las condiciones para una progresiva maduración filosófica.

Hacer filosofía, en nuestros días, no es ya crear metafísica, ética o estética, ni estar al día acerca de lo que se problematiza al respecto en Europa y Estados Unidos. La problemática de nuestra filosofía es la misma que la del *Mundo Occidental*. No se trata de buscar el bien por excelencia, ni el ser metafísico, sino de convivir con los otros, nuestros semejantes, con sus diversas e ineludibles expresiones. Se trata de compartir lo que juntos han hecho en la larga historia de dominación imperial. Preocupación que no está reñida con la lógica, la epistemología y la técnica virtual de nuestro tiempo. Porque cuanto más capaces seamos de reconocer y actuar sobre nuestra realidad como naturaleza y de relacionarnos con los otros sin manipularlos, más posibles serán las utopías (Zea, 2003, pp. 296-297).

Para finales del siglo XX, la pregunta por la identidad cultural de *Nuestramérica* ha sido resuelta a partir del reconocimiento de la condición multicultural de nuestros pueblos y el mestizaje

de nuestra raza. De igual manera, la pregunta por la posibilidad de una filosofía de *Nuestramérica* tiene también una respuesta afirmativa, pues al reconocer nuestra identidad cultural se obtiene al mismo tiempo un reconocimiento de nuestra historia, así como de los problemas que atañen a nuestros pueblos. Asimismo, tenemos nuestros intelectuales, pensadores y filósofos cuyos planteamientos mantienen plena vigencia y trascienden en muchas ocasiones el ámbito estrictamente académico.

En la actualidad, el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* no se pregunta más por nuestra identidad, ni tampoco por la originalidad y autenticidad de su filosofar; la temática que lo convoca y que le concierne también a otros pueblos alrededor del Sur global, es la relación entre los países explotadores y los países explotados, surgida partir de las nuevas dinámicas económicas de producción y consumo en el marco del *huracán de la globalización*. Éste factor ha generado nuevas rupturas que conducen a la filosofía a reflexionar en torno a los límites de la libertad del género humano y las condiciones para una adecuada convivencia, y respecto al hecho de que todas las personas alrededor del mundo puedan gozar y disfrutar de los beneficios alcanzados por la ciencia y la técnica en nombre del progreso, pero no pensado en términos estrictamente económicos y referentes a un pueblo en particular, sino del progreso humano en general y en todos sus ámbitos.

Por consiguiente, se analizará a continuación la manera como el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* reivindica su vigencia y actualidad atendiendo a las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales del momento, y mostrando su capacidad de adaptación y progresiva maduración bajo cuatro paradigmas principales: *la filosofía de la liberación, la filosofía intercultural, el pensamiento decolonial y la condición posmoderna*. A excepción de la posmodernidad cuyos planteamientos teóricos tienen origen europeo —siendo apropiada críticamente por algunos pensadores de *Nuestramérica*—, los otros tres emergieron al interior de la *teoría crítica latinoamericana* como consecuencia directa de esa búsqueda de un pensamiento original y auténtico que caracterizó la filosofía de *Nuestramérica* durante el siglo XX; proyectados hacia la necesidad actual de suscitar una apertura hacia un diálogo interfilosófico e intercultural con otros pensadores y filósofos de países europeos, asiáticos y africanos que han denunciado las mismas circunstancias de dominio y explotación que ha padecido *Nuestramérica*. Estos paradigmas abren la posibilidad de generar diálogos Sur a Sur y Sur a Norte, con el propósito de aunar esfuerzos para un objetivo común: una ética *pluriversal* a favor de la dignidad de la vida en cualquiera de sus manifestaciones y de la Tierra sustentadora.

7.1.2.1. Filosofía de la liberación. Comenzaremos entonces por la *filosofía de la liberación*; al respecto señala Beorlegui (2010):

Las diversas Filosofías de la Liberación han tenido sus propios desarrollos y su historia particular. Y en ese desarrollo han experimentado críticas, maduraciones internas, e incluso superación de los propios presupuestos de los que partieron, hasta incluso pensarse por parte de algunos autores que la FL, en cuanto tal, ya no tenía sentido, por lo que se debería orientar la reflexión filosófica en otras direcciones (p. 814).

Durante las décadas de los ochenta y los noventa, la filosofía de la liberación empieza a cuestionar sus valores fundacionales, basados en la *teoría de la dependencia* y la pretensión de la línea *analéctica* de convertirse en el punto de partida para una nueva filosofía de *Nuestramérica* con proyección universal, pues las dinámicas mundiales generadas a partir de la globalización empiezan a demandar no solo una filosofía de y para la liberación, sino también una filosofía que pueda entrar en diálogo con otras formas de pensamiento que luchan por reivindicar su lugar en la historia. Es así como la existencia del ser humano y el devenir de los pueblos de *Nuestramérica* bajo la actual economía global, genera condiciones de reflexión para una filosofía de la liberación que denuncia la manera como la vida humana es alienada mediante el trabajo asalariado y la producción mercantilista, cuya consecuencia para los países «subdesarrollados» es que se mantengan en situación de dependencia respecto a los países «desarrollados» que manejan el capital transnacional.

La filosofía de la liberación mantiene su vigencia y actualidad en el siglo XXI cuando toma partido a favor de los pueblos excluidos —sean éstos personas, grupos sociales o comunidades enteras—, bajo las actuales dinámicas del capitalismo neoliberal, que trata de imponer su hegemonía consumista y de cultura de masas, ejerciendo un domino violento que arrasa con la identidad cultural de los pueblos. En este sentido, no se puede desconocer la manera como los medios de comunicación han expandido las fronteras de las naciones hacia un marco de comprensión global de la condición humana; sin embargo, es necesario tener como referente el pensamiento y la cultura autóctona y popular de nuestros pueblos, si el objetivo es propiciar un diálogo interfilosófico e intercultural en condiciones de horizontalidad. Así, el concepto de *lo glocal* (Mejía, 2006) se presenta como el punto de intersección entre lo local y lo global, lo particular y lo universal, a partir del cual la filosofía de la liberación funda las condiciones ético-políticas de apertura dialogal en busca de nuevas condiciones de solidaridad y comunión, donde la

identidad de los pueblos no sea silenciada, y donde los excluidos puedan ser también partícipes de los beneficios que otorga la innovación en ciencia y tecnología.

Desde esta perspectiva, Dussel (1994), Cerutti (2003) y Scannone (2013) coinciden al plantear como retos urgentes para la filosofía de la liberación los siguientes:

- Reconocer la naturaleza del amerindio, de sus cosmovisiones, y su autonomía política y cultural, como un compromiso histórico de reivindicación humana.
- Criticar la cultura hegemónica impuesta por la sociedad de consumo, en pro de des-silenciar las prácticas culturales populares, pero evitando cualquier fundamentalismo nacionalista.
- Accionar ético-político ante las nuevas dinámicas sociales de exclusión y explotación de los pueblos, surgidas a partir de un sistema globalizado.
- Alcanzar una universalidad situada desde el ser humano, teniendo como punto de partida la condición de los pobres y excluidos por causa del huracán de la globalización.
- Interpelar las imposiciones de una economía transnacional que mantiene sometidos a los países pobres mediante el incremento progresivo de su deuda externa.
- Romper con la concepción de un tiempo histórico universal impuesto desde Europa, con el fin de otorgar espacio a lo contingente, donde nuevas estructuras sociales son posibles.
- Luchar contra las condiciones paupérrimas de remuneración salarial y demanda productiva, a las que son sometidos los trabajadores asalariados de los países del Sur.
- Aunar esfuerzos para resistir a la opresión capitalista y encaminarse hacia la construcción de nuevas estructuras de vida colectiva más justas para todos.
- Articular la dimensión teórico-práctica del filosofar con los aportes de las ciencias sociales, con el fin de revelar las consecuencias opresoras y destructivas de la lógica capitalista.
- Reflexionar en torno a la libertad y la participación política en aras de restablecer la democracia de nuestros pueblos.
- Otorgar mayor participación a las juventudes no corrompidas por los órdenes sociales y políticos de los adultos, valorando su compromiso por un futuro más justo y participativo.
- Articular los movimientos feministas y de identidad de género a razón de la opresión cultural, religiosa, política e ideológica que padecen en la actualidad.
- Apoyar a la sociedad civil y el surgimiento de las nuevas organizaciones comprometidas en la búsqueda del bien común, del trabajo digno, la justicia y el cuidado del medio ambiente.

- Trabajar por una realidad susceptible de ser transformada y reestructurada, en el orden de la alteridad y la construcción de nuevas estructuras sociales más justas y solidarias.

Cuando en el contexto de la filosofía de la liberación se pasa de un pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, que tiene como eje central los conceptos de originalidad y autenticidad, a un pensamiento liberador a favor de las clases marginadas, excluidas y explotadas, se está dando lugar a un discurso filosófico alternativo que orienta su reflexión sobre la alteridad; problema que en la actualidad tiene plena vigencia como respuesta a la tiranía del capitalismo neoliberal y la globalización, donde la filosofía de la liberación problematiza esta nueva forma de dominación, indagando a favor de una reconstrucción económica y política desde la posición de las víctimas, y a favor de las nuevas prácticas sociales de comunidades civiles independientes que luchan por la transformación del sistema opresor.

Al día de hoy las condiciones de opresión no han cambiado y el colonialismo de antaño, sumado al imperialismo capitalista del siglo XX, se transforma ahora en el huracán de la globalización que desde el Norte se expande en todas las latitudes, dejando perjudicada a la mayoría de la población bajo nuevas condiciones de dependencia. De ahí que la filosofía de la liberación lleve sobre sus hombros el compromiso por la búsqueda de una segunda emancipación para *Nuestramérica*, mediante la articulación de sus dimensiones éticas y políticas con la realidad social, y la indagación respecto a nuevas alternativas sociales distintas a las estructuras capitalistas y mercantilistas que incrementan la pobreza de los pueblos del Sur, así como su explotación y dependencia.

Durante el siglo XXI, la filosofía de la liberación mantiene su vigencia mediante la búsqueda de caminos alternativos, que generen las opciones necesarias para el surgimiento de organizaciones civiles y democráticas que luchen por el respeto, el des-silenciamiento y la inclusión de los grupos excluidos por el capitalismo globalizado, para propiciar un diálogo interfilosófico e intercultural. A partir de su compromiso con la *comunidad de víctimas* (Sáenz, 2013) generada por las condiciones del capitalismo neoliberal, la filosofía de la liberación deviene entonces como una *ética de la liberación*, en pro de validar su práctica filosófica bajo el marco de las condiciones económicas y políticas suscitadas por el fenómeno de la globalización. De esta manera, la filosofía y la ética de la liberación afirman y defienden la capacidad de creación y cooperación del ser humano, a partir de un trabajo vivo que consolide comunidades civiles y democráticas, donde prevalezca la equidad económica y el respeto por la diferencia cultural, de identidad de género y

racial, así como las condiciones necesarias para una apertura dialógica a favor de la vida humana en comunidad y la solidaridad global.

7.1.2.2. Filosofía intercultural. El segundo paradigma clave para comprender el presente del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* se comienza a entretejer en la década de 1990, cuando ante la amenaza latente de la globalización neoliberal denunciada por la filosofía de la liberación, se plantea la necesidad de continuar profundizando en el proyecto de una filosofía de *Nuestramérica*, haciendo énfasis especial en el propio contexto histórico y con un enfoque comprometido con la propia circunstancia cultural. En este sentido, se realiza una crítica a la filosofía europea dominante que ha instaurado su *logos filosófico* en la cima del pensamiento occidental, partiendo desde la filosofía clásica griega y la *vía del ser*, pasando por la época medieval y el *dios único y verdadero* de la teología cristiana, llegando a la modernidad europea y el *imperio de la razón*, para concluir finalmente en la lógica capitalista de la *globalización neoliberal*.

Desde esta perspectiva, se plantea que las sociedades contemporáneas se caracterizan por ser multiculturales, consecuencia directa de un mundo globalizado que trae consigo la apertura de mercados y el libre flujo de la información y la comunicación, cambiando radicalmente las condiciones de interrelación de los seres humanos. Una globalización que conlleva a procesos de descentralización e hibridación de las culturas tradicionales, dando lugar a un multiculturalismo que en términos generales se define por la coexistencia de la diversidad de culturas en medio de sociedades globalizadas (Fornet-Betancourt, 2006); además de un *logos* hegemónico que se ha expandido alrededor del planeta, señalando como bárbaras e inferiores las otras expresiones culturales generadas desde el Sur. Esta forma de proceder desconoce que todo conocimiento está determinado por el contexto cultural en el cual emerge, por consiguiente, a la filosofía europea le corresponde una tradición histórica particular, lo cual hace de ella solo una expresión del pensamiento filosófico entre las múltiples posibilidades existentes.

En este orden de ideas, la filosofía de *Nuestramérica* evidencia la necesidad de buscar nuevas formas de convivencia humana, donde las culturas tradicionales no sean silenciadas por la imposición de una cultura de consumo sino que, por el contrario, se puedan establecer condiciones ecuménicas de diálogo y apertura cultural. De ahí que se haga un llamado desde la periferia a las expresiones filosóficas y culturales del Norte, para que en un acto de humildad y autocrítica, asuman responsablemente las consecuencias catastróficas que ha tenido para el mundo el creerse

poseedores de un «espíritu absoluto» encargado de liderar la historia civilizadora de la humanidad, sumado a la necesidad apremiante que el contexto actual demanda para que haya un diálogo intercultural, incluyente, ecuánime, participativo, solidario y comunitario, que haga posible una verdadera convivencia humana.

Si bien es cierto que la reflexión filosófica conlleva a establecer conceptos generales y a hablar en nombre de la humanidad, cuando esto se realiza con fines universales encubre sospechosamente intereses colonialistas. Es así como desde el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, surge una perspectiva intercultural, con el fin de dar reconocimiento a las diferentes formas de pensar presentes en las comunidades humanas y sus tradiciones culturales, aspirando al establecimiento de una *apertura dialogal universal* en términos de igualdad, lo cual es un proyecto distinto a la pretensión de instaurar una «filosofía universal».

...De esta manera estamos impelidos no sólo a repensar la comprensión de la filosofía con la que solemos trabajar, sino también a replantear nuestra manera de entender la relación con la tradición occidental de la filosofía. Hay que des-definir la filosofía, liberarla de la definición monocultural, y superar la definición de la filosofía occidental como paradigma universalmente normativo. Así, el *desde dónde* y el *cómo* hacer filosofía se manifiesta ahora como una tarea contingente y respectiva a otras formas... (Beorlegui, 2010, p. 823).

El principal filósofo encargado de emprender este nuevo proyecto de filosofía intercultural es el cubano Raúl Fonet-Betancourt, quien parte del diagnóstico de la condición multicultural de las sociedades contemporáneas, en pro de aunar esfuerzos para una superación de las imposiciones dominadoras y excluyentes de la actual globalización, apuntando hacia un reconocimiento y una participación equitativa de las diferentes culturas. Desde este marco hermenéutico se interpela la filosofía tradicional europea, su metodología sistemática y su política colonial que, ante las condiciones actuales de multiculturalidad, se queda sin los conceptos y las herramientas suficientes para leer el mundo. Esta interpelación no es una crítica destructiva, por el contrario, se presenta como una oportunidad de diálogo crítico para que occidente reoriente su *logos dominante* hacia un *logos polifónico*, desde el cual pueda alfabetizarse y aprender a *pensar inteligentemente el mundo* a fin de aceptar y comprender la diversidad de las prácticas culturales existentes. En este orden de ideas, Fonet-Betancourt (2006) sugiere diversos aspectos para una filosofía de *Nuestramérica* en términos de interculturalidad, entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

- Propender por el equilibrio epistemológico en busca de la integración y el diálogo equitativo entre los distintos saberes académicos y tradicionales, eurocéntricos y periféricos; como una condición indispensable para el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural.
- Desquiciar los modelos educativos que auspician intereses económicos, políticos, culturales y científicos, a partir de proyectos de civilización hegemónica; con el fin de democratizar el saber e instaurar nuevas políticas educativas donde se reconozca la diversidad cultural.
- Dirigir la filosofía y la educación en general, más allá de lo estrictamente teórico para fortalecer la dimensión práctica de la humanidad, en términos de construcción de realidades que permitan sentipensar y experimentar la existencia en condiciones de dignidad.
- Articular la filosofía intercultural con una ética intercultural, abogando por la defensa de la dignidad de los pueblos y las personas sometidas a condiciones de pobreza y exclusión, producto de los nuevos órdenes mundiales instaurados por la globalización neoliberal.

Es así como la filosofía intercultural, en la medida que propende por una superación del logos hegemónico de la filosofía europea, como condición previa para generar una apertura dialogal auténtica con lo otro, se presenta como un proyecto liberador que otorga continuidad a una filosofía de *Nuestramérica*, que desde el siglo XIX tomó conciencia de las condiciones de dominio impuestas por el colonialismo europeo y empezó su ardua lucha emancipadora. Una filosofía intercultural que aboga por la búsqueda de un proyecto filosófico original y auténtico, que desde finales del siglo XX deviene como teoría crítica, no solo ante la racionalidad eurocéntrica sino también ante las formas de expansionismo cultural y económico presentes en el proyecto de la globalización neoliberal. Bajo estas circunstancias, la apuesta por un diálogo intercultural se convierte en una práctica liberadora que hace frente a las condiciones de dominio y exclusión de la actualidad, en pro de buscar nuevas formas de habitar y sentipensar, así como de convivencia social más allá de las imposiciones de los países del Norte.

Por consiguiente, definir la filosofía en el marco actual de la interculturalidad exige ir más allá de la definición griega clásica de *amor a la sabiduría* para pensarla en términos más amplios de *amor a la vida*, lo cual implica tener presente no solo la dimensión del conocimiento conceptual sino también la dimensión sensible y estética del ser humano en toda su diversidad cultural. En este sentido, para el caso concreto de una filosofía desde *Nuestramérica*, se hace necesario dialogar con las distintas formas de pensamiento presentes en las culturas indígenas y en las prácticas populares de nuestros pueblos, que dan cuenta de la diversidad de modos de vida, permeados principalmente

por una ética comunitaria y el cuidado de la Tierra. La filosofía de *Nuestramérica* se muestra entonces radicalmente distinta a la filosofía de los países del Norte y sus pretensiones hegemónicas basadas en una ética racional e individualista, determinada por las condiciones neoliberales del capitalismo que conducen a un enajenamiento de la condición humana y a un emplazamiento de la Tierra en general.

7.1.2.3. Pensamiento decolonial. Continuando con el análisis de los distintos paradigmas presentes en el pensamiento filosófico contemporáneo de *Nuestramérica*, se encuentra que éste termina por articularse con diferentes enfoques teóricos y críticos desarrollados en el ámbito de las ciencias sociales, donde la transdisciplinariedad entre filosofía, sociología, antropología y otras áreas afines, se hace necesaria y toma cada vez más fuerza, a la hora de comprender y analizar los fenómenos socio-culturales contemporáneos. Si bien la racionalidad occidental predominante ha sido «consciente» de la diversidad cultural del planeta, lo ha hecho de una manera totalmente excluyente, clasificando las sociedades bajo la perspectiva de una cultura hegemónica que tiende a suprimir todo aquello que es diferente; de ahí la continua lucha por reivindicar los derechos, las tradiciones, las prácticas culturales y los saberes por parte de todos aquellos pueblos que han sido excluidos y silenciados.

Las críticas actuales al eurocentrismo y al poder colonial, epistemológico y cultural ejercido por occidente sobre los países de la periferia son desarrolladas desde las experiencias surgidas en el hecho histórico de la colonización. De Sousa Santos (2006) lo describe bajo la dialéctica del «descubrimiento», planteando tres categorías claves que se han elaborado desde Occidente y le han permitido reafirmar su condición colonizadora e imperial, a saber: *Oriente, el salvaje y la naturaleza*. Las consecuencias nefastas surgidas de la dicotomía entre descubridores-descubiertos se hacen muy fáciles de identificar: el enfrentamiento bélico entre Oriente y Occidente sustentado en los conceptos de democracia y libertad contra el fundamentalismo religioso y el terrorismo. La diferenciación entre el civilizado y el salvaje revela la idea de unas prácticas culturales difíciles de comprender bajo la lógica de la razón occidental, desde las cuales lo diferente es pensado en términos de inferioridad. Y por último, la separación de la sociedad y de la naturaleza marca una línea ficticia que impide abarcar la totalidad de la vida, además de un emplazamiento desmedido del entorno natural en aras del desarrollo económico promovido por el sistema-mundo.

Desde la anterior perspectiva han surgido una serie de narrativas que realizan un análisis crítico de la modernidad colonial europea y sus consecuencias en los países de la periferia, a saber: anticoloniales, poscoloniales y decoloniales. Las *narrativas anticolonialistas* han hecho parte de la historia de *Nuestramérica* desde la época de la conquista y la instauración de la colonia española y portuguesa, sin embargo, se empiezan a consolidar bajo las luchas de independencia política durante el siglo XIX, coincidiendo así con la *época de la emancipación filosófica*, donde pensadores como Bilbao, Alberdi, Martí y Rodó, se cuestionaron por la autenticidad de nuestro pensamiento en medio de los procesos de la racionalidad colonizadora eurocéntrica. Cuestionamiento que continuaría durante el siglo XX mediante la búsqueda de una filosofía original y auténtica, y que culminaría con la instauración de la filosofía y la teología de la liberación, sustentadas en las teorías de la dependencia y la dominación.

Por su parte los *estudios poscoloniales* fueron fundados por pensadores inmigrantes establecidos en los países del Norte, entre ellos se destacan a Edward Said, Homi Bhabba y Gayatri Spivak; quienes se encargaron de analizar las consecuencias del colonialismo impuesto por Inglaterra, Francia y Alemania durante los siglos XVIII al XX y sus implicaciones para los países de Asia y África, así como una crítica a las nuevas relaciones de poder establecidas bajo la condición posmoderna de la globalización, señalando que el Estado-nación viene perdiendo su autonomía en las nuevas redes globales de relaciones económicas y políticas creadas por el capitalismo neoliberal, lo cual hace cada vez más difícil diferenciar con claridad las fronteras culturales. Al igual que los estudios poscoloniales, existen también otras narrativas críticas que han sido apropiadas por el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, como lo son el postmarxismo, el postestructuralismo, los estudios culturales y los estudios de la subalternidad; que si bien comparten con la teoría poscolonial la preocupación por las experiencias históricas surgidas de los procesos de colonización, se les critica el hecho de no poder superar las conceptualizaciones propias de la modernidad europea.

Por último se encuentra el *pensamiento decolonial*, que se considera heredero y continuador de la tradición abierta por la *teoría crítica latinoamericana* en el marco de la teoría de la dependencia, la filosofía-teología de la liberación, la pedagogía del oprimido y la investigación acción participativa; pero claro está, con un nuevo sustento conceptual crítico y acorde con las transformaciones sociales del siglo XXI.

El pensamiento decolonial se consolida con la conformación del *Grupo Modernidad/Colonialidad*, resultado de una serie de eventos, congresos y seminarios que se comenzaron a realizar desde finales de la década de los noventa, donde han participado Immanuel Wallerstein, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, entre otros pensadores de *Nuestramérica* pertenecientes a los distintos ámbitos de las ciencias sociales que han logrado mantener una comunicación académica permanente, dando lugar a categorías de análisis alternativas y problemáticas compartidas, en lo que Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) denominan *pensamiento heterárquico*, como lo son: idea de raza, geopolíticas del conocimiento, interculturalidad, colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser, y otros conceptos derivados a partir del género, la clase, la sexualidad, el conocimiento y la espiritualidad, en el orden de los actuales procesos implantados por el sistema-mundo a nivel político, económico y cultural. Con estos entramados conceptuales se busca problematizar el pensamiento heredado de la modernidad europea, señalando que el conocimiento humano no posee un alcance universal sino que está situado histórica, corporal y geopolíticamente, sin ninguna jerarquía dominante del uno sobre el otro.

Los principales fundamentos teóricos establecidos por el Grupo giran en torno al concepto de *modernidad/colonialidad*, donde la modernidad europea es analizada desde su lado más oscuro, señalando el hecho de haber creado el imaginario de un otro no-moderno que requiere ser colonizado, civilizado y modernizado, desde el territorio, el cuerpo, el conocimiento y la cultura. Quijano (2000) señala cómo tras la conquista de *Nuestramérica*, Europa no solo se convirtió en el centro del capitalismo mundial sino también de la cultura global denominada *Occidental*, desde la cual se dio lugar a nuevas configuraciones culturales, intelectuales e intersubjetivas que anulaban cualquier posibilidad de «ser otro». La colonización del saber se convierte entonces en el gran proyecto europeo, como principal herramienta de control del reinstaurado capitalismo mundial. Los saberes presentes en las colonias —y posteriormente en los países del Sur—, las lenguas y los universos simbólicos, fueron reprimidos y considerados como subculturas y folclor, como mitos primitivos e irracionales, legitimando así la posibilidad de una inculturación de los territorios colonizados en nombre de la modernidad, la racionalidad, la civilización y el progreso. Se instaura entonces el primer sistema-mundo global como expresión del capitalismo y la colonialidad del poder; sustentado además en un etnocentrismo colonial que, de la mano de la clasificación racial,

dio a Europa el calificativo de «pueblo naturalmente superior», con la responsabilidad de orientar los intereses económicos y culturales de la humanidad.

En este sentido, la modernidad europea y su vocación de universalidad está articulada con la *colonialidad*, en tanto fenómeno histórico a través del cual se han naturalizado las jerarquías territoriales, culturales y epistémicas, lo que en la actualidad deviene como un sistema mundializado de poder que se expande mediante estructuras políticas y económicas, que dan lugar a nuevas relaciones de dominación y colonialidad a nivel social y cultural. Es por esta razón que la crítica decolonial se posiciona desde el punto de vista de todos aquellos pueblos y comunidades que han padecido las consecuencias de la hegemonía eurocéntrica desde una condición subalterna que establece un «paradigma otro» —llamado también *giro decolonial* por Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), o *inflexión decolonial* por Restrepo y Rojas (2010)—, en pro de trascender y subvertir el poder colonial instaurado por la modernidad en sus distintos ámbitos:

La inflexión decolonial puede ser entendida *de manera amplia* como el conjunto de los pensamientos críticos sobre lado oscuro de la modernidad producidos desde los ‘condenados de la tierra’ (Fanon, 1963) que buscan transformar no sólo el contenido sino los términos-condiciones en los cuales se ha reproducido el eurocentrismo y la colonialidad en el sistema mundo, inferiorizando seres humanos (colonialidad del ser), marginalizando e invisibilizando sistemas de conocimiento (colonialidad del saber) y jerarquizando grupos humanos y lugares en un patrón de poder global para su explotación en aras de la acumulación ampliada del capital (colonialidad del poder)... (Restrepo y Rojas, 2010, pp. 37-38).

Quizás el aspecto más relevante de la propuesta decolonial descansa sobre el hecho de que su pensamiento no se agota en la crítica y la denuncia de la modernidad/colonialidad europea, sino que también propone la *diversidad epistémica* para superarla, como un proyecto alternativo de carácter ético y político, pensado no en términos universales sino de *pluriverso*: «...un mundo donde quepan muchos mundos...» (Escobar, 2016a, p. 20). *Mundos relacionales* donde confluyen y se articulan seres humanos, seres vivientes y espacio-territorio; en ellos nace, crece y conoce el ser humano su mundo, habitándolo, interactuando y sintiéndose parte de él. Los mundos relacionales no son naturaleza inerte sin más, son vida, sentimiento, sentido y significado, donde se entretejen un sin número de relaciones que articulan la vida humana con la vida natural y que son narradas mediante cuentos, cánticos, poesía y oralidad, dando lugar así a una ontología relacional donde confluyen y enactúan diversidad de seres y formas de vida.

Este mundo relacional está conformado por seres vivientes —no por objetos como lo interpreta el sistema-mundo heredado de la modernidad—, por tanto, no puede ser emplazado y explotado por considerarse rico en objetos; es territorio-espacio que los pueblos y las comunidades del Sur tratan de defender y proteger ante la sed de riqueza y destrucción del sistema-mundo, que arrasa con la diversidad biológica y cultural. El proyecto decolonial pensado en términos de pluriverso y mundos relacionales demanda también la necesidad de aprender a *sentipensar con la Tierra*, es decir, vivir y pensar con el corazón y la mente; sentir la Tierra para luego pensarla y, en ese sentido, poder habitarla y defenderla. Ya no se habla entonces en términos de *racionalidad* sino de *relacionalidad* entre todos los seres vivos, como expresión de la fuerza creadora y sustentadora de la Tierra, en pro de la generación de nuevos territorios y comunidades de cooperación, horizontalidad y vitalidad, donde se pueda nacer, crecer, fluir y morir con dignidad (Escobar, 2016b).

7.1.2.4. Posmodernidad en Nuestramérica. Finalmente, nos encontramos con la filosofía posmoderna. Las reflexiones en torno a la posmodernidad han sido bastante controversiales y cuenta tanto con sus defensores como con sus detractores, y aunque tiene su origen en el pensamiento europeo, sus principales postulados han tenido eco en nuestro continente, hasta el punto de hacer referencia también a una posmodernidad en *Nuestramérica*. Es importante aclarar que no se recurre al prefijo «post», que sugiere la idea de época posterior a la modernidad en términos de desarrollo histórico progresivo, sino más bien al prefijo «pos», para dar cuenta de una *condición posmoderna* determinada por una nueva sensibilidad y un nuevo estado de ánimo de la sociedad en general.

De la misma manera que en la época del renacimiento se miró con sospecha el pasado medieval —señalándolo de oscuro y supersticioso, con sus pretensiones unificadoras a partir de la afirmación de la existencia de un dios único y revelado—, desde la década de los 80 es posible observar cómo el discurso posmoderno de autores como Lyotard y Vattimo se instala como una condición o serie de estrategias con las que se realiza un ejercicio deconstructivo de la modernidad, cuya finalidad es establecer nuevos parámetros y valores que ayuden a comprender la dinámica de las sociedades actuales. Entre sus principales postulados se pueden enunciar los siguientes:

- *El fin de la modernidad*: Se establece la idea de que ésta ha llegado a su final, no en el sentido de que los valores instaurados por la racionalidad moderna hubieran alcanzado su culmen en

los ámbitos tecno-científico, ético-político y estético-expresivo, sino que, por el contrario, el lenguaje universal con que se pretendieron imponer condujo la humanidad hacia el desastre: mercantilización cultural, emplazamiento de la naturaleza, guerras y exclusión.

- *El fin de la historia y los grandes relatos:* Se cuestiona el hecho de hablar de una sola historia narrada desde Europa y en términos de «progreso», comprendido como la mejora continua de las condiciones humanas en los ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos. Una historia construida y escrita desde las clases sociales dominantes, donde los países de la periferia son solo un apéndice en términos de conquista, o incluso no hacen parte de ella.
- *El final de las utopías:* Se plantea la necesidad de reescribir las utopías heredadas de la modernidad basadas en la unidad y armonía universal, y en este sentido, se abre el espacio para soñar nuevos horizontes sociales que permitan reorientar el rumbo de los pueblos a partir de una cultura plural y un poder descentralizado, donde sea reconocida la diversidad humana y la voz de todos pueda ser escuchada.
- *La muerte del sujeto y el equilibrio epistemológico:* Ante la instauración del «yo pienso» cartesiano como epicentro de racionalidad y como símbolo de autoridad que legitima la conquista, la posmodernidad no plantea la muerte del pensamiento reflexivo y crítico, sino la *descentralización* del sujeto moderno a favor de una pluralidad de racionalidades que buscan participar en la configuración de las sociedades y en la interpretación del mundo.
- *El auge de la tecnología y los medios de comunicación:* Con la ciencia puesta al servicio de la tecnología se generaron nuevos espacios de democratización de la información y el conocimiento, pero al mismo tiempo surgieron nuevas relaciones simbólicas donde el problema de la identidad se convierte en un asunto de hibridación cultural, propia de una cultura de masas, donde el ser humano es pensado como consumidor y espectador.

Por su parte, otros autores posmodernos como Baudrillard, Lipovetsky y Bauman, dejarán de lado el referente a la modernidad para realizar una descripción de la actual condición posmoderna a partir de las condiciones establecidas por la sociedad informática, haciendo alusión a la manera como en ésta se favorece el individualismo extremo, la ética permisiva centrada en el hedonismo, la prevalencia de una estética pensada desde lo cosmético —alimentación *light*, cuerpo *fitness*, cirugías estéticas—, la celebración de lo mundano y el instante presente, la cultura de la apariencia y el simulacro, la proliferación del icono, la imagen publicitaria, la virtualidad en las relaciones humanas, en pocas palabras, la suplantación del «deber ser» por el «todo vale».

Ahora bien, para el caso de *Nuestramérica*, es posible señalar que las reflexiones suscitadas alrededor de la condición posmoderna, tuvieron eco en un contexto sociocultural de escepticismo generalizado frente a los grandes relatos instaurados por la modernidad europea y las utopías de igualdad política; así como el desencanto de la izquierda revolucionaria, la renuncia a la militancia política y el desarme de los grupos guerrilleros como referente activista en la lucha por la liberación; dando lugar al surgimiento de nuevos movimientos sociales, minorías étnicas y culturas independientes, que salen del silencio y se toman la palabra para luchar por la emancipación cultural bajo las oportunidades que otorga la época actual. De igual forma, la proliferación de los medios de comunicación, la tecnología informática y la globalización, que si bien se inicia en los países del Norte, es indudable que también tuvo su influencia sobre los países del Sur, dando lugar al cuestionamiento de la identidad nacional y la transformación del universo simbólico, abriendo el camino para la implementación de nuevos imaginarios culturales y modelos transnacionales sin un referente concreto determinado (Beorlegui, 2010).

Cabe anotar que la filosofía posmoderna cuenta también con sus detractores: Vargas Lozano, Sánchez Vázquez, Hinkelammert, Guadarrama, Roig, entre otros. En este sentido ha sido evaluada desde una perspectiva crítica donde se le acusa de estar al servicio de la lógica del capitalismo tardío y sus intereses expansionistas que, debido al auge de la cultura de masas, favoreció la consolidación de una *ideología posmoderna*, cuyo fin era dejar de lado los ideales emancipatorios de la modernidad, la lucha política y los ideales utópicos que tan bien recibidos fueron en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*. Dicha ideología propuso en su lugar una nueva forma de vida, donde se exalta la «libertad» alcanzada por el individuo mediante la informatización de la vida cotidiana, se sobrevalora la sensibilidad estética de una cultura de masas y se celebra la superficialidad del «todo vale», dando lugar así a la relativización de la cultura, propicia para la legitimación de la industria de consumo.

Vale la pena preguntarse entonces lo siguiente: ¿Es la posmodernidad una nueva condición sociocultural, que critica el sistema dominante de la modernidad homogeneizante y abre el camino para la posibilidad de escuchar otras interpretaciones del mundo o, por el contrario, es una nueva estrategia ideológica del imperialismo al servicio del capitalismo neoliberal? Tal vez la diversidad de críticas que han emergido en torno a la condición posmoderna en *Nuestramérica* no van en detrimento del concepto y de su contenido sino que, por el contrario, han contribuido a

enriquecerlo, planteando múltiples perspectivas que permitan profundizar en torno a la condición posmoderna. En este sentido señala Castro-Gómez (1996) que:

Quizá la mejor forma de comenzar a responder estas críticas sea mostrando que lo que se ha dado en llamar "posmodernidad" no es un fenómeno puramente *ideológico*, es decir, que no se trata de un juego conceptual elaborado por intelectuales deprimidos y nihilistas del "primer mundo", sino, ante todo, de un cambio de sensibilidad *al nivel del mundo de la vida* que se produce no sólo en las regiones "centrales" de Occidente, sino también en las periféricas durante las últimas décadas del siglo XX (p. 22).

La presencia de la condición posmoderna en las sociedades actuales es evidente, por tanto, no es el fin de las reflexiones suscitadas al respecto el defender sus postulados de interpretación o, caso contrario, realizar una crítica de la misma como ideología al servicio de la globalización. Lo importante es mostrar cómo bajo esta condición pueden ser interpretados muchos fenómenos culturales, tecnológicos, económicos y políticos de escala mundial, donde el ser humano aparece como testigo, víctima o protagonista de las condiciones del tiempo presente y las posibilidades que se generan para la emergencia de diversas formas de pensar y habitar.

7.1.3. A modo de conclusión y apertura. Fue posible develar, mediante el acercamiento a la historicidad de nuestro pensamiento filosófico, una Europa que se ha nombrado a sí misma como rectora del ser, de la razón y de la historia universal, donde las otras formas culturales son vistas solo como una extensión bárbara, una narrativa al margen que necesita apropiarse del modelo cultural y humanista europeo para poder hacer parte de la historia. Es ante esta particular dominación cultural que *Nuestramérica* se debe interrogar por la esencia de lo humano, en el marco específico de las condiciones impuestas por la colonización de los españoles y portugueses desde el siglo XV, donde la sangre europea se mezcla con la sangre indígena y negra, generando una nueva raza mestiza que será considerada como los hijos bastardos de la historia, carentes de una verdadera humanidad.

El primero que se ocupó de realizar una defensa de la raza indígena ante la violencia de la conquista fue Las Casas (2006), quien denunció ante la corona española los abusos que se estaban llevando a cabo en *Nuestramérica*, y trató de demostrar que los indios también poseen humanidad, aunque incompleta, pues aducía que pueden adquirir su alma y salvación si se les evangeliza y se convierten a la religión cristiana, poseedora del ser y rectora del «logos divino», ya que era

considerada como el arquetipo de humanidad, al cual todo aquello que era diferente se debía someter o morir. De igual forma, el «pienso, luego éxito» cartesiano se convirtió en el salvoconducto para expandir las fronteras del pensamiento europeo y mirar al ser humano de la periferia como un ente externo útil, manipulable, inculto y subdesarrollado, pasando así de un «yo pienso» a un «yo conquisto»; no solo una conquista colonial en términos de apropiación de la tierra sino también de opresión cultural sobre otros mundos, donde nuestro continente solo podría alcanzar su humanidad cuando fuera capaz de incorporarse al modelo de progreso europeo, determinado por las relaciones económicas de un capitalismo mercantil. Desde esta perspectiva, cobraba fuerza la idea que *Nuestramérica* solo tendría filosofía cuando fuera capaz de acomodarse al modo sistemático y metódico del filosofar europeo (Dussel, 1996).

La emancipación política, llevada a cabo en el periodo de la independencia de las repúblicas de *Nuestramérica* durante el siglo XIX, sería en el continente solo un intento más por encajar dentro de ese arquetipo de humanidad impuesto por Europa, tratando de imitar sus modelos positivistas, políticos y culturales en nombre del progreso; pero sin lograr volver la mirada sobre nosotros mismos, sobre la particularidad de nuestra condición surgida del encuentro de múltiples culturas. A razón de lo anterior se dio desde mediados del siglo XIX una segunda etapa colonial donde los países industrializados europeos expandieron su conquista, ya no solo hacia la periferia americana sino también asiática y africana, teniendo como cómplices a muchos intelectuales del Sur formados en las universidades europeas con los parámetros del «yo pienso» cartesiano, que los condujo a denigrar de su pasado por considerarlo bárbaro, adoptando en consecuencia el discurso europeo: civilizador, modernista, progresista y desarrollista.

Durante el siglo XX, el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* hizo un esfuerzo por abandonar todos los intentos de imitar los modelos filosóficos europeos dominantes —que se venían realizando en el siglo anterior— para volver la mirada sobre nosotros mismos, abriendo así el camino para una nueva forma de nacionalismo emancipado: aquella que ahonda en las raíces de lo propio y lo original de los pueblos, para tratar de generar un pensamiento auténtico y el reconocimiento de nuestra identidad. No obstante, finalizada la Segunda Guerra Mundial, los países del Sur cambian de dominador y Estados Unidos se presenta ante el mundo como la nueva potencia imperialista que ejercería su dominio desde lo político, lo económico y lo militar. Para ésta época ya se había logrado la independencia de las naciones de *Nuestramérica* con respecto a los países europeos, pero la emergencia del neocolonialismo norteamericano dio lugar a otras

manifestaciones de la colonialidad, que demandaban nuevamente la necesidad de búsqueda de emancipación de las naciones. Esta nueva condición conllevó a que, a partir de la década de 1990 y hasta la fecha, en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* surgieran una serie de paradigmas que continúan haciendo una crítica directa a la hegemonía del discurso filosófico de los países del Norte, y su expansionismo económico y cultural en la dialéctica del sistema-mundo y la globalización, buscando otorgar el espacio necesario para una filosofía desde la cual se pueda des-silenciar la riqueza cultural de los diferentes pueblos del Sur.

Liberación, interculturalidad, decolonialidad y posmodernidad se presentan en el siglo XXI como los cuatro paradigmas de actualidad del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, que en diálogo transdisciplinar con las ciencias sociales, permiten realizar una crítica a la modernidad eurocéntrica y al sistema-mundo global establecido por el capitalismo neoliberal, a favor de las distintas comunidades periféricas y subalternas que han sido silenciadas y excluidas por el pasado histórico colonial y las actuales condiciones de colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. En esta medida, el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* es armónico con los desarrollos teóricos de las *Epistemologías del Sur* (De Sousa Santos, 2011) que dan cuenta de la diversidad de las prácticas humanas y los grupos sociales, lo que conlleva a la necesidad de emancipar el pensamiento de la comprensión occidental del mundo, instituida por la filosofía europea, pensada como la principal causante del silenciamiento de culturas y la injusticia entre conocimientos, bajo el argumento que existen saberes superiores a otros. Así, se plantea la posibilidad de generar un espacio para el diálogo académico con aquellos saberes desarrollados desde el Sur, con esas historias que aún no han sido narradas porque fueron silenciadas.

Desde mi punto de vista, las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad -económicos, políticos y culturales- que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur anti-imperial... (De Sousa Santos, 2011, p. 16).

En este orden de ideas, *Nuestramérica* es el Sur que interpela a la modernidad/colonialidad europea que ha establecido un único horizonte de comprensión válido y legal, atribuyéndose a sí misma un carácter universal que le ha permitido trazar una línea de división imaginaria, una especie de *Finis Terrae*, más allá de la cual se abre el abismo de la falsedad y la ilegalidad, de lo irracional y salvaje, que no es otra cosa más que aquellas formas de pensar, ser y habitar que resultan incomprensibles desde el paradigma moderno. Esta preocupación respecto a la hegemonía del pensamiento europeo está presente en los diferentes paradigmas contemporáneos de pensamiento filosófico de *Nuestramérica*: en el planteamiento que hace la filosofía de la liberación desde la mirada de los marginados y excluidos; en los aportes de la filosofía intercultural cuando se hace un llamado al diálogo equitativo entre las diferentes formas de saberes; en el pensamiento decolonial que realiza una crítica a las actuales condiciones de la colonialidad impuestas por el sistema-mundo, en pro de generar la apertura hacia un pluriverso; y también en la crítica que hace la filosofía posmoderna a la época de la modernidad cuando plantea la caída de los grandes relatos.

Se puede concluir que todo discurso filosófico o metafísico que pretenda definirse a sí mismo como poseedor de un carácter universal, genera sospecha y debe ser analizado, criticado y deconstruido, pues dicha pretensión filosófica de universalidad se convierte en sinónimo de opresión, silenciamiento y negación de otras posibilidades de discursos emergentes bajo las condiciones históricas determinadas por una realidad particular. Si bien es cierto que la filosofía por sus mismos orígenes y su desarrollo histórico se constituye en un campo del saber intrínseco a la cultura europea —aunque no totalmente independiente de influencias externas—, también lo es que si se acepta su definición clásica como «amor a la sabiduría», es posible señalar que esta admiración y deseo de conocimiento del mundo se ha evidenciado también en otras culturas (Fornet-Betancourt, 2010).

El pensamiento filosófico de *Nuestramérica* no se caracteriza por poseer la estructura sistemática y metodológica de los reconocidos tratados filosóficos europeos, mas no por ello es menos filosofía, es solo una filosofía distinta. Su contexto histórico no ha demandado de nuestros pensadores y filósofos la creación de sistemas metafísicos, simplemente se han tomado prestadas de Europa algunas estructuras metafísicas para tratar de adaptarlas y comprender la realidad política y social de nuestro contexto. Esta adaptación del pensamiento filosófico a las circunstancias propias no es del todo una in-autenticidad filosófica, pues una vez adaptadas al contexto toman distancia y se diferencian de la realidad que las ha originado, dando lugar a una

serie de nuevas filosofías. Es esta la razón por la cual no se puede hablar de un gran sistema filosófico de *Nuestramérica* al estilo europeo; los pensadores, filósofos e intelectuales de nuestro territorio han buscado mediante el quehacer filosófico solucionar problemas presentes en la sociedad, lo que implica que en *Nuestramérica* la filosofía cobre fuerza como pensamiento filosófico práctico, no como metafísica. Desconocer esta tesis y tratar de validar nuestra filosofía partiendo de la exigencia de que posea una estructura de «gran sistema», al estilo europeo, para que pueda ser considerada Filosofía —con F mayúscula—, es seguir enajenando nuestra propia cultura y continuar pensando bajo la estructura de la colonización, es seguir perpetuando la colonialidad en sus diferentes expresiones.

Nuevos horizontes se vislumbran para el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* en el orden de la liberación, la interculturalidad, lo decolonial y lo posmoderno. Paradigmas que centran su atención sobre los diferentes ámbitos de la vida colectiva que emergen cada vez con más fuerza, y a pesar de cargar sobre sus espaldas las consecuencias devastadoras de una historia homogeneizante, continúan aunando fuerzas para la construcción de una sociedad más justa y solidaria que atienda a las necesidades de las comunidades silenciadas y excluidas. En este contexto la voz de los pueblos originarios, las culturas subalternas y los movimientos sociales cobran mayor relevancia y protagonismo, pues sus visiones de mundo han logrado sobrevivir al margen de la razón filosófica-teológica y tecno-científica establecidas por Europa, para dar lugar a un sentipensar desde el Sur, con los otros y con la Tierra, donde el reconocimiento de las diferencias generan aportes invaluable para consolidar diálogos interculturales a favor de la dignidad humana, de la defensa de la vida y de la Tierra en general.

Respecto a la necesidad que el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* haga presencia en la educación media, es preciso señalar que toda filosofía lleva consigo un valor histórico, adquirido a partir de su propia temporalidad y circunstancia. De este modo, la filosofía se renueva a través de la historicidad de los pueblos, facilitando el surgimiento de nuevas filosofías en contextos particulares que posibilitan la generación de rupturas con la tradición. Cada filosofía, por particular que sea, lleva implícito un nivel de autenticidad y originalidad que le permite interpelar las formas de pensar tradicionales, generando apertura hacia nuevas formas de pensamiento con sus propias preguntas y categorías acordes con el contexto. Por ello, continuar con una enseñanza-aprendizaje de la filosofía en perspectiva eurocéntrica, es seguir implementando e imponiendo en la escuela una colonialidad del pensamiento mediante un discurso hegemónico que, so pretexto de atender a

los problemas universales de la humanidad, continúa expandiendo sus intereses de dominio y desconociendo la diversidad de los discursos presentes en otras culturas.

Una filosofía de *Nuestramérica* es posible y necesaria en la escuela, una filosofía que además de otorgar valor a la racionalidad otorgue también valor a la relacionalidad y al sentimiento, que responda a la necesidad de un sentipensar filosófico que permita comprender las diferentes dimensiones de nuestra condición humana y de nuestras condiciones políticas, emergidas en un contexto histórico y social caracterizado por la pugna entre colonización y emancipación; de una contemporaneidad que atienda a las necesidades de nuestros pueblos y a los destinos de *Nuestramérica*, que no son los mismos que los europeos, pues nuestro devenir histórico ha sido radicalmente distinto.

Filosofar en las instituciones educativas a partir de *Nuestramérica*, de la tradición cultural de los pueblos, de los procesos de colonización e independencia y de la superación de la hegemonía del pensamiento eurocéntrico, se constituye en un proyecto de «filosofía en perspectiva liberadora y decolonial», pues el eurocentrismo, junto con el americanismo del Norte, no son solo un fenómeno cultural, son también una ideología política, epistémica y ontológica, un proyecto imperialista que se ha globalizado con el nombre de sistema-mundo capitalista, desde el cual se somete a un único fin la diversidad de la humanidad y el curso del mundo. El proyecto no es fácil y demanda del maestro de filosofía conciencia-actitud crítica, liberadora y decolonial frente a la tradición europea dominante, así como el conocimiento de la historicidad del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la apertura hacia nuevas categorías y problemas que contribuyan al fortalecimiento de una filosofía original y auténtica que dé cuenta de la riqueza cultural de nuestros pueblos. Una filosofía desde la cual generar un diálogo interfilosófico e intercultural con el mundo en condiciones de horizontalidad, y siempre desde adentro hacia afuera.

Mirar hacia adentro, pensar sobre nosotros mismos, desde el marco del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, se convierte en un deber no solo filosófico-pedagógico sino también ético-político; pues si el objetivo es lograr que los jóvenes ciudadanos de nuestras escuelas puedan contribuir al desarrollo social del país, es necesario pensar críticamente desde el contexto histórico y social sobre el cual han devenido, para que a partir de ahí puedan ampliar su mirada hacia el mundo y la manera como ellos pueden aportar para la construcción de un país más solidario y justo, y de paso hacia los destinos de la humanidad a partir de un diálogo en igualdad de condiciones.

Para finalizar, amerita cuestionarse sobre lo siguiente: ¿Cómo filosofar y sentipensar desde *Nuestramérica* con los jóvenes de las instituciones educativas inscritos en un sistema educativo que basa sus lineamientos y estándares en los saberes eurocéntricos y en la capacitación para el trabajo, favoreciendo así los intereses del capitalismo neoliberal?

En este sentido, las *OPFN* ofrecen otra posibilidad discursiva que sobrepasa los límites de la filosofía occidental, para proponer un giro decolonial en la manera como la filosofía puede hacer presencia en la escuela en favor del des-silenciamiento de un pluriverso, es decir, de la diversidad de mundos posibles desde los cuales es factible filosofar y sentipensar. La filosofía de la tradición europea puede hacer presencia en las instituciones educativas, pero no en términos de un «absoluto universal», sino en diálogo crítico desde *Nuestramérica*, desde nuestra situación cultural específica; con el fin de destacar en ella aquellos ideales que han contribuido a un progreso verdaderamente humano, pero al mismo tiempo denunciando las consecuencias nefastas que ha generado la hegemonía de un pensamiento que en nombre de la civilización ha colonizado las culturas populares y periféricas.

El pensamiento filosófico de *Nuestramérica* no debe ser pues una filosofía al margen del discurso filosófico europeo, pero tampoco debe centrar su reflexión de manera radical sobre un nacionalismo folclórico y popular. Las actuales condiciones socio-económicas, culturales y epistémicas, demandan una apertura dialogal, interfilosófica e intercultural, con pleno conocimiento de aquello que es original de nuestro pensamiento, pero al mismo tiempo abierto hacia otros discursos extrínsecos a nuestra realidad, para ser leídos desde nuestra propia situación, y lo más importante, en condiciones de horizontalidad.

Por consiguiente, a las ciencias sociales en general y a la filosofía de *Nuestramérica* en particular, les resulta inherente su responsabilidad ética y política, que se debe extender desde los grupos de investigación y las universidades, hasta los maestros de las escuelas. Siendo así, no se debería continuar llevando al aula de clase una filosofía europea y colonial a favor de los procesos del sistema-mundo geoculturales, geopolíticos, geoeconómicos y geoestéticos, donde se repite hasta el cansancio toda la herencia del conocimiento filosófico europeo, sin ni siquiera someterlo a un proceso de análisis crítico y deconstructivo, y más grave aún, sin volver la mirada sobre los saberes y prácticas culturales elaborados desde otras latitudes, pasando incluso de largo ante nuestra particular circunstancia histórica y social. Es por ello que abogar por la presencia de la filosofía de *Nuestramérica* en las instituciones educativas, demanda también para el maestro de

filosofía una actitud crítica respecto a la manera como él mismo fue formado en la universidad, y como ésta influye en la forma de llevar a cabo la reflexión filosófica a las aulas de clase.

Continuar con la enseñanza de la filosofía, únicamente desde una perspectiva eurocéntrica, es perpetuar en los jóvenes un logos colonizador y dominante, haciendo de la filosofía un ejercicio teórico y descontextualizado que, en aras de su tendencia universal y estrictamente curricular, solo contribuiría al aprendizaje de la cultura filosófica europea y al desarrollo de competencias de lectura crítica para la presentación de pruebas estandarizadas —Saber-Icfes, Pisa—. Desde esta perspectiva se estaría dejando de lado la posibilidad de encontrar en la reflexión filosófica una forma de sentipensar inteligentemente el contexto de nuestra realidad actual, en el marco de una práctica pedagógica comprometida con el proceso formativo de seres humanos sentipensantes, que se reconocen a sí mismos en los ojos del otro, que saben leer sus necesidades, que son capaces de generar una apertura dialogal en términos interculturales y de pluriverso, aunando esfuerzos en busca de acciones que permitan transformar la dimensión práctica del capitalismo neoliberal que se impone sobre nuestras sociedades.

El acercamiento historicista realizado en torno al pensamiento filosófico de *Nuestramérica* ha sido elaborado en clave liberadora-decolonial, surgido a partir de la necesidad de proponer unas *OPFN* desde las cuales la filosofía puede hacer presencia en las instituciones educativas, contribuyendo a que los jóvenes estudiantes aprendan a sentipensar con la Tierra, aportando a la construcción de un pluriverso en tanto comunión de mundos relacionales.

7.2. Componente Pedagógico

A mi entender, aunque hoy se pregona que la educación ya no tiene nada que ver con los sueños, sino que se relaciona con el entrenamiento técnico de los educandos, la necesidad de insistir en los sueños y en la utopía sigue vigente. Las mujeres y los hombres nos transformaremos así en algo más que simples aparatos a ser entrenados o adiestrados; nos transformaremos en seres que eligen, que deciden, que intervienen en el mundo; nos transformaremos en seres responsables

(Freire, 2012, p. 166).

En este segundo componente de las *OPFN* se pretende sugerir algunas pautas pedagógicas en clave crítica y decolonial, que bien podrían servir de guía para que el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* sea des-silenciado y cobre vida en la escuela, específicamente en la educación

media. Se ha desarrollado el trabajo en esta perspectiva a razón de que es heredera de las teorías críticas latinoamericanas, abogando por una educación de carácter emancipatorio y liberador que permita pensar una filosofía otra: desde el Sur, desde *Nuestramérica*. Esto con el fin de contribuir significativamente a un programa decolonial, desde el cual el pensamiento filosófico pueda servir como fundamento para desarrollar en los estudiantes un empoderamiento de las competencias filosóficas básicas, orientadas hacia la conciencia crítica, el diálogo interfilosófico, la acción transformadora y la ciudadanía intercultural.

En relación con la problemática que acá compete, se considera importante ubicarse a finales del siglo XV, específicamente en el año 1492, donde no hay nada que celebrar en torno a la narrativa del «descubrimiento de América», por el contrario, hay mucho por conmemorar en nombre de toda la resistencia de las víctimas ante la invasión territorial, en memoria de todos los hombres y mujeres que vivieron la perversidad de un colonialismo, que devino en colonialidad a lo largo de cinco siglos y que prevalece en la época actual mediante la dominación social, política, económica y cultural, gracias a las condiciones impuestas por el capitalismo neoliberal que ha dado lugar a una especie de neocolonización. Denunciar y rechazar los actos de colonialismo y colonialidad impuestos por los países del Norte sobre los del Sur, es tomar partido a favor de un pensamiento filosófico-pedagógico que haga explícita la disconformidad ante las injusticias padecidas, pero que cultive también la utopía que clama por la posibilidad de transformar el mundo y de mejorarlo, en nombre del *buen vivir* —en lengua Quechua *Sumak Kawsay*: cosmovisión ancestral de la vida en términos de plenitud y armonía entre todos los seres vivos y la naturaleza en general—.

Desde una perspectiva crítica y decolonial, la conquista de *Nuestramérica* es vista también como una *invasión cultural*; es en sí misma dominación política, epistemológica, ontológica y cosmogónica, ejercida por una élite dominadora sobre un grupo humano invadido que es considerado como un objeto carente de visión de mundo y, por tanto, inculto y subdesarrollado. De esta forma, los invasores imponen una serie de valores que son considerados «superiores» y que deben ser imitados por los invadidos, generando en ellos una condición inauténtica, instaurada a partir de una cultura particular: el eurocentrismo. La invasión cultural no contribuye al desarrollo del pueblo oprimido, solo genera una sociedad modernizada pero dependiente del poder dominador. Esta condición demanda una *revolución cultural*, pensada como acción dialógica, con el fin de aspirar a la reconstrucción de la sociedad, generando una toma de conciencia respecto a

las condiciones invasoras y dominadoras, siendo este el principal factor en torno al cual la escuela puede contribuir significativamente con la transformación de la sociedad (Freire, 1970).

Conquista territorial, dominación política-económica y hegemonía socio-cultural, han sido las estrategias utilizadas desde hace cinco siglos por la modernidad europea para ejercer una colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza sobre los territorios conquistados. La idea de superioridad de la raza y de que existen unos saberes superiores a otros, ha generado al interior de la filosofía la sobrevaloración del saber europeo y el menosprecio de los saberes propios. Una revolución cultural es necesaria para hacer frente a las imposiciones culturales hegemónicas de los países del Norte, y para ello el pensamiento filosófico-pedagógico de *Nuestramérica* tiene mucho por aportar a partir de: la denuncia de las condiciones opresoras y coloniales, la lucha por la liberación y la decolonialidad, y la instauración de un diálogo crítico e intercultural. De este modo, pensar en la posibilidad de una filosofía al interior de las instituciones educativas, en diálogo y construcción continua con los jóvenes, y sentipensando con ellos desde sus propias experiencias de mundo, es generar los cimientos para una revolución cultural.

Como ya se enunció en el componente filosófico, la lucha de *Nuestramérica* por la emancipación del pensamiento comienza desde el siglo XIX, cuando entre los pensadores y filósofos del continente se da el debate en torno a la necesidad de pensar desde nosotros mismos, atendiendo a la realidad del contexto social y en busca de la propia identidad cultural, como camino hacia una sociedad libre de las influencias coloniales de la modernidad europea. El camino abierto en la búsqueda de emancipación cobraría fuerza en el ámbito educativo desde la segunda mitad del siglo XX, cuando la pedagogía crítica consolida su propuesta teórico-práctica, ampliando poco a poco sus límites al ser implementada no solo los sectores populares sino también en distintos espacios académicos, convirtiéndose en una alternativa para todos los maestros que ven en la educación una opción ética y política para intervenir en la escuela de forma crítica. Indudablemente es la obra de Paulo Freire la que ha fundamentado la pedagogía crítica de *Nuestramérica*, llegando a tener impacto incluso en los países del Norte que también han padecido las injusticias y la opresión al interior de sus comunidades, hasta el punto que es posible hablar de un Sur global (Mejía, 2011).

Desde la década de los sesenta el capitalismo comienza a intervenir en las políticas educativas de los Estados, por medio de entidades como la Alianza para el Progreso (ALPRO), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), instaurando las políticas

neoliberales que atienden a una ética del mercado, donde la escuela tiene la función de capacitar a los estudiantes desde una racionalidad técnica que les permita incursionar rápidamente en el mundo laboral. Lo anterior trae dos consecuencias inmediatas: la educación como negocio y la correspondiente privatización de la misma, pensada ya no como un derecho sino como un servicio; y, en segunda instancia, el establecimiento de una educación bancaria desde la cual el maestro es visto simplemente como un transmisor de conocimientos técnicos y específicos, la mayoría de ellos provenientes de la cultura hegemónica del Norte y al servicio de la economía de mercado.

Desde esta perspectiva, la escuela se piensa como un espacio institucional creado por el Estado para simular la introducción y preparación de los niños y jóvenes al entorno social; allí se legitima la racionalidad técnica y las formas culturales, políticas y sociales, que generalmente han favorecido el eurocentrismo y el ejercicio de una democracia condicionada por las exigencias de una ideología neoliberal orientada hacia la producción y el consumo. Es éste el contexto que despierta la necesidad de denunciar las condiciones de opresión y silenciamiento cultural de una educación puesta al servicio del mercado, y conlleva a plantear la urgencia de una educación para la liberación de los pueblos del Sur.

A la educación pensada como hecho social le corresponde definir las condiciones con las cuales formar a los jóvenes para la vida en sociedad, forjando así unos valores, conocimientos y prácticas sobre otros, acorde con lo que la misma sociedad demanda. De esta manera, los estudiantes en formación podrán sentir, pensar y actuar acorde con un modelo social y cultural preestablecido (Durkheim, 1999). El problema radica en que la sociedad suele estar determinada por el poder, de tal forma que, quienes dominan el pueblo, tienen la potestad para establecer a su conveniencia el modelo de educación que les permita mantener la estructura social de dominación-opresión, dejando de lado la idea de una educación pensada como formación humana para el buen vivir.

Cuando la acción educativa se reduce a la conservación y transmisión de los valores y conocimientos que favorecen el orden establecido, entonces la escuela se convierte en una institución social del Estado reproductora de las condiciones de dominación y opresión, al servicio de las relaciones de poder instauradas por el capitalismo neoliberal. Este tipo educación dominadora perpetúa el silenciamiento, la opresión y la miseria, en tanto que aliena a los estudiantes, castrando sus sueños e ideales; sometiéndolos a unos regímenes disciplinarios escolares, en pro de que puedan adaptarse a las futuras condiciones de explotación laboral;

capacitándolos para la automatización de los procesos productivos sin dar lugar a la reflexión crítica, a su libre expresión y capacidad creativa. En la actualidad la situación es aún más grave, pues el fenómeno de la globalización, pensado desde una perspectiva capitalista y neoliberal, se ha incorporado en las sociedades de una manera injusta y desigual, trayendo un incremento de los niveles de pobreza y miseria. Por esta razón, pensar desde las mismas instituciones educativas sobre las consecuencias devastadoras que trae consigo el capitalismo globalizado se hace más que necesario, y se podría plantear incluso como una responsabilidad ético-política de los maestros con sus estudiantes.

En el marco de los problemas derivados de la modernidad colonial y la globalización, se demanda no solo pensar, sino también, atreverse a plantear propuestas alternativas de resistencia y solución, para lo cual la pedagogía, en su perspectiva crítica y decolonial, ofrece un andamiaje conceptual que permite interpelar las consecuencias del eurocentrismo, a favor del desilenciamiento de los saberes presentes en los pueblos que han sido colonizados, brindando alternativas para formas otras de sentir, pensar y habitar. Respecto a la necesidad de pensar la educación desde esta perspectiva señala Mejía (2011):

Parte de la idea de interculturalidad, reconoce la existencia de otros saberes existentes en las culturas colonizadas de África, Asia y América Latina, las cuales son negadas por la existencia de un conocimiento hegemónico de tipo eurocéntrico, el cual controla a partir de la colonialidad que se da en cuerpos, conocimientos, deseos, haciéndonos como euro-estadounidenses. Por ello, proclama la búsqueda de una educación propia que permita un diálogo de saberes, que visibiliza esas otras racionalidades y cosmovisiones, lo cual permite cuestionar la forma universal en que se mueve el conocimiento euro-estadounidense (p. 103).

Es así como a la reflexión pedagógica le es inherente tanto el compromiso ético y político como la búsqueda de otras alternativas, pues es por medio de la educación que se contribuye a la formación de las nuevas generaciones de jóvenes sobre las que se fundamenta parte del presente y se establecen los cimientos para el porvenir de las sociedades. La pedagogía posee una naturaleza cambiante, en la medida que depende de las necesidades del contexto social y está articulada también con los desarrollos técnicos y tecnológicos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de forma unidireccional ni se dicta para ser memorizado; por el contrario, el conocimiento encuentra en el aula de clase un espacio valioso para el diálogo crítico entre maestros

y estudiantes, siendo susceptible de ser analizado, debatido y cuestionado desde un contexto sociopolítico que permita develar los intereses que puedan estar ocultos en él.

Por su carácter ético y político, toda pedagogía debe ser entonces una práctica reflexiva, crítica, liberadora, humanizante, propositiva de epistemes otras y transformadora de lo social; lo cual demanda maestros comprometidos con sus estudiantes y con el contexto en el que llevan a cabo su labor, generando siempre espacios propicios para el diálogo crítico, con un objetivo común: la formación de una ciudadanía que contribuya al ejercicio de la democracia.

En este orden de ideas, se ha distribuido este segundo componente de la siguiente manera: En primera instancia se realiza un análisis conceptual de los principales postulados de la pedagogía crítica, denunciando las características presentes en la educación bancaria de corte neoliberal que prevalece actualmente en las escuelas, desde la que se hace énfasis en una racionalidad técnica e instrumental que termina reduciendo el acto educativo a una capacitación técnica para el hacer exclusivo del mundo laboral. En segundo lugar, se plantea la reflexión en torno a la necesidad de implementar una pedagogía en clave decolonial e intercultural que, en el marco de una educación liberadora, sirva como fundamento para que el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* cobre vida en la escuela, específicamente en la educación media.

7.2.1. La educación en el marco de la pedagogía crítica. Como parte del proyecto para una educación liberadora, desde el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* se proponen también algunas orientaciones pedagógicas críticas, como referente para resistir a las diferentes formas de dominación y colonialidad derivadas del eurocentrismo.

En términos generales, se puede plantear que la teoría crítica emerge en la década de 1930 en el contexto europeo de la escuela de Frankfurt, con autores como Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, Habermas; también en el contexto norteamericano con autores como Dewey, Horton y Kilpatrick, e incluso con la influencia de activistas como Luther King y Malcolm X. Dicha teoría se encuentra inspirada en la dialéctica del materialismo histórico de Marx y su análisis de la economía política y los medios de producción; relación que permanece hasta nuestros días en el capitalismo neoliberal, donde el ser humano continúa alienado bajo las condiciones establecidas por las corporaciones transnacionales y la cultura de masas. En este sentido, se plantean como principales objetivos el realizar un análisis crítico de la sociedad, a partir de la denuncia de la dominación y la opresión social presentes en el capitalismo neoliberal, determinadas por la

industrialización laboral, la tecnificación de las empresas transnacionales y el mundo de la banca y las finanzas; y también, el develar los engaños latentes en el ejercicio de la democracia representativa, que suele ser manipulada por los poderes políticos y económicos de las élites con el fin de permanecer en el poder, perpetuando de esta manera la injusticia y la desigualdad social (McLaren, 2005).

La teoría crítica es analítica, rigurosa y desligada de cualquier pensamiento especulativo de carácter metafísico que pretenda instituir verdades separadas de las prácticas sociales. Lo anterior conduce al análisis crítico de los planteamientos positivistas que han dado lugar a una hegemonía del conocimiento y de verdades teóricas generalizadas, haciendo énfasis en el conocimiento visto como una construcción social determinada por la historia, el contexto y las interacciones humanas, las cuales se encuentran condicionadas por relaciones de poder que propician la desigualdad económica, la injusticia social y el dominio cultural. De ahí que otro de los principales objetivos de la teoría crítica sea la superación dialéctica de las condiciones de poder, dadas a partir de la alienación epistemológica existente y reproducida en los diferentes espacios académicos, donde se recurre a una educación bancaria que refuerza los fundamentos teóricos del conocimiento eurocéntrico, cuya alianza con el capitalismo es evidente mediante el énfasis en un conocimiento tecno-científico y la racionalidad instrumental.

Esta interpelación al eurocentrismo se convertirá en el principal fundamento para el pensamiento crítico de *Nuestramérica*, donde se cuestiona la hegemonía epistemológica inaugurada por la racionalidad moderna y su pensamiento dicotómico que separó la realidad humana del mundo natural, el conocimiento «válido y legítimo» de las otras formas de saberes posibles. Ante esta expresión colonial, se han desarrollado en *Nuestramérica* alternativas críticas que conciben el conocimiento como una construcción social y, por ende, geográfica y espacialmente contextualizado. Emergen así formas de pensamiento fundadas en un socialismo indoamericano, la teoría de la dependencia y el análisis de las relaciones centro-periferia, la filosofía y la teología de la liberación, el teatro del oprimido y la comunicación popular, la *pedagogía crítica* a favor de los oprimidos, la investigación-acción participativa donde los sujetos investigados son productores de conocimiento, el *pensamiento decolonial* del Grupo Modernidad/Colonialidad, la ética del cuidado de la Tierra; entre otras epistemes que cuestionan la pretendida universalidad de la racionalidad europea, en pro de des-silenciar los saberes surgidos a partir de las prácticas y las formas de vida cotidianas existentes en los pueblos del Sur, en los cuales están presentes

conocimientos, sabidurías, sentidos, éticas y formas de socialización emergidas desde los propios contextos. Es así como para el caso específico de la pedagogía crítica desarrollada en *Nuestramérica*, Mejía (2011) plantea cuatro momentos principales:

- *Siglo XIX y la independencia de las repúblicas*: Sus principales representantes fueron Simón Rodríguez y José Martí, en cuyo pensamiento es posible destacar el énfasis puesto en la búsqueda de la identidad latinoamericana como medio para la emancipación política e intelectual.
- *Primera mitad del siglo XX*: Fundación de las primeras universidades populares donde los obreros se podían formar y encontrar las bases para una adecuada organización social en defensa de sus intereses; así como la fundación de escuelas ligadas a sabidurías y culturas indígenas como Aymará y Quechua, promovidas principalmente en Bolivia por Elizardo Pérez.
- *Década de 1950*: Fundación del Movimiento Fe y Alegría liderado por José María Vález, como medio para una educación popular que permita superar la opresión, la desigualdad educacional y la injusticia social.
- *A partir de la década de 1960*: Específicamente en Brasil con el movimiento de cultura popular de Recife, cuyo principal representante es Paulo Freire. Sus postulados en torno a una educación emancipadora a favor de los oprimidos, señaló el camino para un pensamiento crítico de *Nuestramérica* que cuestiona directamente el eurocentrismo en sus niveles económico, político, cultural y epistemológico.

De este modo, se consolida en *Nuestramérica* un paradigma educativo crítico, no en continuidad con los paradigmas alemán, francés y anglosajón, sino al margen, desde la periferia; un paradigma que distingue entre la escolarización como control al servicio de la *educación bancaria* y una *educación liberadora* en pro de la transformación de la realidad social. Lo anterior conlleva al surgimiento de una corriente pedagógica crítica-transformadora, desde la cual se articula el problema de la educación con la construcción social del conocimiento y las relaciones de poder existentes en él; planteando que por medio de la educación se pueden transformar las condiciones de dominación y exclusión social, a favor de la dignidad humana y el buen vivir. Esta pedagogía trabaja desde un enfoque crítico-liberador y de resistencia, promoviendo una propuesta emancipadora de las condiciones de dominación presentes en los contextos económico, político,

cultural y epistemológico; haciendo énfasis en un modelo de enseñanza-aprendizaje conceptual, integrador, problematizador, contextualizado, significativo, colaborativo y dialógico. Al respecto señala Mejía (2011):

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, Norteamérica, y Europa (p. 26).

Una pedagogía crítica es posible desde *Nuestramérica*, así como lo es también una filosofía. Pensar el problema de la educación desde nosotros mismos es comprometese con una educación liberadora y decolonial en favor de los excluidos por el sistema-mundo, en defensa de lo público, en pro de la transformación social y la formación ciudadana, como fundamentos para el ejercicio de la democracia. Esto solo se puede llevar a cabo mediante el compromiso de maestros críticos, que vean en la educación una herramienta liberadora para enseñar a los estudiantes a pensar críticamente la sociedad en la que habitan.

La pedagogía crítica es, en este sentido, una pedagogía emancipadora que piensa la escuela como una comunidad de enseñanza-aprendizaje conformada por maestros y estudiantes, quienes deben aprender a pensar críticamente y atreverse incluso a interpelar las formas de educación bancaria al servicio de la razón instrumental demandada por el capitalismo neoliberal, tanto en sus prácticas de aula basadas en la transmisión de datos específicos, como en todas aquellas formas de evaluación memorística que no dan lugar al análisis crítico (Mora, 2009). Las instituciones educativas juegan un papel fundamental en la medida que son las formadoras de nuevas generaciones de ciudadanos, a quienes se demanda una conciencia social crítica, una responsabilidad ética y política, y un compromiso de oposición contra cualquier forma de opresión e injusticia. En el marco de estas necesidades la pedagogía crítica tiene mucho por aportar en la formación de los estudiantes, partiendo de la concientización de las relaciones materiales que determinan la sociedad, y la reflexión práctica en torno a aquellos factores que pueden hacer posible una transformación social respecto a las condiciones de opresión del capitalismo neoliberal.

A la pedagogía crítica le es inherente su responsabilidad social y su compromiso político; ella no se agota en la búsqueda de metodologías para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que tiene como referente inmediato las condiciones instauradas por el capitalismo neoliberal y la correspondiente interpelación al mismo. Esta pedagogía no piensa la educación en términos bancarios, como simple transmisión de información de los maestros hacia los estudiantes para que puedan adaptarse a las condiciones sociales impuestas por el capitalismo neoliberal, que demanda de las instituciones educativas capacitación de mano de obra. La pedagogía crítica, por el contrario, encuentra en la educación la herramienta principal para transformar la sociedad y la cultura, mediante la formación de seres humanos con conciencia crítica y voluntad de transformación a favor de la lucha por la defensa de la democracia, por una política que sea inseparable de la ética, por una historia donde tengan cabida los sueños y utopías de aquellos que han sido sometidos por el sistema-mundo. Como lo señala Giroux (2013):

...El rol de una educación crítica no es entrenar a los estudiantes solamente para trabajar, sino además educarlos para cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y los valores que dan forma a sus vidas, las relaciones con los demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general (p. 17).

En este sentido, los problemas pedagógicos no se agotan al interior del aula sino que están presentes en la sociedad misma, tanto en las esferas públicas como las privadas, en los discursos y prácticas sociales y la manera como éstas tienen incidencia sobre las comunidades; razón por la cual se hace necesario formar críticamente a los estudiantes, para que cuestionen y se opongan a cualquier tipo de injusticia derivada del ejercicio del poder.

No es de extrañar entonces que la pedagogía crítica sea subestimada y excluida, tanto en los ámbitos de la educación pública como privada, pues su denuncia anti-racista, anti-sexista y anti-opresión no cae muy bien en las élites políticas financieras que ven en la educación un negocio lucrativo en términos de inversión, donde se pueden capacitar los futuros obreros del sistema-mundo (McLaren, 2015). Esto explica por qué el afán del Estado de establecer un núcleo común para la educación, e implementar lineamientos curriculares que desconocen la diversidad cultural, el contexto social, las necesidades reales, las lecturas de mundo y los recursos físicos disponibles en las escuelas; instaurando al mismo tiempo un control de la educación mediante estándares de evaluación por competencias, con los que se busca medir el éxito o fracaso de las instituciones educativas. En ese orden de ideas, la finalidad es desarrollar en los estudiantes una racionalidad instrumental al servicio de la capacitación de futuros autómatas productivos para el capitalismo

neoliberal, que continúen reproduciendo las condiciones de producción del capital económico, no como medio para la erradicación de la pobreza y la instauración de mejores condiciones de vida sino a favor de las burocracias privadas.

Es así como más allá de atender a lineamientos, estándares y competencias, la pedagogía crítica entra en diálogo con el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, convocando al cultivo de la conciencia social en los estudiantes; interpelando el sistema capitalista neoliberal y su lectura de la condición humana en términos de producción y consumo; cuestionando todas aquellas instituciones del Estado que favorecen la conservación del régimen establecido y las diferentes manifestaciones de la colonialidad; oponiéndose de forma radical ante todas aquellas prácticas sociales que conducen a la destrucción de la vida y la naturaleza; conservando las utopías sociales como norte esperanzador que invita a la transformación social; comprometiéndose con un proceso de formación ciudadana donde prevalezca la justicia social y económica, las prácticas solidarias y los principios de igualdad social en medio de las diferencias.

Para la pedagogía crítica es claro que una juventud formada con conciencia política posee la capacidad para desarrollar nuevas prácticas sociales democráticas, donde prevalezca la cooperación y la solidaridad, el diálogo y el consenso, el reconocimiento y la inclusión del otro; por encima de una educación bancaria y neoliberal, que solo contribuye la capacitación de jóvenes autómatas, poseedores de una racionalidad instrumental al servicio del lucro económico y la relación competitiva con los otros (McLaren, 2015).

7.2.1.1. Crítica a la educación bancaria y neoliberal. Como lo sugiere Salazar Bondy (1975), la educación es un fenómeno social que se lleva a cabo mediante instituciones en las cuales interactúan maestros y estudiantes, por tanto, ésta adquiere sentido cuando:

- Obedece a un modelo social determinado y acorde con el contexto histórico.
- Está orientada hacia una finalidad humana, razón por la que no puede ser reducida a la simple memorización y aprendizaje de saberes.
- Genera un cambio de estado, tanto en los maestros como en los estudiantes.
- Supone la capacidad de adquirir una cultura que posteriormente puede ser reproducida, preservada, transmitida y recreada, dando lugar a nuevas formas de contenidos y conductas.
- Posee un carácter indiscutiblemente social que beneficia la interacción humana, motivo por el cual su función primordial es alcanzar una adecuada socialización entre los seres humanos.

- Promueve la creatividad y la originalidad del ser humano.
- Lleva implícito un factor axiológico, lo cual genera en ella una responsabilidad ética y política con la sociedad.
- Debe contribuir a la realización de un valor inherente al ser humano o comunidad que se pretende educar.

Por consiguiente, siendo la educación una acción humana y un hecho específicamente social, a ella le es inherente el problema de una imposición externa sobre los sujetos o comunidades que se pretenden educar, imposición que puede ser analizada desde dos perspectivas: la educación fue pensada en primera instancia como *instrucción*, dando lugar así a una *educación bancaria*, reducida a la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades para *el hacer* por parte de un maestro sobre un estudiante; en segundo lugar, se pensó que la educación debía contribuir a la *formación humana* y al cultivo de capacidades de carácter emocional e intelectual, necesarias para formar en pro de la vida en sociedad. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se considera que los seres humanos no son libres sino que están condicionados por los discursos de poder presentes en la sociedad, lo cual genera una interacción entre el individuo como actor social y la sociedad a la cual pertenece. Por tanto, bien sea en su nivel instructivo o formativo, se considera que en ambas perspectivas educativas está presente el problema de la imposición externa de valores ajenos a la propia voluntad del individuo o comunidad.

En consecuencia, las instituciones educativas son pensadas como el lugar donde hace presencia una educación bancaria, en tanto que dominadora y al servicio de los discursos de poder y la ética del mercado. En este orden de ideas, se comprende por *educación bancaria* la definición otorgada por Freire (1970):

La narración, cuyo sujeto es el educador, [que] conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán (p. 51).

Siendo así, las relaciones establecidas en la escuela entre *educadores* y *educandos* adquieren un carácter de monólogo discursivo que poco espacio otorga para la disertación y la crítica, generando una relación entre un sujeto activo poseedor de un conocimiento que intenta narrar y transmitir, y un sujeto pasivo que escucha e intenta asimilar los contenidos del discurso. De este

modo, la educación se reduce al hecho de llenar al educando de contenidos teóricos desvinculados de su realidad viva y sus concepciones elaboradas previamente respecto al mundo en el cual habita. La educación bancaria genera así una separación entre educador y educando, donde el primero asume las veces de un erudito que posee el conocimiento y se encarga de transmitirlo al segundo, quien se supone ignorante. Por consiguiente, la experiencia de la vida se reduce a un acto narrativo de la misma que no permite su experimentación y mucho menos su transformación por parte de los educandos. Reducir la educación al acto estéril de transmisión de conocimientos y saberes, principalmente eurocéntricos, es continuar perpetuando las condiciones de dominación epistemológica y cultural. La educación bancaria no permite el desarrollo de un sentipensar crítico ante las condiciones de opresión, por el contrario, las perpetúa y estimula el adormecimiento de la conciencia, la ingenuidad y el automatismo.

En el marco de una educación bancaria y la capacitación para el hacer, la escuela contribuye de forma directa a la preservación de la estructura social de dominación, mediante un régimen administrativo escolar sustentado en la autoridad disciplinaria y el estricto orden impositivo que limita y condiciona la posibilidad de acción y libre expresión. Lo mismo ocurre cuando se impone la transmisión de unos contenidos educativos determinados por parte del Estado —en complicidad con la banca mundial y el capitalismo neoliberal—, mediante lineamientos y estándares curriculares que orientan la educación en términos de competencias y la evalúan en términos de calidad; nociones propias del mundo económico y empresarial que conducen a una colonialidad epistemológica, en tanto que priorizan unos saberes, temas y problemas por encima de otros. Asimismo, mediante la educación bancaria y la capacitación para el hacer, la escuela contribuye al adormecimiento de las conciencias, anulando la posibilidad de pensamiento crítico-social y cualquier necesidad de liberación y transformación, y los maestros son cómplices de esto cuando contribuyen a reforzar las condiciones de dominación y opresión social, haciendo uso de prácticas pedagógicas acríticas y bancarias que encubren las relaciones de poder existentes entre el conocimiento y la política (Salazar Bondy, 1975).

La educación bancaria es la estrategia utilizada actualmente por el capitalismo neoliberal, para la imposición y mantenimiento de una educación centrada específicamente en la capacitación técnica, que es ofertada a los estudiantes y a sus familias como una forma rápida de vincularse al mundo laboral, encontrando su principal aliado en la escuela como aparato ideológico del Estado. Una escuela puesta al servicio del sistema-mundo, que busca capacitar a los estudiantes con base

en los contenidos y el dominio de técnicas básicas, necesarias para hacer parte del sistema productivo; una escuela que recurre a una alfabetización reproductiva donde los estudiantes son alienados por el sistema, logrando instaurar en ellos prácticas axiológicas en términos de productividad, consumo, emprendimiento, liderazgo, competitividad, calidad, eficacia, entre otros conceptos propios del sistema de valores de la ideología neoliberal, que ha encontrado a su vez en la manipulación de los medios de comunicación, el mejor instrumento de poder para adormecer las conciencias y despertar el deseo de lucro, de estetización banal y de consumismo desmesurado.

Como lo sugiere McLaren (2015), la *ideología neoliberal* se impone a partir del año de 1989 con la caída del muro de Berlín, que trajo como vencedor al capitalismo sobre el socialismo. A partir de ahí, el neoliberalismo ha cobrado cada vez más fuerza, fundamentándose en el derecho a la propiedad privada y en la apertura libre de los mercados, con el fin de establecer un sistema-mundo global; condiciones bajo las cuales se da lugar a un emplazamiento de la naturaleza mediante la explotación desmedida de los recursos, así como un emplazamiento de la misma condición humana bajo inestables condiciones laborales y pésima remuneración salarial para las mayorías, lo que trae como resultado predecible el desastre ecológico y el crecimiento de la pobreza a nivel global. Los responsables de esta situación son aproximadamente el 10% de la población mundial perteneciente a las grandes élites bancarias del poder económico y político, que se resguardan militarmente para poder perpetuar su plutocracia, frente al otro restante 90% de seres humanos que tratan de subsistir en condiciones de desigualdad económica e injusticia social. Desde esta perspectiva, la economía aparece como la nueva forma de racionalidad puesta al servicio de la política, donde los valores de la democracia están centrados en la libertad de consumo, dando lugar a una mercantilización de la existencia humana, donde el sistema-mundo neoliberal y globalizado termina por privatizar los territorios, los recursos, los derechos y, por ende, la educación.

La violencia inherente al capitalismo y la lucha por la subsistencia económica en medio de la sociedad neoliberal, se han implantado en el inconsciente colectivo bajo el mito del «trabajo duro y el éxito personal». Los ciudadanos inmersos en esta lógica terminan por aceptar pasivamente la condición de explotación económica, en la que solo una reducida élite se beneficia de las ganancias económicas y los beneficios sociales obtenidos por medio del sistema (Giroux, 2013). El capitalismo violento presente en la ideología neoliberal, va en detrimento de la democracia: desigualdad social, pérdida de las libertades civiles, corrupción en las instituciones públicas,

cultura de consumo e individualismo, son algunas de las consecuencias presentes en las sociedades actuales que mantienen al ser humano en un estado constante de alienación. Desde esta perspectiva,

El ser humano es visto en su totalidad como un medio de producción. Es a la vez capital, mercancía, trabajo y mercado. Vale sólo si funciona como capital. Así, se gesta un proyecto en donde es y se le trata como capital y sólo si se reconoce como tal puede entrar en un proceso de valorización que se torna creciente en la medida en que sea capaz de inscribirse como necesario a un proyecto transnacional (Mejía, 2006, p. 14).

La situación socioeconómica de la actualidad está entonces dominada por las leyes que impone el capitalismo neoliberal; lo más grave de todo, es que el mismo Estado y sus instituciones educativas y mediáticas se han vuelto cómplices de los oligopolios financieros y las burocracias políticas, empeñándose en mantener las conciencias adormecidas mediante una educación bancaria pensada como capacitación para el trabajo y también por medio de la industria de los grandes espectáculos, del entretenimiento mediático y sus telenovelas, programas de telerrealidad, transmisiones de eventos deportivos, comerciales y publicidad desmedida. El control de la economía mundial se encuentra ahora en manos de los grandes oligopolios financieros, esto ha traído como consecuencia la emergencia de un Sur global, donde incluso los países denominados «desarrollados» tienen que enfrentar graves crisis internas de desempleo, hambre y pobreza.

Mejía (2006) plantea que la educación en *Nuestramérica* finalizó el siglo pasado con una perspectiva bastante optimista, ésta se presentaba como el principal sistema que permitiría una adecuada apropiación de la tecnología y los conocimientos necesarios para la globalización, lo cual demandaba una serie de reformas educativas que venían siendo asesoradas por el Banco Mundial, además de la continua preparación de unos profesionales de la educación, formados tanto en una disciplina específica como en el saber pedagógico. Sin embargo, fue específicamente la participación del Banco Mundial en las políticas educativas del continente lo que trajo como consecuencia la implementación de una educación de corte neoliberal, con un modelo centrado en estándares y competencias, y bajo una racionalización basada en criterios de productividad y eficiencia. Como consecuencia, el derecho a la educación se transformó en un servicio y una mercancía que se puede ofertar para satisfacer una demanda, ya sea por medios públicos o preferiblemente privados, transformando así la educación en el nuevo negocio lucrativo que puede generar gran cantidad de ingresos anuales.

En el orden de la ideología capitalista-neoliberal, los Estados democráticos se desentienden del derecho a la educación y la piensan como un gasto económico que es necesario administrar. Comienzan entonces a reducir sus niveles de financiación, abriendo el camino para el capital privado y, por ende, a la educación entendida como un servicio, con su propia demanda de clientes y usuarios, al cual solo pueden acceder aquellos que tengan el dinero para pagar los costos de dicho servicio educativo, que al ser privado, es ofertado como capacitación para el hacer productivo.

Para el caso específicamente colombiano, cabe denunciar que el Estado es cómplice de esta situación cuando en su afán por mantenerse dentro del club de los países ricos —conformado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)—, se limita a copiar modelos educativos externos, pensando el problema educativo solo en términos de evaluación sistemática y calidad educativa. El Estado también contribuye a la ideología capitalista-neoliberal cuando somete el sistema educativo a evaluaciones externas de carácter internacional totalmente descontextualizadas, desde las cuales el fracaso evaluativo es evidente, y ante ello se procede a ocultar las causas de fondo y a manipular la información, con el fin de hacer pensar a la población que dicho fracaso proviene del orden de las escuelas públicas, otorgando así razones para la privatización de la educación, y desentendiéndose de la responsabilidad estatal de destinar los recursos suficientes para mejorar las condiciones de la educación pública.

Cuando los Estados comienzan a reducir el presupuesto de inversión en el sector público, específicamente en la educación pública, entonces el sector privado se hace más fuerte y la intrusión de las políticas neoliberales en los asuntos educativos adquieren vía libre. Desde esta perspectiva, el sistema educativo busca homogeneizar la sociedad y sus prácticas culturales bajo la ética del consumo, lo cual genera competitividad e individualismo, propiciando una lucha por la propia sobrevivencia económica y, a lo sumo, por la del grupo familiar; donde los valores de solidaridad y cooperación propios de una comunidad, son reemplazados por el liderazgo y el éxito personal, por el ánimo de lucro, la participación activa y el reconocimiento dentro de una economía de mercado.

Bajo las políticas de consumo del capitalismo neoliberal la sociedad se caracteriza entonces por un individualismo extremo, donde prevalecen los intereses egoístas, donde el otro genera desconfianza y es visto como un rival (Puiggros, 2001). La ideología neoliberal es además un discurso fatalista que rechaza los sueños y utopías, con el fin de dar protagonismo a la inmediatez de un presente que no se puede eludir y mucho menos transformar. En este orden de ideas, se

implementa también una educación pragmática, desde la cual se busca entrenar a los estudiantes para el uso mecánico de técnicas y aplicación de principios científicos. No se puede desconocer la importancia de la técnica y la tecnología en las sociedades actuales, pero éstas deben ser apropiadas por las comunidades con criterio, con capacidad crítica, con fundamentos éticos y políticos que le permitan al ser humano tener un dominio sobre ella y no al contrario. El futuro no está determinado, está abierto como una posibilidad susceptible de ser intervenida de forma ética y responsable; en donde ser humano significa estar y relacionarse con el mundo y con los otros, sintiendo, pensando, comunicando y actuando.

7.2.1.2. La apuesta por una educación liberadora. Bajo las condiciones impuestas por la educación bancaria y neoliberal es válido preguntarse qué papel juega la escuela, el maestro y los estudiantes: ¿Ha de servir la educación para capacitar a los estudiantes para que puedan competir bajo las dinámicas de progreso del capitalismo neoliberal? O, por el contrario, ¿debe la escuela contribuir a la formación de ciudadanos críticos, que interpelen la ética del consumo capitalista y luchan por la posibilidad de un progreso, no solo económico sino también social y cultural, y lo más importante, al alcance de todos? Si se opta por la segunda opción, entonces la institución educativa se convierte en el espacio propicio para una *educación liberadora* que posibilita a los estudiantes el desarrollo de una conciencia crítica, abierta al diálogo intercultural y orientada hacia la transformación social. En el contexto de una educación liberadora, los maestros necesitan repensar su práctica pedagógica y reorientarla hacia un compromiso responsable y serio de la educación pública con el factor político, luchando por generar una conciencia crítica en los estudiantes a fin de que sea posible pensar y construir una sociedad democrática, más allá de la racionalidad capitalista. Una educación fundada en la libertad y para la liberación debe rebasar cualquier imposición estandarizada de la educación que contribuya a la dominación, la exclusión, y la colonialidad.

Al concepto de educación pública le es inherente no solo la financiación y garantía de la educación por parte del Estado como un derecho fundamental de todos los ciudadanos, sino también una educación para la democracia sustentada en la formación de ciudadanos críticos y transformadores. Dicha educación debe ser por naturaleza incluyente, pero no en términos de igualdad cultural donde prima la homogenización de la sociedad a partir de una educación bancaria y una ética del consumo, sino mediante la apropiación de políticas que permitan a todos los jóvenes

ciudadanos ser partícipes y transformadores de la sociedad desde una perspectiva que atienda a la diversidad cultural. Así, la educación pública debe garantizar el acceso de los sectores vulnerables de la población a una buena educación, promoviendo la formación ciudadana, la participación política, la transformación social y la interpelación de unas políticas neoliberales excluyentes que en la actualidad tienen la pretensión de privatizar la educación, de convertirla en un negocio administrado por particulares, restringiendo su acceso y garantizando al mismo tiempo el monopolio económico, político y cultural de la sociedad.

Ante la intromisión del capitalismo neoliberal en el sistema educativo, la escuela debe pensarse como un escenario popular y político para la transformación y la revolución educativa. Es desde adentro hacia afuera que se deben pensar las reformas educativas, escuchando en primera instancia a los estudiantes, a la comunidad y a los maestros, con el fin de implementar estrategias contextualizadas que estén verdaderamente al servicio de las necesidades de la comunidad; y no una reforma educativa impuesta desde afuera, por ideólogos conservadores al servicio de la plutocracia neoliberal, que ve en los sectores populares los futuros trabajadores asalariados y alienados, necesarios para conservar el orden establecido.

La escuela es pues el escenario político propicio para comenzar a ponerle un límite a la explotación capitalista e inhumana, a la racionalidad técnica y al individualismo; y en oposición a ello, cultivar nuestro ser social, comunitario y solidario, el cual tiene como fundamento la justicia social. En este sentido, la pedagogía crítica es educación para la liberación y la decolonialidad, donde se conserva la esperanza de contribuir a la formación de los estudiantes como ciudadanos éticos, responsables y críticos, capaces de generar transformación social en pro del ejercicio de la democracia y en nombre del derecho de todos los seres humanos a un buen vivir.

Frente a la amenaza constante de la educación bancaria presente en las instituciones educativas, se propone una educación liberadora que cuestione la cultura y las instituciones sociales, que interroge las planeaciones curriculares estandarizadas y los libros de texto, y que, además de ello, se preocupe por analizar por qué muchos estudiantes se resisten a estas formas de conocimiento, por qué la alegría de la mayoría de ellos cuando se pierde una clase, por qué los altos índices de «fracaso» y deserción escolar, por qué la desmedida «pasión por la ignorancia», entre otras cuestiones que indudablemente contribuirían a pensar la educación como posibilidad de construcción y transformación social, donde el conocimiento sea relevante para sus estudiantes en la medida que pueda dialogar con sus experiencias de mundo (McLaren, 2005).

La educación liberadora está al servicio de la humanización, y contribuye a la formación de seres humanos capaces de cuestionar y recrear la realidad, de establecer relaciones armónicas con los otros y con el mundo, de construir y habitar mundos relacionales. En esta medida, el conocimiento se construye de manera colectiva, en una constante comunicación con el otro, a partir de un diálogo intercultural crítico que tiene en cuenta la voz del otro y sus concepciones de mundo, permitiendo así que maestros y estudiantes interactúen de manera conjunta.

La educación liberadora es por naturaleza problematizadora y humanizante, permite superar la dicotomía propia de la educación bancaria y neoliberal entre educador-educando, como poseedor del conocimiento y receptor del conocimiento, respectivamente; estableciendo en su lugar una relación activa entre maestro-estudiante, donde ambos participan en la construcción del conocimiento y se educan humana y recíprocamente. Ya no se trata de adoptar y preservar una cultura, sino de pensarla críticamente, deconstruirla y reconstruirla entre todos. En términos de Freire (1970), la educación liberadora es un encuentro dialógico-humanizante entre el maestro y los estudiantes que hace posible el despertar de una conciencia crítica frente a la realidad; donde el ser humano no es pensado de manera abstracta sino que siempre se hace en relación con el mundo en el que habita; y donde no se habla del ser humano con pretensión universal —como se ha hecho desde el eurocentrismo— sino en términos relacionales, con los otros, con el contexto, con el mundo, lo cual implica una comprensión de la realidad en continuo proceso de transformación.

Bajo la dinámica actual de las sociedades, no se desconoce el hecho que la escuela deba preparar también a los estudiantes para la vida laboral, pero la propuesta es que esto no se haga al margen de una formación humana y problematizadora frente a las condiciones de explotación presentes en el mundo laboral. Se requiere la formación de nuevas conciencias críticas respecto al régimen establecido, nuevas prácticas individuales y colectivas que apunten a la dignidad de la vida; que la educación, el trabajo, la salud, la cultura, el entretenimiento, la paz y, en términos generales, el buen vivir, sean verdaderamente un derecho para todos los seres humanos.

Por la naturaleza misma del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y su tendencia hacia la toma de conciencia de las condiciones de dominación y colonialidad epistemológica, se hace necesario que la filosofía haga presencia en las instituciones educativas a partir de una educación liberadora, en tanto que problematizadora y humanizante; que desde *Nuestramérica* se realice una crítica de la filosofía eurocéntrica con el fin de invitarla a dialogar con otras epistemes y formas de sentipensar y filosofar, que han emergido de las distintas maneras que posee el ser humano de

relacionarse con el mundo. El maestro de filosofía no puede estar al servicio de una educación bancaria donde su área se reduce al simple hecho de transmitir a los estudiantes los contenidos presentes en la historia de la filosofía europea; por el contrario, dicho maestro debe sentipensar y filosofar con sus estudiantes a partir de las experiencias vividas en los mundos relacionales, teniendo como referente primordial el contexto de *Nuestramérica*, la cual habitamos y vivimos, sentimos y pensamos.

Un pensamiento filosófico crítico, liberador y decolonial, demanda necesariamente una pedagogía crítica, liberadora y decolonial. Filosofía y pedagogía de *Nuestramérica* llevan implícitas la exigencia de una toma de conciencia frente las condiciones dominadoras y coloniales del discurso eurocéntrico, y también de las nuevas condiciones sociales instauradas por el sistema-mundo neoliberal. Filosofía y pedagogía de *Nuestramérica* devienen entonces como un paradigma que otorga herramientas valiosas para abordar el problema de la formación filosófica en la escuela, a partir de un compromiso de reflexión crítica con los estudiantes y en pro de desarrollar en conjunto una actitud filosófica teórico-práctica, con un enfoque ético y político, en relación con una realidad que no es estática ni está determinada, sino que es susceptible de ser cuestionada y transformada desde el sentipensar filosófico de *Nuestramérica* y desde la acción pedagógica liberadora.

7.2.2. Pedagogía decolonial para un diálogo interfilosófico e intercultural. En los párrafos anteriores se ha mostrado cómo con el surgimiento del capitalismo y la ideología neoliberal, puestos al servicio del sistema-mundo globalizado, comienzan a surgir nuevas formas de neocolonialismo que permean el sistema educativo, donde la escuela continúa contribuyendo con la dominación y la colonialidad cuando la educación es orientada hacia la competitividad y se reproduce en ella una ética del consumo; cuando predomina en su interior una epistemología hegemónica y un discurso alienante; cuando se piensan los estudiantes como la futura mano de obra para el sistema productivo, mercantilista y laboral.

En oposición a ello, se comienza a entretrejer desde el pensamiento crítico de *Nuestramérica* unas prácticas pedagógicas de carácter liberador que contribuyan a la formación de los estudiantes, en pro de despertar una conciencia crítica que sea capaz de interpelar la historia y develar las condiciones de dominación presentes en el pensamiento moderno; además de promover la participación activa de los jóvenes al interior de la comunidad educativa, con el fin de generar

desde adentro acciones que tiendan a transformar la realidad social impuesta por el capitalismo neoliberal, en favor de la búsqueda de un buen vivir para todos los seres humanos.

Las prácticas educativas no pueden ser ajenas a las realidades históricas y a las relaciones de poder presentes en ellas, de ahí la necesidad de que tengan un carácter emancipatorio y liberador frente a las condiciones de dominación. Teniendo como referente la necesidad de ir más allá de la concepción pedagógica heredada de la modernidad colonial, se propone continuar con esa búsqueda introspectiva y dirigir la mirada hacia adentro, hacia *Nuestramérica*, hacia nuestros propios pedagogos e intelectuales de la educación, con el fin de pensar el problema de la educación desde nosotros mismos y contribuir de este modo a la superación de las condiciones de dominación.

Simón Rodríguez, José Mariátegui, Augusto Salazar Bondy y Paulo Freire, son algunos de los intelectuales presentes en *Nuestramérica* que han pensado la educación desde una perspectiva crítica y liberadora; asimismo, dentro del *Grupo Modernidad/Colonialidad*, surgido desde finales de la década de 1990, Catherine Walsh viene construyendo de forma individual y colectiva —con otros autores y autoras, comunidades y colectividades—, un proyecto de pedagogía decolonial en términos de resistencia, re-existencia y formas de vida otras, que apunta hacia el des-silenciamiento de prácticas pedagógicas decoloniales que permitan superar las condiciones de colonialidad instauradas desde la modernidad europea. La pedagogía en clave decolonial se pone del lado de los discursos pedagógicos liberadores y promotores de la emancipación social, como son la educación popular y la pedagogía crítica; proyectos que se empezaron a construir en *Nuestramérica* desde finales del siglo XIX, que se lograron gestar formalmente desde la década de 1960, y desde los cuales se pretende hacer frente a cinco siglos de dominación y colonialidad.

Al interior de los trabajos realizados por el Grupo Modernidad/Colonialidad se han identificado cuatro dimensiones de la colonialidad presentes en *Nuestramérica* —que aunque ya se han enunciado anteriormente, bien vale la pena definir en esta instancia—, en relación con todos aquellos procesos históricos derivados de la colonización, que dieron lugar a la dominación, la exclusión y el eurocentrismo:

- *Colonialidad del poder —política—*: Hace alusión a la imposición de relaciones de dominación sustentada en las nociones de cuerpo-raza, sexo, trabajo y espacio; como instrumentos de control social por parte de los colonizadores sobre los pueblos colonizados, dando lugar a una dominación de la subjetividad de los colonizados (Quijano, 2000).

- *Colonialidad del saber —epistemológica—*: Se refiere a la racionalidad establecida por la ciencia moderna, considerada como única forma de producción de conocimiento válida con pretensiones de carácter universal que, al reproducirse hegemónicamente desde la escuela y las academias, conduce a la deslegitimación de otras formas de saber elaborados en la periferia; saberes donde el contexto y la subjetividad resultan fundamentales para la generación de conocimiento. Lo anterior trae como resultado una «normalidad» intelectual que bien puede traducirse como violencia epistémica (Lander, 2000; Mignolo, 2007).
- *Colonialidad del ser —ontológica—*: A partir de la instauración de las categorías binarias civilizado-primitivo, racional-irracional, se analizan las formas violentas de negación del otro, del no europeo, del no blanco, pensado como inferior y bajo la necesidad imperativa de ser civilizado desde los parámetros de la cultura europea; lo cual genera el silenciamiento y la exclusión de los pueblos de la periferia, considerados por fuera de la historia (Maldonado-Torres, 2007).
- *Colonialidad de la naturaleza —cosmogónica—*: Denuncia la concepción mecanicista cartesiana de la naturaleza que considera al ser humano como una entidad separada de la misma, sin ningún vínculo vital-mágico y espiritual —propio de las comunidades afrodescendientes e indígenas—, lo cual permite su emplazamiento y la explotación desmedida de los recursos para al servicio de las necesidades humanas, además de una categorización las comunidades no-europeas como «paganas» y «primitivas» (Walsh, 2009).

Estas cuatro dimensiones de la modernidad-colonialidad han traído consigo exclusión y negación, prevaleciendo en la actualidad bajo el discurso neoliberal multiculturalista, desde el cual se promueven proyectos de inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural, pero desde una perspectiva funcionalista enmarcada en las necesidades del mercado, dando lugar así a nuevas formas de re-colonialidad.

No es fortuito que desde la década de 1990 se empiecen a generar en Colombia y en *Nuestramérica* las reformas educativas y constitucionales, con un discurso de carácter multiétnico y plurilingüístico a favor de las comunidades afrodescendientes e indígenas, pero siguiendo la lógica multicultural del capitalismo transnacional, con lo cual se abre el camino para que entidades de carácter internacional establezcan proyectos financieros, dirigidos directamente a las organizaciones presentes en dichas comunidades, so pretexto de apoyar la diversidad cultural.

Tal es el caso del Banco Mundial (BM), del Fondo Monetario Internacional (FMI), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que en complicidad con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), vienen implementando políticas neoliberales en el marco de los discursos étnicos y multiculturales, con el fin de desarticular las estrategias de lucha de los pueblos ancestrales y los movimientos sociales, haciéndolos parte de sus geopolíticas estratégicas en clave multicultural, para transformar el Estado nación en un Estado neoliberal que permita el control y el poder hegemónico desde las entidades transnacionales, y mediante la implementación de una racionalidad neoliberal (Walsh, 2009).

Si bien el discurso étnico y multicultural promueve el diálogo y la tolerancia, es importante señalar que es impuesto desde arriba, desde las instituciones políticas y desde una ideología neoliberal que no permite cuestionar las injusticias presentes en la sociedad, es decir, busca incluir dentro de la lógica del Estado la diversidad cultural pero conservando los patrones de desigualdad. Por otro lado, la pedagogía en clave decolonial hace una apuesta por una *interculturalidad crítica* como proyecto social y epistémico, ético y político, construido desde abajo, desde los diferentes movimientos sociales, indígenas y afrodescendientes, en conjunto con las comunidades que han padecido la opresión, la exclusión y el silenciamiento de la globalización neoliberal; buscando la implementación de estrategias que permitan la transformación social desde otras epistemes, otros imaginarios, otras formas de convivir en sociedad distintas a las que establece la modernidad colonial.

Como bien lo sugiere Walsh (2009), la interculturalidad crítica va entonces de la mano con la decolonialidad, en tanto que tienen como objetivo común la denuncia de los diferentes dispositivos de poder, de saber, de ser y de vivir, presentes en las políticas neoliberales, trayendo como consecuencia la deshumanización y subordinación, y por ende la condición colonial. En oposición a ello, se propende por una igualdad epistémica donde no se hable de tolerancia e inclusión respecto a las diferentes formas de expresión cultural, sino más bien, de la validación de esos *modos otros* del poder, del saber, del ser y del vivir, a partir de los cuales es posible leer críticamente el mundo, actuar y vivir el presente. En este sentido se afirma que:

Lo decolonial no viene desde arriba sino desde abajo, desde los márgenes y de los bordes, de la gente, las comunidades, movimientos, colectivos que retan, interrumpen y transgreden las matrices del poder colonial en sus prácticas de ser, actuación, existencia, creación y pensamiento [...]. Es un proceso de lucha, no solo contra sino más importante aún, *para-* para la posibilidad de un *otro-modo* o *modo-*

otro de vida. Un proceso que engendra, invita a la alianza, conectividad, articulación e interrelación, y lucha por la invención, creación e intervención, por sentimientos, significados y horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2014, p. 5).

La pedagogía decolonial rebasa los límites del sistema educativo, para adquirir un compromiso práctico con la realidad social en la que prevalece aún una estructura colonial. En este sentido, es conciencia ética y lucha política, que promueve el activismo intelectual a favor de la humanización, herencia propia de la pedagogía crítica creada por Freire desde la década de 1960. Se apunta así a la decolonialidad desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, buscando diálogos epistémicos que permitan rebasar la violencia de la imposición de la razón moderna occidental, que ha traído consigo la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. Por consiguiente, se cuestiona la multiculturalidad al servicio de las políticas neoliberales, para adquirir un compromiso ético-pedagógico con la razón del otro, con la insurgencia social, política y cultural.

A pesar de que en *Nuestramérica* existe una fuerte tradición de pensamiento filosófico y pedagógico crítico, sobre los cuales se sustenta el proyecto de una pedagogía en clave decolonial, se debe reconocer también que en los sistemas educativos estatales continúan predominando la pedagogía de corte bancario y neoliberal, que trae consigo el ímpetu de la racionalidad moderna y por ende, un discurso dominador y colonial, excluyente de la diversidad epistémica. En este orden de ideas, la propuesta de una pedagogía decolonial promueve la búsqueda de saberes otros, a partir de una perspectiva dialógica y crítica que interpela los patrones de dominación eurocéntricos y sus pretensiones universales; esto desde enfoques particulares y saberes locales que conlleven a una ruptura epistémica, a favor de la interculturalidad como un paradigma otro desde el cual llevar a cabo las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas al interior de las escuelas y las academias.

Es imposible pensar en la emancipación, la liberación y la decolonialidad de *Nuestramérica* si no se genera dicha ruptura con el pensamiento moderno/colonial, si no se abren al interior de la escuela los espacios para narrativas diferentes, para epistemologías otras desde las cuales leer e interpretar la propia realidad. La educación decolonial propende por una recuperación de los saberes otros, de propuestas alternativas al eurocentrismo y subversivas de la hegemonía epistemológica, de concientización frente a las diferentes formas de colonialidad, de posiciones políticas críticas frente a la realidad social y frente a las mismas dinámicas educativas promotoras de una educación bancaria y neoliberal.

Repensar la educación desde la perspectiva pedagógica decolonial es entonces una apuesta por superar las diferentes formas de colonialidad impuestas desde la modernidad, que han dado lugar a la hegemonía del conocimiento europeo, con su actual ideología neoliberal y su discurso multicultural. Surge así la necesidad de pensar unas epistemologías otras, más allá de los fundamentos y las categorías conceptuales de la modernidad colonial. Para ello, es necesario convocar a las escuelas y universidades con el objetivo de romper los paradigmas de la herencia colonial, permitiendo la construcción de conocimientos desde otras ópticas y la valoración de los diferentes tipos de saber que han sido silenciados; dando lugar al diálogo intercultural crítico y la *pluriversalidad epistemológica*, es decir, a la posibilidad de establecer un diálogo horizontal entre la diversidad de epistemes existentes con la epistemología moderna europea, generando así la oportunidad de un universal otro en términos de pluriverso —un mundo donde quepan muchos mundos—.

Desde la pluriversalidad es posible establecer diálogos interfilosóficos e interculturales, negociaciones de saberes y de epistemologías locales, otorgar presencia a los movimientos sociales y los proyectos alternativos, con el fin de desarticular la colonialidad en cualquiera de sus formas y dar paso a un diálogo epistémico, donde puedan ser escuchadas las voces de todas aquellas comunidades y tradiciones que han sido silenciadas por el eurocentrismo. Al respecto señala Flores (2013):

El enfoque decolonial como un modo de pensamiento y de vida transformador, no intenta imponerse de manera dogmática, porque esto sería adoctrinamiento o dominación. Postula la necesidad de practicar un diálogo que acepte la diversidad epistémica para llegar a acuerdos en los aspectos que sean coherentes con los principios decoloniales y rechazar aquello que mantiene restos y rastros de colonialidad. El gesto emancipatorio por el cual se reconoce la colonialidad del saber es central como condición de posibilidad para una pedagogía otra, permite desandar el camino de la naturalización para abrir el juego a modos alternativos de conocer y pensar. El problema que queda abierto y puede entenderse como desafío a la educación, consiste en contribuir para que el diálogo intercultural se haga efectivo... (pp. 101-102).

Es así como desde una pedagogía en clave decolonial se propone la desarticulación de las cuatro dimensiones de la colonialidad identificadas por el Grupo Modernidad/Colonialidad, donde la propuesta del diálogo intercultural crítico en el marco de la pluriversalidad epistémica, se convierte en la clave central para llevar a cabo dicho proyecto:

- *Decolonialidad del poder:* Se busca la deconstrucción de las jerarquías de cuerpo-raza, sexo, trabajo y espacio, las cuales prevalecen aún bajo la actual ideología neoliberal presente en el sistema-mundo globalizado. Lo anterior con el fin de desarticular definitivamente la idea de superioridad racial y poner por encima de todo la dignidad humana; de acabar con la discriminación sexual y dar lugar a la equidad de género; de luchar contra la explotación laboral abogando por mejores condiciones, prestaciones y remuneración; y de superar las dicotomías de salvaje-civilizado y desarrollado-subdesarrollado que conllevan a la dominación de los territorios.
- *Decolonialidad del saber:* Se hace un llamado para la liberación de la hegemonía epistémica que ha prevalecido desde la modernidad europea, así como para la superación de la educación bancaria y neoliberal que predomina en las escuelas. De este modo, se propone el desilenciamiento de unos saberes otros, de epistemologías otras, que contribuyan al conocimiento de sí, de la sociedad y de la naturaleza acorde con las propias circunstancias espaciales y temporales; saberes y epistemologías desde las cuales se pueda entablar un diálogo interfilosófico e intercultural crítico, en términos de horizontalidad con el conocimiento europeo.
- *Decolonialidad del ser:* Se pretende la validación de otras narrativas históricas que han quedado por fuera de la «historia universal» narrada desde Europa; donde el no-europeo es considerado como inferior, bárbaro, no-civilizado; con el objetivo de desarticular las condiciones de dominación que aún están presentes en la escuela y en la sociedad en general; promoviendo la conciencia crítica, la responsabilidad ética y el compromiso político, como elementos necesarios para la práctica ciudadana en el marco de la democracia.
- *Decolonialidad de la naturaleza:* Se piensa la condición humana en armonía con los demás seres vivos y la totalidad de la naturaleza, rescatando la diversidad de mundos relacionales posibles, y a favor de un buen vivir para todos; buscando superar así la racionalidad técnica impuesta por la modernidad, que concibe la naturaleza en términos de objeto externo, como un ente separado del sujeto pensante, con el fin de emplazarla y explotar desmedidamente sus recursos para la satisfacción de las «necesidades humanas».

En este orden de ideas, proyectos como las constituciones políticas de Ecuador y Bolivia donde se habla de un Estado plurinacional e intercultural, así como las propuestas de la Etnoeducación, la Universidad Intercultural, la Universidad Popular, la Escuela Zapatista, la

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, el Grupo de Investigación Diverser, los Movimientos Sociales, entre otras iniciativas pedagógicas alternativas, contribuyen a la puesta en marcha de una pedagogía en clave decolonial, sirviendo como ejemplo de que sí es posible interpelar y oponerse al proyecto de una educación bancaria de corte neoliberal y su discurso multicultural con fines homogeneizadores, a partir de *modos-otros*, de formas de pensar, ser y actuar otras, desde la interculturalidad crítica, desde un Estado plurinacional promotor de una cultura de la vida y a favor de un buen vivir.

Desde una pedagogía en clave decolonial surge la necesidad de plantear otras categorías conceptuales, que permitan superar las diferentes dimensiones de la colonialidad y, de paso, interpelar no solo los proyectos pedagógicos tradicionales sino también los filosóficos europeos, que dentro de un modelo del conocimiento con pretensiones universales, han dado lugar a la institucionalización de una escuela pensada en el marco de la modernidad colonial, desde la cual se reproducen los modelos culturales, sistémicos, políticos y económicos implementados por Europa.

De este modo, frente a unos diseños curriculares basados en un modelo de «filosofía universal», se plantea una *Filosofía desde Nuestramérica* como propuesta pedagógica en clave decolonial, que contribuya a la desarticulación de las cuatro dimensiones de la colonialidad, principalmente desde la decolonialidad del saber. Para ello es necesario mirar hacia adentro, rescatar el pensamiento propio, pensar desde nosotros mismos, desde las epistemologías otras presentes en nuestro territorio y en condición constante de diálogo intercultural crítico frente a las nuevas dinámicas sociales de un mundo globalizado; con el fin de promover en los estudiantes el empoderamiento de competencias filosóficas que tengan como base la toma de conciencia crítica ante las diversas formas de la colonialidad, la capacidad de diálogo interfilosófico en condiciones de horizontalidad, la facultad propositiva orientada hacia la acción transformadora, y la habilidad para establecer relaciones sociales a partir del reconocimiento de las diferencias y la valoración de la alteridad; competencias filosóficas desde las que se pueda contribuir a la formación de jóvenes ciudadanos comprometidos con la democracia y la búsqueda del buen vivir.

Abordar el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* en clave de pedagogía crítica y decolonial, implica ubicarse geoespacialmente desde el Sur, sentipensar y actuar desde abajo, desde la periferia. Esto demanda que la labor pedagógica del maestro de filosofía esté articulada con un compromiso de militancia intelectual, es decir, que su labor sea provocadora, estimulante y

constructora de cuestionamientos críticos y formas de sentipensar y hacer *otras*. Lo anterior implica un proceso de des-aprendizaje de las imposiciones coloniales, para pasar a un re-aprendizaje de formas de ser otras, de sentir otras, de pensar otras y de vivir otras; desde el borde, desde el margen, desde la insurgencia.

De esta manera, el lugar de enunciación y diálogo es *Nuestramérica*, la pluriversalidad del Sur, lo cual implica de entrada un compromiso ético-político-pedagógico-epistémico ya no desde el discurso educativo neoliberal que promueve la individualidad y la competencia, sino en términos de *relacionalidad*, sentipensando y actuando desde el Sur, desde el pluriverso, desde los horizontes decoloniales, y a favor de nuevos mundos relacionales. Un Sur que palpita a través de los saberes presentes en las comunidades que han sido silenciadas; saberes emergidos desde la experiencia personal y colectiva; saberes donde el territorio y la temporalidad resultan fundamentales para la comprensión de la realidad; saberes que no tienen ninguna pretensión de universalidad y que convocan al diálogo interfilosófico e intercultural crítico, abriendo así la posibilidad de otras lecturas de mundos desde las cuales se pueda pensar en un buen vivir para todos los seres vivientes y sintientes.

El Sur es entonces el lugar de enunciación de las *OPFN*, orientaciones que convocan a sentipensar la filosofía desde la particularidad de nuestra historia, desde el propio contexto y territorio; orientaciones que desde una perspectiva crítica, liberadora y decolonial convocan a construir relacionamente formas de ciudadanía *otras*, desde el pensar, el sentir, el ser y el actuar a favor de un buen vivir como compromiso ético-político-pedagógico-epistémico inherente a la acción de filosofar. El camino está sugerido, y las *OPFN* son un aporte filosófico-pedagógico, de emancipación y búsqueda de nuevas posibilidades para que el pensamiento filosófico tenga pleno sentido en la escuela.

7.2.3. A modo de conclusión y apertura. Desde el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial, se concibe nuestro territorio como metáfora de un Sur geopolítico que ha padecido la conquista, la dominación y la colonialidad del sistema-mundo moderno, condenando así a la opresión y al silenciamiento a todos aquellos pueblos que se encuentran por fuera del centro. Filosofía y pedagogía poseen el potencial crítico para cuestionar y deconstruir los discursos y prácticas hegemónicas del eurocentrismo y, al mismo tiempo, para

proponer la transformación a favor de un nuevo orden social verdaderamente humano a partir de otras prácticas sociales, políticas y culturales.

El enfoque crítico y decolonial aboga también por la legitimación de unas epistemologías del Sur, más allá del paradigma monocultural de la ciencia moderna. Se propone en este sentido la superación de la dualidad planteada entre el ser humano y la naturaleza, lo que ha conducido al emplazamiento de ésta; asimismo, se aboga por la superación de la dualidad entre sujeto y objeto propia del paradigma científico, que concibe la ciencia como descubridora de la realidad y poseedora de un conocimiento universal; finalmente, se critica la desacreditación del sentido común y de todas aquellas formas de saber que están por fuera del paradigma científico, y dan cuenta de la existencia de mundos relacionales en armonía con la naturaleza.

La justicia epistemológica es, desde este enfoque, un requisito indispensable para que pueda haber justicia social, en tanto que esas formas-de-conocer-otras desacreditadas por la ciencia moderna, plantean una concepción integral de la realidad como estrategia para el conocimiento de la misma, además de promover el ideal de una vida digna como un derecho de toda la humanidad y no simplemente de unos pocos favorecidos por el capitalismo neoliberal a costa de la mayoría de la población.

Es así como surge una propuesta pedagógica en clave decolonial que confronta a esa *modernidad europea* promotora de la racionalidad científica, la universalidad del conocimiento y el silenciamiento de otras formas de saberes considerados «inferiores»; que cuestiona la *epistemología hegemónica* desconocedora de la dimensión social presente en la construcción del conocimiento, así como sus componentes geohistóricos, geopolíticos y geoculturales; que interpela a la *educación bancaria* desde la cual se sostienen las condiciones de dominación y exclusión de la sociedad al interior de las escuelas, a partir de las relaciones entre un educador poseedor del conocimiento y un educando que debe ser llenado de conocimientos; que resiste a una *educación neoliberal* cuyo objetivo es capacitar a los estudiantes para que sean competitivos a nivel social, principalmente en términos de mercantilización y funcionalidad laboral.

Una pedagogía en clave decolonial, que desde el contexto del pensamiento crítico de *Nuestramérica*, aboga por una *educación liberadora* en concordancia con las condiciones sociopolíticas de nuestro territorio: Una educación que desvela las estrategias globales del multiculturalismo a favor de la interculturalidad crítica, de un diálogo epistémico horizontal. Una educación que promueve la decolonialidad política, ontológica, epistemológica y cosmogónica.

Una educación que piensa desde abajo, desde el Sur y con las comunidades y pueblos que han sido oprimidos y silenciados, con el fin de legitimar sus cosmovisiones, sus saberes, sus prácticas, sus formas de relacionarse. Una educación donde son valoradas las concepciones previas de los estudiantes, sus sentires, sus pensares, sus anhelos, concepciones con las que el maestro puede realizar un intercambio de saberes. Una educación que promueve la cooperación entre los ciudadanos, la participación colectiva, la acción social, el diálogo y la humanización a favor de un buen vivir para todos y en armonía con la naturaleza; una educación con conciencia política, con responsabilidad ética para consigo mismo, con los otros y con el mundo. En última instancia, una educación con conciencia crítico-social (Alvarado, 2015).

La reflexión pedagógica en clave crítica y decolonial requiere pues, por su propia naturaleza ético-política, una articulación entre la teoría y la práctica. Se parte del principio de que todo discurso teórico debe estar sustentado en la realidad concreta, pues de quedarse en el plano estrictamente metafísico puede ocultar intereses de dominación y por lo tanto ser susceptible de sospecha. Desde la teoría crítica, todo conocimiento se construye a partir de prácticas concretas, de igual manera, toda práctica debe estar fundamentada en teorías derivadas de otras prácticas. No existen por tanto conocimientos revelados ni verdades universales, el conocimiento es producto de la construcción social y está determinado por el mismo contexto social e histórico. En esta medida, la pedagogía crítica y decolonial busca la articulación de la teoría con la práctica, del mundo de la academia con las lecturas de mundo expresadas en las diferentes subjetividades y colectividades; analizando en cada momento sus significados políticos y las consecuencias prácticas que se puedan derivar.

Cuando se habla de la necesidad de un cambio educativo se suele pensar en términos técnicos, sistemáticos y utilitaristas, implementados principalmente desde «afuera» y sin tener en cuenta los miembros de la comunidad educativa que se pretende intervenir. Este «afuera» es el contexto político y económico determinado por el capitalismo neoliberal global, que ve en la educación el mejor recurso para el sostenimiento de una racionalidad instrumental puesta al servicio del sistema-mundo y, por ende, sus ya conocidas consecuencias: explotación, dominación, alienación y colonialidad. La pedagogía crítica en clave decolonial plantea que para que haya un verdadero cambio educativo es necesaria una comprensión dialéctica del mundo, y no económica y utilitaria.

Desde esta perspectiva se cuestiona cómo las políticas educativas son determinadas por el sistema capitalista neoliberal en manos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco

Mundial (BM), pensando una educación para los países del Sur, pero bajo las condiciones del Norte; lo cual da como resultado una educación reducida a la capacitación e instrucción para la producción y el trabajo, centrada en una racionalidad instrumental acrítica, valorada en términos de liderazgo, emprendimiento, calidad y competencias laborales.

Como consecuencia de lo anterior se establece hegemónicamente desde la escuela una cultura de consumo, reforzada por los medios de comunicación de masas, donde el capitalismo neoliberal se impone como el mejor de los mundos posibles, y el «buen ciudadano» es aquel que practica una democracia basada en el lucro, la servidumbre al trabajo asalariado, el entretenimiento, la cultura light, el emplazamiento de los recursos naturales (McLaren & Huerta-Charles, 2010). Bajo estas condiciones, es responsabilidad ética y política de los maestros críticos generar una conciencia crítica en los estudiantes, respecto a la necesidad de transformar las condiciones de la vida en sociedad impuestas por el capitalismo neoliberal, y pensar en estrategias que permitan construir un futuro post-capitalista.

Es común ver como en las instituciones educativas los jóvenes son propensos a desobedecer aquellas prácticas instrumentalistas de la enseñanza, propias de una educación bancaria. El docente instrumentalista reproduce la cultura dominante y busca controlar el comportamiento y el pensamiento de los estudiantes mediante prácticas autoritarias y opresoras, y en muchos casos descalificantes de la condición juvenil. Bajo estas condiciones, los estudiantes desobedecen la norma y generan resistencia ante la autoridad, no atienden al docente, escapan del aula de clase, hacen uso de otros elementos que captan con mayor intensidad su atención. A este problema se le adhiere el de las escuelas pensadas como instituciones ideológicas del Estado, que buscan domesticar el ímpetu juvenil en pro de poder entrenar adecuadamente la futura fuerza productiva del capitalismo imperante en la sociedad de los adultos.

Ante este contexto opresivo, la pedagogía crítica y decolonial busca transformar esa desobediencia en resistencia emancipadora, donde los estudiantes se hagan conscientes de las causas que los conducen a no querer ser educados bajo los parámetros neoliberales que coartan su subjetividad, a que reflexionen críticamente sobre las implicaciones éticas y políticas de su actuar, a que se concienticen sobre la importancia de su condición, no pensada a imagen y semejanza de los adultos sino como sujetos conscientes y críticos, como actores políticos y culturales, cuyos ideales, sueños y utopías pretenden ser aplacados en el marco del adultocentrismo productivo demandado por el capitalismo neoliberal.

Cómo no desobedecer y resistirse a un sistema educativo que capacita a los estudiantes para hacer parte de un mundo cuya finalidad es la producción y el consumo, donde los sueños de infancia y juventud quedan reducidos a la búsqueda de un trabajo estable, un sustento económico, una capacidad adquisitiva, de laborar arduamente durante todo el año y durante toda la vida adulta para poder sobrevivir, sometido a horarios, normatividades, vigilancia continua, enfrentando la corrupción de las instituciones del Estado, el complejo mundo de los adultos y su lucha por el reconocimiento social y el poder económico; todo a la espera de una jubilación donde se pasará a ser parte del grupo humano de los adultos mayores, que junto con los niños y jóvenes suelen ser excluidos por el sistema-mundo, por no contar con una fuerza productiva.

Es inherente entonces a la pedagogía crítica y decolonial el pensar de nuevo la educación desde lo social, lo político y lo cultural; desde la democracia, la cultura cívica y la ciudadanía. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de las instituciones educativas que abogue por una verdadera formación no puede dejar de lado dichas categorías. La pedagogía en cuestión resulta peligrosa para una educación bancaria al servicio del neoliberalismo, que piensa la escuela desde una pedagogía corporativa que adormece las conciencias y las prepara solo para la presentación de pruebas externas estandarizadas, que convierte a los estudiantes en autómatas productivos, obligándolos a adaptarse al sistema sin cuestionar la autoridad, enseñándoles a ser buenos obreros y consumidores. La verdadera amenaza proviene de la ideología neoliberal que promueve una cultura del consumismo, la privatización, la violencia, la guerra, en pocas palabras, la supervivencia del más fuerte y del sálvese quien pueda; una ideología instaurada por los gobiernos al servicio de la banca internacional, que piensan las sociedades como complejos industriales y centros comerciales, donde lo público es visto como un gasto, donde los derechos son valorados como servicios y donde los ciudadanos no son más que consumidores en potencia.

Pensar la educación en perspectiva crítica y decolonial implica una articulación entre la teoría y la práctica, entre el mundo de la academia y los valores presentes en la comunidad educativa. En este sentido, a la educación le es inherente su compromiso liberador desde el cual se contribuye no solo al desarrollo de la capacidad intelectual, sino también a la formación de actitudes y conductas humanas como potencialidades capaces de generar transformación social.

Desde esta perspectiva, la filosofía de *Nuestamérica* no puede ser imparcial. Implica necesariamente una ideología revolucionaria de la educación que cuestione la herencia del eurocentrismo y las condiciones actuales del capitalismo neoliberal y, al mismo tiempo, una

ideología transformadora de la realidad social que abogue por la liberación, la decolonialidad y la humanización; para ello es necesario el empoderamiento de unas competencias filosóficas básicas por parte de los estudiantes, en el orden de la conciencia crítica, el diálogo interfilosófico, la acción transformadora y la ciudadanía intercultural, y en pro de un buen vivir.

En síntesis, se busca un acercamiento al pensamiento filosófico de *Nuestramérica* desde una perspectiva pedagógica crítica y decolonial, con la finalidad de ahondar en una educación de carácter liberador, que contribuya a una formación verdaderamente humana y a la transformación de las condiciones sociales instauradas por el neoliberalismo. Para que esta utopía sea posible es necesario liberar primero la educación y la escuela, teniendo en cuenta como mínimo los siguientes aspectos:

- Bienvenidos sean en el ámbito educativo aquellos programas que contribuyen a la actividad laboral pensada como actividad creadora humana, que permite proyectar a los estudiantes hacia la vida social, pero no desde la ética de la producción y el consumo neoliberal que conducen a la competencia desmesurada, al individualismo y la alienación, sino más bien, desde el trabajo colaborativo, la economía solidaria y el cuidado de la naturaleza.
- La escuela debe escuchar también las necesidades de la comunidad educativa, del entorno social del cual hacen parte los estudiantes; ella no es una institución aislada de la comunidad, y el conocimiento que allí se construye debe contribuir a la transformación social. La escuela ha de ser el puente que permita articular la teoría con la práctica, el mundo del conocimiento con el mundo real, propiciando en cada momento un diálogo intercultural crítico entre el maestro y los estudiantes.
- Los contenidos educativos son otro problema de base para una educación liberadora. No se puede aspirar a una auténtica liberación si el maestro de filosofía no posee un dominio conceptual riguroso y una perspectiva crítica y humanista respecto a su propia área de enseñanza. En este sentido, la filosofía de *Nuestramérica* es, por naturaleza, crítica ante la dominación histórica de nuestro continente y promueve la creación de espacios de diálogo interfilosófico e intercultural críticos, necesarios para la decolonialidad en sus diferentes dimensiones y también para la transformación de la realidad instaurada por el capitalismo neoliberal y su ética de consumo.

No se pueden desconocer los estrechos vínculos existentes entre la educación y las políticas económicas y sociales, establecidas desde la banca internacional en conjunto con las diferentes instituciones y ministerios públicos. Está en manos de la escuela y de los maestros el continuar impartiendo una educación bancaria que favorece la sumisión ante el régimen neoliberal establecido a partir de la racionalidad técnica y la capacitación para el hacer o, por el contrario, despertar la conciencia crítica necesaria para una formación auténticamente humana y en pro de un *buen vivir*. La toma de partido se ve reflejada en la escuela desde los proyectos educativos institucionales y sus manuales de convivencia, y en los maestros desde las competencias, los problemas y contenidos presentes en las mallas curriculares y en los planes de estudio, y también en las estrategias didácticas utilizadas para abordarlos.

En la medida que el conocimiento impartido en las instituciones educativas es una construcción social que obedece a una serie de intereses particulares y relaciones de poder presentes en la sociedad; se considera como un deber del maestro crítico denunciar y sacar a la luz aquellos intereses que favorecen y legitiman los conocimientos de la cultura dominante, y que menosprecian y condenan al silencio los saberes ancestrales de las comunidades afrodescendientes e indígenas, así como los conocimientos prácticos y populares, y demás formas de sentipensar existentes.

A pesar del poder del capitalismo neoliberal y sus múltiples estrategias para mantener la opresión y desviar la atención de las conciencias críticas, no se puede perder la esperanza de lograr una transformación social. En concordancia con Freire (2004), se siente, se piensa y se actúa bajo la premisa de que «cambiar es difícil pero posible» (p. 36); y la posibilidad de cambio y transformación solo puede darse por medio de maestros críticos y comprometidos con la lucha por una vida verdaderamente humana. La utopía de un mundo mejor solo se hará realidad si se lucha contra cualquier forma de violencia, bien sea física o simbólica, contra el ser humano, los animales o la naturaleza.

Algunas democracias de *Nuestramérica*, como las de Bolivia y Ecuador específicamente, han planteado al interior de su Constitución Política el derecho a un *buen vivir*, algo que solo es posible construir mediante el desarrollo de una conciencia crítica, donde el ser humano logre vivir en equilibrio y armonía con el otro que se sabe diferente a mí, con la diversidad de culturas existentes, con la vida en sus diferentes manifestaciones, con la Madre Tierra dadivosa y sustentadora. Un buen vivir como eje central, no de una educación bancaria centrada en la racionalidad técnica, la capacitación, la explotación, la producción y el consumo, sino de una educación liberadora y

formadora de nuevas ciudadanías para el ejercicio de la democracia y en armonía con una lectura del mundo biocéntrica.

En este sentido, las *OPFN* contribuyen a una educación liberadora desde una propuesta filosófico-pedagógica en clave decolonial, a partir de la cual se interpela la hegemonía del eurocentrismo filosófico presente en los planes curriculares, por considerar que genera una colonialidad del saber, so pretexto de ser una filosofía grave y legítima; y en lugar de ello se busca des-silenciar la tradición de un pensamiento elaborado desde nuestro territorio, en concordancia con una tradición crítica que convoca a un diálogo horizontal de saberes. Se propone un diálogo interfilosófico e intercultural crítico con la filosofía europea a partir del pensamiento filosófico desarrollado desde nuestro territorio, desde nuestro contexto, desde nuestras lecturas de mundo y la configuración de los diversos mundos relacionales presentes en aquellas comunidades que no hacen parte de la cultura dominante.

El pensamiento filosófico no es propiedad intelectual de los «grandes-filósofos-hombres-europeos» que se suelen citar hasta la saciedad en los libros de historia de la filosofía. Filosofar críticamente implica interpelar dicha forma de hacer filosofía, desvelando las diferentes dimensiones de la colonialidad presentes en esos discursos; cuestionar quién escribió, desde qué contexto, a favor de quién, quién queda excluido desde esa perspectiva, qué es lo que se pretende legitimar. Esta propuesta propende entonces porque el pensamiento de *Nuestramérica* cobre vida en la escuela, que sea motivo de crítica, reflexión y análisis al interior de las aulas de clase, que se constituya en un referente epistemológico otro, en concordancia con nuestra propia historia y contexto, con nuestro mundo y nuestras necesidades, nuestros sentimientos y pensares. Un referente a partir del cual se genere entre los maestros y los estudiantes la debida concientización respecto a la realidad social y la necesidad de transformación de las condiciones políticas, económicas y culturales impuestas por el capitalismo neoliberal y globalizado.

Es ésta la alternativa epistemológica otra que se plantea desde las *OPFN*, como elemento fundamental para la formación de los estudiantes desde la escuela. Lejos de ser un discurso que se pretenda imponer sobre el eurocentrismo, se puede afirmar que es una reflexión en contra de cualquier intento de predominio violento de una cultura sobre otra o imposición de un discurso hegemónico con fines de poder; es también una crítica en contra de la violencia política, económica y militar que favorece el imperialismo y el sometimiento de los pueblos. Asimismo, es notoria una propuesta a favor de la emancipación y la liberación socio-política y cultural, de la decolonialidad

epistemológica, del diálogo interfilosófico e intercultural crítico, de la formación de jóvenes ciudadanos críticos y transformadores, comprometidos con la defensa de la democracia, la pluriversalidad, los mundos relacionales y el buen vivir en equilibrio con la naturaleza.

7.3. Aspectos Curriculares

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política... (Torres, 1998, p. 14).

En los aspectos curriculares de las *OPFN*, se proponen los fundamentos para el diseño del plan de estudios para la filosofía en la educación media de la IEJMG del municipio de Rionegro. Para ello se han tenido en cuenta los alcances elaborados en los componentes filosófico y pedagógico, planteados desde la perspectiva del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial. La propuesta de un plan de estudios para la filosofía se enmarca dentro de la reflexión curricular, motivo por el cual se considera importante acercarse previamente a la categoría de *currículo*, señalando de manera concreta los principales elementos que lo conforman.

Etimológicamente la categoría de Currículo proviene del latín *currículum*, que a su vez procede de la misma raíz latina de *cursus* y *currere*. En la lengua española ha sido utilizado en dos sentidos: por un lado, como currículo de vida —*currículum vitae*— para hacer una alusión retrospectiva a la formación de una persona; por otro lado, como un proyecto a desarrollar en términos de organización de un plan de estudios. Interesa acá su segunda acepción, por supuesto. Al respecto señala Gimeno (2010):

Hasta aquí y desde sus orígenes, el currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el

funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje (p. 26).

Siendo así, se puede definir inicialmente el currículo como un intento por controlar los saberes y las prácticas pedagógicas al interior de la institución educativa, mediante la selección de los contenidos, temas y problemas que han de ser trabajados por maestros y estudiantes, así como las competencias e indicadores de desempeño a alcanzar por parte de los estudiantes.

Ahora bien, continuando con el análisis curricular propuesto por Gimeno (2010), es posible señalar que existen cuatro teorías fundamentales que han dado lugar a modelos de educación, a partir de los cuales se ha pretendido implementar un diseño curricular en las instituciones educativas, con el fin de enseñar unos contenidos, transmitir unos valores culturales y desarrollar una serie de habilidades sociales y técnicas, aspectos que se consideran fundamentales para la formación integral de los estudiantes en concordancia con las demandas de la sociedad, a saber:²

- *Logocentrismo (educación bancaria)*: Centrado en la enseñanza de contenidos y en la reproducción de los valores culturales de los adultos. Desde esta perspectiva la cultura tradicional adquiere una investidura de autoridad y legitimación, donde lo más importante son los textos, los referentes bibliográficos dominantes y la voz del maestro.
- *Pragmatismo (educación neoliberal)*: Impera la racionalidad técnica al servicio de la práctica profesional. Busca desarrollar en los estudiantes competencias y habilidades que les permitan prepararse y capacitarse para el mundo laboral, acorde con una sociedad estructurada bajo las premisas del progreso positivista, científico y tecnológico.
- *Constructivismo (educación psicologista)*: Enfocado en el aprendizaje y los procesos de construcción de significados de los estudiantes, donde se busca un consenso entre el conocimiento escolar con los saberes previos de los estudiantes heredados de la cultura a la que pertenecen, de los valores familiares y de sus propias experiencias y lecturas de mundo.
- *Criticismo (educación liberadora)*: Cuestiona las ideologías y políticas educativas que reducen la educación a un nivel meramente instrumental; buscando atender a las necesidades del contexto cultural de los estudiantes, mediante un compromiso ético y político a partir del

² Es necesario anotar que en la clasificación realizada por Gimeno (2010) solo se proponen las tres primeras teorías: logocentrismo, pragmatismo y constructivismo. Para los intereses del presente trabajo de investigación, se tiene en cuenta también la educación liberadora surgida en el marco de la teoría crítica latinoamericana, como referente teórico el partir del cual es posible implementar también un diseño curricular.

cual se puedan develar las relaciones existentes entre el poder y el conocimiento. De este modo, se propone que todo proceso formativo debe estar al servicio de la liberación y la transformación social.

Desde esta perspectiva, se hace evidente que las teorías educativas tienen incidencia en el diseño currículo escolar, permitiendo pensarlo como una construcción social, cultural y política en el que se expresan los conocimientos, valores, habilidades y competencias que se consideran necesarios para la vida en sociedad. En este orden de ideas, es posible afirmar que el currículo no es para nada neutral sino que está mediado por intereses y relaciones de poder.

Por otro lado, es importante señalar también que, en la medida que la categoría de currículo escolar es pensada como una construcción social, no es posible establecer una definición unívoca, de ahí que se pueda clasificar en tres modelos fundamentales (Mesa y Quiroz, 2011):

- *Técnico*: Surge a partir de la demanda por parte del Estado a las instituciones educativas, con el fin de preparar técnicamente a los jóvenes para el trabajo, la industria y la economía. En esta medida, permite a la sociedad y a la cultura dominante mantener el sistema establecido mediante programas educativos basados en lineamientos y estándares generales.
- *Práctico*: Está permeado por una visión liberal de la sociedad, donde los estudiantes deben aprender la mejor manera de conducirse en ella a partir de los valores y saberes del contexto; demandando a su vez capacidad de juicio, valoración de las normas establecidas y confrontación práctica de la teoría.
- *Crítico*: Tiene su origen en la obra de Paulo Freire, en especial a partir de los conceptos de pedagogía del oprimido y educación popular. Desde esta perspectiva se analiza críticamente el contexto económico, político, social y cultural, develando las relaciones existentes entre conocimiento y poder, con el fin de establecer estrategias de acción que permitan la transformación social respecto a las condiciones de dominación, inequidad y opresión.

Los tres modelos curriculares asumen una perspectiva diferente de la educación. El *modelo técnico* la interpreta como un medio para la instrucción y capacitación, que permita integrar a los estudiantes al contexto social y cultural dominante, preparándolo además para ser un buen ciudadano en términos de adaptación social y habilidad para el trabajo. Por su parte, el *modelo práctico* piensa la educación desde la posibilidad de que los estudiantes puedan participar no solo de los procesos productivos sino también de los procesos sociales, asumiéndolos con

responsabilidad. Finalmente, el *modelo crítico* busca que los estudiantes se desarrollen de forma consciente, crítica, responsable y participativa, develando las condiciones de opresión social y procurando la transformación de las mismas, reivindicando la justicia y la dignidad humana.

Para terminar con esta breve taxonomía del currículo, que bien sirve de orientación para la propuesta curricular elaborada en las *OPFN*, cabe destacar que cuando cualquiera de los tres modelos curriculares es diseñado e implementado al interior de las instituciones educativas, da lugar a otras dimensiones de análisis curricular, permitiendo clasificarlo en cuatro tipos principales (Murillo, 2014), a saber:

- *Formal u oficial*: Hace alusión a todos los componentes educativos legales que determinan el currículo como artículos constitucionales, leyes, decretos, estándares y lineamientos expedidos, para el caso de Colombia, desde el MEN.
- *Real o vivido*: Surge en el contexto real de las instituciones educativas, a partir del contraste entre lo estipulado desde un currículo formal con las condiciones escolares y las necesidades propias de la comunidad educativa.
- *Oculto*: Son todas aquellas condiciones implícitas a la institución escolar que emergen como consecuencia del ambiente escolar y escapan a la planeación y control formal por parte de administradores, directivos y maestros.
- *Nulo*: Hace referencia a todos aquellos elementos políticos, económicos, sociales y epistemológicos que no hacen parte de la cultura escolar, por haber sido silenciados debido a la imposición de ideologías y discursos hegemónicos desde los cuales se pretende orientar la educación.

La taxonomía curricular sugerida anteriormente a partir de las teorías educativas, los modelos curriculares y los tipos de currículo, bien sirve a modo de introducción para la fundamentación, diseño e implementación curricular de las *OPFN*, a las que por su naturaleza crítica y decolonial les corresponde una teoría crítica de la educación, a partir de la cual se adopta un modelo de *currículo crítico*, haciendo énfasis principalmente en el tipo de *currículo nulo*, —y de manera indirecta, también en el *currículo oculto*, en tanto es el lugar donde se materializa el discurso hegemónico de las prácticas educativas de los maestros— con el fin de poder analizar y cuestionar no solo aquellos saberes reproductores de una cultura homogénea —como es el caso de la filosofía eurocéntrica, impuesta en la mayoría de los currículos oficiales como la única posibilidad de

enseñar y aprender filosofía—, sino también, para proponer contenidos y problemas curriculares que permitan dar lugar al des-silenciamiento y valoración de otras formas culturales, con el fin de convocar a un diálogo interfilosófico e intercultural desde el cual se pueda pensar en la defensa de una sociedad democrática donde el buen vivir sea un asunto de todos.

En este orden de ideas, la implementación de las *OPFN* demandan un maestro cuya práctica educativa no sea reproductora de ideologías y culturas hegemónicas, sino un maestro crítico que contribuya al empoderamiento de los estudiantes respecto a las competencias básicas para la filosofía. Se considera que dichas orientaciones poseen un potencial liberador en tanto que presentan una base crítica y propositiva que permite la interpelación del eurocentrismo filosófico y el des-silenciamiento del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, con el fin de suscitar otras lecturas de mundo, epistemologías, valores y formas de socialización al interior de la escuela, que contribuyan a superar las desigualdades e injusticias derivadas del sistema-mundo dominante de carácter neoliberal y globalizado que permea también las instituciones educativas.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se han estructurado los aspectos curriculares de las *OPFN* partiendo de una fundamentación teórica respecto a la necesidad de un currículo crítico e intercultural que permita dar cuenta del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, buscando responder a las preguntas: ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Desde dónde enseñar? Lo que conduce necesariamente al análisis crítico del concepto de *competencias filosóficas*, cuyo objetivo es reformular la propuesta del MEN en su Documento No. 14, desde la perspectiva crítica sugerida en las presentes orientaciones, planteando así la conciencia crítica, el diálogo interfilosófico, la acción transformadora y la ciudadanía intercultural como competencias básicas para la filosofía en la educación media. Asimismo, se realiza una propuesta de cuatro unidades hermenéuticas con sus respectivas categorías de análisis, en el orden de lo histórico, lo epistemológico, lo práctico y lo estético; desde la perspectiva del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*.

7.3.1. Un currículo crítico e intercultural para la filosofía desde *Nuestramérica*.

La institución escolar, así como las demás instituciones públicas, emergen bajo un contexto político y cultural específico, por lo que son producciones sociales pensadas y construidas desde una ideología determinada. Siendo así, cabe indicar que las políticas educativas que rigen las instituciones educativas actualmente surgen en un contexto socio-histórico particular: la industrialización. Bajo esta perspectiva, se estructuró todo un sistema escolar promovido por las

necesidades e intereses de los grupos sociales que lideraron la revolución industrial, políticas educativas que, a comienzos del siglo XXI, se consolidan bajo un modelo de sistemas al servicio de la ideología neoliberal globalizada, desde la cual se concibe la educación como una capacitación para el hacer, promoviendo así la producción y el consumismo necesarios para el mantenimiento del sistema y generando además una cultura escolar del individualismo, la competitividad y el éxito, donde solo unos pocos estudiantes serán favorecidos con el acceso a la educación superior y la vinculación al sistema laboral.

Intervenir en la educación ha sido la principal estrategia ideológica del sistema neoliberal dominante para lograr una reproducción cultural que permita la hegemonía de la sociedad, fomentando así una cultura del esfuerzo, el éxito y la libertad individual, bajo los preceptos de una democracia donde lo más importante es ser un ciudadano activo en términos de producción y consumo. Para lograr ello ha sido necesario legitimar prácticas de carácter normativo y cognitivo, expresadas en conductas, valores y aprendizajes que deben ser impartidos desde la escuela, con el fin de llevar a cabo el proceso de enculturación necesario para la conservación del orden hegemónico. Como bien lo señala Torres (1998):

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política... (p. 14).

Desde una perspectiva crítica, el problema central radica en que la educación no es una actividad neutral, ella se encuentra articulada con aspectos de carácter económico, político y cultural. Al interior de ella se reproducen conocimientos que han sido previamente seleccionados para favorecer las estructuras sociales dominantes, dando lugar así a un capital cultural que promueve las diferentes formas de colonialidad: política, epistemológica, ontológica y cosmogónica. Este capital cultural es implementado en las instituciones educativas bajo la estructura de un currículo escolar fundado en el conocimiento positivista, la racionalidad técnica y la capacitación para el trabajo; que estructura los procesos educativos en términos de lineamientos y estándares; que evalúa los procesos enseñanza-aprendizaje utilizando nociones como competencias y cualificación individual; que somete la escuela a una medición constante bajo índices sintéticos de calidad educativa (ISCE). El currículo escolar es entonces organizado acorde

con unos intereses económicos, sociales y culturales, utilizando categorías propias del sector técnico-productivo y la cultura dominante para imponer la hegemonía como mecanismo de control social, de implementación de una ética del consumo y el sostenimiento de la desigualdad.

En aras de evitar cualquier tipo de oposición y resistencia, la ideología neoliberal interviene en la escuela de forma directa: permeando el sentido común, naturalizando las prácticas sociales, imponiendo valores, ocultando la realidad, manipulando la información, haciendo creer a la población que no existe un camino alternativo al sistema neoliberal globalizado. Es así como las clases sociales que ostentan el poder económico y político, buscan legitimar su dominio mediante la reproducción de una cultura dominante a través de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, el conocimiento presente en la escuela se muestra como un «artefacto», como un «capital intelectual» que para nada es neutral, en tanto que se vincula con el poder y la ideología neoliberal, propia de la élite económica que controla las dinámicas de producción y consumo. Esta despolitización del currículo reduce el acto educativo a un servicio de capacitación técnica, de cualificación de personal laboral y productivo; generando al mismo tiempo la despedagogización de la labor de los maestros, la privatización de la educación, y a la pérdida del derecho a la misma, en tanto que es pensada como un servicio privado que puede ser administrado por particulares. Ante este hecho la desigualdad social prevalece (Apple, 2008).

No obstante, en tanto que las ideologías dependen de los contextos socio-históricos, todo movimiento ideológico de carácter hegemónico puede ser interpelado, criticado y transformado; asimismo, el currículo legitimado al interior de las escuelas y establecido a partir de una ideología dominante no posee por naturaleza un carácter necesario sino contingente; es decir, el currículo formal es solo una posibilidad para pensar el currículo entre otra serie de alternativas posibles. En este sentido, la educación juega un papel fundamental en las sociedades, bien sea para conservar el modelo socio-económico y cultural vigente, o para interpelarlo, criticarlo y transformarlo en pro de lograr otro modelo de sociedad más justo y equitativo. Es por esta razón que cuando se habla de un currículo crítico necesariamente se está planteando la necesidad de ir más allá de los modelos pedagógicos al servicio de la ideología neoliberal, con el fin de denunciar las relaciones existentes entre el poder y el conocimiento, y en pro de generar procesos de enseñanza-aprendizaje con proyección social, donde los estudiantes puedan adquirir una conciencia y un sentipensamiento de carácter crítico, emancipador y transformador.

Ahora bien, en la medida que los fines de la educación rebasan lo estipulado en los contenidos y evaluaciones enmarcadas por el currículo, se considera entonces que el currículo está conformado no solo por contenidos teóricos, sino por todo aquello que permea el espacio-tiempo escolar. En este orden de ideas, el currículo no puede estar predeterminado ni centralizado a partir de una cultura hegemónica, ni tampoco ser reducido al éxito escolar a partir de pruebas estandarizadas; debería más bien tener como eje de referencia la realidad misma de los estudiantes, sus necesidades, sus sentipensamientos. Solo así la educación dejaría de ser el medio para conservar la hegemonía cultural puesta al servicio de las ideologías neoliberales, para convertirse realmente en un proyecto crítico, liberador, intercultural y democrático, que aporte verdaderamente a la transformación social, en aras de un buen vivir para todos los seres humanos (Gimeno, 2010).

Desde la perspectiva del currículo crítico el maestro de filosofía se convierte en un mediador ético-político, con un adecuado dominio conceptual que le permite develar —en conjunto con sus estudiantes— las estructuras de poder presentes en la sociedad y las ideologías dominantes que legitiman ciertos conocimientos en lugar de otros; así como el tacto y la sensibilidad necesarias para promover en sus estudiantes el diálogo sensible y crítico, que permita la concientización respecto a las consecuencias opresoras derivadas de las estructuras de poder. De esta manera, será posible establecer objetivos en común para el trabajo de aula, así como las estrategias didácticas y evaluativas para alcanzarlos, teniendo como fin último la transformación de la realidad social, más allá de la aprobación del área (Ramírez Bravo, 2008).

El maestro necesita entonces tomar conciencia de la dimensión ética y política del acto educativo, además de tener una perspectiva clara de cuáles serán las categorías para llevarlo a cabo. Su labor no debe descansar sobre la formación del individuo abstracto, pensado de manera universal bajo un discurso hegemónico; por su articulación ética y política, la comprensión del individuo debe hacerse desde su dimensión social, como ser sentipensante que se reconoce en el otro, que se construye a sí mismo en interacción con el otro. Como alternativa al imperativo de la producción y el consumo, propio de la educación neoliberal, se propone una educación crítica e intercultural donde se promueva la conciencia social y el diálogo entre los distintos tipos de saberes.

En el marco de la condición posmoderna resulta claro que existen diversidad de culturas, las cuales comparten el hecho de ser una construcción social que da cuenta de las diferentes prácticas, costumbres, sentipensamientos y creaciones de una comunidad o pueblo en específico, en sus diferentes niveles técnicos o intelectuales, que pueden ir desde las manifestaciones cotidianas o

populares hasta intrincadas elaboraciones de carácter filosófico o científico. Todos los individuos al interior de una comunidad son herederos de una tradición cultural, no obstante es posible evidenciar que la construcción de su identidad no se agota en una única cultura, debido precisamente al contacto con otras expresiones culturales que van configurando su vida y su lectura de mundo. En este orden de ideas, la escuela no debe ser pensada como una institución para la reproducción cultural y el control social, sino como un espacio democrático, crítico y liberador, que permita a la comunidad educativa la apropiación y recreación de su cultura, generando espacios para el diálogo crítico con otras culturas. Para cumplir con este propósito, Pinto (2000) propone cuatro pasos fundamentales:

- Pensar, diseñar y planear el currículo desde una perspectiva intercultural, no para la transmisión de saberes, sino como el lugar propicio para el diálogo entre las diversas culturas y la construcción de nuevos saberes.
- Darse cuenta que las disciplinas del saber predominantes en la escuela, validadas desde el positivismo científico, no constituyen la única fuente de conocimiento. Atendiendo a las necesidades de las comunidades educativas, la cultura escolar debería ser mucho más amplia e incorporar también la diversidad de saberes, cosmovisiones y prácticas culturales presentes en nuestros territorios.
- Reconocer que el currículo escolar no es el único escenario formativo en el cual se mueven las nuevas generaciones de estudiantes. En el contexto de una cultura globalizada donde predominan la tecnología y los medios masivos de comunicación, los estudiantes se han apropiado de nuevas herramientas mediadoras del saber que rebasan el ámbito escolar y les permiten realizar diferentes lecturas de mundo.
- El currículo escolar crítico e intercultural debe ser abierto y construido de manera conjunta con la comunidad educativa, con el fin de atender a sus necesidades, y armonizarse con sus sentires y pensares. De esta manera es posible lograr un currículo contextualizado que se beneficia de la cultura escolar.

En la medida que la cultura se considera como una expresión específicamente humana, que permite la generación de conocimiento y su posterior comunicación mediante un lenguaje cargado de símbolos y significaciones sociales, y en pro de des-silenciar y generar un diálogo crítico e intercultural adecuado entre la diversidad de conocimientos humanos presentes en las sociedades;

se plantea entonces la necesidad de un *currículo crítico e intercultural para la filosofía desde Nuestramérica*. Un currículo donde se pone de manifiesto la no conformidad con la reproducción cultural a partir de un conocimiento filosófico eurocéntrico, sino que apunta a la transformación cultural mediante una crítica a las diferentes formas de colonialidad derivadas de la cultura eurocéntrica, y en su lugar propone un proyecto de decolonialidad filosófica que permita a los estudiantes sentipensarse como habitantes de *Nuestramérica*; con el fin de que puedan reconocer, valorar y apropiarse del legado cultural acorde con el contexto en el que habitan y, a partir de ahí, propiciar la generación de un diálogo crítico e intercultural en relación con la globalización cultural que impera en las sociedades actuales. De igual forma, cuando se habla de interculturalidad curricular, se está haciendo alusión también a la necesidad de implementar al interior de las instituciones educativas un currículo de carácter pluralista, donde se tengan en cuenta la diversidad de saberes, conocimientos, cosmovisiones, lecturas de mundo, acciones y sentipensamientos presentes en los distintos grupos sociales y étnicos que habitan en *Nuestramérica*.

Es evidente que la diversidad cultural se presenta como una realidad para los diferentes países de *Nuestramérica*, producto de la herencia histórica de la conquista y la colonización, los actuales movimientos migratorios y las aperturas culturales generadas por la globalización; una realidad que está presente también en las instituciones educativas. Esta diversidad convoca a pensar la educación desde una perspectiva crítica e intercultural, cuya finalidad es proponer soluciones a todos aquellos problemas que emergen de la convivencia, el intercambio y el pluralismo cultural; problemas que orientados de una manera adecuada pueden contribuir al enriquecimiento cultural de los estudiantes y la comunidad educativa. Al respecto señala Tejerina (2011):

...la educación intercultural se basa en el conocimiento de uno mismo y de los demás mediante un proceso dialógico con la preeminencia de los argumentos sobre las pretensiones de poder para, de esta manera, impulsar ambientes de cooperación libres de conflicto y en cuyo seno se promuevan objetivos y fines comunes. Por extensión, se prima el diálogo bidireccional entre las culturas, bajo la máxima de que toda cultura, sociedad o individuo tiene algo positivo que aportar, orientado hacia la búsqueda del cambio social y no hacia el mero encuentro cultural (p. 74).

La institución escolar es un escenario público donde confluye todo un entramado social de significados, sentidos, sentimientos, conductas, intencionalidades e intereses. En este orden de ideas, el diseño curricular debería ser producto de una construcción colectiva que permita llegar a un consenso entre las propuestas curriculares de carácter homogéneo impuestas desde el Estado y

los organismos internacionales, con las necesidades, intereses y motivaciones de los sujetos protagonistas de la acción educativa; con el fin de dar cabida en el currículo escolar a la diversidad de realidades sociales, de saberes y prácticas culturales. Retomando a Pinto (2000), se propone entonces como elementos imprescindibles para un currículo crítico e intercultural de *Nuestramérica* saberes, sentires y haceres que tengan como referentes fundamentales los siguientes:

- *Núcleo familiar*: Lecturas de mundo, valores, intereses y motivaciones apropiados a partir de la interacción con la familia.
- *Movimientos socioculturales*: Lecturas de mundo, valoraciones y prácticas provenientes de las diferentes culturas y tribus urbanas emergentes en los diferentes momentos espacio-temporales.
- *Pueblos originarios*: Lecturas de mundo, lenguajes y cosmovisiones provenientes de las comunidades indígenas y afrodescendientes.
- *Nuestramérica*: Lecturas de mundo, costumbres y tradiciones del mundo local, del contexto colombiano y de *Nuestramérica*.
- *Cultura universal*: Lecturas de mundo, costumbres y conocimientos globales presentes en las diversas sociedades actuales.
- *Medios de comunicación de masas*: Lecturas de mundo y prácticas derivadas de la sociedad tecnológica y los nuevos sistemas de información y comunicación propios de una era digital.

Las anteriores dimensiones han de ser tenidas en cuenta para un currículo crítico e intercultural, donde el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* se propone como el paradigma interpretativo para propiciar un diálogo interfilosófico e intercultural de carácter crítico entre las diversas filosofías y culturas, con el fin de garantizar no solo el respeto sino también la inclusión, la valoración y la interacción con ese otro diferente a mí, permitiendo así el enriquecimiento cultural mutuo.

Reflexionar sobre los contenidos que deben estar presentes en un currículo escolar es siempre un asunto complejo, en tanto que se interpela directamente la cultura que se pretende reproducir en la escuela. En este sentido, y como bien lo señala Gimeno (2010), el dilema presente en todo currículo radica en: «...cómo tiene lugar, cómo debe ser y qué se espera del encuentro entre el individuo y la cultura o sociedad externas» (p. 36). Si se tiene una respuesta clara a estos

interrogantes, es posible establecer la intencionalidad educativa de la escuela, y la manera como ésta asume su responsabilidad institucional ante la cultura y la sociedad de la cual hace parte. Es un problema implícito al diseño curricular el tratar de responder a la pregunta de si el currículo debe pensarse en pro de la reproducción y asimilación de la cultura dominante o, por el contrario, establecer las bases necesarias para el diálogo crítico e intercultural, y para la recreación de la misma cultura a la cual se pertenece. Miradas y valoraciones conservadoras y progresistas salen a la luz cuando el currículo es interpelado, pues como ya se sabe, el currículo nunca es neutral, en él intervienen ideologías e intenciones educativas de carácter cultural, religioso, político, económico y hasta corporativo. De modo que, reflexionar sobre el currículo es pensar sobre el tipo de conocimientos y valores escolares que constituirán la base formativa de todos aquellos estudiantes que están siendo y serán los actores principales de la sociedad.

La escuela ha de elegir desde la elaboración curricular cuál es su función social, que puede ir desde una institución al servicio de la reproducción de la hegemonía cultural y en pro de la conservación de valores, normas y sistemas económicos previamente establecidos por las clases que ostentan el poder, mediante procesos de enculturación estandarizados que promueven la capacitación de estudiantes competentes y eficientes; o convertirse en un espacio democrático, formador de estudiantes críticos que interpeleen las prácticas ideológicas y hegemónicas que han sido legitimadas, y que aboguen por la transformación de todas aquellas condiciones sociales que promueven la desigualdad.

Otros caminos son posibles: las luchas de los promotores y defensores de los derechos humanos, las voces de protesta de las minorías por los derechos democráticos y económicos, los grupos sociales alternativos conformados por mujeres, afrodescendientes, indígenas y latinos, las asambleas estudiantiles, los movimientos sindicales y magisteriales, la investigación en torno a una educación, la pedagogía y el currículo crítico e intercultural, los movimientos decoloniales, las filosofías de la liberación, entre otros, dan cuenta de formas otras de sentipensamiento y acción, que mediante una férrea convicción ética y política buscan generar transformaciones tanto al interior de la escuela como fuera de ella, en pro de reivindicar el derecho al buen vivir de todos los seres humanos.

Asumiendo una perspectiva crítica hacia la racionalidad moderna que dio lugar a los modelos de educación neoliberal, las *OPFN* se unen a las voces de alarma, de protesta y de resistencia ante la idea de progreso científico-técnico que permea la educación y la sociedad actual, advirtiendo las

desigualdades y falta de oportunidades presentes entre los diferentes individuos y comunidades, denunciando la dominación y hegemonía cultural que permean las sociedades actuales, así como el emplazamiento de la naturaleza y la destrucción del medio ambiente, la separación radical entre el progreso técnico y los valores humanos. Proponiendo en su lugar procesos decoloniales en los ámbitos político, epistemológico, ontológico y cosmogónico; evocando unas epistemologías otras en el marco del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, como lugar geo-referencial para sentipensar el problema educativo y social; propiciando un diálogo crítico e intercultural donde sean escuchadas todas las voces, donde el acto educativo se lleve a cabo en aras de una formación para una vida en sociedad donde prevalezca el buen vivir para todos.

Mediante la implementación de las *OPFN* desde una pedagogía crítica-decolonial y un currículo crítico-intercultural, se estarían generando las condiciones para que *la Escuela (1)* se convierta en un escenario político de crítica social, donde se analizan los diferentes factores históricos, sociales, políticos, económicos y culturales, para develar en ellos sus propósitos, sus intereses y finalidades. Se abre así la posibilidad de interpelar los lineamientos curriculares y estándares de competencias impuestos desde afuera, en demanda de una autonomía institucional que permita atender a las necesidades propias del contexto de la comunidad educativa, como factor fundamental que otorga a la escuela una dimensión política, en pro de cuestionar los órdenes sociales y educativos existentes, y haciendo un llamado a la emancipación y el compromiso con una ciudadanía democrática.

Asimismo, sería posible pensar *un Maestro Crítico (2)* cuya labor no se limita a la retórica del discurso intelectual y académico fundado en discursos hegemónicos, sino que logra trascender los límites del aula de clase para articularse con la vida social de la comunidad educativa, indagando en los problemas que se presentan, y proponiendo en conjunto con sus estudiantes alternativas de solución a favor de una verdadera ética ciudadana.

Finalmente, *el Estudiante (3)* también devendría como sujeto crítico que ha logrado llevar a cabo un proceso de concienciación respecto a su posición activa dentro de la sociedad y su responsabilidad política, siendo capaz de generar relaciones de intercambio social y colaborativo pensadas en condiciones de igualdad, interviniendo de manera activa en las diferentes dinámicas académicas y sociales; promoviendo a su vez el pensamiento divergente, y la necesidad de que existan un pluriverso al interior de cualquier sociedad que se considere democrática.

El análisis crítico realizado hasta el momento en torno al problema educativo, pedagógico y curricular, ha permitido evidenciar cómo los contenidos y problemas establecidos para la enseñanza-aprendizaje, están determinados por ideologías e instituciones inherentes a la educación. Esto hace que el currículo escolar se convierta en un proyecto social, en el cual se expresan de manera explícita e implícita los intereses educativos, acorde con las necesidades que demanda la sociedad y en algunas ocasiones la comunidad educativa. Siendo así, es posible identificar tres referentes teóricos desde los cuales se problematizan los ámbitos de intervención educativa y que permiten el diseño e implementación de una propuesta curricular (Murillo, 2014):

- *Sociológico*: Parte de la pregunta ¿para qué enseñar?, desde la cual se justifica la intervención pedagógica en términos de finalidad, objetivos, logros y competencias.
- *Epistemológico*: Está determinado por la pregunta ¿qué enseñar?, en términos de conocimientos, temas y problemas que se consideran importantes para la formación de los estudiantes.
- *Psicológico*: Responde a la pregunta ¿cómo enseñar?, en este sentido, se refiere directamente a los aspectos didácticos que permiten la puesta en marcha del currículo al interior de las aulas de clase.

Se puede sumar a lo anterior un cuarto referente teórico indispensable para las *OPFN*, a saber: *Geo-histórico*. Este referente se sustenta en la pregunta ¿desde dónde enseñar?, con lo cual se otorga una revaloración de la *experiencia espacial* de los estudiantes, evitando así cualquier imposición de paradigma o pensamiento con pretensiones universales, abogando por una lectura del propio tiempo y del propio espacio, con la formación de ciudadanías a partir de la propia dinámica territorial.

Respecto a estos cuatro interrogantes fundamentales, ya se ha venido entretejiendo en las *OPFN* algunas respuestas en términos de sugerencias y posibilidades, las cuales quedarán plasmadas de manera explícita en la propuesta de diseño curricular: ¿*Para qué enseñar?* Para el desarrollo de unas competencias filosóficas que apunten al desarrollo humano integral y al buen vivir. ¿*Qué enseñar?* El pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, como fundamento necesario para un diálogo interfilosófico e intercultural crítico. ¿*Desde dónde enseñar?* Desde *Nuestramérica* como discurso geo-referencial elaborado a partir de nuestro territorio y cercano a los mundos

relacionales que habitan los estudiantes. *¿Cómo enseñar?* Desde unas estrategias didácticas en concordancia con una pedagogía en perspectiva crítica-decolonial-intercultural.

Desde la pedagogía crítica se problematiza el currículo escolar en la medida que no solo debe estar pensado en torno al qué enseñar y cómo hacerlo, sino que también resulta fundamental interrogarse en torno al para qué enseñar y desde dónde hacerlo. Al plantear estas dos últimas preguntas emerge el problema del conocimiento como una construcción social, permeado por intereses y relaciones de poder que, como ya se ha mostrado, suelen generar silenciamiento cultural, desigualdad económica y opresión social; problemas que constituyen el eje central de análisis de la pedagogía crítica y el currículo crítico, y que son susceptibles de ser pensados y transformados desde la escuela mediante unas prácticas educativas comprometidas con: la emancipación en oposición a la dominación, la solidaridad contra el individualismo competitivo, la formación para el buen vivir por encima de la capacitación para la producción, y el cultivo de una ética responsable con el otro y con la vida general, contraria a las éticas de consumo y de depredación del medio ambiente propias del capitalismo neoliberal. La pedagogía crítica, así asumida, se compromete entonces con la formación de jóvenes con conciencia política, responsabilidad ética, compromiso solidario y transformador, constructores de ciudadanía y democracia.

7.3.2. ¿Para qué enseñar? Competencias filosóficas para un *buen vivir*. Es importante comenzar señalando que antes de ser implementado en el ámbito educativo, el discurso de las competencias estaba ya presente en el mundo de la formación laboral, permitiendo hablar de trabajadores competentes respecto a la idoneidad para desempeñar un cargo o la realización de una labor determinada. Es así como la categoría de *competencia* se introduce inicialmente en la educación como un recurso para la evaluación de la calidad educativa, que permite arrojar datos estadísticos a partir de pruebas estandarizadas.

Si bien las competencias permean todo el discurso educativo actual, el principal problema radica en que no hay un consenso claro respecto a lo que significan. De este modo, la competencia puede aludir a rivalidad entre dos personas, y también a la capacidad o aptitud de una persona para responder frente a determinadas situaciones. Por tanto, ser competente implica no solo la capacidad de serlo sino también de demostrarlo ante un tercero. No obstante, lo que sí es claro desde la perspectiva del *desarrollo humano integral*, es que la competencia es un concepto holístico que

apunta hacia una educación de carácter integral, a partir del desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes, y la correspondiente capacidad para aplicarlas en diferentes contextos y situaciones (Gimeno, 2008). En este orden de ideas, un *estudiante competente* es capaz de poner en práctica los conocimientos aprehendidos en contextos diferentes, e incluso inéditos; trascendiendo así las limitaciones de una evaluación que solo busca que los estudiantes repitan de forma memorística aquello que les fue «enseñado» en términos de transmisión de información.

Ahora bien, para el caso de la educación en Colombia, el MEN (2006) señala lo siguiente:

Con el objeto de reducir, precisamente, la brecha entre los saberes propios de las disciplinas y los saberes provenientes de la praxis y la acción social, se introduce en el contexto escolar el concepto de «competencia». Se entiende por competencia un «conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores» (Citado por Gaitán y otros, 2010, pp. 28-29).

Cabe indicar que a partir de la categoría de competencia se establecen desde el MEN las diferentes normatividades, programas educativos, lineamientos y estándares curriculares, con el fin de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes al interior de las instituciones educativas, planteando así cinco competencias básicas a desarrollar: matemáticas, científicas, comunicativas, ciudadanas y laborales.

Es así como la implementación del enfoque por competencias a nivel educativo ha conducido a una serie de reformas en la legislación educativa, y como es de esperarse ha encontrado en su promulgación posiciones en contra y a favor. La mayoría de las críticas en contra de una educación por competencias sugieren que, en tanto que éstas son promovidas por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial o la Comisión Europea, están determinadas por una ideología neoliberal; razón por la cual se señala que las competencias reducen la educación al utilitarismo, la racionalidad técnica, la lógica empresarial, el individualismo y la instrumentalización que demanda la sociedad de consumo; dejando de lado la dimensión humana y cultural inherente a la educación, silenciando incluso todos aquellos saberes que no tengan utilidad económica. Este es precisamente el *enfoque utilitarista* de las competencias al servicio del neoliberalismo, con el que se busca establecer a nivel del sistema educativo experiencias que contribuyan a la formación profesional, lo cual conduce a pensar la educación como una capacitación para el hacer. Al respecto señala Mejía (2006):

...Allí, las políticas educativas a través de las competencias van a garantizar la transmisión de creencias, de competencias flexibles, que son las que en últimas van a darle la patente al individuo para que salga a luchar en el mercado del desempleo por los pocos empleos disponibles, construyendo una nueva subjetividad profesional, donde su creatividad es puesta a prueba diariamente por la competitividad, fragmentando los grupos de trabajo y colocando en la responsabilidad individual la consecución de las destrezas para poder competir (p. 38).

Las competencias desde el enfoque utilitarista permiten que la educación atienda a las necesidades de los sistemas económicos dominantes, controlando así el sistema educativo en términos de eficiencia y costo-beneficio, donde el fracaso escolar se presenta como el principal problema a solucionar, en tanto que resulta bastante costoso para el Estado; razón por la cual se habla de calidad de la educación y se establecen instrumentos de análisis y medición a partir la implementación de pruebas estandarizadas como Saber o PISA, con las que se busca realizar un diagnóstico y proporcionar un informe estadístico de la calidad educativa, pero desde la mirada del desarrollo económico y la hegemonía cultural del mundo globalizado.

El enfoque de educación y evaluación por competencias desde la perspectiva utilitarista, somete la educación a una organización curricular susceptible de ser evaluada, de una manera obsesiva, valorando solo aquellos aspectos formativos que puedan ser medibles y cuantificables mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, y dejando de lado un sinnúmero de elementos valiosos en el proceso formativo que contribuyen a un desarrollo humano integral. Esta obsesión por la evaluación de competencias en términos de funcionalidad es adaptada en el sistema educativo con la complicidad de los sectores empresariales, con el fin de que los estudiantes, pensados como la futura mano de obra, puedan contribuir a elevar los índices de productividad y competitividad en el mercado laboral.

Desde una perspectiva crítica se concibe que la educación no tiene por qué reducirse a los intereses neoliberales en términos de *competencias utilitaristas* que le permitan a los estudiantes ser eficientes y productivos para el mundo laboral. La educación aboga por el desarrollo humano integral, por la formación de seres humanos sentipensantes, críticos, analíticos, soñadores y creativos. Todas estas características esenciales del ser humano hacen parte de las múltiples competencias necesarias para el crecimiento individual y la vida en sociedad.

...Afortunadamente no vinimos al mundo exclusivamente a trabajar. También, vinimos a bailar, a dialogar, a amar, a jugar con el agua, el viento y las lunas, a cantarle a las musas y las estrellas; a

besar, a viajar a otras culturas y otros tiempos, a gozar mirando que los mares parecieran no tener fin y a apreciar la estética de las composiciones artísticas, entre muchas otras cosas. ¿Dónde entonces aprenderemos estas múltiples competencias para vivir, si reducimos la escuela a una preparación exclusivamente laboral? (De Zubiría, 2008, p. 18).

En este sentido, y contrario al enfoque utilitarista de las competencias en educación, es posible argumentar a favor de la categoría en cuestión, que también pueden contribuir en el ámbito educativo para complementar los saberes, permitiendo la aprehensión del conocimiento de manera integral a partir de la articulación entre las diferentes áreas, además de la posibilidad de ponerlo en práctica en diversos contextos y situaciones. De este modo, la educación por competencias permite superar una educación bancaria que se limita a la transmisión de saberes y conocimientos por parte del maestro hacia sus estudiantes, que posteriormente serán evaluados de forma memorística y homogénea, contribuyendo solo al desarrollo de la dimensión cognitiva del ser humano.

Es así como emerge un *enfoque crítico y funcionalista de las competencias*, abogando por una crítica contra la educación bancaria y los procesos de aprendizaje academicistas que reducen el acto educativo a un proceso de erudición, planteando en su lugar la necesidad de una educación desde la perspectiva del desarrollo humano integral, donde el aprendizaje adquiere un carácter funcional, a partir del cual los estudiantes pueden aplicar los conocimientos aprehendidos en cualquier ámbito de la acción humana, más allá de lo estrictamente cognitivo y racional, atendiendo así a otras dimensiones humanas como la socio-afectiva, ética y estética. De esta manera, se favorece la articulación entre las diferentes áreas del conocimiento y el contexto social, permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se agote en una formación erudita sino que conduzca también a preparar a los estudiantes para la vida (Gómez y Alzate, 2013).

De igual forma, este enfoque permite pensar las competencias no como capacidades formales y universales del sujeto, sino que llama la atención sobre el hecho que los estudiantes están determinados por el contexto social y cultural en el cual se desarrollan. Así, en tanto el conocimiento humano posee un carácter contextualizado, es posible afirmar que también las competencias son fluctuantes en la medida que poseen una dimensión socio-cultural, desde la cual se busca la adaptación del individuo a la sociedad a la que pertenece; o incluso desde una perspectiva más crítica, la desadaptación del mismo respecto a aquellos factores que van en detrimento de la dignidad humana, de la vida en comunidad y del buen vivir. Es en este orden de ideas que De Zubiría (2008) considera que la educación basada en el desarrollo de competencias,

además de ser flexible y atender al contexto, contribuye también al *desarrollo humano integral* de los estudiantes. La educación por competencias se opone a una educación bancaria, en tanto que favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento por encima de la transmisión de conocimientos:

Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprehendizajes integrales de carácter general y las cuales se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos. Debido a ello, transforma la estructura previa del sujeto y garantizan un aprehendizaje que responde adecuadamente y puede adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto.... (De Zubiría, 2008, pp. 24-25).

Es así como el modelo de educación por competencias busca dar lugar a un aprehendizaje contextualizado y flexible, centrando su atención en tres dimensiones fundamentales del ser humano, las cuales se pretenden desarrollar de manera integral, a saber: lo cognitivo, lo práctico y lo valorativo (De Zubiría, 2008). Veamos cómo la reflexión en torno a la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* podría contribuir a ello:

- *Dimensión cognitiva (saber-filosofar)*: Se puede plantear como finalidad principal de la filosofía en la escuela el «aprender a pensar por sí mismo» propuesto en el marco del criticismo kantiano, es decir, alcanzar la autonomía del pensamiento. Para ello se deben tener en cuenta los diferentes saberes y conocimientos de naturaleza filosófica, que para el caso de la presente propuesta estarían determinados por el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, como contexto inmediato para un análisis decolonial de la filosofía eurocéntrica dominante, y también como punto de partida para un diálogo interfilosófico e intercultural crítico. Desde esta perspectiva, es importante reconocer las distintas «corrientes filosóficas» de *Nuestramérica* —cosmovisiones pre-hispánicas, normalización filosófica, filosofía de la liberación...—, contenidos o fragmentos de algunas obras de pensadores y filósofos de *Nuestramérica* —Alonso de la Vera Cruz, José Martí, Enrique Dussel...—, problemas centrales de la filosofía de *Nuestramérica* —el mundo prehispánico, los procesos políticos de independencia y emancipación del pensamiento, las dimensiones de la colonialidad— y también las diferentes elaboraciones conceptuales y categoriales —*Nuestramérica*, dominación-emancipación, interculturalidad...—. Todos estos aspectos inherentes al ejercicio de un filosofar propio, se deben desarrollar teniendo siempre presente el contexto y los saberes previos elaborados por los estudiantes, los cuales se encuentran determinados no

solo por sus pensamientos sino también por sus sentimientos, experiencias, vivencias, creencias y afectos.

- *Dimensión práctica (saber-hacer-filosófico)*: Las competencias filosóficas en el marco del saber-hacer exigen el desarrollo de tres capacidades básicas inherentes al ejercicio del filosofar por parte de los estudiantes. En primer lugar, la capacidad para realizar un ejercicio de lectura crítica no solo de los diferentes textos filosóficos sino también del mundo de la vida, problematizando, analizando, dudando e interpelando las diferentes opiniones, creencias, nociones, tesis o teorías elaboradas por el ser humano. En segundo lugar, la capacidad para una escritura argumentativa que le permita conceptualizar y definir diferentes nociones y categorías filosóficas, a partir de las cuales se pueda escribir de manera coherente, estructurada y con validez lógica. Por último, la capacidad para dar lugar a un diálogo interfilosófico e intercultural, siendo capaz de identificar y valorar las diferentes cosmovisiones y lecturas de mundo posibles, los diferentes saberes y conocimientos desarrollados por el ser humano en relación con el contexto histórico y sociocultural. Estas tres capacidades permitirían que los estudiantes sean propositivos y puedan establecer relaciones entre la teoría y la práctica, con el fin de ser sujetos activos de su cultura, proponiendo incluso alternativas para su transformación.
- *Dimensión valorativa (saber-ser-filosófico)*: El pensamiento filosófico, como saber teórico y práctico, demanda también el desarrollo de actitudes filosóficas intelectuales, prácticas y emocionales frente a la existencia humana y la vida en general. La *actitud filosófica* está comprometida entonces con la formación de ciudadanos críticos, autónomos, creativos, responsables y solidarios; dispuestos al diálogo intercultural crítico desde el cual es posible escuchar todas las voces, sentipensamientos y visiones de mundo; con capacidad de asombro y curiosidad por el saber y la indagación; con valor para cuestionar la realidad, la cultura y el sistema establecido; con ingenio para proponer nuevas utopías que movilicen hacia la transformación social. El desarrollo de una actitud filosófica genera la posibilidad que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos y sean artífices en la construcción del conocimiento, a partir de un diálogo abierto y en términos de horizontalidad, teniendo siempre en cuenta su relación con el otro y con lo otro; permite también que los estudiantes sean propositivos y se comprometan políticamente con la transformación de la sociedad,

respecto a las condiciones de injusticia y desigualdad social, contribuyendo así al ejercicio de la democracia y la defensa de las condiciones necesarias para un buen vivir.

Además de las tres dimensiones del ser humano planteadas por De Zubiría (2008), es posible plantear también una cuarta dimensión no menos importante:

- *Dimensión social (saber-vivir-juntos)*: Sugerida desde la UNESCO (2001) bajo el concepto de *vivir juntos*, haciendo alusión a que, si bien la historia de la humanidad ha estado determinada por el conflicto, también es cierto que la búsqueda de la armonía, la convivencia y la paz se han mantenido como la utopía a alcanzar. Vivir juntos implica la apropiación de tres elementos fundamentales: conocimientos, afectividad y sentido. El *conocimiento* como medio para superar la ignorancia y luchar por la defensa de los derechos humanos; para lo cual «...es necesario aprender a descubrir y a conocer a los demás pueblos, generaciones, sexos, clases sociales y grupos de personas, sus culturas, necesidades, aspiraciones, sufrimientos, religiones, tradiciones y motivaciones...» (UNESCO, 2001, p. 1). La *afectividad* y las emociones como medio para el cultivo de valores, actitudes y comportamientos que convoquen a la solidaridad, el diálogo y la cooperación entre los seres humanos, pueblos y naciones. Finalmente, la construcción de *sentido* de la vida en sociedad, enmarcada en la búsqueda del bien común y la capacidad de trabajar en torno a proyectos comunes, que contribuyan al establecimiento de las condiciones necesarias para una vida digna para todos los seres humanos.

El fin primordial de la escuela ha de ser la humanización de los estudiantes a partir de una educación de carácter integral que atienda a las cuatro dimensiones enunciadas: cognitiva, práctica, valorativa y social. La educación por competencias implica abordar estas dimensiones de forma integral y trabajar siempre a partir del contexto. Es por esta razón que la educación pensada en términos de competencias contribuye al desarrollo humano integral de las diferentes dimensiones de los estudiantes, permitiendo que elaboren sus propias representaciones del mundo y generen iniciativas para la transformación del mismo, lo cual va más allá del simple aprendizaje de una información particular y específica.

Ahora bien, en esta instancia del análisis de una educación por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano integral, es necesario centrarse específicamente en las implicaciones que a nivel curricular tiene la aplicación de esta categoría para el ejercicio de la

enseñanza-aprendizaje de la filosofía de *Nuestramérica*. Cabe recordar que el sistema educativo colombiano trabaja a partir de dos referentes básicos para la implementación de los planes de estudio, a saber: los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias. No obstante, para el área de filosofía en la educación media no se han desarrollado aún lineamientos y estándares, salvo el Documento No. 14 del MEN (Gaitán y otros, 2010), donde se habla solo de unas orientaciones pedagógicas para la filosofía. Esta condición actual de la filosofía en la escuela, más allá de ser una limitación, se presenta como una oportunidad para sugerir las presentes orientaciones pedagógicas desde la perspectiva del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* en articulación con la pedagogía crítica y decolonial.

Desde el Documento No. 14, hay una apuesta por el hecho de que si bien las competencias básicas —matemáticas, científicas, comunicativas, ciudadanas y laborales— son transversales al ejercicio del filosofar, es necesario también la implementación de unas competencias específicas del área que contribuyan al desarrollo de aquellas. De este modo, saber filosófico y competencias filosóficas no son considerados como aspectos aislados, sino que son transversales a las demás áreas del saber y las competencias básicas de la educación. Esto es posible mediante una enseñanza-aprendizaje de la filosofía, abordada no como una doxografía erudita de autores, citas y momentos históricos, sino más bien a partir de los problemas que se suscitan al interior de la reflexión filosófica; permitiendo así confrontar a los estudiantes con los principales interrogantes del ser humano respecto a la vida, la sociedad y el mundo en general, y desde los diferentes ámbitos históricos, epistemológicos, prácticos y estéticos. Los autores de estas orientaciones sostienen que:

... aunque la Filosofía se alimenta de la relación con otros campos disciplinares, es un dominio del saber específico que requiere el desarrollo de algunas competencias propias. En este sentido, se considera que la enseñanza de la Filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad. Estas competencias son interdependientes e implican y hacen más complejo el desarrollo de competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas (Gaitán y otros, 2010, pp. 30-31).

En este orden de ideas, en el Documento No. 14 se proponen tres competencias específicas para la filosofía que contribuyen a un desarrollo humano integral, a saber:

- *Crítica*: Relacionada con el pensamiento crítico y autonomía de la razón.
- *Dialógica*: Relacionada con el ejercicio público de la razón y la valoración de su nivel de verdad mediante la argumentación y el diálogo.

- *Creativa*: Relacionada con el pensamiento lógico-formal y la capacidad de abstracción, con el fin de favorecer la creatividad.

En el marco de las *OPFN* se concibe la educación por competencias como el enfoque educativo implementado por el MEN para orientar el currículo de las instituciones educativas; por medio de éste se pretende la aprehensión de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes de los estudiantes, para que sean capaces de desarrollar actividades, solucionar problemas y desenvolverse adecuadamente en diversas circunstancias y situaciones; lo cual implica saber pensar, saber hacer, saber ser y saber vivir. Por tanto, no se trata solo de unas habilidades individuales que le permitan a un estudiante competir contra el otro, demostrando que se puede ser mejor y más apto que los demás para la realización de ciertas actividades, sino de poder desenvolverse adecuadamente en los distintos contextos sociales, donde el aspecto laboral —no alienado— también hace parte de ello.

En esta medida, las *OPFN* no pretenden prescindir de la categoría de competencias —como lenguaje común a todas las áreas del conocimiento— para la implementación de una enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media a partir del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*; por el contrario, se considera que utilizando dicha categoría desde el enfoque del desarrollo humano integral, y en articulación con una pedagogía crítica y decolonial, se pueden fortalecer las competencias filosóficas desde la crítica, el diálogo y la creatividad, propiciando así una educación que tenga como finalidad la búsqueda del buen vivir. Desde este punto de vista, los estudiantes no son vistos como sujetos pasivos sino como sujetos activos del conocimiento, la cultura y la sociedad, con el potencial necesario para decidir sobre sus vidas y contribuir a la transformación social.

El empoderamiento de las competencias filosóficas básicas permitiría a los estudiantes articular las diferentes conceptualizaciones filosóficas con sus experiencias de vida, des-silenciando así sus saberes previos, y las diferentes cosmovisiones presentes en las comunidades, con el fin de promover la transformación social. Todo esto desde el pensamiento filosófico elaborado desde *Nuestramérica*; con el fin de hacer un análisis decolonial de la tradición filosófica europea que impera en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, y acercar a los estudiantes a un contexto de pensamiento más inmediato como condición necesaria para un diálogo interfilosófico e intercultural crítico.

Siendo consecuentes con lo anterior, se plantean las siguientes competencias para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde *Nuestramérica* en concordancia con un currículo crítico e intercultural: conciencia crítica, diálogo interfilosófico, acción transformadora y ciudadanía intercultural.

7.3.2.1. Conciencia crítica. Se encuentra articulada con la *competencia interpretativa* establecida desde el ICFES y la *competencia crítica* propuesta por el MEN. Desde esta perspectiva, la filosofía debe contribuir a desarrollar en los estudiantes la capacidad para identificar, seleccionar, comprender, interpretar y analizar fuentes filosóficas, con el uso ético y adecuado de las mismas en lo que respecta a los derechos de autor; haciendo énfasis en que el conocimiento filosófico se construye de forma dialogal con los pensadores y filósofos de los distintos contextos históricos y geográficos, traspasando los límites del pensamiento filosófico eurocéntrico, y abriendo así las posibilidades de sentipensar a partir de filosofías otras. Además de lo anterior, se sostiene desde la perspectiva kantiana, que el aprender a filosofar promueve el ejercicio autónomo de la razón; sometiendo siempre a análisis las propias razones y las razones de los demás; cuestionando las opiniones, creencias, ideologías y saberes; demandando siempre argumentos válidos frente a un pensamiento o acción; permitiendo así que los estudiantes asuman una posición crítica en torno a los fenómenos del mundo.

En este sentido, la *conciencia crítica*, como competencia a desarrollar por medio de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media, tiene como fundamento teórico la categoría de «concientización», presente en la filosofía educativa de Paulo Freire; donde la educación es valorada como una herramienta poderosa que le permite al ser humano articular la teoría con la práctica. Así, el conocimiento es concebido en pro de una crítica a la realidad socio-histórica y el correspondiente ejercicio de la libertad por medio de la acción creadora y transformadora. Freire (1967) concibe la concientización como un proceso mediante el cual los seres humanos se vuelven conscientes de las dimensiones histórica, social y cultural en que viven, denunciando las condiciones de opresión y alienación, y proponiendo al mismo tiempo acciones para la transformación de dichas condiciones. Siendo así, historia, sociedad y cultura son pensadas como problemas contingentes, pero no necesarios; es decir, la dominación y la homogenización presentes en estas dimensiones no están dadas por naturaleza sino que obedecen a relaciones de poder y, por tanto, son susceptibles de ser transformadas. Por consiguiente, la conciencia crítica

hace posible la emancipación del individuo, pues da lugar a la relativización de toda pretensión de verdad y validez, además amplía la posibilidad de transformar los contextos particulares, buscando mejores condiciones de vida para los ciudadanos.

Es así como el desarrollo de la conciencia crítica como competencia filosófica involucra tanto la dimensión individual del estudiante como su dimensión social, constituida a partir de la interacción con los otros. Por el trasfondo ético-político del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, se plantea entonces que éste contribuye al desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes, por medio de una educación filosófica liberadora, decolonial e intercultural que articula la teoría con la práctica, el saber con el saber-hacer, en pro de generar acciones transformadoras de la realidad social. La conciencia crítica es acción transformadora y liberadora puesta al servicio de la humanización; no es un fin en sí misma, es una opción práctica al interior de la educación que convoca al actuar, involucrando pensamiento, sentimiento y voluntad, en pro de un buen vivir para todos los seres humanos. La conciencia crítica, en tanto que vincula la colectividad social, debe tener también presente las diferentes perspectivas de sentido o lecturas posibles del mundo, de tal forma que el respeto cognoscitivo y la disposición al diálogo interfilosófico e intercultural le son también inherentes.

Todo proceso educativo fundamentado en la *concientización* como apertura crítica de la conciencia hacia la realidad del contexto social en el cual se vive, ha de ser uno de los fines de la formación filosófica. Desde esta perspectiva, el maestro de filosofía tiene una gran responsabilidad ética y política en tanto que permite articular la teoría con la práctica; ya no se trata de transmitir conocimientos, sino de promover la concientización de los estudiantes mediante el análisis de problemas reales en los que la filosofía de *Nuestramérica* pueda proponer caminos para su solución. Se pretende generar así, tanto un despertar de la conciencia crítica, como de la capacidad creativa para intervenir y transformar la realidad social. En consecuencia, la educación ya no es la transmisión de conocimientos, propia de una educación bancaria, es más bien el resultado del diálogo crítico entre el maestro y los estudiantes en torno a la realidad en la que habitan; es un proceso activo de concientización mutua mediante el cual se busca resistir y liberarse de cualquier forma de adoctrinamiento, dominación o alienación en los ámbitos histórico, social y cultural.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el fin de la presencia de una filosofía de *Nuestramérica* en la escuela atiende a una necesidad emancipadora de la vida social, relacionada con la generación de procesos de concientización en los estudiantes, respecto a las diferentes

formas de dominación y colonialidad presentes en los sistemas económicos y políticos de corte neoliberal, y también en las estructuras de conocimiento de carácter hegemónico. En síntesis, despertar de la conciencia crítica para dejar de ser la sombra de otros, dejar de vivir al margen y transformar la realidad.

7.3.2.2. Diálogo interfilosófico. Se encuentra articulado con la *competencia argumentativa* establecida desde el ICFES y la *competencia dialógica* propuesta por el MEN. La primera, busca que el ser humano pueda justificar su forma de pensar y actuar; siendo así, el estudio de la filosofía contribuye a que los estudiantes puedan argumentar de forma racional y con fundamentación filosófica el porqué de una decisión, de una situación, de su posición ante un problema. Por su parte, la competencia dialógica conlleva al intercambio de saberes, razones, sentimientos y expectativas, entre los seres humanos; abriendo así el camino para una interacción pedagógica entre el maestro y los estudiantes, teniendo en cuenta sus saberes previos, con el fin de convertir el aula de clase en un espacio público donde lo que prevalece es el uso de la palabra racional. En este sentido, el diálogo argumentativo invita a relacionarse con los diferentes pensadores y filósofos a partir del análisis de textos y problemas filosóficos, en pro de lograr una mejor comprensión de la realidad. Permite también que los estudiantes hagan uso público de su razón de manera respetuosa frente a los argumentos de los demás, propiciando así el debate filosófico y el establecimiento de consensos y disensos; lo cual implica reconocer la diversidad de lecturas de mundo posibles y convoca a una negociación de saberes, tanto a nivel interfilosófico como intercultural, haciendo posible ampliar el horizonte de comprensión sobre la realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior se propone, en concordancia con el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, la competencia del *diálogo interfilosófico*. Con el fin de dilucidar mejor a lo que se refiere, cabe preguntarse en primera instancia por la categoría de *diálogo*, para lo cual es importante citar a Freire (1967):

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (p. 104).

Lo anterior invita a que el diálogo entre el maestro de filosofía y sus estudiantes sea de carácter horizontal; lo que implica estar abierto a sus saberes previos, a sus mundos simbólicos, a aquello que Freire denomina *universo vocabular*. Oídos atentos para comprender e interpretar sus palabras, sus frases, sus preguntas y problemas; pues estas son expresión de la propia realidad vivida, sentida y pensada, y también de la manera como comprenden el mundo e intervienen en él; es ir de lo particular a lo general, escuchar sus voces y contextualizarlas en el plano de la comunidad, de la región, del país, de las dinámicas del mundo. La riqueza del lenguaje de los estudiantes convoca a un primer nivel de diálogo entre la cultura popular y la cultura de la academia, estableciendo un puente de comunicación entre el lenguaje de la cotidianidad y el lenguaje conceptual propio del quehacer filosófico, con el fin de propiciar nuevos espacios dialógicos para el aprendizaje del filosofar, en términos de horizontalidad.

Un segundo nivel del diálogo está determinado por la categoría *interfilosófico*, atendiendo así al llamado de Dussel (2009), quien convoca a un «diálogo interfilosófico» entre las diferentes tradiciones de pensamiento filosófico existentes alrededor del mundo: un diálogo auténtico en tanto que respetuoso de las diferencias; un diálogo en condiciones de horizontalidad, que promueva la valoración y el intercambio de saberes entre la filosofía de *Nuestramérica* con las demás filosofías periféricas, subalternas y postcoloniales, que han sido silenciadas por el eurocentrismo.

Es evidente que las diferencias culturales suelen generar conflictos entre los seres humanos y los diferentes pueblos; pero descansa precisamente sobre esta problemática la necesidad de un diálogo que promueva una superación de las diferencias, y convoque a un intercambio y aprendizaje continuo de cada uno de los valores y riquezas inherentes a las culturas del mundo. Son diversas las causas que obligan a reflexionar sobre la diversidad cultural y la necesidad de desarrollar una competencia en los estudiantes en términos de diálogo interfilosófico. Al respecto, se pueden enunciar: las actuales condiciones de un mundo globalizado, el aumento en los movimientos migratorios, la expansión demográfica, las tecnologías de la información y la comunicación, el crecimiento de los mercados transnacionales, entre otras.

El diálogo interfilosófico permite así la articulación entre lo local y lo global, con pleno reconocimiento de las raíces culturales, pero con una apertura dialogal hacia las otras culturas; promoviendo además en los estudiantes la capacidad de escucha, empatía, humildad y solidaridad; convocando a superar el radicalismo y el dogmatismo en pro de la flexibilidad cognitiva y el consenso entre las diferentes lecturas de mundo, con el fin de que puedan enriquecerse

mutuamente. El diálogo interfilosófico hace frente a la homogenización cultural y en su lugar fomenta la autonomía cultural, permitiendo des-silenciar las distintas filosofías, saberes, formas de expresión, costumbres, tradiciones y prácticas ancestrales que han sido invalidadas por parte de la racionalidad positivista propia de la cultura eurocéntrica y del Norte —lo cual ha dado lugar a una colonialidad epistemológica—; y al mismo tiempo, fortalece también la interacción cultural en términos de referencias horizontales, reconociendo el valor de lo propio y de lo ajeno en condiciones de igual dignidad.

7.3.2.3. Acción transformadora. Se encuentra articulada con la *competencia propositiva* establecida desde el ICFES y la *competencia creativa* propuesta por el MEN. La *acción transformadora*, como competencia filosófica para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde *Nuestramérica*, busca estimular en los estudiantes la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él, fomentando el desempeño del pensamiento divergente que permite ir más allá de la realidad dada para transformarla.

Desde que Marx (1845) en las *Tesis sobre Feuerbach* realizara la crítica al ejercicio filosófico netamente intelectual en términos de que «los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo»; la filosofía ha venido adquiriendo una orientación más crítica frente a la realidad social, no solo limitándose a describirla, sino también proponiendo acciones para su transformación. De este modo, la *acción transformadora* como competencia filosófica, busca incentivar en los estudiantes la capacidad para sentir, pensar, experimentar y recrear la realidad en la que habitan; los convoca a que no se conformen con las condiciones sociales establecidas sino que las interpelen y sean capaces de ser propositivos frente a los diferentes problemas sociales, desarrollando de esta manera su creatividad en articulación con el ejercicio de la racionalidad. Al respecto señalan Gaitán y otros (2010): «El espíritu emancipatorio propio de la reflexión filosófica se manifiesta en el desempeño de formular nuevas interpretaciones de textos, de obras artísticas, de hechos históricos y de condiciones sociales que sirven como material de base para la reflexión filosófica...» (p. 34).

La acción transformadora está también relacionada con el uso público de la razón, considerado como un ejercicio libre que da cuenta de la autonomía intelectual del ser humano. En el marco de la filosofía de *Nuestramérica*, a los estudiantes les es posible hacer uso público de la razón tanto de forma oral como escrita, convirtiéndose así en autores de sentipensamientos

filosóficos referentes a distintas problemáticas de índole histórico, epistemológico, práctico o estético; asumiendo a su vez una posición crítica que les permita identificar y cuestionar las diferentes relaciones de poder presentes en las estructuras sociales.

En este orden de ideas, las *OPFN* promueven el desarrollo del potencial creador y transformador de los estudiantes por medio del ejercicio argumentativo; así, los estudiantes dejan de ser meros receptores de una cultura filosófica, para pasar a convertirse en jóvenes propositivos y creativos; pues, aprender a filosofar es también aprender a expresarse, a vivenciar la escritura, a pensar en voz alta, a des-silenciar lo que se siente y piensa, a dar lugar a la *palabra d-enunciativa* frente a los diferentes problemas sociales y filosóficos.

La competencia de acción transformadora promueve así la creatividad, necesaria para la transformación de las condiciones de opresión social presentes en el sistema neoliberal y globalizado. Los estudiantes poseen un impulso creativo que es inherente al ser humano, en esta medida, compete a la formación filosófica desarrollar en ellos la capacidad para proponer desde la escuela opciones de transformación social respecto a problemas filosóficos reales, que den lugar al proceso creativo a partir de la conceptualización de los mismos, la reflexión y el análisis crítico, la búsqueda de caminos alternativos, la proposición de nuevas ideas surgidas del diálogo entre los estudiantes y, finalmente, la propuesta de acciones políticas tendientes a la superación de las injusticias y la búsqueda del buen vivir para todos los seres humanos. Como lo señala Villalobos (2000): «...Freire ha demostrado que la creatividad no es privilegio exclusivo de mentes iluminadas o de grupos privilegiados peculiares de la sociedad, tales como científicos, filósofos o artistas, y que es posible –y de hecho imperativamente necesario– «democratizar» la creatividad...» (p. 23). Por consiguiente, es una responsabilidad ética y política del maestro de filosofía trabajar en pro del desarrollo de la creatividad de los estudiantes, con el fin de proponer desde la escuela acciones transformadoras de la sociedad.

Desde esta perspectiva, el acto educativo implica que los estudiantes no sean meros espectadores del proceso sino que se conviertan en sujetos creadores de conocimiento. Educar no es transmitir conocimiento sino generar las posibilidades de crear nuevos conocimientos; asimismo, enseñar filosofía no es transmitir a los estudiantes pensamientos e ideas filosóficas ya acabadas sino filosofar con ellos en el aula de clase, de tal forma que los problemas filosóficos abordados estén acorde con su contexto y sus necesidades, y que el pensamiento filosófico pueda devenir en acción generadora de nuevas posibilidades de sentipensar y transformar la realidad.

Como lo afirma Freire (1967), lo propio del ser humano no es *estar en el mundo* sino *ser con el mundo*, lo cual implica un estado de continua interrelación, donde el conocimiento y las condiciones sociales no están dadas por necesidad sino que son producto del acto creador del ser humano y, por tanto, susceptibles de ser transformadas y recreadas.

7.3.2.4. Ciudadanía intercultural. Se plantea finalmente la competencia de *ciudadanía intercultural* en articulación con las *competencias ciudadanas* básicas establecidas por el MEN (2011), donde se promueve la formación ciudadana para una convivencia pacífica y «...la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista, diversa e intercultural, y fundada en la solidaridad de las personas que la integran...» (p. 16); a partir del cultivo de valores democráticos, el respeto por lo público, la defensa de los derechos humanos y el cumplimiento de las responsabilidades sociales.

La competencia de la ciudadanía intercultural se relaciona también con el proyecto de la UNESCO (2017) de las *competencias interculturales*, pensadas como las capacidades necesarias a desarrollar en los estudiantes, con el fin de que puedan relacionarse de forma adecuada no solo con aquellos que son semejantes sino también con aquellos que son diferentes. En las sociedades contemporáneas, permeadas por la globalización y la mundialización, convergen diversidad de culturas, lo que hace que el asunto de la ciudadanía sea complejo.

Cabe recordar acá la diferencia entre la perspectiva del multiculturalismo y la interculturalidad: mientras el primero aboga por la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio mediante políticas de separación cultural, o de asimilación de las culturas «débiles» por parte de la cultura «dominante»; la segunda propone que los diversos grupos culturales deben ser legitimados y sus diferencias conservadas, además de tener la posibilidad de dialogar en forma justa entre sí, garantizando una ética cultural donde se respeten y toleren las diferencias, donde cada ciudadano pueda aprender y desarrollar su humanidad precisamente a partir de la diferencia, con el fin de lograr una convivencia ciudadana justa y en paz (Cortina, 2009).

En *Nuestramérica*, el problema de la diversidad cultural tiene lugar tras los procesos de conquista y colonización de finales del siglo XV. Si bien en la América precolombina —*Abya Yala*— ya existía una diversidad cultural propia de las comunidades indígenas, la diferencia se hace más radical a partir del choque de las culturas nativas con la civilización occidental proveniente de Europa. De este modo, se da en *Nuestramérica* todo un proceso de colonización y colonialidad,

desde aquello que se podría denominar como universalismo homogeneizador, propio de la racionalidad moderna y la cultura ilustrada europea. Posteriormente, desde el siglo XIX, empiezan a darse las políticas de independencia y un pensamiento filosófico de corte emancipador, desde el cual se destacan las diferencias culturales y se aboga por un pensamiento original. Pero habrá que esperar hasta finales del siglo XX para que el discurso de la diversidad cultural sea pensado como interculturalidad, convocando la necesidad de un diálogo a partir del respeto, la comprensión y el enriquecimiento mutuo entre las diversas culturas. Siendo este el escenario propicio para hablar de una *ciudadanía intercultural*. Cortina (2009), propone cuatro elementos fundamentales para su desarrollo, a saber:

- Permitir la coexistencia de las diversas identidades culturales —multiculturalismo—.
- Asegurar la convivencia auténtica, en términos de justicia y buen vivir, de las diversas identidades culturales.
- Respetar la identidad de las personas y al mismo tiempo la cultura a la cual pertenecen.
- Dar lugar a un diálogo intercultural que permita la comprensión, el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las culturas.

La diversidad de culturas presentes en el mundo no deben ser concebidas como entidades herméticas, por el contrario, su capacidad de enriquecimiento continuo descansa en la interacción con otras culturas. Las dinámicas de mundialización actual conllevan a encuentros e intercambios entre las diferentes culturas, generando el surgimiento de nuevas identidades, razón por la cual se hace necesario comenzar a cultivar en los estudiantes la competencia de ciudadanía intercultural, como forma para superar los estereotipos culturales y sensibilizar ante la diversidad.

La ciudadanía intercultural está entonces relacionada con la categoría de *identidad cultural*, la cual se constituye a partir de un pasado común, de los sentimientos y valores heredados; pero al mismo tiempo proyectándose necesariamente hacia un futuro, en pro de lograr la adaptación a las nuevas dinámicas sociales emergentes. Se da lugar así a nuevos contextos interculturales, donde pertenecer a una cultura determinada no implica necesariamente sentirse identificado con la misma, generando en el contexto contemporáneo la aparición de un espíritu nómada, caracterizado por una hibridación cultural (UNESCO, 2009b). Lo anterior lleva a considerar que en el marco político del Estado moderno, la identidad no se hereda, sino que se asume, mejor aún se elige; es

un problema de autonomía y libertad individual, donde cada ciudadano puede elegir libremente su adhesión, o no, a un grupo social o a una colectividad.

El fomento de una ciudadanía intercultural como competencia filosófica, conlleva necesariamente a una formación en valores cívicos de carácter intercultural, como fundamento necesario para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Valores que bien pueden ser promovidos desde la formación filosófica de *Nuestramérica*, en el orden de los problemas relacionados con la ética y la política. De esta manera, y siguiendo las elaboraciones de Cortina (2009), se plantean como valores fundamentales inherentes a una ciudadanía intercultural los siguientes:

- *Libertad*: La posibilidad abierta que tiene cada ciudadano de cultivar su autonomía, de participar en los asuntos públicos, y de luchar por el bien propio y el de la comunidad a la cual pertenece.
- *Igualdad*: No solo la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, sino también igualdad de oportunidades sociales en tanto que ciudadanos, e igual dignidad en tanto que seres humanos.
- *Respeto activo*: Desde una perspectiva democrática se convoca al respeto y la tolerancia como fundamentos para la convivencia ciudadana.
- *Solidaridad*: Conlleva a la fraternidad, abogando no solo por el bien individual, sino también por el bien de la comunidad y de la existencia humana en general.
- *Diálogo*: Como derecho a expresar lo que se piensa, se cree o se siente, pero al mismo tiempo hacerse responsable de ello, como un medio fundamental para establecer un consenso entre aquello que se considera justo y bueno para todos.

7.3.3. ¿Qué y desde donde enseñar? Sentipensando un pluriverso desde *Nuestramérica*.

Los diferentes pueblos alrededor del mundo siempre han tenido personas encargadas de interpretar la existencia y organizar racionalmente las prácticas y saberes de sus comunidades. A estas personas se les ha denominado «amantes de la sabiduría» y han sido los responsables de cultivar el pensamiento filosófico, desde el cual es posible otorgar los fundamentos a los distintos conocimientos desarrollados por el ser humano; pues gracias a su capacidad crítica, la filosofía permite que desde el interior de las comunidades se piensen las cuestiones de carácter vital para la existencia humana, repensando y vislumbrando alternativas culturales y nuevos caminos de indagación. No obstante, como ya se ha enunciado desde el comienzo de este trabajo de investigación, el problema radica en que en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la filosofía

se suele desconocer el pensamiento filosófico elaborado desde la periferia indo-latinoamericana, africana o asiática; la causa de esto suele ser la pretensión de universalidad del discurso filosófico europeo, y desde un punto de vista más crítico, la presencia de intencionalidades y relaciones de poder presentes en el conocimiento. Es esta la razón por la cual, desde las *OPFN* se hace una apuesta por des-silenciar el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* en la educación media, a partir de problemas cuya formulación no demanden una exigencia universal sino que, por el contrario, se parte del reconocimiento de que los contenidos, temas, problemas y preguntas se dan desde un contexto específico.

En este orden de ideas, y en correspondencia con las pedagogías crítica y decolonial, se demanda la necesidad de construir currículos contextualizados que tengan también presentes los saberes previos que poseen los estudiantes al llegar al aula de clase; pues ellos no pueden ser pensados como tablas rasas que deban ser llenadas de contenidos —al mejor estilo de la educación bancaria—, sino que cuando llegan a la escuela ya poseen una serie de concepciones sobre el mundo físico y social en el que habitan. Dichas concepciones están conformadas por conceptos, ideas, opiniones o proyectos sobre un asunto determinado; implican también sentimiento, pensamiento y acción frente a los diferentes fenómenos; siendo además construidas a partir de la multiplicidad de experiencias cotidianas, los medios de comunicación y su recorrido por la escuela.

La valoración de las concepciones previas de los estudiantes evita cualquier imposición de paradigma o pensamiento con pretensiones universales, abogando por un posicionamiento y una lectura desde el propio tiempo y espacio a partir de los diferentes componentes físicos y las acciones sociales; por la conformación de ciudadanías acordes con la propia dinámica territorial. De este modo, el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* se convierte en un discurso georeferencial, en una episteme elaborada acorde con el propio territorio, desde la que es posible criticar los discursos de poder presentes en la diversidad de espacios relacionales de índoles rural, urbano y virtual habitados por los estudiantes.

A partir de la lógica colonial instaurada por la modernidad solo un único mundo es posible, y desde ahí se mira con desdén los otros mundos existentes calificándolos de bárbaros e irracionales, y desde esa misma lógica se señala y se persigue todo intento de pensamiento decolonial que cuestione los valores de la modernidad y permita des-silenciar las voces de las juventudes, las negritudes, las mujeres, los indígenas, las comunidades LGTBI y los movimientos sociales. Frente a la imposición de la universalidad europea se levanta el clamor por la emergencia

de un pluriverso donde otros mundos sean posibles, pero para ello se requiere una decolonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza.

A pesar del predominio de la modernidad-colonialidad europea y la instauración de un sistema-mundo global, entre los intelectuales y pensadores de *Nuestramérica* y del Sur global se continúa construyendo la idea de que un cambio histórico es posible, una idea que se empieza a desarrollar con la crítica deconstructiva al eurocentrismo, generando la posibilidad de nuevas condiciones históricas en términos de lo que Dussel (1999) denomina *transmodernidad*, desde la cual se genera la opción de un *ser otro*, más allá de las imposiciones de la modernidad occidental. Es desde *Nuestramérica* donde se constituye ese nuevo espacio-tiempo histórico decolonial, que interpela la universalidad de la modernidad eurocéntrica y propone nuevos horizontes en términos de pluriversalidad, donde las relaciones sociales estén fundadas sobre la dignidad y la igualdad, donde la diversidad de filosofías puedan dialogar, donde la interculturalidad pueda converger.

Es importante recordar que desde las *OPFN* no se pretende desconocer los alcances logrados a nivel cultural y científico por Europa, ni tampoco criticar y desplazar un paradigma filosófico eurocéntrico para tratar de imponer un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Sentipensar filosóficamente desde *Nuestramérica* no implica encerrarse en un regionalismo a partir del cual se busque silenciar el discurso del otro; por el contrario, lo que se plantea es la necesidad de comprender la dimensión histórica y contextualizada del conocimiento humano, donde se pone en evidencia que lo universalmente dado no surge por necesidad, por tanto no es neutral y tiene un carácter contingente.

En esta medida, el conocimiento humano es una construcción particular elaborada a partir de un contexto social e histórico determinado; un conocimiento diverso que demanda un diálogo interfilosófico e intercultural donde sean escuchadas las voces de los otros, permitiendo enriquecer así la propia comprensión del mundo. El sujeto filosófico que busca objetivar la realidad es pues un sujeto histórico que lo hace a partir de formas particulares; de ahí la necesidad de valorar el pensamiento propio, de aprehender formas otras de pensar, de generar un diálogo crítico donde la búsqueda de universalidad no esté dada por la legitimación de un discurso hegemónico, sino por el reconocimiento de las diversas formas de conocer, hacer, ser y convivir.

Partiendo de la definición clásica de la filosofía como «amor por la sabiduría», se hace necesario reconocer que cada pueblo alrededor del mundo ha dado lugar a diferentes cosmovisiones y lecturas de la realidad, acorde con sus particulares circunstancias históricas y geográficas. Es por

esta razón que se proponen unos contenidos y problemas para la reflexión filosófica desde *Nuestramérica*, apuntando a interpelar los discursos hegemónicos presentes en la escuela y al mismo tiempo a des-silenciar los diferentes saberes y prácticas culturales de nuestros pueblos, con el fin de poder generar un diálogo interfilosófico e intercultural en condiciones de horizontalidad, no solo con la filosofía eurocéntrica que suele predominar, sino también con todas las filosofías de la humanidad. La historia de la filosofía de *Nuestramérica*, las epistemologías del Sur, la filosofía práctica y la reflexión en torno a la estética, se proponen como los cuatro ejes fundamentales para que los estudiantes puedan situarse desde su propia realidad histórica, conocer los problemas y los filósofos de su propia cultura, atreverse a plantear nuevos interrogantes y proponer alternativas para su solución.

Tabla 4

Matriz categorial: Sentipensando filosóficamente desde Nuestramérica

Unidades hermenéuticas	Ejes problemáticos	Categorías
1. Lo histórico	Geo-historicidad del pensamiento filosófico	Filosofías del mundo Pueblos originarios Filosofía colonial Búsqueda de emancipación Normalización filosófica Nuevos paradigmas Decolonialidad del ser
2. Lo epistemológico	Epistemologías del Sur	Positivismo científico Eurocentrismo Decolonialidad del saber Decolonialidad de la naturaleza Cosmovisiones Epistemologías otras Diálogo interfilosófico-intercultural
3. Lo práctico	Filosofía práctica	Modernidad/Colonialidad Dominación/Dependencia Emancipación Identidad Sistema-mundo y globalización Ética y política para la liberación Decolonialidad del poder
4. Lo estético	Estética del arte y de la vida cotidiana	Mundo del arte Creación artística Juicio de gusto Experiencia estética Estética: poiesis y prosaica Arte popular Decolonialidad estética

Nota: Elaboración propia.

Sentipensar la filosofía desde estas cuatro unidades hermenéuticas con sus respectivos ejes problemáticos y categorías, es optar por una actualización curricular a partir de las prácticas y racionalidades llevadas a cabo desde el propio territorio. *Nuestramérica* es el lugar para reflexionar sobre los nuevos proyectos políticos de formación ciudadana que deben ser estructurados al interior del currículo. El pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, en articulación con una pedagogía crítica y decolonial, propende por el empoderamiento de unas competencias filosóficas por parte de los estudiantes, que permitan emprender acciones de cambio y transformación social, pues la práctica pedagógica es por naturaleza práctica política.

7.3.3.1. Geo-Historicidad del pensamiento filosófico de Nuestramérica. Partiendo del principio de que todas las ideas son contextualizadas, se propone la necesidad de sentipensar desde nosotros mismos, lo que conlleva a tres preguntas fundamentales: ¿Que éramos? ¿Qué somos? ¿Qué podemos ser? Estos tres interrogantes convocan a un filosofar propio, desde un decir de sí mismo que permite conocerse, redimirse y liberarse. Cabe recordar que hablar de pensamiento filosófico, y no de filosofía propiamente dicha, permite sentipensar no solo desde el discurso filosófico sino también desde otras formas discursivas como el ensayo, el cuento, la novela, la poesía y las artes; formas que mediante una lectura filosófica crítica, dan cuenta de la cultura y las prácticas de vida que se han elaborado a lo largo de la historia de *Nuestramérica*. Asimismo, al hablar de pensamiento filosófico es posible superar el rigor metódico y sistemático que ha caracterizado la filosofía eurocéntrica, permitiendo incorporar en la reflexión filosófica las cosmogonías de los pueblos originarios, las cosmovisiones andinas, la cultura de masas y el saber popular; con el fin de suscitar en los estudiantes la inquietud de sentipensar críticamente la tradición histórica y de establecer relaciones con las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas del presente (Arpini, 2006).

Aquello que se nombra como geo-historicidad de la filosofía exige así una localización espacial, por este motivo, hablar de los cuatro momentos históricos de la filosofía en términos de clásica, medieval, moderna y contemporánea, es reafirmar la pretensión de universalidad de la filosofía eurocéntrica; silenciadora de formas de pensamiento filosófico elaboradas desde otras latitudes. En la actualidad, la filosofía demanda un giro decolonial que atienda al llamado realizado por la filosofía de la liberación, respecto a la necesidad de generar otras bases para la reflexión filosófica, que para el caso de *Nuestramérica*, deben tener como referente la realidad histórica de

los pueblos. Por consiguiente, se propone pensar desde *Nuestramérica*, con el pueblo y en diálogo con nuestros pensadores, intelectuales y filósofos, para comprender lo nuestro y descubrir nuestra particularidad frente a un mundo diverso, para generar un diálogo interfilosófico e intercultural con las formas otras de pensar existentes en el mundo y permitir así que emerjan un pluriverso.

La pregunta clave y orientadora para realizar un acercamiento geo-histórico al pensamiento filosófico de *Nuestramérica* es planteada por Dussel (2007) en el marco de la filosofía de la liberación: «...¿dónde se sitúa *históricamente* el que expone la filosofía política para hacer frente a los acontecimientos continentales socio-económicos y políticos?» (pp. 555-556). Las *OPFN* tienen una respuesta clara respecto a este interrogante: *Nuestramérica*. Es este el lugar de enunciación geohistórico y geopolítico para atreverse a sentipensar filosóficamente desde nosotros mismos y rescatar la memoria de nuestros pueblos; pero teniendo siempre presente que un factor propio del pensamiento filosófico radica en que, a pesar de la existencia de filosofías regionales con sus propias particularidades, éstas comparten entre sí algunos núcleos problemáticos fundamentales a partir de los cuales se puede alcanzar cierta «universalidad». Esto solo es posible por medio de un diálogo interfilosófico horizontal, que tenga en cuenta también las condiciones histórico-materiales de cada cultura, con la finalidad de permitir la emergencia de un pluriverso sin ninguna pretensión hegemónica.

El reto de este siglo XXI para la filosofía es dar cabida a un diálogo interfilosófico e intercultural, para superar las condiciones de la colonialidad, des-silenciando las filosofías regionales existentes más allá del eurocentrismo, valorando el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, aprendiendo a pensar desde nosotros mismos; propiciando así las condiciones para un diálogo horizontal donde las diferentes tradiciones filosóficas puedan enriquecerse mutuamente. En este sentido plantea Dussel (2009): «*Es entonces necesaria una reformulación completa de la historia de la filosofía a fin de comenzar a estar preparados para un tal diálogo...*» (p. 111). Dicha historia debe incluir a los grandes filósofos de toda la humanidad, así como las grandes ontologías y las filosofías orientales. De tal forma que, la propuesta de las *OPFN* se suma a este proyecto dialógico-crítico necesario para el filosofar.

Ahora bien, toda historicidad de la filosofía necesita de una periodización de los diferentes momentos históricos con el fin de facilitar su acercamiento y comprensión. De ahí que se proponga la siguiente tabla en pro de identificar los principales momentos del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, así como algunos de sus autores y categorías de análisis.

Tabla 5

Geo-historicidad del pensamiento filosófico de Nuestramérica

Época 1 - Prehispánica o Precolombina (antes de 1492)		
Cosmovisiones	Referencias	Categorías
1. Pensamiento Náhuatl	-Miguel León Portilla -Alfredo López -Luis Millones	Sabio (Tlamatini) Sacerdote (Quetzalcóatl) Verdad (Neltiliztli) Vida Muerte
2. Pensamiento Maya	-El Popol Vuh -Alfredo López -Luis Millones	Sabio (Chamán) Ser humano Religión Cosmos Mundo
3. Pensamiento Inca	-Alfredo López -Luis Millones	Dios creador (Wiracocha) Mundo (Pacha) Ser humano (Runa)
4. Pensamiento Indígena Colombiano	-Fernando Urbina -Quintín Lame	Pueblo Muisca Pueblo Uitoto Pueblo Nasa Pueblo Kogui
Época 2 - La Colonia: dominación española y portuguesa (1492 – Comienzos del siglo XIX)		
Períodos	Autores	Categorías
1. 1492-1553: Política Colonial (Llamada por Dussel como el Primer momento de la Filosofía de la Liberación)	<i>Influencias:</i> -Buenaventura -Tomás de Aquino -Francisco de Vitoria <i>Representante:</i> -Bartolomé de Las Casas	Ética Derecho Legitimidad del dominio Naturaleza del indio
2. 1553-1750: Primera Normalización Filosófica (Escolástica y Humanismo)	<i>Influencias escolásticas:</i> -Buenaventura -Escoto <i>Primeros filósofos:</i> -Bartolomé de Las Casas -Alonso de la Vera Cruz -Alfonso Briseño -Agustín Quevedo y Villegas	Tomismo Escotismo Defensa de los indios Lógica Teología Derecho
3. 1750-1807: Crisis de la Ilustración y Transición a la Modernidad (Llamada por Dussel como el Segundo momento de la Filosofía de la Liberación)	<i>Influencias:</i> -Descartes -Leibniz -Rousseau -Galileo -Newton <i>Representantes:</i> -Benito Díaz de Gamarra -José Barquijano	Ilustración Enciclopedismo Empirismo Ciencia

-José Manuel Paramás
-Juan Bautista Aguirre

Época 3 - Emancipación (1807-1900/1910)

Períodos	Autores	Categorías
1. 1807-1820: Emancipación Cultural (La búsqueda de una Filosofía Americana Auténtica)	-Simón Bolívar -Juan Bautista Alberdi -Domingo Sarmiento	Populismo Liberalismo Revolución francesa Realismo conservador Patriotismo liberal Dominación Independencia
2.1. 1820-1870: Influencia Franco-Anglosajona y Transición Liberal	-Andrés Bello	Realismo político Latino-americanismo Identidad
2.2. 1820-1870: Romanticismo Ilustrado	-Juan Bautista Alberdi -Domingo Sarmiento -Francisco Bilbao	Políticas migratorias América colonial (España) América republicana (Francia) Filosofía particular Civilización y Barbarie
3.1. 1870-1900/1910: Krausismo	<i>Influencia:</i> -Karl Krause <i>Representantes:</i> -Eugenio Hostos -Ignacio Salvatierra -Fernández Ferraz	Modernización Ilustración Libertad Orden Progreso
3.2. 1870-1900/1910: Positivismo	<i>Influencias:</i> -Comte -Hume -Berkeley <i>Representantes:</i> -Luis Pereira Barreto -José Lastarria -Domingo Sarmiento -José Ingenieros -Gabino Barreda -Carlos Arturo Torres	Positivismo Libertad, orden y progreso Desarrollo histórico Tres estadios Laicismo Filosofía científica Socialismo Moralidad
3.3. 1870-1900/1910: Emancipación Auténtica	-José Martí	Nuestra América Pobres Oprimidos Liberación Emancipación

Época 4 - Segunda Normalización Filosófica (siglo XX)

Períodos	Autores	Categorías
1.1. Generación de 1900-1915: Patriarcas o Fundadores (Profesores de filosofía que comenzaron a enseñar Filosofía Auténtica)	-José Rodó -Carlos Vaz Ferreira -Justo Sierra -Alejandro Korn -Alejandro Deústua -Farías Brito	Condición latinoamericana Filosofía auténtica Mestizaje e Indoamérica Anti-imperialismo Anti-positivismo Anti-colonialismo

	-José Ingenieros	Indigenismo
1.2. Generación de 1915-1927: Patriarcas o Fundadores	<i>Influencias:</i> -Ortega y Gasset	Circunstancialismo Perspectivismo Raciovitalismo Personalismo Raza cósmica (Mestizaje) Eurofilia y Barbarie Indigenismo e Indoamérica Positivismo
	<i>Representantes:</i> -Antonio Caso -José Vasconcelos -José Mariátegui -Pedro Henríquez Ureña	
2. Generación de 1927-1939: Exiliados Españoles, Forjadores o Normalización	-Samuel Ramos -José Gaos -Juan García Bacca -Francisco Romero	Identidad latinoamericana Circunstancia Perspectiva propia Filosofía americana Normalización filosófica
3. Generación de 1945-1969: Discípulos de los Forjadores	-Leopoldo Zea -Luis Villoro -Octavio Paz -Augusto Salazar Bondy -Francisco Miró Quesada -Arturo Roig	Filosofía original y auténtica Filosofía latinoamericana Postura Asuntiva Postura Afirmativa Emancipación Conciencia indigenista Dependencia y dominación
4. Generación de 1969: Filosofía de la Liberación	<i>Influencias:</i> -Lévinas	Humanismo Pueblo Pobreza Dependencia Liberación Desarrollo Subdesarrollo Pedagogía del oprimido Educación bancaria Teología de la liberación Pensamiento autóctono Política de la liberación Ética de la liberación Cultura
<i>Fases:</i> -Constitución (1969-1973) -Maduración (1973-1976) -Confrontación (1976-1983) -Maduración (1983-...)	<i>Antecedentes:</i> -Leopoldo Zea -Salazar Bondy	
<i>Corrientes:</i> -Ontologista -Analéctica -Historicista -Problematizadora -Teológica	<i>Representantes:</i> -Rodolfo Kush -Enrique Dussel -Arturo Roig -Horacio Cerutti -Leonardo Boff	

Época 5 - Nuevos Paradigmas (1980-Actualidad)

Corrientes	Autores	Categorías
1. Corrientes Asuntivas: Universalidad de la Filosofía	-Félix Valdés -Mauricio Beuchot -Ernesto Mayz Vallenilla -Adriana Arpini -Pablo Guadarrama -Antonio Domínguez -Marcos Antonio Muñoz -Francisco Larroyo	Analítica Hermenéutica Existencialismo Ética y política Marxismo Feminismo y ecologismo Indigenismo Historicismo
2. Filosofía de la Liberación	-Enrique Dussel -Leopoldo Zea -Raúl Fornet-Betancourt -Gómez-Martínez -Horacio Cerutti	Autocrítica Analéctica Globalización Diálogo Otridad
3. Filosofía Intercultural	-Raúl Fornet-Betancourt -David Mora -Ricardo Salas	Contexto Igualdad epistémica Interculturalidad

		Eurocentrismo Logos polifónico Pluri-diversidad Globalización
4. Pensamiento Decolonial	-Immanuel Wallerstein -Aníbal Quijano -Walter Dignolo -Edgardo Lander -Ramón Grosfoguel -Arturo Escobar -Fernando Coronil -Catherine Walsh -Santiago Castro-Gómez -Nelson Maldonado-Torres	Modernidad Teoría crítica Colonialidad del poder Colonialidad del saber Colonialidad del ser Colonialidad de la naturaleza Decolonialidad Globalización Mundo de la vida Mundos relacionales Pluriverso
5. Posmodernidad	<i>Influencias:</i> -Baudrillard -Vattimo -Lyotard -Lipovetsky <i>Representantes:</i> -Santiago Castro-Gómez	Modernidad Posmodernidad Metarrelatos Discursos emancipatorios Condición posmoderna Escepticismo Massmedia Inmediatez Cultura popular

Nota: Elaboración propia, propuesta a modo de síntesis del *Componente Filosófico* de las presentes *OPFN*, tomando como referencias bibliográficas las periodizaciones construidas por Gaos (1944), Roig (2004), Dussel, (1994) y Beorlegui (2010).

7.3.3.2. Epistemologías del Sur para un diálogo interfilosófico e intercultural. En segundo lugar, se propone un acercamiento a lo epistemológico, aspecto que es sugerido en el Documento No. 14 del MEN (Gaitán y otros, 2010) como una de las preguntas centrales de la tradición filosófica, y que precisamente es desarrollada desde la perspectiva de la tradición europea. En las presentes *OPFN* se reconoce también la importancia de lo epistemológico pero a partir de cuatro problemas fundamentales, a saber: a) la teoría del conocimiento; b) la decolonialidad del saber y la decolonialidad de la naturaleza; c) las epistemologías otras; d) el diálogo interfilosófico e intercultural.

Respecto a la *teoría del conocimiento*, se propone un acercamiento crítico a la manera como desde la filosofía europea se ha dado respuesta a cuestiones centrales acerca del conocimiento humano tales como: «...¿Es posible el conocimiento? ¿Cómo puede describirse el proceso que lleva al conocimiento? ¿Qué tipos de conocimientos existen? ¿Cuáles son los fundamentos del conocimiento humano? ¿Cuáles son sus límites?» (Gaitán y otros, 2010, p. 41). Este tipo de preguntas han marcado la tradición filosófica europea y desde el mismo contexto griego dieron lugar a una primera distinción básica entre *doxa* —opinión o creencia— y *episteme* —ciencia o

saber—. Posteriormente, en la modernidad europea, tuvo lugar una segunda clasificación del conocimiento en términos de *ciencias empírico-analíticas* —ciencias naturales—, *ciencias histórico-hermenéuticas* —ciencias del espíritu— y *ciencias sistemáticas de la acción* —ciencias sociales—. Cabe señalar que debido a los desarrollos técnicos alcanzados con el positivismo moderno, el modelo de la ciencia natural se convierte en el «paradigma digno de imitar» para las demás ciencias, pero denunciando también que a causa de ello se ha dado lugar al silenciamiento de otras formas posibles de interpretar la realidad.

Es importante entonces analizar la manera como el empirismo y el positivismo europeos fueron asimilados en *Nuestramérica* a finales del siglo XIX, de manos de pensadores como Lastarria, Sarmiento, Ingenieros, Torres, entre otros; suscitando un debate interesante entre quienes veían en el positivismo una doctrina de rigurosidad lógica apoyada en el método científico, que permitiría superar las supersticiones religiosas y las especulaciones metafísicas necesarias para la búsqueda de la emancipación cultural del continente; y quienes con una mirada más crítica señalaban la necesidad de adaptar los postulados positivistas al contexto de *Nuestramérica*, dando lugar así a la búsqueda de un pensamiento original y auténtico que caracterizó la *segunda normalización filosófica* durante la primera mitad del siglo XX.

En el orden de la reflexión epistemológica se amerita también abordar los problemas sugeridos por los diversos autores del Grupo Modernidad/Colonialidad, en lo que respecta a *la decolonialidad del saber y la decolonialidad de la naturaleza*. Para ello se parte del principio de que la modernidad europea está directamente vinculada con la historia del colonialismo y la colonialidad, de tal forma que cuando se habla de modernidad, al mismo tiempo se está hablando de un otro salvaje que requiere ser civilizado desde una epistemología universal. El pensamiento decolonial propone contrario a ello una diversidad epistémica, como un proyecto ético y político pensado en pro de la construcción de un pluriverso.

En relación con la colonialidad del saber, se plantea que la colonización llevada a cabo por occidente encontró un apoyo fundamental con el auge de la racionalidad tecno-científica y de las ciencias humanas propias de la modernidad europea, abriendo así el camino para la colonialidad. No fue suficiente para Europa con la expansión de su imperio a nivel territorial, sino que también requería de la implementación de formas de vida y pensamiento para que el trabajo estuviera completo. De este modo, se lleva a cabo una institucionalización de las nuevas colonias a partir de leyes, currículos y proyectos que sentarían la base estructural de las sociedades. Es este el

argumento sobre el cual se centra la crítica al eurocentrismo y la racionalidad moderna, que conciben las otras culturas de la humanidad como un asunto de primitivismo, tradición y folclor, deslegitimando sus conocimientos para establecer su hegemonía epistémica y cultural.

En este sentido, la decolonialidad del saber promueve formas alternativas de conocimiento desde las cosmovisiones de los pueblos originarios y los saberes populares; la movilización de la conciencia crítica; las ciencias sociales con sus estrategias de investigación acción participativa y de sistematización; la perspectiva de la resistencia y la liberación como formas de responsabilidad ética y política; el reconocimiento del carácter histórico, indeterminado, no acabado y relativo del conocimiento. De igual manera, en relación con la decolonialidad de la naturaleza se promueve una ecología generadora de mundos relacionales, que clama por recuperar la intimidad del ser humano con la Tierra más allá del paradigma mecánico de la modernidad, de la apropiación tecnocientífica y el emplazamiento de las riquezas naturales. Una intimidad que sugiere la reintegración de lo humano con lo sagrado de la naturaleza, donde el ser humano no sea una fuerza destructiva sino que conviva en armonía con ella y con todos los seres que la habitan. Se trata pues de aprender a «sentipensar con la tierra»: sentirla, pensarla, habitarla y defenderla (Escobar, 2016b).

Otro problema fundamental gira en torno a la teoría de las *epistemologías del Sur* desarrollada por De Sousa Santos (2006, 2010, 2011), como una herramienta fundamental para comprender las interacciones entre la teoría y la práctica presentes tanto en el Norte global como en el Sur global. Centrada además en la diversidad de saberes existentes en el mundo, más allá del saber eurocéntrico hegemónico, razón por la que resulta fundamental para des-silenciar los saberes y las prácticas populares que dan cuenta de la existencia de *otros mundos*, adquiriendo así una dimensión ontológica que invita al eurocentrismo a entrar en diálogo con las formas otras de saberes y los grupos sociales subalternos.

Es importante señalar que el trabajo de las epistemologías del Sur es histórico, pero la historia desde la cual parte no es la «historia universal» de occidente, sino las historias periféricas, las historias silenciadas y no narradas, las historias ausentes. Por esta razón De Sousa Santos (2006, 2010, 2011) denuncia que la peor de todas las injusticias cometidas es la injusticia entre conocimientos, es decir, la pretensión de que existen conocimientos más verdaderos que otros; indicando que precisamente ha sido ésta la pretensión de la ciencia moderna, así como durante la edad media europea lo fue la pretensión de la religión. Las epistemologías del Sur se presentan como un paradigma alternativo de conocimiento para la filosofía de *Nuestramérica*, como camino

para recuperar las cosmovisiones de los pueblos originarios, los modos de vida, los saberes y las prácticas populares, así como las propuestas sociales de los movimientos activistas que luchan contra la hegemonía de los discursos eurocéntricos, el sistema-mundo y la globalización neoliberal, abogando en su lugar, por la defensa de la vida, las culturas y la naturaleza. Paradigmas que sobrepasan los límites impuestos por las instituciones académicas que se sostienen en una legitimación del discurso bajo el paradigma de racionalidad moderno, impidiendo filosofar y sentipensar con la Tierra desde otras perspectivas.

En este sentido, De Sousa Santos (2006, 2010, 2011) convoca también a lo que él nombra una *ecología de saberes*, fundamentada en el hecho de que la comprensión del mundo va más allá de los límites impuestos por Occidente, de tal forma que es necesario reconocer la diversidad inagotable del mundo y desarrollar nuevas epistemologías que permitan des-silenciar toda esa diversidad. De este modo, la teoría del conocimiento sería pensada como inter-conocimiento, es decir, como el resultado del reconocimiento de la pluralidad de lecturas de mundo posibles, ampliando el horizonte de posibilidades a favor de saberes y conocimientos otros.

Finalmente, se propone también como problema inherente a la teoría del conocimiento, la necesidad de un *diálogo interfilosófico e intercultural*, con el fin de hacer frente a la pretensión de universalidad de la filosofía europea y lograr una equivalencia epistémica de las diferentes formas de pensamiento filosófico y de tradiciones culturales. Si bien es cierto que la acción de filosofar conlleva a la búsqueda de conceptos generales y a hablar en nombre de la humanidad, cuando esto se realiza con pretensiones de universalidad oculta sospechosamente intereses coloniales. Un asunto muy diferente sería si, en lugar de hablar de universalidad, se hablara de interculturalidad, en el sentido de una filosofía que se construye desde las regiones y con la aspiración de establecer un diálogo interfilosófico partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural.

En este orden de ideas, desde la *filosofía intercultural* se plantea la urgencia de buscar un equilibrio epistemológico con el fin de evitar la desaparición de la diversidad cultural. Para ello es necesario el reconocimiento de la diversidad de conocimientos existentes, donde las mitologías, los misticismos, las religiones, las cosmovisiones y otras epistemologías elaboradas desde el Sur, se presentan como discursos válidos para un diálogo intercultural en condiciones de igualdad, a partir del cual se pueda dar lugar a una apertura simétrica de los saberes y conocimientos presentes en la memoria histórica de los pueblos, y sus diferentes formas de comprender la realidad y habitar el mundo. Para el caso específico de *Nuestramérica* la racionalidad eurocéntrica y las actuales

formas de producción capitalista, pueden ser interpeladas no solo desde el pensamiento filosófico elaborado en nuestro continente —principalmente en las teorías críticas latinoamericanas— sino también desde las memorias ancestrales y las cosmovisiones andinas inherentes a las culturas autóctonas y los pueblos originarios del *Abya Yala*. En ellas es posible encontrar otros valores y prácticas de vida más sensibles y humanas, donde la necesidad de reconocimiento del otro se hace presente en la vida comunitaria y en la articulación de la condición humana con la Tierra, como condiciones necesarias para una filosofía de la vida.

El reto de este siglo XXI para la filosofía es dar cabida a un diálogo interfilosófico e intercultural, con el fin de superar las cuatro manifestaciones de la colonialidad, des-silenciando las filosofías regionales existentes más allá del eurocentrismo, valorando el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, aprendiendo a sentipensar desde nosotros mismos, propiciando así las condiciones para una nueva etapa histórica de la filosofía, denominada por Dussel (2009) como un *pluriverso transmoderno* donde se valore la potencialidad cultural y filosófica presente en todos los pueblos y naciones alrededor del mundo.

7.3.3.3. Filosofía práctica para la liberación. En tercer lugar, se propone un acercamiento a los problemas relacionados con la filosofía práctica. Aspecto que también es sugerido en el Documento No. 14 del MEN (Gaitán y otros, 2010), bajo el título de «preguntas filosóficas acerca de la moral» (p. 76), haciendo alusión a tres ejes temáticos: conducta humana, organización política y sociedad, dignidad humana y derechos humanos; pero en términos generales bajo una lectura eurocéntrica tradicional.

Es importante entonces señalar que debido a las particulares condiciones históricas de nuestro continente, en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* se articulan necesariamente la dimensión teórica del filosofar con su dimensión práctica. Dicha articulación se hace más fuerte en el campo ético, político y económico; pues son las consecuencias opresoras y destructivas de la lógica colonial las que se han impuesto sobre los pueblos, y demandan de las colectividades oprimidas el aunar esfuerzos en una lucha que les permita organizarse para resistir y encaminarse hacia la construcción de nuevas estructuras de vida colectiva más justas para todos. Así, en las *OPFN* se propone hablar de una *filosofía práctica para la liberación* desde los siguientes aspectos: a) geo-historicidad de las ideas éticas y políticas; b) sistema-mundo y globalización; c) ética y política para la liberación; d) decolonialidad del poder.

Para iniciar, se considera fundamental tener en cuenta la *geo-historicidad de las ideas éticas y políticas* en relación con las épocas de la colonia, la emancipación y la normalización. Para ello, se propone analizar cómo entre los siglos XV-XVIII, se impuso sobre los pueblos originarios una política de dominación colonial bajo la dialéctica del «descubrimiento», así como los debates de carácter humanista surgidos en torno a la legitimidad de las prácticas de la conquista y los derechos de los indígenas. Resulta también importante el análisis de las ideas sociopolíticas del siglo XIX en el contexto de las luchas de independencia de las naciones de *Nuestramérica*, donde la influencia de conceptos heredados de la ilustración europea como libertad, derecho, orden y progreso, dan cuenta de un pensamiento filosófico realista y práctico en concordancia con las necesidades de la época. Por último, analizar cómo durante el siglo XX surge la necesidad de empezar a construir el porvenir de *Nuestramérica* a partir del trabajo, la industria y el progreso material, pero teniendo presente el valor práctico de las tradiciones de los pueblos originarios y de las artes populares; también, cómo surge a mediados de siglo la *teoría de la dependencia* que da lugar al análisis de las nuevas condiciones de dominación entre los países «desarrollados» del Norte y los países «subdesarrollados» del Sur.

En relación con *el sistema-mundo y la globalización* es de destacar la crítica llevada a cabo por el Grupo Modernidad/Colonialidad y la Filosofía de la Liberación, a la hora de analizar cómo desde el siglo XVI los países de los continentes asiático, africano y americano han sido víctimas del expansionismo de la Europa occidental, que gracias a su posición geográficamente privilegiada, dio lugar a una modernidad colonial mediante el comercio marítimo de las riquezas usurpadas de los territorios de *Nuestramérica*; adquiriendo una gran acumulación de capital que le permitió constituirse rápidamente en la sede del capitalismo mundial, gracias a la explotación del trabajo no asalariado de negros, indios y mestizos. Inicialmente por medio de un sistema imperial-mercantilista, luego a través de un sistema industrial-capitalista y, en la actualidad, bajo un sistema-mundo neoliberal y globalizado dominado por la burocracia privada de las empresas transnacionales.

Es así como a pesar de la independencia política alcanzada por las repúblicas de *Nuestramérica* durante el siglo XIX, los países del Centro-Norte continúan ejerciendo su poder colonial sobre los países de la Periferia-Sur, mediante las redes globales del capitalismo neoliberal, explotando las riquezas y la mano de obra por medio de estrategias económicas de apertura de mercados y de empresas transnacionales. Estas empresas de producción mundial se instauran

estratégicamente en diferentes lugares del mundo con el fin de ahorrar sus costos de producción, exigiendo a los Estados unas condiciones institucionales basadas en la fluidez de los mercados, de tal forma que las políticas de empleo, el desarrollo nacional, los flujos de capital y las políticas laborales quedan en manos de las burocracias privadas.

La nueva cara del poder del sistema-mundo es presentada en términos de globalización neoliberal, pero es producto de la continuidad histórica que tiene sus antecedentes en el colonialismo y el imperialismo, que bajo la bandera del «progreso» impusieron un ritmo acelerado a las dinámicas del mundo, determinadas por el capitalismo y el intercambio de mercancías y servicios. Es así como la globalización neoliberal se convierte en un proyecto económico, político y cultural, que propende por una mundialización de la economía, de la producción y del consumo desmesurados; que impone su dominio sobre la técnica, la comunicación y la política de los Estados; que determina las políticas educativas y culturales a favor de la racionalidad técnica y la homogenización cultural. En consecuencia, la globalización como proceso económico, político y cultural se convierte en la ideología de las grandes economías de los países del Norte que conlleva a los pueblos y culturas autóctonas del mundo a someterse a las leyes establecidas por el orden mundial de las burocracias privadas.

Ante las imposiciones del sistema-mundo y la globalización neoliberal, compete entonces a una filosofía práctica de *Nuestramérica*, el pensar las condiciones actuales de la sociedad en términos de una *ética y política para la liberación* que, en el marco de una filosofía de la liberación como pensamiento crítico propio de los países del Sur, permita escuchar las voces de los pobres, de los excluidos y de las víctimas del capitalismo globalizado, buscando opciones para la liberación de los pueblos y la construcción de una sociedad alternativa, a partir de formas de asociación solidarias como principio para la convivencia humana.

En este orden de ideas, Dussel (1994) plantea una serie de retos para una ética y una política de la liberación, entre los cuales es pertinente hacer referencia a los siguientes:

- Denunciar la manera como la vida humana continúa siendo alienada mediante el trabajo asalariado pésimamente remunerado, lo que imposibilita el acceso a unas condiciones de vida digna para la satisfacción de los derechos básicos de alimentación, vestido, vivienda y educación.

- Necesidad de pensar y restablecer la democracia de nuestros pueblos, para que la participación política no sea solo un derecho sino un problema central de la reflexión crítica, a partir del cual se puede propiciar el cambio y la transformación social.
- Volver la mirada sobre las prácticas culturales de carácter popular y revolucionario que permitan encarar las condiciones de consumismo, dominio, dependencia y machismo propias de los modos culturales hegemónicos.
- Reflexionar en torno a las juventudes de *Nuestramérica*, considerándolas no solo inmersas dentro de su temporalidad presente que las hace víctimas del sistema-mundo y la cultura globalizada, sino también valorando su condición de juventud soñadora y aún no corrompida por los órdenes sociales y políticos de los adultos, y que por tanto descansa sobre ellas la capacidad para comprometerse con la construcción de un futuro más justo y bueno para toda la sociedad.

Es así como en el siglo XXI la filosofía de la liberación se mantiene vigente en tanto que surge a partir de la lucha por la liberación de los pueblos, en aras de generar una resistencia contra las condiciones de dominación y buscar el camino para alcanzar una sociedad más justa y solidaria. Por consiguiente, desde la filosofía de la liberación se hace un llamado hacia la construcción de una sociedad alternativa, desde la utopía de la justicia y la solidaridad que permita superar el individualismo competitivo. Se trata de pasar de la autonomía del *yo pienso* propio de la modernidad colonial, a la *alteridad del nosotros*, donde no solo pensamos sino que también sentimos, somos y habitamos desde mundos relacionales.

Por último, se propone analizar cómo desde la perspectiva del Grupo Modernidad/Colonialidad se trabaja la categoría de la *decolonialidad del poder* en relación con el problema político, señalando cómo Europa se ha considerado a sí misma portadora de la bandera de la modernidad, de la civilización y de la historia; imaginario que alcanzó más fuerza tras la conquista de América y la instauración del sistema-mundo global. Sin embargo, la «modernidad» no es un asunto necesariamente europeo-occidental, pues otras culturas han dado muestras de significativos avances culturales, científicos y tecnológicos. Lo que sí tuvo de particular la modernidad europea fue que, gracias al etnocentrismo y el poder alcanzado mediante el capital mundial, se instituyó como el primer poder colonial histórico de escala global, desde el cual se han controlado las relaciones sociales; dando lugar a la implementación de una hegemonía institucional, a la empresa

capitalista y la inculturación de las subjetividades, mediante una red global que se ha expandido a lo largo de todo el planeta.

Desde la perspectiva de la colonialidad del poder, se plantea que la mayoría de los países de *Nuestramérica* alcanzaron su independencia y su configuración como moderno Estado-nación, pero conservando aún una sociedad colonial, debido a que las minorías de las élites burguesas —dependientes de los intereses económicos y políticos europeos— adquirieron el poder político y negaron la participación democrática a las mayorías presentes en los territorios: indios, negros y mestizos. Esto es lo que Quijano (2000) denomina *colonialidad del poder*: una minoría blanca dependiente de Europa que gobierna política y económicamente sobre una mayoría india, negra y mestiza al interior de los países de *Nuestramérica*, impidiendo mediante la institucionalidad política el adecuado ejercicio de la democracia, de la ciudadanía y la identidad nacional.

Así, el problema a indagar es el moderno Estado-nación con sus imaginarios de cuerpo-raza, sexo, trabajo y espacio, con los que se ha pretendido el control de las subjetividades a partir de la nacionalización de una sociedad bajo unos parámetros culturales que le generan una identidad, y desde la cual dichas subjetividades son incluidas dentro de un constructo social preestablecido. El moderno Estado-nación se instaura en la actualidad dentro de los límites impuestos por la maquinaria del sistema-mundo y el capitalismo neoliberal globalizado, dando lugar a una homogeneización de la población en el aspecto político y cultural, legalizada en los parámetros de la democracia constitucional.

7.3.3.4. Estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural. Finalmente, se propone abordar los problemas filosóficos relacionados con la estética, no solo del mundo de las artes —*poiesis*— sino también de la vida cotidiana —*prosaica*—. Este aspecto es planteado en el Documento No. 14 del MEN (Gaitán y otros, 2010), con el título de «preguntas filosóficas acerca de la estética» (p. 61), destacando el hecho de cómo se ha desarrollado la reflexión estética en el contexto europeo, desde la época clásica griega, pasando por la edad media europea, hasta llegar a la fundación de la disciplina estética aplicada a las artes en el contexto del pensamiento moderno europeo. De igual forma, se plantean reflexiones en torno a las relaciones del arte con la vida humana y el mundo social, terminando con unas anotaciones de suma relevancia para las presentes *OPFN* respecto a la «crítica social desde el arte en América Latina» (p. 71); donde se señala cómo la creación artística no agota su valor únicamente en su dimensión estética, sino que por medio de

ella es posible desarrollar una crítica social respecto a las condiciones de deshumanización presentes en las sociedades, que para el caso de *Nuestramérica*, encontrarían su principal causa en el pasado colonial. Es así como se sugiere abordar el problema de la *estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural* a partir de cuatro ejes problemáticos: a) expresión artística; b) origen de las ideas estéticas; c) poiesis y prosaica de *Nuestramérica*; d) función social del arte y decolonialidad estética.

Se sugiere comenzar por la reflexión filosófica sobre *la expresión artística*, lo que conduce a pensar y problematizar el mundo del arte, la naturaleza de la obra de arte, las relaciones con el valor histórico y cultural que representa para las diferentes comunidades. Asimismo, es importante reflexionar en torno a la multiplicidad de manifestaciones artísticas que permitan superar la clásica división en artes mayores —bellas artes— y artes menores —artes aplicadas—, con la cual a lo largo de la modernidad colonial, se ha dado lugar a un silenciamiento y exclusión de las expresiones artísticas de los pueblos de la periferia.

Cuando se habla del mundo del arte emergen también los problemas relacionados con la triada obra de arte, artista y espectador; donde bien cabe preguntarse por las condiciones que propician el origen de la *obra de arte*, así como sus características y los diferentes elementos que hay que tener presentes a la hora de valorar una obra de arte, en lo que respecta a la identificación y descripción de la obra a partir de sus elementos formales y conceptuales. Como no hay obra de arte sin la figura del *artista creador*, éste amerita también un espacio para la reflexión, analizando sus relaciones con el medio y las circunstancias morales, religiosas, políticas, económicas, sociales e históricas que determinan su labor creadora en términos de estilo, sentido, significado y responsabilidad social de su obra. En esta triada juegan también un papel fundamental los *espectadores*, dentro de esta categoría bien vale nombrar tanto a aquellos que hacen parte del «mundo oficial del arte» como son los críticos, mecenas, copistas, curadores, empresarios, coleccionistas y divulgadores, así como al espectador cotidiano; buscando comprender la función de éstos respecto a la experiencia, el gusto y el juicio ante la obra de arte.

De igual manera, es importante también reflexionar acerca del mundo del arte a partir de su historicidad, destacando en él su valor histórico como expresión del espíritu humano a partir del contexto temporal, espacial y social que dio lugar a la obra de arte. En este sentido, ameritan ser valoradas las obras de arte del contexto de la prehistoria, de las distintas civilizaciones originarias alrededor del mundo, de las culturas clásicas tanto de occidente como del oriente próximo y lejano,

de la edad media en su versión cristiana e islámica, de la modernidad colonial y su influencia en los países de la periferia y, finalmente, el mundo del arte en un contexto contemporáneo dominado por un sin número de corrientes vanguardistas, que influenciadas por las revoluciones políticas, económicas e intelectuales, han hecho posible el cuestionamiento del arte tradicional y de su función más allá de los límites estéticos.

En lo que respecta a *las ideas estéticas* se sugiere entrar en diálogo con el desarrollo de las mismas en el contexto europeo y la manera como éstas contribuyen a una valoración y comprensión del mundo del arte; para analizar posteriormente la forma como dichas ideas han sido aprehendidas y problematizadas en el contexto del arte y el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*. La estética, definida generalmente como un conocimiento de tipo sensorial, estuvo presente en la reflexión filosófica de la época clásica y la edad media europea; si bien Platón, Aristóteles y Tomás de Aquino se cuestionaron en torno al arte y su relación con la razón, la sensibilidad, la belleza, la mimesis, la moral y lo pedagógico; no fue sino hasta entrada la modernidad europea que la estética se consolidó propiamente como un problema filosófico relacionado con el mundo de las artes, donde autores como Baumgarten, Hume, Kant, Schiller, Hegel, entre otros, plantearon nuevos problemas en relación con el placer, la subjetividad, el genio artístico, la experiencia estética, el juicio del gusto, las categorías estéticas y sus valores afines —lo bello, lo feo, lo sublime, lo grotesco, lo cómico, lo trágico, entre otras—.

Se puntualiza también sobre la importancia de analizar, desde un contexto más contemporáneo, la manera como el mundo de las artes empieza a desligarse de pretensiones metafísicas que lo vinculen con ideas de Belleza, Verdad o Bien —en términos absolutos—, para pasar a vincularse directamente con la existencia humana: en su potencialidad vital (Nietzsche, 1913); en la materialidad del mundo social (Marx, 1844); en el mundo de la vida en general (Heidegger, 1969); en la experiencia estética del espectador como autocomprensión de su propia condición y de la realidad (Gadamer, 1984). Finalmente, señalar cómo bajo la denominada condición posmoderna se ha planteado la idea de un *final del arte* (Danto, 1999), para hacer alusión a la manera como desde la condición posmoderna los medios de comunicación de masas transformaron el mundo de las artes, abriendo nuevos horizontes estéticos y culturales, dando lugar a un sinnúmero de posibilidades de expresiones artísticas presentes alrededor del mundo que rebasan los cánones tradicionales (Gaitán y otros, 2010).

Con relación a *la poética y prosaica de Nuestramérica* se sugiere abordar la historicidad del arte de *Nuestramérica*: desde la época prehispánica y el poder simbólico de unas expresiones artísticas que intentan conjurar las fuerzas de la naturaleza; pasando por la época de la conquista donde se presenta la demonización de las expresiones artísticas amerindias y la imposición del arte cristiano traído desde Europa; dando cuenta de un arte y una estética importados también desde Europa durante el periodo de independencia de las repúblicas; hasta llegar finalmente al siglo XX, donde se da inicialmente un despertar latinoamericanista que luego será relevado por la invasión tecnológica, la globalización y el multiculturalismo. No se trata de un análisis minucioso sino de comprender cómo las expresiones artísticas de nuestros pueblos han estado vinculadas a los contextos sociales, políticos y culturales durante los principales periodos históricos de *Nuestramérica* (Gruzinski, 1994; Escobar, 1996; Giunta, 1996).

Asimismo, se considera importante un acercamiento a la reflexión estética elaborada desde *Nuestramérica*. La estética hace parte de la cultura espiritual del ser humano y está referida principalmente a los problemas de la sensibilidad y el gusto; producto de la intervención de los sentidos, el sentimiento y la razón. La estética posee además unos sistemas de valores a partir de los cuales se producen objetos, imágenes y acciones que pueden rebasar incluso los fines artísticos. De este modo, es posible hablar de una cultura estética inherente a cada territorio, pueblo o nación; una cultura estética que no se agota en los límites impuestos por la teoría del arte occidental sino que involucra también lo popular. Lo que se propone es que la estética no esté limitada al ámbito estrictamente académico sino que, al ser llevada a la escuela, le permita a los estudiantes vincularse sensiblemente con la realidad social, apreciando la diversidad humana, valorando las prácticas y sentires populares, y gozando de la cultura estética de *Nuestramérica* (Kush, 1986; Acha, 1994; Casalla, 2010).

Como se señaló al inicio de este apartado, la reflexión estética rebasa los límites del mundo de las artes, siendo posible hablar de una «prosaica» o estética de la vida cotidiana, donde la reflexión crítica en torno a la misma, permite pensar desde la escuela la importancia de contribuir a la construcción de una identidad social de los estudiantes a partir del contexto de *Nuestramérica*. Al respecto señala Mandoki (2006):

...Esta pervivencia de la estética se expresa de mil maneras desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, el modo de ataviarse y de comer, de rendir culto a deidades o a personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos; pero el papel primordial que la

estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales (p. 4).

Por último, faltaría solo hacer alusión al valor que poseen las expresiones artísticas como herramienta para *la crítica social*, así como la importancia de una *decolonialidad estética* como posibilidad otra de percibir, sentir, crear y vivir.

En lo que respecta a la crítica social desde el arte, se señala en el Documento No. 14 del MEN (Gaitán y otros, 2010), que la creación artística de *Nuestramérica* no se agota en su valor estético sino que por medio de ella también se expresa la deshumanización de la sociedad:

Al pensar el arte desde nuestra América, para retomar la expresión de José Martí, surge la pregunta por las creaciones en nuestra cultura [...] Se negaron e ignoraron la religión, el lenguaje, la organización social y el arte de las clases oprimidas y explotadas, de las culturas indígenas y de las negritudes. Esta política de exclusión ha sido una constante contra las clases más desfavorecidas hasta el presente. Se ha establecido en nuestra historia una diferencia entre arte de élites y arte popular (p. 73).

Es en este sentido que cobra valor el arte popular, como categoría de análisis que permite relacionar el mundo del arte con el contexto histórico en el cual se llevan a cabo los hechos sociales, políticos y económicos de nuestro territorio. Un arte inspirado en el sentir y las necesidades del pueblo, vinculado también al orden de lo ritual y lo sagrado; un arte donde contenido y forma son indisolubles, pues la estructura formal de la obra suele expresar simbólicamente un contenido dialéctico inspirado en la dimensión social del ser humano y su contexto histórico. Lo anterior hace del arte un lugar de resistencia, tanto frente a aquellas creaciones artísticas inspiradas en los contenidos estéticos estrictamente formales, como frente a las manifestaciones hegemónicas del poder, la economía y la cultura (Carpani, 1961; Escobar, 1996).

En concordancia con esta función crítica del arte de *Nuestramérica* y su vínculo con lo popular, se presenta también una propuesta de *decolonialidad estética* —enmarcada dentro del denominado *giro decolonial*—, denunciando como la modernidad colonial trajo consigo un modelo de civilización caracterizado por el predominio de la razón que, basado en la colonialidad del saber, ha dado también lugar a una colonialidad de las prácticas culturales, artísticas y estéticas de los países del Sur, a partir de la idea de «cultura universal» y de la dicotomía entre lo folclórico-popular y lo culto-erudito. Esta idea geoestética, que en la actualidad es reforzada desde la perspectiva del multiculturalismo y el sistema-mundo, pretende normalizar los productos artísticos

bajo una estética homogénea, haciendo de ellos un activo-estético dentro de la industria cultural, despojando a los pueblos de sus sabidurías y cosmovisiones, e incurriendo además en la negación de un sinnúmero de expresiones artísticas periféricas que no encajan dentro de los cánones estéticos de la modernidad colonial (Acha, 1994; Barriendos, 2009; Giunta, 1996; Lambuley, 2011).

7.4. Aspectos Didácticos

Puesto que la didáctica es sociocrítica, debe de analizar la sociedad u orden social en el que vivimos.

Analizar críticamente el orden social imperante significa no estar de acuerdo o con todo el sistema o con varios de sus elementos. En efecto, la Didáctica crítica enfoca la disciplina de la acción didáctica desde los planteamientos de la teoría crítica y por tanto interpreta al orden social neoliberal como la última fase del capitalismo. Concretamente, se opone a la globalización neoliberal a la que denomina globalización parcializada, a la escuela capitalista y, por tanto, a la escuela como empresa (Rodríguez Rojo, 2005, p. 14).

¿Se puede construir un plan de estudios para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media sin una perspectiva didáctica? La pregunta por la enseñanza-aprendizaje de la filosofía es un problema que compete directamente a la didáctica, en la medida que lleva implícita cuestiones en torno a: ¿Para qué enseñar filosofía? ¿Qué o desde dónde enseñar la filosofía? ¿Cómo enseñar la filosofía? Los primeros dos interrogantes ya fueron abordados en los aspectos curriculares; así, la primera pregunta fue pensada desde las competencias filosóficas de conciencia crítica, diálogo interfilosófico, acción transformadora y ciudadanía intercultural; por su parte, en la segunda pregunta se sugirió como base para la reflexión el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, a partir de cuatro ejes fundamentales: la geo-historicidad de la filosofía, las epistemologías del Sur, la filosofía práctica, y la estética del arte y de la vida cotidiana. Estos dos aspectos serán articulados en esta instancia bajo el formato de un plan de estudios compuesto por un esquema general y una malla curricular para la filosofía en la educación media, que pueden servir como guía para que cada maestro diseñe su propio plan de área. Asimismo, se propondrán desde la perspectiva de la *didáctica crítica* algunas orientaciones que permitan articular el plan de estudios con el contexto sociocultural de la comunidad educativa, y al mismo tiempo, algunas estrategias didácticas y estrategias de evaluación que conlleven a que los estudiantes se empoderen de las competencias propuestas.

Abordar y comprometerse ética y políticamente con la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media, demanda necesariamente del maestro una perspectiva didáctica crítica que le permita construir un plan de estudios, mediante la articulación de los problemas teóricos y prácticos —propios del saber filosófico—, con el quehacer pedagógico, la apuesta curricular implementada al interior de la escuela y el contexto de la comunidad educativa.

Como bien lo plantea Aisenberg (1996), es responsabilidad de la didáctica el seleccionar, formular, estructurar y secuenciar los contenidos propios del área de enseñanza. No se trata de buscar los medios para enseñar unos contenidos predeterminados sino, más bien, que éstos se logren articular acorde a las características de los estudiantes, las condiciones de enseñanza en el aula, el contexto sociocultural de la comunidad educativa y los problemas que los asombran. Indagar directamente sobre las necesidades de la comunidad estudiantil, respecto a aquellos temas que son de su interés y sobre los problemas que los movilizan, conlleva a que el aula se convierta en un espacio para la investigación y el debate filosófico, donde se pueden proponer alternativas de solución en torno a las distintas problemáticas sociales del contexto.

Toda intervención curricular que se realiza al interior de las aulas de clase debería contribuir a la libertad, a la democracia y a un adecuado ejercicio de la ciudadanía, mediante la formación de personas críticas y solidarias, y con habilidades para el trabajo cooperativo. De ahí la necesidad que dentro de los contenidos y problemas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, se tengan también en cuenta las distintas culturas nacionales y del continente que han contribuido a la conformación de una identidad —o de una subjetividad si se prefiere—, y también al reconocimiento de un territorio pensado desde *Nuestramérica*, y no desde los discursos eurocéntricos que tienden a silenciar todos aquellos saberes periféricos que no encajan dentro de sus esquemas de racionalidad. Así, la filosofía se convierte en un equipamiento que señalaría el camino para que los estudiantes se empoderen de las competencias básicas del área, cuestionando el legado histórico y cultural impuesto desde el eurocentrismo, como base fundamental para el reconocimiento y des-silenciamiento de saberes otros elaborados desde el Sur (Torres, 1993).

Es importante insistir en el hecho de que aquí no se hace alusión a ignorar los alcances logrados a nivel cultural y científico por los países del Norte o de Europa occidental, sino a la necesidad de que dichos saberes no sean un discurso hegemónico y predominante en la enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas. La inquietud por una perspectiva didáctica de esta índole es posible encontrarla en Vargas (2011), quien hace una apuesta por una filosofía con un

marcado compromiso ético-político, abogando además por el reconocimiento de todas aquellas narrativas y saberes que han sido silenciados por las culturas hegemónicas; de ahí el llamado a que los maestros de filosofía también reflexionen con sus estudiantes en torno a las formas de saber filosófico que se han desarrollado en *Nuestramérica*, como la mejor manera de hacer frente a los discursos hegemónicos y propiciar un diálogo interfilosófico e intercultural.

En este orden de ideas, se justifica el hecho de una preocupación por una didáctica crítica para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde *Nuestramérica*, que contribuya a que la escuela no sea simplemente el centro de capacitación y desarrollo de competencias laborales para futuros obreros, inherente a la ética de producción y consumo del capitalismo neoliberal y globalizado, sino una institución relevante en los procesos del ejercicio de la ciudadanía, la defensa de la democracia, la transformación social y la búsqueda de un buen vivir para todos los seres humanos. Por lo anterior, es necesario atender al contexto sociocultural, pensarse desde adentro, desde la diversidad, desde lo autóctono, desde la multiplicidad de saberes y culturas que conforman *Nuestramérica*, un territorio con un devenir histórico diferente a la dialéctica del descubrimiento, la evangelización, la tercermundización y el subdesarrollo.

7.4.1. Una perspectiva didáctica crítica para la filosofía desde *Nuestramérica*. La didáctica se comprende como una subdisciplina de la pedagogía, la cual surge durante el siglo XVII, principalmente con los trabajos de Ratke y Comenio. Su principal interés gira en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de organización, ordenamiento y secuenciación en el tiempo. Mientras que el currículo busca organizar estructuralmente los contenidos que se han de trabajar durante las clases, la didáctica busca organizar y reflexionar sobre el acto de enseñar y aprender que le permitirá a los maestros y estudiantes acercarse a los diferentes problemas inherentes al conocimiento. Para comprender mejor esta dinámica, existe una categoría denominada *triángulo didáctico*, donde se ponen en relación tres componentes fundamentales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: maestro, estudiante y saber (Runge, 2013). Como resultado de la interacción entre estos tres componentes emergen los tres polos del triángulo didáctico, a saber:

- *Maestro-Estudiante*: Hace alusión al encuentro educativo y formativo, lo cual demanda tacto pedagógico y estrategias metodológicas.

- *Estudiante-Saber*: Se refiere a los procesos de aprendizaje, a la experiencia misma de aprender; lo que exige por parte de los estudiantes el desarrollo de las diferentes competencias.
- *Maestro-Saber*: Centrado en la transposición didáctica, es decir en la manera como el maestro transforma los contenidos culturales en contenidos educativos y formativos; lo que demanda una didáctica específica para las diferentes disciplinas del conocimiento.

Continuando con Runge (2013), amerita enunciar también que la teoría didáctica se ha constituido a partir de tres ámbitos bien diferenciados: alemán, francés y angloamericano. En el ámbito alemán la didáctica está influenciada por los trabajos de Christine Moller en relación con el conductismo psicológico-educacional y la enseñanza por objetivos o metas de aprendizaje, a partir de los cuales se determina la selección de los contenidos, los métodos y los medios, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en el ámbito francófono, la didáctica es pensada en relación con las ciencias de la educación, atendiendo a los problemas inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos en las diversas áreas y asignaturas escolares, en términos de los contenidos y la manera de enseñarlos. Por último, cabe destacar que en el ámbito angloamericano no existe propiamente el concepto de didáctica en el espacio académico-educativo; sino que, a partir de las influencias de los trabajos de John Dewey, la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje se ha realizado con base en la categoría de *currículo*, comprendido como el campo de estudio sobre la educación que abarca no solo el plan de estudios sino también todas las actividades y aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las experiencias de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela. Lo enunciado anteriormente es importante tenerlo en cuenta para señalar que:

Como parte del desarrollo del campo, las reflexiones sobre el currículo —ahora denominadas estudios sobre el currículo— han abierto sus márgenes de tal modo que su ámbito abarca lo que tradicionalmente se ha denominado como didáctica en el mundo continental europeo. Esto mismo lo había dicho Klafki (1991) hace algún tiempo dentro del contexto alemán, para el que la didáctica y la teoría curricular se preocupan de asuntos no muy distintos. Ambas tienen que ver con las metas de aprendizaje y de enseñanza, con los temas y contenidos para ser enseñados, con las formas organizativas, los métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, con las condiciones, prerrequisitos, factores perturbadores y efectos no esperados de la enseñanza y con las formas en que los resultados de aprendizaje pueden ser controlados, supervisados y evaluados (Runge, 2013, p. 222).

En este orden de ideas, en lo que respecta a los presentes aspectos didácticos, se ha optado por tomar una posición desde la perspectiva angloamericana, señalando que muchos de los problemas que resultan importantes para la reflexión didáctica, han sido ya abordados en los *Aspectos Curriculares*, en el orden del currículo crítico e intercultural; razón por la cual solo se hablará brevemente sobre la importancia de una didáctica crítica para la filosofía desde *Nuestramérica*, enmarcada en el triángulo didáctico maestro-estudiante-saber, haciendo énfasis en el polo maestro-saber, desde el que se justifica la propuesta del plan de estudios y la sugerencia de algunas estrategias didácticas, que pueden contribuir a que los estudiantes se empoderen de las competencias básicas planteadas para la filosofía.

La opción por una didáctica crítica para la filosofía es también compartida por el MEN en su Documento No.14, cuando señala que:

En el periodo contemporáneo encontramos los postulados de la didáctica crítica, la cual establece vínculos con una visión sociocrítica y cultural del currículo y con el enfoque pedagógico centrado en el método de la pregunta; propuesta curricular adoptada en estas orientaciones. Para Rodríguez Rojo, la didáctica crítica se concibe como una ciencia de la praxis, es decir, una ciencia que comparte con la pedagogía la responsabilidad por la construcción y apoyo de procesos de aprendizaje social centrados en el desarrollo de las aptitudes de autodeterminación, codeterminación y solidaridad... (Gaitán y otros, 2010, p. 105).

Ampliando un poco la referencia a Rodríguez Rojo (2005), amerita enunciar que desde la perspectiva de este autor, tanto el currículo crítico como la didáctica crítica tienen como base los postulados de la pedagogía crítica fundamentada en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica Latinoamericana —otros autores como Rojas (2009) van incluso más atrás, haciendo referencia al pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez desarrollado durante el siglo XIX—. Para la teoría crítica el conocimiento es una construcción social, conectado con la vida. Más allá de las posturas epistemológicas del materialismo y el idealismo desde las que se pretende explicar la relación del ser humano —sujeto— con el mundo —objeto—; la teoría crítica plantea como alternativa el paradigma del *interaccionismo dialéctico*, donde sujeto y objeto constituyen una única realidad viva y dialécticamente relacionada, donde lo espiritual y lo material están mutuamente influenciados, donde teoría y práctica se complementan. De este modo, el ser humano es un ente físico al cual le es inherente una realidad social, coexiste en el mundo, con el mundo y

para el mundo; es sujeto activo, no de una historia necesaria sino contingente, susceptible de ser transformada.

La principal preocupación de la didáctica crítica es entonces el problema de lo social, de la inconformidad y el disgusto frente a las injusticias derivadas del capitalismo neoliberal y la pobreza, la exclusión y el silenciamiento causados por una globalización parcializada; y al mismo tiempo, el deseo profundo de transformar dichas condiciones mediante una educación liberadora, emancipadora, crítica y dialógica. En este orden de ideas señala Rodríguez Rojo (2005) lo siguiente:

...DC [Didáctica Crítica] es la disciplina que intenta explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje acudiendo a la teoría sociocrítica como fundamento epistemológico, considera al hecho didáctico como una acción comunicativa entre profesor-alumno, analiza a la enseñanza como la práctica docente capaz de descubrir el contexto que circunda a la acción, las teorías que la atraviesan y las distorsiones ideológicas que pretenden dar cuenta de ella. Su finalidad consiste en despertar las conciencias y la autonomía personal de los educandos para desvelar los engaños subyacentes en la cultura y proponer una alternativa transformadora del individuo y de la sociedad (p. 21).

Es propio de la didáctica crítica, analizar los vínculos existentes entre la educación y el contexto social, develando la dimensión social que atraviesa todo conocimiento y convocando al mismo tiempo a los maestros para que sean reflexivos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva didáctica también permite cuestionar los diferentes elementos del orden social hegemónico; y va aún más allá, en la medida que cultiva la esperanza de transformación del mismo y la utopía de que un nuevo orden es posible; proponiendo acciones que permitan la emancipación individual y social, a favor de un orden social más humano mediado por la solidaridad, la cooperación y el buen vivir.

Como ya se señalaba anteriormente con Runge (2013), se puede ver que los problemas abordados por la didáctica crítica no distan mucho de los problemas del currículo crítico, razón por la que es posible una articulación entre ambos campos de reflexión pedagógica, destacando el hecho que tanto desde la didáctica como desde el currículo se reconoce la dimensión histórica y social del conocimiento, poniendo de manifiesto las intencionalidades ideológicas y hegemónicas presentes en los enfoques curriculares y didácticos, y permitiendo además interpelar las relaciones existentes entre el conocimiento y el poder.

7.4.2. ¿Cómo enseñar? Estrategias didácticas. La didáctica crítica demanda implementar estrategias para el trabajo en el aula, que hagan de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía un ejercicio crítico, dialógico y práctico, desde el cual se pueda contribuir a una educación que no se agote en los requerimientos técnicos, en los saberes hegemónicos y los métodos autoritarios impuestos por el neoliberalismo, sino más bien, una educación filosófica con compromiso ético-político, centrada en la formación ciudadana y en la valoración de la dimensión intercultural de los saberes; que permitan el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos acorde con las necesidades de los estudiantes y el contexto, mediante técnicas grupales de diálogo que fomenten la interacción continua entre el maestro y los estudiantes.

De este modo, se hace necesario proponer algunas estrategias didácticas que inviten al maestro crítico de la filosofía de *Nuestramérica* a que aprenda a sentipensar filosóficamente en diálogo continuo con sus estudiantes, a partir de *preguntas problematizadoras* que conviertan el aula de clase en un lugar de trabajo, de elaboración y de transformación; donde el diálogo, la discusión y el debate entre los estudiantes, y estos a su vez con el maestro, sean los cimientos de un proceso de enseñanza-aprendizaje colectivo; donde el maestro ya no transmite a sus estudiantes unos conocimientos previamente elaborados, sino que dirige y asiste la actividad con el fin de propiciar la construcción de nuevos conocimientos a partir de problemas con un referente real, haciendo que los estudiantes cuestionen, indaguen, participen, valoren y construyan nuevos sentidos.

Desde esta perspectiva, la base de toda estrategia didáctica debe ser el trabajo cooperativo y la interacción grupal, que permiten a los estudiantes formarse como ciudadanos críticos, creativos y abiertos al diálogo, haciendo posible así el empoderamiento de las competencias básicas para la filosofía. El maestro que piensa el problema educativo desde la pedagogía crítica, trabaja en conjunto con sus estudiantes en pro de develar las relaciones de poder existentes en el conocimiento, cuestionando la forma como estas contribuyen a una dominación social, y buscando alternativas para la emancipación y transformación del propio contexto. Es importante recordar que la escuela no es una organización para la capacitación técnica, sino una institución social con responsabilidades políticas respecto a las comunidades educativas, de ahí el llamado para que tanto maestros como estudiantes asuman una posición crítica que les permita defender la autonomía institucional, teniendo siempre presente el contexto escolar a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7.4.2.1. La importancia de la pregunta problematizadora. Un currículo crítico demanda la puesta en marcha de estrategias didácticas críticas, que permitan la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre maestros y estudiantes al interior de las aulas de clase. Ahora bien, para propiciar el diálogo crítico y dinamizar el conocimiento se considera fundamental partir de preguntas problematizadoras que inviten a la reflexión y el análisis en torno al acontecer filosófico y sociocultural de *Nuestramérica*, en los ámbitos histórico, epistemológico, práctico y estético; se requiere además provocar a los estudiantes para que interpelen los saberes adquiridos y sean capaces de articularlos con las diferentes situaciones que se les presente, a la vez que proponen nuevas hipótesis para su solución, superando así las posiciones dogmáticas, abriendo nuevos caminos para el diálogo interfilosófico e intercultural.

La apuesta por una enseñanza-aprendizaje de la filosofía basada en preguntas y problemas es compartida con las orientaciones propuestas desde el MEN en su Documento No. 14 (Gaitán y otros, 2010), donde se sugiere tener en cuenta cuatro tipos de preguntas fundamentales, a saber:

- «Preguntas y problemas cotidianos como ejes de discusión y aplicación del conocimiento filosófico» (p. 102): Donde se invita al maestro a que los problemas seleccionados para el desarrollo de la clase sean significativos para sus estudiantes y fomenten la discusión.
- «Preguntas como ejes de organización e integración» (p. 102): Donde se proponen los núcleos temáticos seleccionados con sus respectivas categorías de análisis y, al mismo tiempo, se formulan preguntas problematizadoras, que inviten a la indagación y la búsqueda de referencias bibliográficas.
- «Preguntas como ejes de investigación» (p. 102): El maestro debe asumir una postura de investigador, él ya no es quien decide qué se debe enseñar-aprender, sino que hace parte de un consenso con sus estudiantes, teniendo en cuenta así sus intereses y saberes previos.
- «Preguntas como ejes para el desarrollo de la autonomía» (p. 102): El estudiante se convierte en el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, en un participante activo al interior de una aula de clase pensada como comunidad de indagación, donde se fomenta tanto la autonomía como el trabajo cooperativo.

Hacer énfasis en preguntas y problemas hace que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía se convierta en un ejercicio democrático, en tanto que permite des-silenciar la voz de los estudiantes y generar un diálogo a partir de aquello que les causa asombro y curiosidad. En este sentido, cuando

un maestro no presta atención a las preguntas que plantean sus estudiantes está, por un lado, anulando su curiosidad, reprimiendo su expresividad y silenciando su relación con el mundo; por otro, está estableciendo una relación con el saber de manera autoritaria y jerarquizada en la medida que solo él se apropia del discurso. Estos dos aspectos avalan la ya analizada educación bancaria, donde el maestro simplemente transmite un saber a sus estudiantes, un saber por el cual ellos no tienen ninguna curiosidad. El asombro y la curiosidad son entonces el inicio de todo conocimiento, pues éstos conllevan a la pregunta, y a partir de la pregunta es posible indagar posibilidades de respuesta (Freire y Faundez, 2013). Por tanto, el fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, desde la perspectiva de una pedagogía crítica y decolonial, consiste en aprender a preguntar, respetar el derecho de preguntar, ayudar a que los estudiantes formulen adecuadamente las preguntas y busquen respuestas a las mismas.

Toda pregunta tiene su origen en el asombro y la curiosidad de los estudiantes, si bien es cierto que muchos de estos interrogantes poseen explicaciones culturales ya dadas, también lo es que la pregunta filosófica no posee una única respuesta, a razón de que nuevas respuestas son posibles de ser elaboradas a partir del diálogo con el otro, lo que puede conducir al surgimiento de nuevas preguntas; de este modo sale a la luz una característica del saber filosófico: su construcción permanente. De ahí la importancia de enseñar y aprender a preguntar, afinando cada vez más las preguntas iniciales, con el fin de dar lugar a preguntas abiertas, que no tengan una única posibilidad de respuesta y permitan el diálogo crítico y constructivo. Al respecto señala Mejía (2007):

Todo conocimiento se inicia en la pregunta. Por eso es tan importante que la pregunta no tenga respuestas autoritarias o que castren en nombre del orden, porque en alguna medida ésta siempre es un desafío a las mentes déspotas [...]. Ello significa una apertura a la búsqueda, al riesgo, a la incertidumbre, a darle cabida a ese aspecto de conflicto y de reto que hay en toda nueva pregunta... (p. 3).

Por consiguiente, se hace énfasis sobre la importancia de abordar la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media a partir de problemas que encuentran su base fundamental en la capacidad para preguntar, en tanto que la pregunta permite dar cuenta de las necesidades, intereses y curiosidades de los estudiantes, cultivando así su capacidad de asombro ante las dinámicas de la realidad social. La pregunta permite además generar un diálogo entre los estudiantes y los maestros, promoviendo la búsqueda de respuestas que conllevan a la articulación de las experiencias y saberes cotidianos con el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*,

propiciando finalmente las condiciones necesarias para un saber contextualizado a partir del cual se pueda generar un diálogo interfilosófico e intercultural en un mundo globalizado.

Fundamentar la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la formulación de problemas permite que los estudiantes interpelen la realidad, asuman una posición más crítica, se conviertan junto con sus maestros en los protagonistas de nuevos saberes y conocimientos, adquieran los principios básicos para la investigación en el área de la filosofía; valorando además el aula de clase como un espacio democrático donde es posible escuchar las voces de todos, para que se apropien del pensamiento y la historia de su propio contexto, para que se empoderen de las competencias básicas propuestas para el área.

La pregunta constituye así la puerta de entrada para el filosofar, pues da cuenta de una curiosidad intelectual surgida de la capacidad de asombrarse ante la realidad. No obstante, si bien se señaló ya que toda pregunta tiene un valor y debe ser escuchada con respeto, también es preciso indicar que no toda pregunta es válida en términos de la rigurosidad de su formulación, de ahí que sea función del maestro ayudar a sus estudiantes a precisar, puntualizar y mejorar las preguntas formuladas. Para ello se deben tener en cuenta los siguientes aspectos sugeridos también desde el MEN en su *Cartilla No. 1: Los estudiantes preguntan* (Barragán –Coord.–, 2010):

- *No todo vale:* Si bien el poder expresarse públicamente es un derecho fundamental, necesariamente no toda afirmación emitida por los estudiantes o los maestros es válida, pues el pensamiento filosófico demanda rigurosidad lógica y argumentativa, más aún si lo que se pretende es el desarrollo de competencias básicas en el filosofar. Una pregunta bien estructurada exige documentación, sustentación y argumentación, lo cual conduce a la búsqueda de información en pro de indagar respuestas profundas y bien fundamentadas.
- *Claridad del enunciado:* La capacidad para sentipensar filosóficamente, bien sea de forma oral o escrita, tiene como fundamento las competencias básicas comunicativas, de ahí que el uso adecuado del lenguaje, en su estructura ortográfica y gramatical, sea una exigencia a la hora de filosofar.
- *Categorías:* La filosofía maneja un lenguaje conceptual, por ello la importancia de que los estudiantes también enriquezcan su vocabulario con categorías propias del área, que les permita hacer un uso apropiado de los términos, y por ende formular preguntas e indagar por respuestas de manera clara; pero cuidando que no se silencie la autenticidad del universo vocabular de los estudiantes.

- *Profundización:* Las preguntas formuladas deben ir de lo general a lo específico, permitiendo profundizar en diferentes problemas y temáticas de carácter sociocultural desde el pensamiento filosófico, de ahí la importancia que los estudiantes puedan aprehender un vocabulario filosófico.

Con base en lo anterior, las preguntas formuladas por los estudiantes deben ser clasificadas a partir de los cuatro ejes problemáticos propuestos para abordar el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*: lo histórico, lo epistemológico, lo práctico y lo estético. Esto orientará el desarrollo de las unidades temáticas en los distintos períodos académicos, exigiendo que el maestro tenga que actualizar cada año sus fuentes bibliográficas y los problemas para abordar desde la filosofía, pues estos dependerán de las necesidades, inquietudes y curiosidades de sus estudiantes. En efecto, pueden surgir preguntas cuya respuesta obligue a ir más allá del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, generando así la necesidad de un diálogo interdisciplinario, interfilosófico e intercultural, pero teniendo siempre claro desde donde se está pensando e indagando para construir respuestas. Partir de preguntas problematizadoras y debatir sus posibles respuestas, permite avanzar en el camino del conocimiento, pues las preguntas de la filosofía siempre son abiertas, y nunca tienen una última respuesta; del mismo modo, la variedad de respuestas posibles dan lugar a la formulación de nuevas preguntas.

El sentipensamiento filosófico siempre es un libro abierto a la duda, a la crítica y a la deconstrucción, lo que permite el ejercicio libre del filosofar y por ende la generación de nuevos saberes, lecturas de mundo y formas de actuar, habitar y relacionarse con los otros y lo otro. La filosofía devendrá entonces como actitud filosófica dispuesta siempre al diálogo; como modo de vida fundado en la sensibilidad, el asombro y la curiosidad ante una realidad de la cual el ser humano hace parte; como duda, interpelación y crítica ante los discursos y la cultura establecidos hegemonícamente; y por último, como creatividad, transformación y re-creación de la propia cultura en aras de un buen vivir para todos.

1 8 0 3

7.4.2.2. Estrategias didácticas para la filosofía. Se ha analizado cómo la didáctica crítica reflexiona en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo énfasis en el diálogo filosófico y en las preguntas problematizadoras, con el fin de desarrollar en los estudiantes la capacidad de sentipensar críticamente la realidad social. De ahí la importancia de sugerir algunas estrategias didácticas que permitan generar ambientes de clase participativos y democráticos;

donde el asombro y la curiosidad sean los móviles de la acción, donde el diálogo y el respeto por la palabra del otro se conviertan en valores fundamentales para el trabajo cooperativo y la construcción de nuevos conocimientos que apunten hacia la transformación social.

Atendiendo a los planteamientos de la didáctica crítica se proponen a continuación algunas estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía de *Nuestramérica*, las cuales han sido clasificadas en cinco grupos, acorde con las habilidades que se pretenda desarrollar con los estudiantes, a saber: lectura, escritura, oralidad, indagación y virtualidad.

7.4.2.2.1. Estrategias de lectura. La competencia lectora se presenta como un elemento fundamental para el acercamiento a los textos filosóficos. Leer filosofía implica habilidades cognoscitivas de comprensión, análisis y crítica. El texto filosófico contiene conceptos, ideas, ideologías, conocimientos, teorías, postulados, en pocas palabras: toda una hermenéutica de la realidad que un pensador o filósofo decidió plasmar por escrito desde un contexto sociocultural determinado. Pero no solo es posible realizar una lectura filosófica de textos específicamente filosóficos, de ahí que se invite al maestro y a los estudiantes de filosofía a tener un acercamiento dinámico a diferentes tipos de textos con el fin de dilucidar todo el entramado conceptual que en ellos se esconde y, al mismo tiempo, ser capaces de ponerlos a dialogar con otros textos, contrastándolos con la realidad sociocultural.

Las siguientes son estrategias que pueden contribuir a desarrollar la capacidad interpretativa de los estudiantes, otorgando elementos para fomentar la conciencia crítica y el diálogo interfilosófico.

- *Análisis de textos filosóficos:* Convoca a los estudiantes a reflexionar en torno a los filósofos y pensadores de la tradición filosófica de *Nuestramérica* y, por supuesto, también de otras regiones del mundo; identificando y analizando su contexto, su estilo, sus principales postulados y tesis, los problemas que aborda, los interrogantes que plantea, sus intenciones, e incluso lo que queda oculto tras las líneas. (Gaitán y otros, 2010).
- *Análisis de noticias:* Se sugiere el análisis de crónicas, reportajes y artículos emitidos por los diferentes medios de comunicación —radio, televisión, prensa, internet— con el fin de estar informados de los diferentes aspectos de la realidad nacional e internacional; cuestionando la manera como allí se divulga la información, su nivel de veracidad y el papel que juegan dichos medios en la opinión pública (Montoya y Monsalve, 2008).

- *Análisis semiótico de símbolos e imágenes:* En las sociedades actuales las imágenes juegan un papel fundamental para la comunicación, de ahí que sea posible filosofar a partir no solo de textos escritos sino también de las experiencias estéticas en torno a la fotografía, la publicidad, el grafiti, etc. Este lenguaje iconográfico está cargado de ideas y sentimientos que pueden ser analizados críticamente desde la semiótica (Montoya y Monsalve, 2008).
- *Mapas conceptuales, mapas mentales y cuadros sinópticos:* Permiten el análisis y la conceptualización de diferentes textos de manera sintética y gráfica, a partir de la selección de palabras, categorías e ideas principales del mismo; las cuales son organizadas jerárquicamente con el fin de dilucidar las relaciones que se establecen entre ellas, generando al mismo tiempo la posibilidad de establecer vínculos entre diversos autores (Pérez, 2015).

7.4.2.2.2. *Estrategias de escritura.* La escritura no es una expresión estática, ella es una construcción social que varía según la época, la geografía o la cultura. Un claro ejemplo de ello es que las herramientas para plasmar la escritura han variado a lo largo de la historia, pasando desde los tallados sobre piedra, los manuscritos sobre papiros y las impresiones, hasta llegar a los textos digitales; lo cual da cuenta de sociedades con contextos históricos y culturales muy diversos (Cassany, 2006). El sentido de un texto escrito va más allá de lo expresado semánticamente, pues en él aparecen ideas que dan cuenta de su origen enmarcado en un contexto social; razón por la que el texto escrito no es un discurso neutral y puede estar sujeto incluso a diversas instituciones. Por consiguiente, para el caso del fomento de la escritura entre los estudiantes, la producción de textos escritos estaría determinada no solo por las referencias bibliográficas indagadas, sino también por sus conocimientos previos, además de los rasgos o atributos adquiridos en la comunidad a la cual pertenecen.

Las siguientes son algunas estrategias didácticas que se pueden implementar en el aula de clase, con el fin de fomentar los procesos de escritura y contribuir al desarrollo de la capacidad argumentativa y propositiva de los estudiantes, en lo que respecta a las competencias básicas para la filosofía de la conciencia crítica y la acción transformadora.

- *Ficha de contenido:* Permite que los estudiantes realicen comentarios a partir de diferentes textos, bien sea filosóficos o literarios; identificando en ellos su naturaleza y principales características en el orden de las categorías, temas, ideas y estructura argumentativa. De esta manera, es posible contrastar diversos estilos de escritura frente a un mismo problema,

invitando al estudiante a que se atreva a dar su valoración personal.

- *Ensayo filosófico*: Otorga a los estudiantes la posibilidad para expresar su punto de vista mediante la producción textual filosófica. Este tipo de texto presenta la estructura de una introducción, un cuerpo argumentativo y unas conclusiones; estructura a partir de la cual el estudiante debe formular una tesis, exponerla y respaldarla, permitiendo así un análisis profundo de un tema o problema en particular (Pérez, 2015).
- *Disertación filosófica*: Es un ejercicio de escritura filosófica que permite trascender del ámbito hermenéutico al ámbito crítico, invitando a los estudiantes a reflexionar de manera rigurosa a partir de una pregunta problematizadora; lo cual implica justificar el problema y elaborar una tesis para su solución, pero teniendo en cuenta también las antítesis posibles, que le permitan llegar a una síntesis y a la elaboración de conclusiones (Gaitán y otros, 2010).

7.4.2.2.3. *Estrategias de oralidad*. Se pretende desde este ámbito desarrollar con los estudiantes procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el diálogo participativo, el cual genera la posibilidad de expresar sentimientos y experiencias, además de argumentar ideas y pensamientos de manera oral, teniendo como fundamento la formulación de preguntas que convoquen a la participación activa respecto a un problema determinado. La pregunta es el punto de partida para el análisis del problema, ésta moviliza a los estudiantes a buscar posibles respuestas que, a su vez, van abriendo el camino a nuevas preguntas, permitiendo así el análisis filosófico respecto al tema en cuestión. Por medio del diálogo participativo se pone en evidencia la dimensión social del conocimiento como resultado de una construcción colectiva; para lograrlo es necesario partir de problemas que sean de interés grupal, dando paso siempre a la participación de los estudiantes y estableciendo normas claras para el debate; haciendo énfasis en la importancia de escuchar activamente al otro, de pedir la palabra, de expresarse en términos adecuados y de respetar los diversos puntos de vista. Finalmente, es importante que tras cada diálogo se realice una síntesis de los resultados alcanzados y se establezcan de manera grupal unas conclusiones.

En este orden de ideas, se proponen a continuación algunas estrategias basadas en el diálogo participativo, con la finalidad de fortalecer las habilidades argumentativas y propositivas entre los estudiantes, contribuyendo al mismo tiempo al desarrollo de las competencias básicas para la filosofía en el orden de la conciencia crítica y diálogo interfilosófico.

- *Exposición dialógica de problemas filosóficos:* Puede ser llevada a cabo por el maestro o los estudiantes. Para ello se sugiere la recopilación de los saberes previos de los estudiantes a partir de preguntas problematizadoras que den lugar a la conceptualización basada en referentes bibliográficos específicos y, finalmente, a la reconstrucción de los conceptos, teniendo siempre presente el contexto social, con el fin de comprenderlo y transformarlo.
- *Debate filosófico:* Fomenta en los estudiantes la participación y la discusión dialógica con base en un problema específico, identificando diferentes puntos de vista en términos de tesis y antítesis. Se debe partir de experiencias reales que permitan ir orientando el debate hacia las ideas filosóficas. Asimismo, debe estar regido por normas que permitan usar la palabra adecuadamente y centrar la atención en quien se está expresando (Gaitán y otros, 2010).
- *Encuentro de oratoria:* Esta estrategia permite desarrollar habilidades de expresión oral y de escucha, a partir de un tema o problema filosófico de libre elección, des-silenciando así las voces de los estudiantes y fomentando en ellos la reflexión y la toma de posición crítica. Para ello es importante establecer límites de tiempos bien definidos para cada una de las intervenciones.
- *Cine foro:* Contribuye a que los estudiantes desarrollen su sentido crítico por medio del cine, analizando en la obra audiovisual tanto los aspectos estéticos como de contenido, con el fin de fomentar el diálogo y el debate en el aula de clase en relación con un eje problemático. Para ello, es importante tener clara la pregunta problematizadora, así como la intencionalidad por la cual se proyectará la obra audiovisual (Pérez, 2015).

7.4.2.2.4. *Estrategias de indagación.* Se invita al maestro a que piense el aula de clase como una de *comunidad de indagación*, donde se puedan analizar críticamente los diferentes postulados del conocimiento, contrastándolos con los saberes previos de los estudiantes aprehendidos en su contexto; llevándolos a dialogar con la realidad inmediata para criticarlos y deconstruirlos, por medio de una actividad investigativa basada en preguntas problematizadoras y técnicas de indagación, que permitan la construcción de nuevos conocimientos y propuestas alternativas de acción y transformación social. La comunidad de indagación presenta además las siguientes características: está fundada en el diálogo, genera las condiciones para nuevas formas de comprensión sobre los problemas, permite cultivar un comportamiento razonable y trabajar en pro de metas comunes, genera compromiso entre los estudiantes, invita a los maestros y estudiantes a

pensar por sí mismos, los problemas indagados en clase siempre tienen un final abierto, es decir, son susceptibles de ser nuevamente pensados desde diferentes perspectivas (Cubillos, 2006). Las estrategias de indagación favorecen la construcción de comunidades argumentativas, donde se dialoga a partir de diferentes puntos de vista, promoviendo el trabajo en equipo y el diálogo continuo con los otros, instaurando así las bases para una sociedad democrática donde son escuchadas las voces de todos.

Las estrategias didácticas presentadas a continuación son quizá las más completas y exigentes de todas, pues articulan el desarrollo de habilidades de lecto-escritura y expresión oral, con base en las cuales es posible fortalecer las cuatro competencias básicas para la filosofía sugeridas en las presentes *OPFN*: conciencia crítica, diálogo interfilosófico, acción transformadora y ciudadanía intercultural.

- *Taller crítico*: Promueve el trabajo en equipo a partir de un eje un problemático determinado y una serie de preguntas orientadoras, cuya solución exige el análisis de textos y el diálogo al interior de cada uno de los equipos. De esta manera, se fortalecen los procesos de comunicación al interior del aula de clase, permitiendo que todos puedan escuchar atentamente y exponer sus ideas de forma argumentativa (Andrade y Muñoz, 2004).
- *Trabajo MOVER*: Estrategia de trabajo en equipo, conformado por un moderador que lidera y elabora la agenda de trabajo; un observador que evalúa el desempeño de todo el equipo; un vocal que sustenta oralmente el trabajo; un ensayista que entrega por escrito del ensayo temático; y un relator responsable de elaborar la relatoría donde describe las fechas de los encuentros y la manera como el equipo realizó el trabajo (Villada, 2007).
- *Seminario*: Permite cultivar el espíritu dialógico teniendo como soporte la discusión de un texto estudiado previamente. Involucra los roles de un relator, quien expone el texto y orienta la discusión; un correlator, encargado de presentar un texto que complementa la relatoría y es leído al final de la misma; y un protocolante, quien de forma escrita narra la manera como se desarrolló el seminario, texto que es leído en la próxima sesión (Gaitán y otros, 2010).
- *Foro de filosofía*: Es una experiencia de encuentro filosófico de estudiantes que favorece la expresión de sus reflexiones en torno a un problema determinado. Implica habilidades para la lecto-escritura y la oralidad, en la medida que parte del análisis de textos para dar lugar a la construcción de un texto argumentativo, que será expuesto posteriormente ante un auditorio, con la posibilidad de generar debate (Gaitán y otros, 2010).

- *Proyecto de investigación:* Promueve el asombro, la creatividad y el trabajo en equipo, convocando a los estudiantes a un ejercicio riguroso y metódico en torno a la indagación y producción de nuevos conocimientos. Se debe partir del análisis y la búsqueda de respuestas en relación con un problema determinado, seguido de la implementación de técnicas de investigación y la posterior socialización de los resultados obtenidos (Mejía Pavony, 2013).

7.4.2.2.5. *Estrategias virtuales.* En este aspecto no se presentan unas estrategias específicas sino que se plantea una breve reflexión en torno a la apropiación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de las culturas juveniles, lo que ha dado lugar a una especie de «ágora virtual», desde la cual se construyen nuevos procesos de socialización, de intercambio de ideas, de imágenes, de consolidación de identidades, de lecturas del mundo. Esta «ágora virtual» transforma las nociones de espacio y tiempo, permitiendo el nomadismo virtual, nuevos códigos culturales determinados por el lenguaje digital, la libre opinión, formas alternativas de «cibercultura» y «ciberciudadanía», factores que han conducido a una descentralización de la escuela como lugar específico para la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de conocimientos.

El llamado actual a implementar las TIC al interior de los procesos educativos, no debe limitarse al conocimiento técnico para un manejo adecuado de los distintos recursos o artefactos electrónicos, donde lo que cambia es simplemente la herramienta de trabajo para socializar y debatir en torno a una situación, saber o conocimiento. Con esto no se está desconociendo que el uso de estos recursos para el desarrollo de las clases puede resultar mucho más atractivo para una generación de estudiantes que desde su nacimiento han tenido vínculos con la tecnología, lo cual les permite aprehender nuevos conceptos e ideas, y generar conocimiento por medio de otras herramientas distintas al papel y el lápiz, el tablero y el marcador, el discurso oral y escrito; conduciéndolo así al plano de la virtualidad, la fuerza de la imagen y del movimiento, la interactividad y el manejo de múltiples fuentes de información.

Las TIC rebasan el ámbito de lo instrumental para convertirse en herramientas propias de una cultura, en torno a la cual se entretejen nuevas formas de relaciones humanas, nuevas maneras de concebir el mundo, nuevas posibilidades de apertura hacia la realidad. De ahí la necesidad de que los maestros se familiaricen con las TIC, y no solo aprendan su manipulación técnica, sino que también las aprehendan, perciban el valor que tienen en las actuales prácticas socioculturales, las

piensen, cuestionen y problematicen, para que, de esta manera, se puedan establecer sociedades de conocimiento con sus estudiantes que giren en torno al mismo juego de lenguaje. De ser así, la labor del maestro nunca podrá ser suplantada por un dispositivo tecnológico.

7.4.3. Estrategias de evaluación. En el orden de la didáctica crítica, se proponen algunas estrategias de evaluación, no como un mecanismo de control sino como una herramienta necesaria para la *retroalimentación* de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en relación con el nivel de desarrollo de las competencias básicas para la filosofía. De ahí la importancia de que los alcances del proceso se expresen tanto de forma cuantitativa como cualitativa, donde no solo se hable de un rendimiento académico en términos numéricos, sino que también sea posible una descripción *crítica e integral* del proceso formativo de los estudiantes, y su capacidad para articular la teoría con la práctica en contextos sociales determinados. Al respecto sugiere Pérez (2015) lo siguiente:

En este orden de ideas, la evaluación debe estar orientada al análisis del proceso educativo, abordado desde las necesidades, problemas y oportunidades del contexto en el que se desarrolla, para de esta manera establecer, y en muchos casos redefinir rutas, metas y objetivos que en el proceso permitan identificar de qué manera se está creando un impacto y se está atendiendo realmente a las expectativas del contexto (pp. 134-135).

Siguiendo los planteamientos de este autor, es importante señalar que todo proceso de valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe desarrollarse de manera continua. Partiendo de un *momento inicial* donde es posible diagnosticar las diferentes potencialidades, los ritmos de aprendizaje, los intereses personales y los saberes previos de los estudiantes. Continuando con un *momento procesual* que corresponde a las estrategias didácticas seleccionadas acorde con los problemas que se están abordando y las competencias que se buscan desarrollar. Luego, un *momento final* donde se evidencien los resultados de todo el proceso, identificando las fortalezas y los aspectos a mejorar, con el objetivo de que los estudiantes sean conscientes de su propio proceso formativo, y que el maestro pueda valorar y reflexionar sobre sus propias prácticas.

A razón de lo anterior, y conservando la coherencia con la perspectiva crítica propuesta, es importante que el maestro establezca un acuerdo colectivo con sus estudiantes, respecto a los diferentes criterios de evaluación que se van a implementar, invitándolos a que hagan parte activa de todo el proceso a partir de la reflexión continua sobre sus propias actitudes y prácticas, y valorando también los alcances obtenidos a nivel teórico-práctico en relación con las competencias.

Para ello es importante llevar a cabo procesos de evaluación en términos de auto-evaluación, co-evaluación, hetero-evaluación y meta-evaluación (Pérez, 2015). Los tres primeros contribuyen a que los estudiantes valoren sus procesos formativos a partir de sí mismos, las apreciaciones de sus compañeros de clase y el maestro, respectivamente. El último proceso permite que sean los estudiantes quienes valoren y retroalimenten la práctica del maestro.

7.4.4. Propuesta de implementación: Plan de estudios para la filosofía desde Nuestramérica.

7.4.4.1. Esquema general de la propuesta curricular.

Tabla 6

Relación entre problemas, competencias y preguntas

Grado 10: Núcleo de problema filosófico 1			
Lo histórico: Geo-historicidad del pensamiento filosófico			
Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Conciencia crítica	1. Examina las principales características del pensamiento filosófico, identificando las formas como éste ha cobrado vida en los diferentes contextos históricos y culturales.	1. ¿Existen formas otras de pensamiento filosófico más allá de la tradición europea?	- <i>Matemáticas</i> : Interpreto nociones básicas relacionadas con el manejo de información como población, muestra, variable aleatoria, distribución de frecuencias, parámetros y estadígrafos.
Diálogo interfilosófico	2. Evalúa los principales postulados del pensamiento filosófico eurocéntrico, estimando la necesidad de un diálogo interfilosófico e intercultural en el orden de una ecología de saberes.	2. ¿Por qué se plantea desde una perspectiva decolonial la necesidad de superar los límites impuestos por el pensamiento filosófico eurocéntrico?	- <i>Científicas</i> : Analizo críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...).
Acción transformadora	3. Propone alternativas de sentipensamiento filosófico que permitan des-silenciar formas de saber otras, acordes con el contexto histórico y las necesidades socio-culturales.	3. ¿Hasta qué punto el pensamiento filosófico está determinado por su contexto histórico y socio-cultural?	- <i>Comunicativas</i> : Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
Ciudadanía intercultural	4. Participa de manera activa en el fomento de los valores propios de una ciudadanía intercultural, teniendo como base la filosofía de Nuestramérica y la apuesta por un buen vivir para todos los seres humanos.	4. ¿Existe un pensamiento filosófico de Nuestramérica original y auténtico, a partir del cual se pueda establecer un diálogo interfilosófico?	- <i>Ciudadanas</i> : Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que estos pueden tener sobre mi propia vida.
			- <i>Laborales</i> : Indago los argumentos, evidencias y hechos que llevan a los otros a pensar o expresarse de una determinada forma.

Grado 10: Núcleo de problema filosófico 2
Lo epistemológico: Epistemologías del Sur para un diálogo interfilosófico e intercultural

Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Conciencia crítica	1. Pone a prueba la influencia que ha tenido la racionalidad técnica en el desarrollo de las sociedades y su nivel de contribución para un buen vivir.	1. ¿Ha contribuido verdaderamente la racionalidad técnica y el conocimiento científico al bienestar de la humanidad?	- <i>Matemáticas</i> : Diseño experimentos aleatorios (de las ciencias físicas, naturales o sociales) para estudiar un problema o pregunta.
Diálogo interfilosófico	2. Debate en torno a la manera como, a partir del paradigma científico del conocimiento, se ha dado lugar a una colonialidad del saber, promoviendo al mismo tiempo estrategias que permitan alcanzar una ecología de saberes.	2. ¿Es posible hablar de formas otras de conocimiento más allá del paradigma científico?	- <i>Científicas</i> : Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. - <i>Comunicativas</i> : Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo.
Acción transformadora	3. Formula preguntas problematizadoras y caminos de indagación que conduzcan a sentipensar filosóficamente desde <i>Nuestramérica</i> .	3. ¿Qué significa y por qué es importante aprender a sentipensar desde nosotros mismos?	- <i>Ciudadanas</i> : Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.
Ciudadanía intercultural	4. Promueve el ejercicio de una ciudadanía intercultural a partir de la valoración de formas de pensar otras, presentes en las cosmovisiones andinas y los saberes populares de <i>Nuestramérica</i> .	4. ¿En qué radica el valor de las cosmovisiones andinas y los saberes populares?	- <i>Laborales</i> : Establezco los intereses comunes y contrapuestos de los miembros de un grupo o comunidad.

Grado 11: Núcleo de problema filosófico 3
Lo práctico: Filosofía práctica para la liberación

Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Conciencia crítica	1. Asume los problemas de la realidad social desde una perspectiva crítica, identificando las diferentes relaciones de poder existentes en el marco del sistema-mundo actual.	1. ¿Han alcanzado en realidad las naciones de <i>Nuestramérica</i> una independencia en relación con los países del Norte?	- <i>Matemáticas</i> : Justifico o refuto inferencias basadas en razonamientos estadísticos a partir de resultados de estudios publicados en los medios o diseñados en el ámbito escolar.
Diálogo interfilosófico	2. Juzga las actuales políticas de una economía y una cultura globalizada, propiciando condiciones que promuevan la emancipación y el diálogo intercultural entre los pueblos.	2. ¿Las actuales condiciones del sistema-mundo favorecen la emancipación de los pueblos o, por el contrario, contribuyen a nuevas formas de colonialidad?	- <i>Científicas</i> : Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que los sustentan. - <i>Comunicativas</i> : Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios [de comunicación], y

Acción transformadora	3. Visualiza alternativas de solución para hacer frente a las diferentes desventajas del sistema-mundo actual y el capitalismo neoliberal.	3. ¿Cómo se pueden superar las condiciones de alienación que prevalecen aún en los Estados democráticos?	analizo su incidencia en la sociedad actual. - <i>Ciudadanas</i> : Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país.
Ciudadanía intercultural	4. Colabora en la construcción de espacios democráticos que garanticen un buen vivir para todos, en medio de las condiciones de una sociedad globalizada.	4. ¿De qué manera contribuye el pensamiento decolonial a la búsqueda de un buen vivir?	- <i>Laborales</i> : Analizo una situación (social, cultural, económica, laboral) para identificar alternativas de acción o solución.

Grado 11: Núcleo de problema filosófico 4
Lo estético: Estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural

Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Conciencia crítica	1. Distingue los distintos parámetros estéticos utilizados para clasificar una creación humana como obra de arte.	1. ¿Bajo qué parámetros es posible otorgar el estatus de arte a la obra de un artista?	- <i>Matemáticas</i> : Uso argumentos geométricos para resolver y formular problemas en contextos matemáticos y en otras ciencias.
Diálogo interfilosófico	2. Opina frente al postulado posmoderno que afirma que el arte ha llegado a su final, argumentando en torno a las consecuencias artísticas y estéticas derivadas de dicha afirmación.	2. ¿Qué implicaciones artísticas y estéticas tiene la afirmación contemporánea de la muerte del arte?	- <i>Científicas</i> : Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX. - <i>Comunicativas</i> : Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
Acción transformadora	3. Planea estrategias de acción que permitan construir una estética de la vida cotidiana más allá de las estéticas de consumo dominantes.	3. ¿Cómo dar lugar a una estética de la vida cotidiana libre de las influencias de la sociedad de consumo?	- <i>Ciudadanas</i> : Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.
Ciudadanía intercultural	4. Manifiesta la necesidad de unos valores estéticos que permitan apreciar las distintas formas de expresión artística y cultural.	4. ¿Es posible hablar de un arte y una estética de carácter universal, o por el contrario, están determinados por su contexto cultural?	- <i>Laborales</i> : Construyo una visión personal de largo, mediano y corto plazo, con objetivos y metas definidas, en distintos ámbitos.

Nota. Adaptado de: Gaitán y otros (2010). La primera columna: *Competencia filosófica*, corresponde a las cuatro competencias filosóficas básicas para la filosofía propuestas en las presentes *OPFN*. La segunda columna: *Desempeños*, es elaboración propia y describe las cuatro competencias en relación con los *núcleos de problemas filosóficos*; para esta descripción se utilizó la taxonomía de Bloom revisada y actualizada por Anderson & Krathwohl (2001). La tercera columna: *Preguntas filosóficas*, es también elaboración propia y en ella se formulan preguntas problematizadoras en relación con los *núcleos de problemas filosóficos* y las competencias a desarrollar. La cuarta columna: *Relación con otras competencias básicas*, hace referencia a algunos de los estándares básicos de competencias propuestos por el MEN (2006a; 2006b).

7.4.4.2. Malla Curricular.

Tabla 7

Malla curricular para la filosofía desde Nuestramérica

Área: Filosofía	Ciclo: Educación Media	Año:
Meta	Objetivo general del grado 10	Objetivo general del grado 11
Al terminar el ciclo se espera que el estudiante se empodere de las competencias básicas propuestas desde la filosofía de <i>Nuestramérica</i> en el orden de la <i>conciencia crítica</i> , que le permita interpelar las diferentes formas de dominación y colonialidad presentes en las sociedades actuales. El <i>diálogo interfilosófico</i> , con miras al análisis y comprensión de los problemas sociales y filosóficos desde diferentes contextos culturales. La <i>acción transformadora</i> , con el fin de que pueda ser propositivo respecto a formas otras de sentipensar el mundo y actuar en él. Finalmente, la <i>ciudadanía intercultural</i> , en aras de su formación ciudadana en el marco de una democracia, que le permita ser promotor de valores fundamentales como la libertad, la equidad, el respeto y la solidaridad.	Despertar en los estudiantes una actitud filosófica crítica, propositiva y dispuesta al diálogo; respecto a los principales problemas del pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i> , desde una perspectiva histórica, epistemológica e intercultural. Esto mediante la aprehensión de algunas categorías filosóficas fundamentales que le permitan hacer una lectura de la realidad social, política, económica y cultural de su contexto inmediato. Lo anterior en el marco del respeto y la defensa de los derechos humanos, interpelando así todas aquellas ideas y prácticas de injusticia que atentan contra la dignidad humana, y proponiendo colectivamente estrategias para superar dichas condiciones.	Cultivar en los estudiantes una actitud filosófica crítica, propositiva y dispuesta al diálogo; en relación con los diferentes problemas del pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i> , en sus ámbitos ético, político, económico y estético. Lo anterior por medio del análisis y el debate en torno a algunas categorías filosóficas que le permitan establecer un diálogo interfilosófico e intercultural a partir de su propio contexto social. Desde esta perspectiva, se pretende también el fortalecimiento de una formación ciudadana acorde con el respeto, defensa y promoción de los derechos humanos, mediante la propuesta colectiva de estrategias que apunten a la búsqueda de un buen vivir para todos los seres humanos y en armonía con la naturaleza.
Grado 10		
Eje articulador 1: Lo histórico		
Pregunta problematizadora	Ámbitos conceptuales y contenidos generales	Estándares básicos de competencias
Periodo I: Geo-historicidad del pensamiento filosófico		
1. ¿Existen formas otras de pensamiento filosófico más allá de la tradición europea?	1. <i>Filosofías del mundo</i> . 1.1. Pensamiento filosófico africano. 1.2. Pensamiento filosófico asiático.	1. Examina las principales características del pensamiento filosófico, identificando las formas como éste ha cobrado vida en los diferentes contextos históricos y culturales.
2. ¿Por qué se plantea desde una perspectiva decolonial la necesidad de superar los límites impuestos por el pensamiento filosófico eurocéntrico?	2. <i>Filosofía europea</i> . 2.1. Filosofía clásica y medieval. 2.2. Filosofía moderna y contemporánea.	2. Evalúa los principales postulados del pensamiento filosófico eurocéntrico, estimando la necesidad de un diálogo interfilosófico e intercultural en el orden de una ecología de saberes.
Periodo II: Geo-historicidad del pensamiento filosófico		
3. ¿Hasta qué punto el pensamiento filosófico está determinado por su contexto histórico y socio-cultural?	3. <i>Nuestramérica: De los pueblos originarios hasta la independencia de las Repúblicas</i> .	3. Propone alternativas de sentipensamiento filosófico que permitan des-silenciar formas de

	3.1. Cosmovisiones de los pueblos originarios. 3.2. Filosofía colonial y emancipación.	saber otras, acordes con el contexto histórico y las necesidades socio-culturales.
4. ¿Existe un pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i> original y auténtico, a partir del cual se pueda establecer un diálogo interfilosófico?	4. <i>Nuestramérica: De la segunda normalización filosófica hasta la actualidad.</i> 4.1. Siglo XX: La búsqueda de una filosofía original y auténtica. 4.2. Nuevos paradigmas filosóficos.	4. Participa de manera activa en el fomento de los valores propios de una ciudadanía intercultural, teniendo como base la filosofía de <i>Nuestramérica</i> y la apuesta por un buen vivir para todos los seres humanos.

Grado 10

Eje articulador 2: Lo epistemológico

Pregunta problematizadora	Ámbitos conceptuales y contenidos generales	Estándares básicos de competencias
Periodo III: Epistemologías del Sur para un diálogo interfilosófico e intercultural		
1. ¿Ha contribuido verdaderamente la racionalidad técnica y el conocimiento científico al bienestar de la humanidad?	1. <i>Teoría del conocimiento.</i> 1.1. El paradigma científico del conocimiento. 1.2. El positivismo en <i>Nuestramérica.</i>	1. Pone a prueba la influencia que ha tenido la racionalidad técnica en el desarrollo de las sociedades y su nivel de contribución para un buen vivir.
2. ¿Es posible hablar de formas otras de conocimiento más allá del paradigma científico?	2. <i>Pensamiento decolonial.</i> 2.1. Decolonialidad del saber. 2.2. Decolonialidad de la naturaleza.	2. Debate en torno a la manera como, a partir del paradigma científico del conocimiento, se ha dado lugar a una colonialidad del saber, promoviendo al mismo tiempo estrategias que permitan alcanzar una ecología de saberes.
Periodo IV: Epistemologías del Sur para un diálogo interfilosófico e intercultural		
3. ¿Qué significa y por qué es importante aprender a sentipensar desde nosotros mismos?	3. <i>Epistemologías otras.</i> 3.1. Cosmovisiones y otros mundos posibles. 3.2. La ecología de saberes.	3. Formula preguntas problematizadoras y caminos de indagación que conduzcan a sentipensar filosóficamente desde <i>Nuestramérica.</i>
4. ¿En qué radica el valor de las cosmovisiones andinas y los saberes populares?	4. <i>Diálogo interfilosófico e intercultural.</i> 4.1. Por un pluriverso transmoderno. 4.2. Interculturalidad crítica.	4. Promueve el ejercicio de una ciudadanía intercultural a partir de la valoración de formas de pensar otras, presentes en las cosmovisiones andinas y los saberes populares de <i>Nuestramérica.</i>

Grado 11

Eje articulador 3: Lo práctico

Pregunta problematizadora	Ámbitos conceptuales y contenidos generales	Estándares básicos de competencias
Periodo I: Filosofía práctica para la liberación		
1. ¿Han alcanzado en realidad las naciones de <i>Nuestramérica</i> una	1. <i>Historicidad de las ideas éticas y políticas de Nuestramérica.</i>	1. Asume los problemas de la realidad social desde una

independencia en relación con los países del Norte?	1.1. Colonialismo y emancipación. 1.2. Normalización Filosófica.	perspectiva crítica, identificando las diferentes relaciones de poder existentes en el marco del sistema-mundo actual.
2. ¿Las actuales condiciones del sistema-mundo favorecen la emancipación de los pueblos o, por el contrario, contribuyen a nuevas formas de colonialidad?	2. <i>El nuevo orden geopolítico mundial.</i> 2.1. Sistema-mundo 2.2. Globalización	2. Juzga las actuales políticas de una economía y una cultura globalizada, propiciando condiciones que promuevan la emancipación y el diálogo intercultural entre los pueblos.
Periodo II: Filosofía práctica para la liberación		
3. ¿Cómo se pueden superar las condiciones de alienación que prevalecen aún en los Estados democráticos?	3. <i>Ética y política para la liberación.</i> 3.1. Condiciones de alienación. 3.2. Ética de la alteridad.	3. Visualiza alternativas de solución para hacer frente a las diferentes desventajas del sistema-mundo actual y el capitalismo neoliberal.
4. ¿De qué manera contribuye el pensamiento decolonial a la búsqueda de un buen vivir?	4. <i>Colonialidad/Decolonialidad del poder.</i> 4.1. La modernidad colonial. 4.2. Imaginarios coloniales del moderno Estado-nación.	4. Colabora en la construcción de espacios democráticos que garanticen un buen vivir para todos, en medio de las condiciones de una sociedad globalizada.

Grado 11

Eje articulador 4: Lo estético

Pregunta problematizadora	Ámbitos conceptuales y contenidos generales	Estándares básicos de competencias
Periodo III: Estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural		
1. ¿Bajo qué parámetros es posible otorgar el estatus de arte a la obra de un artista?	1. <i>La expresión artística.</i> 1.1. El mundo del arte. 1.2. Valor histórico y cultural del arte.	1. Distingue los distintos parámetros estéticos utilizados para clasificar una creación humana como obra de arte.
2. ¿Qué implicaciones artísticas y estéticas tiene la afirmación contemporánea de la muerte del arte?	2. <i>Las ideas estéticas.</i> 2.1. Problemas de la estética. 2.2. La muerte del arte.	2. Opina frente al postulado posmoderno que afirma que el arte ha llegado a su final, argumentando en torno a las consecuencias artísticas y estéticas derivadas de dicha afirmación.
Periodo IV: Estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural		
3. ¿Cómo dar lugar a una estética de la vida cotidiana libre de las influencias de la sociedad de consumo?	3. <i>Poiesis y prosaica de Nuestramérica.</i> 3.1. Cultura estética de Nuestramérica. 3.2. Prosaica de la cotidianidad.	3. Planea estrategias de acción que permitan construir una estética de la vida cotidiana más allá de las estéticas de consumo dominantes.
4. ¿Es posible hablar de un arte y una estética de carácter universal, o por el contrario, están determinados por su contexto cultural?	4. <i>Función social del arte y decolonialidad estética.</i> 4.1. Valor del arte popular. 4.2. Geoestética contemporánea.	4. Manifiesta la necesidad de unos valores estéticos que permitan apreciar las distintas formas de expresión artística y cultural.

Competencias transversales

Matemáticas	Científicas	Comunicativas	Ciudadanas	Laborales
1. Interpreto nociones básicas relacionadas con el manejo de información como población, muestra, variable aleatoria, distribución de frecuencias, parámetros y estadígrafos. 2. Diseño experimentos aleatorios (de las ciencias físicas, naturales o sociales) para estudiar un problema o pregunta. 3. Justifico o refuto inferencias basadas en razonamientos estadísticos a partir de resultados de estudios publicados en los medios o diseñados en el ámbito escolar. 4. Uso argumentos geométricos para resolver y formular problemas en contextos matemáticos y en otras ciencias.	1. Analizo críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...). 2. Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. 3. Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que los sustentan. 4. Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX.	1. Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. 2. Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo. 3. Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios [de comunicación], y analizo su incidencia en la sociedad actual. 4. Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.	1. Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que estos pueden tener sobre mi propia vida. 2. Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones. 3. Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país. 4. Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.	1. Indago los argumentos, evidencias y hechos que llevan a los otros a pensar o expresarse de una determinada forma. 2. Establezco los intereses comunes y contrapuestos de los miembros de un grupo o comunidad. 3. Analizo una situación (social, cultural, económica, laboral) para identificar alternativas de acción o solución. 4. Construyo una visión personal de largo, mediano y corto plazo, con objetivos y metas definidas, en distintos ámbitos.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

La enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde *Nuestramérica*, en concordancia con los planteamientos de una pedagogía crítica y decolonial, demandan la implementación de unas estrategias didácticas críticas, que permitan generar asombro y curiosidad tanto en el maestro como en los estudiantes, convocándolos a trabajar de forma cooperativa a partir de problemas reales y las necesidades del propio contexto sociocultural; con el fin de develar los silencios y las injusticias presentes en los saberes hegemónicos y en el sistema-mundo. Para ello es importante aprender a sentipensar filosóficamente a partir de preguntas problematizadoras que propicien la indagación y el diálogo crítico, interfilosófico e intercultural desde el aula de clase. En pro de favorecer lo anterior se sugieren las siguientes estrategias didácticas en el orden de la lectura, la escritura, la oralidad, la indagación y la virtualidad.

- Estrategias de lectura:* análisis de textos filosóficos, análisis de noticias, análisis semiótico de símbolos e imágenes, mapas conceptuales y cuadros sinópticos.
- Estrategias de escritura:* fichas de contenido, ensayo filosófico, disertación filosófica.
- Estrategias de oralidad:* exposición dialógica de problemas filosóficos, debate filosófico, encuentro de oratoria, cine foro.
- Estrategias de indagación:* taller crítico, trabajo Mover, seminario, foro de filosofía, proyecto de investigación.
- Estrategias virtuales:* foros virtuales, trabajo colaborativo en redes, participación en blogs, videoconferencias.

CrITERIOS e indicadores de evaluación por contenidos

Eje articulador 1: Lo histórico

Saber-filosofar	Saber-hacer-filosófico	Saber-ser-filosófico	Saber-vivir-juntos
1. Destaca las principales características del pensamiento filosófico africano y asiático. 2. Categoriza en torno a los problemas fundamentales de la filosofía europea en sus distintas épocas. 3. Encuentra categorías de pensamiento propias de los pueblos originarios que dan cuenta del valor de sus cosmovisiones. 4. Inspecciona los principales problemas del pensamiento filosófico de <i>Nuestamérica</i> que permiten hablar de una filosofía original y auténtica.	1. Valora formas otras de pensamiento filosófico de civilizaciones y culturas como la africana y asiática. 2. Crítica las características del eurocentrismo que han dado lugar a una hegemonía del pensamiento. 3. Explica los aspectos de una política colonial que propiciaron la búsqueda de independencia y emancipación de <i>Nuestamérica</i> . 4. Compara los postulados de una filosofía posmoderna eurocéntrica y la manera como es pensada desde <i>Nuestamérica</i> .	1. Adapta los problemas del pensamiento filosófico mundial a su propio contexto cultural. 2. Descubre postulados eurocéntricos que dan lugar a diferentes formas de colonialidad. 3. Compila categorías y tesis propias de una filosofía decolonial y emancipadora. 4. Piensa los problemas de la realidad social de su contexto a partir de los principales postulados de los paradigmas filosóficos contemporáneos de <i>Nuestamérica</i> .	1. Difunde la importancia de reconocer diferentes tradiciones filosóficas mundiales en el contexto de una sociedad globalizada. 2. Hace un ejercicio público de la razón en el marco de los derechos humanos. 3. Promueve el valor inherente a las cosmovisiones y formas de pensamiento presentes los pueblos originarios. 4. Actúa acorde con la necesidad de ser críticos ante aquellos saberes y prácticas que buscan una homogenización cultural.

Eje articulador 2: Lo epistemológico

Saber-filosofar	Saber-hacer-filosófico	Saber-ser-filosófico	Saber-vivir-juntos
1. Busca similitudes entre el paradigma positivista del conocimiento y la manera como fue implementado en <i>Nuestamérica</i> . 2. Prioriza la necesidad de una decolonialidad del pensamiento que permita des-silenciar formas de saber otras. 3. Establece relaciones entre formas epistemológicas otras que permitan des-silenciar otros mundos posibles. 4. Razona respecto a la necesidad de promover un	1. Percibe aquellas características del conocimiento científico que han dado lugar al dominio de la racionalidad técnica. 2. Estima el valor del pensamiento decolonial en su afán de contribuir a la liberación de los pueblos. 3. Defiende la necesidad de otorgar estatus epistemológico a las cosmovisiones de los pueblos originarios. 4. Argumenta entorno a la importancia de	1. Teoriza respecto a las ventajas y desventajas del paradigma positivista del conocimiento. 2. Elabora críticas frente a los límites de la racionalidad científica en relación con el cuidado de la Tierra. 3. Transforma su comprensión del mundo a partir de una ecología de saberes que permitan ir más allá de la homologación cultural. 4. Reescribe la historia de la filosofía universal	1. Denuncia los abusos de la racionalidad técnica a favor de un buen vivir para todos los seres humanos. 2. Habita los diferentes espacios evidenciando un compromiso con el cuidado de los otros y de la Tierra. 3. Se vincula en proyectos que promuevan la importancia de valorar las cosmovisiones de los pueblos originarios. 4. Forma parte activa de los espacios políticos a favor de la interculturalidad, tanto

diálogo interfilosófico e intercultural en términos de pluriverso.	propiciar un diálogo en términos de interculturalidad crítica.	en términos de un pluriverso transmoderno.	dentro de la institución educativa como en su comunidad.
--	--	--	--

Eje articulador 3: Lo práctico

Saber-filosofar	Saber-hacer-filosófico	Saber-ser-filosófico	Saber-vivir-juntos
1. Compara las principales categorías relacionadas con el pensamiento ético y político de <i>Nuestamérica</i> . 2. Establece relaciones de causa-efecto entre el sistema-mundo y la injusticia social y económica. 3. Observa las características propias del capitalismo neoliberal que dan lugar a la alienación social. 4. Diferencia los problemas de la realidad social desde una perspectiva crítica, identificando las relaciones de poder existentes.	1. Selecciona las principales tesis de una política emancipadora que favorecen un pensamiento liberador y decolonial. 2. Demuestra las diferentes ventajas y desventajas del sistema-mundo actual y el capitalismo neoliberal. 3. Recomienda estrategias de acción que permitan el reconocimiento de los otros. 4. Mide las implicaciones sociopolíticas inherentes al moderno Estado-nación.	1. Diseña proyectos que contribuyan a fortalecer la importancia de aprender a pensar desde nosotros mismos. 2. Desarrolla propuestas que permitan resistir ante las injusticias de la globalización económica. 3. Experimenta la importancia de una ética y una política para la liberación y la justicia social. 4. Construye planes de acción política que permitan la decolonialidad del poder.	1. Se apropia del valor ético y político inherente a la filosofía de <i>Nuestamérica</i> a favor de una convivencia más justa para todos. 2. Interpela las actuales políticas de una economía y una cultura globalizada, propiciando condiciones a favor de un buen vivir. 3. Vivencia la importancia de reconocer la diferencia como fundamento principal de la diversidad de las culturas. 4. Asume el activismo político como un derecho para promover la decolonialidad del poder.

Eje articulador 4: Lo estético

Saber-filosofar	Saber-hacer-filosófico	Saber-ser-filosófico	Saber-vivir-juntos
1. Ordena los principales factores que otorgan un valor histórico a las diferentes expresiones artísticas. 2. Agrupa los interrogantes y problemas que giran alrededor de las ideas estéticas. 3. Atribuye valor a las expresiones artísticas y las ideas estéticas de <i>Nuestamérica</i> . 4. Se pregunta por el valor del arte popular y su función social.	1. Testea el nivel de validez de los postulados que afirman la universalidad del arte. 2. Deconstruye las ideas estéticas que contribuyen al silenciamiento y subvaloración de las expresiones artísticas. 3. Decide autónomamente frente a las imposiciones estéticas impuestas por la sociedad de consumo. 4. Apoya las diferentes expresiones artísticas emergidas desde los distintos contextos socioculturales.	1. Añade a su capacidad de comunicación oral y escrita formas estéticas de expresión. 2. Sustituye los cánones estéticos que tienen pretensión universal, a favor de la interculturalidad estética. 3. Modela un estilo de vida propio y original a partir de la reflexión en torno a la prosaica. 4. Compone formas otras de expresión artística a partir de la valoración de su dimensión geoesférica.	1. Favorece espacios de reflexión y convivencia donde se reconoce el valor de las expresiones artísticas. 2. Incita a la valoración de las ideas estéticas como medio para fomentar otras lecturas de los espacios cotidianos. 3. Genera espacios de convivencia a favor del reconocimiento y el respeto por las diferentes formas estéticas de la vida cotidiana. 4. Influye positivamente en el reconocimiento del valor social de las expresiones artísticas populares.

Nota. Adaptado de: IEJMG. Diseñado por Claudia Parra (2015): www.jaibana.com. Todo el contenido de la malla curricular es elaboración propia, a excepción de las competencias transversales: matemáticas, científicas, comunicativas, ciudadanas y laborales, que corresponden a los estándares básicos de competencias propuestos por el MEN (2006a; 2006b). Para la descripción de los *estándares básicos de competencias* y los *criterios e indicadores de evaluación por contenidos*, se utilizó la taxonomía de Bloom revisada y actualizada por Anderson & Krathwohl (2001).

7.4.5. Fundamentación legal de las OPFN. En el marco legal del diseño curricular en Colombia, las *OPFN* tienen como punto de partida el Artículo 67 de la *Constitución Política de Colombia de 1991*:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente...

En este sentido, la filosofía juega un papel fundamental en la educación de los estudiantes, en especial desde la perspectiva del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, siéndole inherente su compromiso ético y político con la comunidad educativa, a favor de la formación de una ciudadanía que contribuya al respeto de los derechos humanos, al fomento de la paz y al ejercicio de la democracia. También, desde una perspectiva más crítica, al mejoramiento cultural y la protección del medio ambiente en el marco de un proyecto decolonial.

Atendiendo a la *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*, las *OPFN* se sustentan en los Artículos 76 y 79 para el desarrollo de los aspectos curriculares y didácticos, en lo que respecta al concepto de currículo y el plan de estudios, respectivamente. Se busca contribuir con «...la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...» (Ley 115, 1994, Art. 76) a partir del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, como una invitación a pensar desde nosotros mismos, desde nuestro contexto histórico y nuestra realidad social, con el fin de fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en su ámbito social, humanista y crítico. A pesar de que la filosofía no es considerada desde el MEN como una área obligatoria y fundamental, es importante señalar que dentro de la IEJMG del municipio de Rionegro, se cuenta con una intensidad horaria de tres horas semanales, intensidad que fue institucionalizada partir del año 2014 en el marco de un Consejo Académico, con el fin de contribuir al mejoramiento en las habilidades y competencias de los estudiantes para la lectura crítica.^{1 8 0 3}

Las *OPFN* también atienden a la *Ley 115 de 1994* en su Artículo 14, donde se habla sobre la enseñanza obligatoria. Se considera así el asunto de lo social como un elemento esencial en la formación filosófica, donde la categoría de la colonialidad del poder permite reflexionar en torno a los aspectos políticos y la necesidad de formar a los estudiantes para la transformación social y la participación activa en la democracia. De igual forma, la reflexión en torno al medio ambiente

está presente desde una perspectiva decolonial y como un elemento fundamental de la filosofía práctica, donde a partir de la toma de conciencia sobre la colonialidad cosmogónica, se plantea el cuidado de la Tierra como un problema ético de vital importancia.

Las *OPFN* aportan también a la *Ley 115 de 1994*, en su Artículo 5: Fines de la educación; en tanto que se promueve el ideal del *buen vivir* para todos los seres humanos, en total respeto y armonía con cualquier manifestación de la vida y con la naturaleza en general. De igual forma, está presente el énfasis constante en la necesidad de fomentar la conciencia crítica de los estudiantes respecto a la cultura eurocéntrica impuesta en la modernidad, propiciando el conocimiento filosófico desarrollado desde *Nuestramérica*, con el fin de promover un diálogo intercultural como condición necesaria para la decolonialidad del saber. Asimismo, y siendo consecuentes con lo planteado desde una pedagogía crítica y decolonial, no se niega la importancia de una «formación en la práctica del trabajo» —la cual está presente en la IEJMG en sus tres Modalidades Técnicas: mercadotecnia, comercio y salud—; pero haciendo énfasis en que el acto educativo y formativo no debe ser pensado en términos bancarios que conduzcan a la alienación de los estudiantes, al capacitarlos únicamente para el trabajo, la producción y el consumo, al servicio de la racionalidad técnica y la ideología neoliberal.

Del mismo modo, atendiendo a los Artículos 30 y 32, de la *Ley 115 de 1994*, que hablan de los objetivos específicos de la educación media en sus modalidades académica y técnica, ambas presentes en la IEJMG, las *OPFN* permiten profundizar en un campo del conocimiento específico como lo es la filosofía, que al ser abordada desde la perspectiva de *Nuestramérica*, está más cercana a la realidad nacional, a nuestro contexto social y, por ende, a los intereses y necesidades de los estudiantes y la comunidad educativa, promoviendo como competencias filosóficas básicas la conciencia crítica, el diálogo interfilosófico, la acción transformadora y la ciudadanía intercultural, para contribuir a la solución de los problemas sociales del entorno inmediato, y con ello a la transformación social.

De igual manera, en concordancia con el *Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994* y el *Decreto 230 del 11 de febrero de 2002* (derogado por el 1290 de 2009), las *OPFN* se plantean como algunas sugerencias pertinentes y flexibles para la actualización del plan de estudios del área de filosofía, que permiten contribuir a la formación integral de los estudiantes y al fomento de la identidad cultural nacional, teniendo en cuenta los fines de la educación y las competencias planteadas desde el MEN. De este modo, se propone un plan de estudios basado en problemas, preguntas y

contenidos que corresponden a una mirada crítica y decolonial de la filosofía, pensada específicamente para los grados décimo y undécimo, distribuida en cuatro periodos académicos a lo largo de un año lectivo, a razón de diez semanas por periodo académico y con una intensidad horaria de tres horas semanales.

En lo que respecta específicamente a la formación y evaluación por competencias propuesta por el MEN (2006b) en la *Serie Guías No. 21, Articulación de la Educación con el Mundo Productivo*, se entiende que: «El estudiante competente posee conocimiento y sabe utilizarlo. Tener una competencia es usar el conocimiento para aplicarlo a la solución de situaciones nuevas o imprevistas, fuera del aula, en contextos diferentes, y para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral» (p. 5); para lo cual las *OPFN* atienden a las tres clases de competencias planteadas desde el MEN desde la siguiente perspectiva:

- *Básicas*: Permiten al estudiante sentipensar de forma racional y crítica, pero también intuitiva, con el fin de dar cabida a los diferentes saberes, lecturas e interpretaciones de mundo elaboradas desde la periferia, desde el Sur, abriendo así la posibilidad de propiciar un diálogo interfilosófico e intercultural crítico con el conocimiento eurocéntrico.
- *Ciudadanas*: Otorgan a los estudiantes las habilidades necesarias para la vida en sociedad, en aras del respeto y la sana convivencia; participación para la construcción de una sociedad donde prevalezca la justicia, la equidad y la paz; cooperación y solidaridad en los diferentes contextos sociales; formación para una ciudadanía intercultural con conciencia crítica respecto a las diferentes formas de colonialidad impuestas por la modernidad europea; acción transformadora que conduzca hacia el objetivo común de un buen vivir para todos los seres humanos.
- *Laborales*: Comprensión crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen a la formación de los estudiantes en términos de capacidades para el hacer, para el trabajo como medio de autorrealización personal, de construcción de espacios sociales y posibilidades económicas para una vida digna; pero no en términos de «eficiencia como seres productivos», como está estipulado desde el MEN, pues se considera bajo la mirada de la pedagogía crítica que esto atiende a una ideología neoliberal, en el escenario de la educación bancaria, la alienación en el trabajo, el fomento de una ética de consumo y, por ende, la explotación laboral, la exclusión, la pobreza y la miseria.

Finalmente, y en el orden de lo planteado por el MEN en el *Documento N° 14. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Gaitán y otros, 2010), las OPFN toman como referencia la necesidad de pensar la filosofía en la educación media a partir de los problemas relacionados con el conocimiento, la moral y la estética, pero sumando un cuarto problema: la geohistoricidad del pensamiento filosófico. Lo anterior desde la perspectiva del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y bajo un enfoque pedagógico crítico y decolonial. Asimismo, y atendiendo a la estrecha relación que existe entre la filosofía y la pedagogía, se tienen en cuenta las competencias básicas desde las cuales se pretende contribuir a la formación integral de los estudiantes como personas críticas, creativas y dispuestas al diálogo; en términos de competencias filosóficas que permitan interpelar, deconstruir, transformar y reconstruir la propia realidad. De igual forma, se han considerado también las sugerencias presentes en dicho documento respecto a la implementación de estrategias didácticas y el esquema general para la implementación de la propuesta curricular.

8. Discusión: El maestro crítico y la sistematización

Partamos de una idea fundante: la razón y naturaleza de toda práctica educativa es política, por ello es que el educador, la educadora requiere tener una comprensión y una postura frente a la realidad; en ello no hay neutralidad, porque éstas no se dan por fuera de opciones o intereses (Ghiso, 2014, p. 40).

8.1. Un maestro crítico para *Nuestramérica*

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica y decolonial, toda práctica educativa es necesariamente política, es decir, no es neutral y está mediada por intereses. En este sentido, en el ejercicio educativo el maestro tiene una gran responsabilidad; sin embargo, la forma de asumir dicha práctica puede variar, de ahí que, siguiendo a Ghiso (2014), sea posible reconocer cuatro estilos adoptados por los maestros, según su manera de asumir lo político, a saber:

- *Reproductores*: Implementan sus prácticas al servicio del sistema establecido, preocupados por la innovación, el autoritarismo y el control.
- *Intérpretes*: Buscan comprender la experiencia educativa mediante la descripción de las dinámicas socioculturales y económicas, pero sin intervenir en ellas.

- *Reflexivos*: Reconocen los modelos educativos y su funcionamiento, pero no se preocupan por implementar nuevas prácticas transformadoras que otorguen sentido a la educación.
- *Críticos*: Identifican las relaciones de poder presentes en los modelos educativos, ponen en relación los aprendizajes académicos y los aprendizajes sociales, buscando una transformación de la sociedad en pro de una convivencia democrática, justa y solidaria.

La pedagogía crítica y decolonial parte del principio de que la realidad no está determinada, por tanto, las condiciones de colonialidad son susceptibles de ser transformadas por medio de la educación y a favor de la humanización de las dinámicas sociales. Todos los estudiantes tienen el derecho de luchar por la posibilidad de *ser más*, pensándose a sí mismos como sujetos de una historia que puede ser cambiada y de la cual pueden ser los protagonistas. Por consiguiente, al maestro de filosofía que piensa desde *Nuestramérica*, le es inherente su compromiso ético y político con el contexto social en el cual lleva a cabo su práctica educativa. Al asumirse de esta manera, se convierte en un *maestro crítico*, con la responsabilidad de denunciar las condiciones de opresión y colonialidad en cualquiera de sus manifestaciones, dialogando con los estudiantes sobre las distintas comprensiones que se tienen de la vida social y permitiendo que emerjan posibilidades de transformación de la realidad, a partir de un modo de vida filosófico acorde con el contexto de *Nuestramérica*. Enseñar filosofía sin más, sin tener en cuenta nuestra historicidad y la realidad del contexto social y político, es ser indiferente ante las expresiones violentas de opresión social, de silenciamiento cultural y de dominio epistemológico.

Por consiguiente, el maestro de filosofía crítico no debería llevar a cabo su labor a partir de una planeación curricular a favor de la ética del mercado y la conservación de la cultura dominante; le corresponde más bien, partir de los intereses de sus estudiantes, de las necesidades del contexto en el que viven, de las lecturas del mundo que realizan, del pensamiento filosófico presente en su contexto histórico y cultural más inmediato. El discurso filosófico no puede continuar favoreciendo la colonialidad del pensamiento desde la validación de una filosofía eurocéntrica; si el maestro de filosofía quiere realizar una labor pedagógica verdaderamente crítica, debe tener presente también el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, caracterizado por sus aspiraciones emancipadoras y liberadoras, críticas y decoloniales.

En oposición a la hegemonía cultural que se impone sobre las expresiones culturales de la periferia, por medio de prácticas sociales avaladas por instituciones sociales, religiosas o educativas, y también por los medios de comunicación; frente a esa hegemonía cultural que fabrica

sueños y propone formas de vida, estableciendo visiones de mundo donde lo que impera es el culto a la banalidad, a lo efímero, a la apariencia, al consumo; ante esa hegemonía cultural legitimada en la escuela, cuando el maestro de filosofía no enseña a sus estudiantes a cuestionar crítica y argumentativamente los valores establecidos por la sociedad, a develar los intereses de poder y control social de la cultura dominante. En contra de todas esas y otras imposiciones, se invita al maestro de filosofía para que asuma una postura crítica en sus prácticas educativas, a que luche autónomamente a partir del desarrollo crítico de sus planes curriculares, de sus recursos didácticos y las competencias que pretende desarrollar con sus estudiantes; buscando desafiar así la imposición de lineamientos curriculares y estándares de competencia en el marco de la racionalidad técnica y la educación neoliberal, que conllevan a la burocratización de los procesos educativos acorde con los intereses del capitalismo neoliberal.

Para lograr lo anterior, el maestro crítico debe trabajar por la construcción e implementación de un currículo crítico desde el cual pueda:

- Pensar la escuela como un escenario social y político propicio para la transformación social.
- Apropiarse de una racionalidad crítica con fines emancipatorios, respecto a las estructuras e ideologías que producen dominación social.
- Analizar y retroalimentar los diferentes procesos democráticos existentes, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, bien sea en escenarios públicos o privados.
- Asumir el rol de un intelectual transformador que establece relaciones entre la teoría y la práctica, que tiene en cuenta el contexto social en sus procesos formativos.
- Contribuir con la formación ciudadana como un objetivo fundamental para el establecimiento de nuevos escenarios sociales y políticos, donde prevalezca la solidaridad y la cooperación por encima de la individualidad y la competitividad, para des-silenciar las subjetividades que han sido excluidas.
- Establecer relaciones con la comunidad educativa, atendiendo a las necesidades, siendo consciente del papel que juega la escuela dentro de la comunidad como un escenario propicio para la crítica y la transformación social.
- Ser consciente de la responsabilidad social de su acción educativa y pedagógica, propiciando desde el interior de la escuela la posibilidad de asumir responsablemente posiciones éticas y políticas, en beneficio de la garantía de los derechos individuales y el bienestar social.

- Dar lugar a la sistematización de experiencias de las prácticas educativas como una estrategia crítica para la transformación social, a partir de la construcción colectiva de conocimientos.

Los anteriores aspectos, enunciados por Mesa y Quiroz (2011), conllevan a que el maestro de filosofía crítico asuma sus prácticas educativas con responsabilidad política, siendo consciente de la articulación entre la teoría y la práctica, de que el conocimiento no se transmite ni se impone, sino que se construye colectivamente y que está fuertemente influenciado por su dimensión histórica y social. En este sentido, el maestro debe contribuir no solo al crecimiento intelectual de sus estudiantes sino también a nivel crítico y emocional, despertando en ellos la capacidad para sentipensar la realidad social y sus injusticias, para construir conjuntamente alternativas para su transformación. Por consiguiente, al quehacer educativo le es inherente su dimensión social, lo que exige del maestro compromiso y responsabilidad ética y política, con el fin de contribuir a la formación de jóvenes sensibles, críticos, indagadores, arriesgados, esperanzados y comprometidos con el cambio. No adaptación al mundo sino transformación del mundo, es la proclama de una pedagogía a favor de la liberación y la decolonialidad, donde los sueños y las utopías son posibles.

En este orden de ideas, la educación deviene como búsqueda esperanzadora de la plenitud del ser humano, que permite hacer frente a la concepción fatalista de la historia y a las leyes del mercado instauradas por el capitalismo neoliberal. La esperanza se fundamenta en el principio de que «*cambiar es difícil pero posible*» (Freire, 2012, p. 119). El ser humano en la medida que hace presencia en el mundo puede intervenirlo y transformarlo. De ahí la necesidad de maestros de filosofía críticos, que no teman luchar por un mundo más humano y justo, que su labor esté permeada por la esperanza de la transformación social, que lleven a cabo su labor desde una pedagogía crítica y consciente de su dimensión política, que interpreten la historia como posibilidad, que piensen la educación de los estudiantes no como capacitación sino como formación para la vida y para hacer presencia en el mundo.

Una educación liberadora es formación humana para el buen vivir. Maestros y estudiantes se convierten en sujetos activos de la construcción del conocimiento, generando conjuntamente una conciencia crítica en torno a las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas del mundo que comparten. Desde esta perspectiva, el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* se convierte en el referente teórico-crítico inmediato sobre el cual se sostiene el universo de temas y problemas posibles para sentipensar con los estudiantes desde las aulas de clase. La filosofía, por su naturaleza crítica, se presenta como un área desde la cual se puede atender a las inquietudes intelectuales y

prácticas presentes en los estudiantes, bien sea en los ámbitos histórico, epistemológico, práctico o estético; permitiendo así sentipensar a partir de sus necesidades, de aquello que los asombra y del contexto espacio-temporal que habitan.

Pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, y pedagogía en perspectiva crítica y decolonial, se presentan así como una opción ética y política para todos aquellos maestros críticos que no son indiferentes ante las injusticias sociales de clase-raza-género y ante la ética de consumo del capitalismo neoliberal. Maestros críticos que, si bien pertenecen a una institución educativa desde la que se reproducen en muchas ocasiones prácticas coloniales, tienen la opción y la responsabilidad de generar una toma de conciencia al interior de las aulas de clase, directamente con sus estudiantes, de llevar a cabo prácticas pedagógicas alternativas a la modernidad colonial, aprendiendo a dialogar con los saberes provenientes de origen africano, asiático, indígena, de las clases populares, de los pueblos subyugados y silenciados; revalorizando conocimientos, saberes, creencias, valores y prácticas presentes en ellos, transgrediendo así las imposiciones filosóficas y pedagógicas eurocéntricas.

El trabajo de investigación de las *OPFN* no se presenta como un marco teórico para establecer un nuevo universo de temas en la educación media de las instituciones educativas, donde el maestro sea el poseedor de un conocimiento que debe ser transmitido a sus estudiantes; de ser así se estaría convirtiendo en un maestro opresor al servicio de una educación bancaria. Este trabajo es más bien el referente teórico-práctico desde el cual se puede contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el marco de un diálogo problematizador al interior de la escuela, que permita despertar en los estudiantes la conciencia crítica respecto a los problemas históricos, epistemológicos, prácticos y estéticos; develando las condiciones de dominación y colonialidad presentes en la sociedad que no permiten ir más allá de la lógica implantada por el capitalismo neoliberal, la racionalidad instrumental y el dogmatismo religioso; con el propósito de des-silenciar formas epistemológicas otras de pensar, sentir y habitar, desde las cuales se puede propiciar un diálogo interfilosófico e intercultural, donde los estudiantes reconozcan también todos aquellos saberes populares que determinan sus existencias y sus formas de relacionarse con el mundo. Filosofar desde *Nuestramérica* es sentipensar dialógicamente con los estudiantes los mundos relacionales que otorgan sentido a su existencia.

8.2. La sistematización: Forma de control crítico de la práctica decolonial del maestro

Ser maestro es una vocación que está sujeta a continuos cambios y nuevos desafíos, lo cual obliga a reinventarse día a día en la práctica educativa para poder atender a las diferentes demandas de los estudiantes y la sociedad. Desde el modelo de una educación neoliberal se aboga por un «maestro innovador» —mas no transformador—, es decir, en la lógica del discurso empresarial y los modelos culturales hegemónicos, se requieren maestros emprendedores, con nuevas propuestas, alfabetas digitales, que implementen prácticas que favorezcan el pensamiento tecnoburocrático, que controlen eficazmente los procesos educativos y que garanticen una educación exitosa y de calidad. Al sistema no le conviene maestros pensantes y críticos que puedan transformar sus prácticas pedagógicas con responsabilidad ética y política, que promuevan una reinención del ser-hacer-sentir-vivir, más allá de un enfoque utilitarista (Ghiso, 2014).

Para hacer frente a esta imposición propia de la educación neoliberal, se invita a que los maestros críticos den lugar en sus prácticas educativas a la *sistematización de experiencias* como una estrategia pedagógica surgida en las teorías críticas de *Nuestramérica*, y por tanto, orientada al cambio, a la transformación, a la reinención de sus propias prácticas y a la construcción de nuevo conocimiento. Los maestros son poseedores de un saber-hacer desde el cual intervienen a diario en las aulas de clase, de ahí la necesidad de que se atrevan a sistematizar, reflexionar y construir conocimiento a partir de sus prácticas, solo así es posible ir más allá de las directrices de la educación neoliberal.

La sistematización promueve además los encuentros dialógicos entre maestros y estudiantes, y al mismo tiempo, entre los mismos maestros, favoreciendo así un pensamiento crítico que se construye siempre con la participación de los otros. La sistematización es también un ejercicio narrativo de las propias experiencias y acontecimientos vividos al interior de la escuela, y en diálogo con los estudiantes: permitiendo relatar la cotidianidad, estableciendo relaciones entre los saberes previos de los estudiantes y los saberes académicos, identificando los nexos políticos de la realidad social, potenciando la conciencia crítica necesaria para reinventar las prácticas pedagógicas con un serio compromiso sociopolítico por la transformación y el cambio.

Es importante señalar que la sistematización de experiencias encuentra su fundamento teórico en la filosofía de la educación de Paulo Freire —pedagogía crítica y formación popular—, quien concibe el conocimiento como una construcción colectiva que propicia la transformación del sujeto y de su realidad sociocultural. Cabe recordar también que la pedagogía crítica se opone a la

educación bancaria, abogando por una construcción colectiva del conocimiento, donde la concientización, el diálogo y la búsqueda de emancipación, constituyen los aspectos centrales a la hora de conformar comunidades de aprendizaje desde la escuela; permitiendo que la comunidad educativa se apropie de la necesidad de luchar por la transformación de la sociedad en términos de equidad, justicia y paz, como valores propios para el ejercicio de la democracia.

En este sentido, compete a la sistematización cuestionar los saberes hegemónicos y tratar de generar nuevos saberes a partir del des-silenciamiento de las voces de los actores del proceso educativo. De ahí que el lugar de la sistematización sea la propia práctica educativa, donde los maestros y los estudiantes se convierten en actores del proceso, produciendo sentidos y nuevos saberes para la transformación social. Estos nuevos saberes son el marco de comprensión contextualizado para establecer un diálogo horizontal con los saberes instituidos hegemónicamente. La sistematización de experiencias parte del principio de que existe en los estudiantes y las comunidades educativas unos saberes previos y una capacidad inventiva sumamente valiosa para hacer frente a los discursos dominantes y coloniales, y establecer desde ahí prácticas alternativas y construcción de nuevos sentidos.

Es así como la sistematización interpela las verdades universales e inamovibles, a partir de un lenguaje polifónico donde tienen cabida los saberes previos de los estudiantes, sus sentipensamientos, sus experiencias, sus vivencias y sus diversas interpretaciones sobre la realidad (Mejía, 2014). En la sistematización los datos, la información y las categorías no se extraen de la realidad, sino que son el resultado de una práctica, de una búsqueda articulada entre el maestro y sus estudiantes, para dar lugar a una elaboración colectiva. La sistematización genera así una negociación cultural, donde el saber se encuentra en permanente construcción, permitiendo el encuentro de diversas lecturas de mundo y la re-creación de realidades. De este modo, emergen formas epistemológicas otras que, aunque no son propiamente conocimiento científico de corte positivista, sí son posibilidades de enunciar la realidad desde la que se busca establecer una negociación de sentidos con los saberes académicos.

Siguiendo a Mejía (2014), se señalan algunos pasos para que la sistematización del maestro crítico se haga de manera rigurosa, a saber:

- Comenzar planteándose la pregunta ¿para qué sistematizar?
- Ordenar la experiencia desde la memoria y mediante narrativas.
- Identificar las líneas de fuerza que determinan la existencia de la práctica.

- Dar lugar a la negociación cultural y de sentidos.
- Cuestionarse respecto a ¿qué vamos a sistematizar?
- Plantear la pregunta de forma colectiva.
- Seleccionar los dispositivos para ordenar de nuevo.
- Identificar las categorías a partir de las líneas de fuerza y los ejes conflictivos.
- Producción de saber desde la práctica.
- Elaboración de teorías abiertas a la negociación con otras epistemes.
- Empoderamiento discursivo por parte de los actores de la sistematización.
- Re-creación y transformación de la realidad social.

Promover la sistematización de experiencias al interior de las instituciones educativas permite ir más allá de los saberes estrictamente curriculares y estandarizados, con el fin de des-silenciar los saberes implícitos en las prácticas educativas y las experiencias pedagógicas de los maestros; asimismo, los saberes previos de los estudiantes, sus lenguajes, sus experiencias y sus sentipensamientos logran ser reconocidos; e incluso, la sistematización también otorga relevancia a los saberes ancestrales de las diferentes comunidades —afros, indígenas, campesinos— que hacen parte de la comunidad educativa. Es así como la sistematización permite criticar la hegemonía de los conocimientos formalizados a la vez que promueve los saberes populares, propiciando un diálogo intercultural.

Cuando el maestro sistematiza sus prácticas está al mismo tiempo resistiendo a las condiciones de dominación cultural y estandarización curricular, en la medida que está buscando y proponiendo alternativas de solución a los problemas de su comunidad educativa, transformando y re-creando mundos. En razón de esto, sistematizar exige de los sujetos participantes un empoderamiento ético y político, basado en la idea de que las desigualdades e injusticias no son condiciones necesarias sino contingentes, y por tanto susceptibles de ser transformadas; cultivando así la esperanza de que otro mundo es posible, que vale la pena luchar por alcanzar las utopías sociales a favor de un buen vivir para todos los seres humanos, en armonía con formas de vida otras y con la Tierra sustentadora.

En consecuencia, pensar la sistematización de experiencias de las prácticas educativas abre nuevos horizontes conceptuales en torno a las posibilidades existentes de abordar la investigación educativa, destacando el hecho de que es posible generar nuevos conocimientos desde la

singularidad de las prácticas, donde el maestro, los estudiantes y la comunidad educativa pueden ser artífices de estos conocimientos. De este modo, los saberes previos, las experiencias particulares, los intereses de los estudiantes y las necesidades de la comunidad son des-silenciadas, otorgando a la experiencia educativa pleno sentido. Para que la sistematización de experiencias sea significativa es necesario tener claro qué es aquello que se pretende sistematizar y cuáles son esas líneas de fuerza que determinan la práctica; preguntas que no son fáciles de responder, y que convocan a los maestros críticos a reflexionar sobre sus procesos de intervención e indagación en las aulas de clase.

8.3. Relato de sistematización

Siendo congruentes con lo enunciado, se presenta a continuación una reconstrucción histórica de la experiencia del trabajo de investigación, que permitió dar lugar a la propuesta de algunas *OPFN*. La reconstrucción histórica es una técnica de sistematización que permite, a modo de línea de tiempo, volver la mirada sobre todos aquellos aspectos y acontecimientos que pueden ser identificados como fortalezas o debilidades a lo largo de todo el proceso de la Maestría en Educación; reflexionando así sobre la propia práctica investigativa, y abriendo nuevos caminos de indagación para la implementación de la propuesta al interior de la IEJMG del municipio de Rionegro. En este orden de ideas, se identificaron cinco momentos claves del proceso: conciencia del eurocentrismo (2015), problematización del proyecto (2016), sentipensando *Nuestramérica* (2017), lucha por la transformación (2018) y esperanza de un buen vivir (2019-2020).

8.3.1. Conciencia del eurocentrismo (2015). El trabajo de investigación denominado *OPFN*, cobra vida gracias al *Programa de Becas para la Excelencia Docente* ofrecido por el MEN como una estrategia para mejorar la calidad educativa. Vale señalar que el programa no es propiamente una beca sino un *crédito condonable* en articulación con el ICETEX, amparado en el «Reglamento operativo del fondo para fomentar la excelencia docente de educación preescolar, básica y media en programas de maestría, mediante el ofrecimiento de créditos condonables», expedido el 23 de octubre de 2015, amparado en el convenio 486 del mismo año. Con este programa se vieron beneficiadas diferentes instituciones educativas del país, quienes podían postular a los maestros como «candidatos elegibles», siempre y cuando cumplieran con los requisitos específicos.

En este orden de ideas, la Universidad de Antioquia, desde su Departamento de Educación

Avanzada, se vincula con el programa y ofrece la *Maestría en Educación Modalidad de Profundización*, para Medellín y las regiones, buscando impactar en las prácticas pedagógicas de los maestros al interior de sus instituciones educativas y en pro de contribuir a mejorar la calidad de la educación. El hecho de que la maestría ofertada sea bajo la modalidad de profundización implica que el maestro debe intervenir los problemas inherentes a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje al interior de las instituciones educativas.

Es así como finalizando el año 2015 se da inicio a los estudios de Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia, sede Oriente, desde la línea de la *Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*, asumiéndose un compromiso como maestro de filosofía vinculado a la IEJMG, y encontrando en los espacios académicos universitarios la posibilidad de indagar respecto a una inquietud filosófica que se venía gestando desde los procesos de pregrado en la Licenciatura en Filosofía, llevados a cabo en la misma Universidad durante los años 2002 a 2008, donde se evidencia una perspectiva marcadamente eurocéntrica en la oferta de cursos y seminarios.

Una vez iniciada la labor como maestro de filosofía en el sector oficial a partir del año 2010, la formación recibida en la universidad empieza a ser replicada en las aulas de clase, dando lugar a la hegemonía de un discurso filosófico eurocéntrico que es validado desde los textos guías de las distintas editoriales y el Documento No. 14 del MEN —con algunas salvedades—; reforzando así las formas de colonialidad existentes desde la modernidad. Es importante señalar que en el ejercicio de la práctica como maestro se fue fortaleciendo cada vez más la conciencia de lo anterior, cuando los estudiantes interpelaban la orientación de las clases, planteando preguntas que daban cuenta de una marcada curiosidad respecto al pensamiento filosófico más allá de los límites eurocéntricos, interrogándose en ocasiones específicamente por el contexto de *Nuestramérica*.

La anterior problemática surgida a partir de la experiencia de formación en el ámbito de la filosofía, y de las prácticas de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas de clase, se ve reforzada aún más al iniciar el *Seminario Específico 1*, con Clara Grisales³, quien propicia un primer acercamiento teórico a los discursos de autores como Boaventura de Sousa Santos y Marco Raúl Mejía, encontrando así los fundamentos para mirar críticamente toda la herencia del pensamiento filosófico europeo que predomina en las academias y las escuelas, y abrir el camino

³ Antropóloga de la Universidad de Antioquia, con Maestría en Estudios Urbano Regionales de la Universidad Nacional de Colombia.

de indagación hacia formas de pensar otras, hacia unas epistemologías del Sur, hacia el pensamiento filosófico y pedagógico de *Nuestramérica*, desde la perspectiva de la teoría crítica.

8.3.2. Problematicación del proyecto (2016). La apertura de este periodo estuvo marcada por el *Seminario de Investigación en Educación 1 y 2*, a cargo de Elicenia Monsalve⁴, lo que condujo a mirar las prácticas pedagógicas desde otra perspectiva: la del maestro-investigador. Asumir este nuevo rol implica pensar y diseñar un proyecto de investigación de manera rigurosa y atendiendo a las exigencias de la academia: planteamiento, antecedentes, justificación y formulación del problema de investigación; elaboración de objetivo general y objetivos específicos; además de una propuesta metodológica, que por las particularidades del presente proyecto se fue desarrollando en el ámbito de la Investigación Educativa, bajo el diseño de Investigación Cualitativa, desde el Enfoque Histórico-Hermenéutico y en el orden de la estrategia metodológica de Análisis Documental.

Optar por esta metodología trajo ciertos inconvenientes con la línea de investigación de *Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*, en tanto que el proyecto de investigación atendía a un problema específico del área de filosofía; y también con la *modalidad de profundización* de la maestría en educación, debido a la propuesta metodológica. El primero se pudo resolver argumentando que, en términos generales, es posible enmarcar la filosofía dentro del área de ciencias sociales, señalando además que el proyecto tendría unos aspectos didácticos. El segundo inconveniente se da porque buscando atender a las directrices del MEN, la Universidad de Antioquia publica el 15 de diciembre de 2015 los *lineamientos curriculares, pedagógicos y didácticos para el equipo de trabajo*, donde se propone como metodología el enfoque de investigación crítico-social; el problema radica en que dicho documento no fue socializado a tiempo, lo que condujo a que desde el Seminario de Investigación los maestros-investigadores fueran desarrollando sus proyectos de investigación y sus rutas metodológicas acorde con sus intereses y las orientaciones recibidas desde el Seminario.

A pesar de lo anterior, se logró formular el problema que orientó todo el trabajo de investigación en los siguientes términos: ¿De qué manera diseñar e implementar una propuesta curricular para la filosofía en la educación media, a partir de los presupuestos teóricos del

⁴ Licenciada en Educación Especial, con Maestría en Educación y Doctorado en Educación. Toda su formación en la Universidad de Antioquia.

pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y la pedagogía crítica y decolonial, conservando un diálogo crítico con las orientaciones pedagógicas para la filosofía del MEN? Es así como el proyecto de las *OPFN* fue cobrando fuerza y justificación por la actualidad de los debates que se plantean desde la filosofía, la pedagogía y las ciencias sociales, que en su perspectiva crítica y decolonial permiten interpelar el eurocentrismo y luchar contra las condiciones de opresión derivadas del sistema-mundo.

De este modo, se logra la validación del proyecto por parte del Coordinador de la Línea, y los maestros del Seminario Específico y del Seminario Trabajo de Profundización, además de su socialización en un primer *coloquio interno* de la Universidad de Antioquia en su sede Oriente, y también en la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro, los dos realizados en el mes de noviembre de 2016. En ambos escenarios de socialización se reconocen las fortalezas del proyecto, pero también se señala como crítica que lo propio de la filosofía es la universalidad de los problemas que aborda; no obstante, a partir de lo indagado se sostiene que el conocimiento humano, incluyendo el filosófico, es una construcción que está sujeta a la dialéctica de la historia, y por tanto se desarrolla a partir de los contextos particulares; en este sentido, se hace necesario aprender a pensar desde nosotros mismos y cuestionar cualquier pretensión de universalidad.

8.3.3. Sentipensando *Nuestramérica* (2017). Comenzar la indagación y análisis para la construcción de los componentes filosófico y pedagógico con el fin de dar respuesta al problema planteado, conlleva a la necesidad de aprender a sentipensar filosóficamente desde nosotros mismos, desde *Nuestramérica*, como condición necesaria para un diálogo interfilosófico e intercultural, siendo además de la dimensión histórica del conocimiento y su vínculo estrecho con el contexto socio-cultural. Asimismo, emergen formas otras de pensar la pedagogía en el marco de una perspectiva crítica y decolonial, desde la cual se hace el llamado a la toma de conciencia de la dimensión política de la educación, lo que convoca a pensar la escuela más allá de los límites impuestos por la educación neoliberal en términos de una capacitación para el hacer.

Para ello fue indispensable recurrir a técnicas propias del Análisis Documental, como son las fichas de contenido, tablas y matrices categoriales, con el fin de elaborar los fundamentos teóricos a nivel filosófico y pedagógico, sobre los que se sostendría la propuesta curricular y didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde *Nuestramérica* en la educación media. Acorde con lo anterior, para la formulación del Proyecto de Investigación se elaboraron 25 fichas de contenido,

2 tablas y 1 matriz categorial; para el Componente Filosófico se elaboraron 84 fichas de contenido; y para el Componente Pedagógico, incluyendo sus Aspectos Curriculares y Didácticos, se elaboraron 78 fichas de contenido y 4 tablas.

El acercamiento al pensamiento filosófico de *Nuestramérica* ha sido todo un viaje: caerse y levantarse, riesgos y seguridades, incertidumbres y certezas, vidas y muertes. Esto hace parte de una curiosidad filosófica por aprender a sentipensar desde nosotros mismos, desde el terruño; por sensibilizarse con formas otras desde las cuales poder sentir, pensar, leer y habitar el mundo. Recorrer el sentipensamiento de nuestra *Abya Yala* y dejarse seducir por las cosmovisiones andinas; ser interpelado por los saberes ancestrales y los ideales de la revolución; entablar diálogos filosóficos con dioses, tlamatinime, indígenas, negros, pobres, trabajadores, mujeres, niños, jóvenes, filósofos, poetas, escritores, profesores y eruditos; sentipensar la existencia y la vida en sociedad desde una perspectiva liberadora y decolonial; habitar el pluriverso y los mundos relacionales donde cada ser habla desde sí mismo, con su propio lenguaje y memoria, develando las necesidades de conceptos como Ser, Dios, Todo, Universal y otro sinnúmero de nociones escritas con mayúscula inicial. Alzar la voz de protesta y resistir contra todo tipo de Verdad que se pretenda imponer; interpelar las injusticias, las desigualdades, las hegemonías; defender el derecho a pensar, sentir y vivir libremente. El riesgo de empezar a recorrer la ruta del jaguar es asumido.

8.3.4. Lucha por la transformación (2018). Para el cuarto y último semestre del proceso de formación de la maestría se ofrecen desde la Universidad de Antioquia dos seminarios de sistematización, dirigidos por Marta Arango⁵ y Sandra Mejía⁶, con el fin de invitar a los maestros-investigadores a reflexionar y diseñar una propuesta para sistematizar su propia experiencia formativa-investigativa-práctica; tratando de identificar todos aquellos aspectos y acontecimientos que fueron significativos y que bien pueden ser clasificados como fortalezas y debilidades. Es en este orden de ideas que se desarrolla la presente *reconstrucción histórica de la experiencia* abordada desde los cinco momentos en cuestión; donde se espera para el segundo semestre del año 2018 poder alcanzar una adecuada valoración de las *OPFN*, asimismo llevar a buenos términos el proceso mediante la sustentación oral y la socialización en un segundo *coloquio interno* de la sede

⁵ Socióloga de la Universidad Autónoma Latinoamericana, con Maestría en Educación de Adultos de la Universidad San Buenaventura de Bogotá.

⁶ Licenciada en Educación Básica de la Universidad de Antioquia, con Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira y Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Oriente de la Universidad de Antioquia, y también ante la IEJMG y los maestros participantes de la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro.

En esta instancia del viaje, pareciera que el camino estuviera llegando a su fin, por lo menos desde los formalismos académicos. Pero innumerables voces hacen eco en este trasegar por las cosmovisiones andinas y el pensamiento filosófico de *Nuestramérica*: es el llamado de la Pachamama que invita a volver la mirada sobre ella, es el clamor decolonial de los pueblos; voces que convocan a sentipensar filosóficamente desde el Sur, con los otros y con la Tierra. Éste es quizá el más bello de los aprendizajes adquiridos en este viaje: el des-silenciamiento de formas de pensar otras, de sentir otras, de habitar otras, de convivir otras, de relacionarse otras, a favor de un buen vivir para todos y en armonía con la naturaleza.

Es así como los avances y aprendizajes obtenidos hasta el momento comienzan a transformar las propias prácticas educativas al interior de la IEJMG. Pues una vez culminados los aspectos curriculares y didácticos del componente pedagógico, se espera dar lugar a la implementación de la propuesta de la malla curricular, mediante el diseño de los Planes de Área —llamados al interior de la Institución: *Planeación y Registro de Actividades Académicas*— y las Secuencias Didácticas, para cada uno de los cuatro periodos académicos de los grados décimo y undécimo, orientando así la enseñanza-aprendizaje a partir del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, en relación con los problemas del contexto y en diálogo con los saberes previos de los estudiantes; y también con el propósito de contribuir a su formación integral y al empoderamiento de su rol en tanto jóvenes-sujetos-políticos, a partir de las competencias filosóficas básicas propuestas en términos de conciencia crítica, diálogo interfilosófico, acción transformadora y ciudadanía intercultural.

En este orden de ideas, surge la necesidad de una propuesta de sistematización de la experiencia, derivada de la puesta en marcha de las *OPFN*, a partir de la cual se pueda reflexionar sobre todo el proceso de implementación del trabajo de investigación durante los años 2019 y 2020, con base en la fundamentación filosófica y pedagógica alcanzada, y las propuestas curriculares y didácticas elaboradas.

8.3.5. Esperanza de un buen vivir (2019-2020). Aunque un relato histórico se construye sobre las experiencias vividas, cabe señalar que por las condiciones particulares del crédito condonable que orientan los presentes estudios de Maestría en Educación, en el «Reglamento operativo del fondo para fomentar la excelencia docente de educación preescolar, básica y media

en programas de maestría, mediante el ofrecimiento de créditos condonables», expedido el 23 de octubre de 2015, específicamente en el artículo 11 y en su párrafo 6, se enuncia lo siguiente respecto a la obligación del maestro beneficiario: «Permanecer en la institución educativa oficial donde labora, mínimo durante cuatro (4) años contados a partir del inicio de actividades académicas del programa que cursó con ocasión al crédito otorgado...»; además de la exigencia de permanecer como mínimo dos años en la misma Institución Educativa con el fin de poder implementar la propuesta de intervención del trabajo de investigación. En este sentido, las responsabilidades adquiridas con el programa de maestría ofrecido por el MEN y el ICETEX culminarían a finales del año 2020, pues durante el proceso de formación se presentaron inconvenientes de logística interna que llevaron a extender los tiempos estipulados inicialmente.

A razón de lo anterior, se espera que una vez evaluado, sustentado y socializado el trabajo de investigación durante el año 2018, se pueda dar lugar a la implementación y sistematización del mismo en la IEJMG durante los años 2019 y 2020; contribuyendo así con un currículo crítico para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media a partir de las competencias básicas propuestas. De igual manera, se espera poder analizar y socializar los resultados obtenidos de la sistematización tanto dentro de la Institución Educativa como en la Mesa de Humanismos, con el fin de convocar a los maestros de filosofía del municipio para adquirir una posición más reflexiva y crítica en torno a sus prácticas, con responsabilidad ética y política frente a la comunidad educativa, con miras a la generación de un diálogo interfilosófico e intercultural desde la enseñanza-aprendizaje de la filosofía de *Nuestamérica*, y con un fin último que trasciende los límites escolares: la esperanza de un buen vivir para todos los seres humanos en relación armónica con la naturaleza.

8.4. Propuesta de sistematización

Atendiendo inicialmente a las exigencias de los créditos condonables para los programas de maestría otorgados por el MEN en convenio con el ICETEX, donde el maestro beneficiado debe permanecer durante cuatro años en la institución educativa contados a partir del inicio de sus estudios —o dos años más a partir de la culminación de la maestría—, con el fin de garantizar la implementación del trabajo de investigación; señalando además la necesidad de un maestro crítico que, desde una perspectiva pedagógica crítica y decolonial, pueda dar lugar a la implementación de las *OPFN* en la educación media; y respondiendo a la necesidad de implementar y sistematizar

los alcances obtenidos en el presente trabajo de investigación, se elabora en consecuencia la siguiente Propuesta de Sistematización de la Experiencia proyectada para los años 2019 y 2020 al interior de la IEJMG del municipio de Rionegro, con los estudiantes de los grados décimo y undécimo.

Es importante enunciar que en el presente año 2018, la Institución Educativa cuenta con seis grupos para cada uno de los dos grados; con una intensidad de tres horas semanales de filosofía —con la salvedad de los grupos 10-1 y 11-1 donde la intensidad es de dos horas semanales, a razón de que ambos grupos pertenecen a la Modalidad Académica con énfasis en Lenguas Extranjeras, lo que llevó a que desde el Consejo Académico se asignara una mayor intensidad al área de Humanidades pero se le recortara una hora a la Filosofía—. Debido al alto índice de población estudiantil, existe en la institución otra maestra de filosofía quien para este año 2018 está encargada del área en el grado décimo —y el autor de este trabajo del grado undécimo—; cabe señalar que, generalmente, el maestro de filosofía que empieza el proceso con un grado lo continúa al año siguiente por tanto, se proyecta que para el año 2019 la implementación y sistematización se pueda llevar a cabo con los grupos del grado décimo y para el año 2020 con los grupos del grado undécimo.

Es así como por medio de esta propuesta de sistematización se pretende responder a la siguiente *pregunta*: ¿De qué manera implementar el trabajo de investigación de las *OPFN* como una práctica pedagógica crítica y decolonial, que aporte al empoderamiento de los estudiantes de la Media de la IEJMG, durante los años 2019 y 2020?

Con base en esta pregunta se busca alcanzar el *objetivo general* de: Implementar el trabajo de investigación de las *OPFN* como una práctica pedagógica crítica y decolonial que aporte al empoderamiento de los estudiantes de la Media de la IEJMG, durante los años 2019 y 2020. Para lograrlo se plantean además tres *objetivos específicos*: 1) Desarrollar la malla curricular para la filosofía desde *Nuestramérica* en la educación media, a través del diseño de los planes de área para cada uno de los cuatro períodos académicos de los grados décimo y undécimo. 2) Valorar los alcances de las diferentes estrategias didácticas críticas propuestas en las *OPFN*, por medio de secuencias didácticas que fomenten en los estudiantes las competencias básicas para la filosofía. 3) Comprender los aportes de las *OPFN* para el empoderamiento de los estudiantes en su rol como jóvenes-sujetos-políticos a partir de las competencias básicas para la filosofía.

En consecuencia, se considera que es posible continuar trabajando bajo el diseño de Investigación Cualitativa y desde un Enfoque Histórico-Hermenéutico, que pensado para el caso de la sistematización se define como:

Un enfoque que desde una perspectiva comprensiva privilegia la comprensión, significatividad y la relevancia cultural de los sujetos y sus prácticas. Pretende comprender los significados, sentidos, acciones y discursos de los sujetos para entender las lógicas e interpretaciones de las relaciones sociales en las prácticas (Ruiz, 2001, p. 6).

En este orden de ideas, se trabajará a partir de las categorías identificadas en las cuatro unidades hermenéuticas de los Aspectos Curriculares: Geo-historicidad del pensamiento filosófico, Epistemologías del Sur para un diálogo interfilosófico e intercultural, Filosofía práctica para la liberación, Estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural. Estas unidades serán contrastadas con la categoría de *empoderamiento*, pensado a partir de las cuatro competencias básicas para la filosofía propuestas también en los Aspectos Curriculares: Conciencia crítica, Diálogo interfilosófico, Acción transformadora y Ciudadanía intercultural.

Para lograr lo anterior se procederá a sistematizar de esta experiencia la *implementación de la malla curricular* propuesta en los Aspectos Didácticos, a partir del diseño y desarrollo de los planes de área para los grados décimo y undécimo, acorde con los cuatro períodos académicos en los que se divide el año lectivo al interior de la Institución Educativa. Lo anterior con el fin de transformar los estándares tradicionalmente eurocéntricos a partir de los cuales se suele enseñar la filosofía en la educación media, generando una apertura epistémica hacia formas de sentipensar la filosofía desde una perspectiva otra: *Nuestramérica*; propiciando así un diálogo interfilosófico e intercultural, donde tengan cabida la diversidad de mundos existentes. Asimismo, se busca que, desde la filosofía de *Nuestramérica* y las secuencias didácticas elaboradas, los estudiantes experimenten un empoderamiento de su rol como jóvenes-sujetos-políticos, con base en el desarrollo de las cuatro competencias filosóficas básicas propuestas.

Para realizar la sistematización de esta experiencia, habrá que tener en cuenta en el relato histórico la manera como en cada período académico se vaya realizando la adecuación del «Esquema General de la Propuesta Curricular» y de la «Malla Curricular» —véase Tabla 6 y 7 de los Aspectos Didácticos— al formato oficial de la IEJMG, llamado «Planeación y Registro de Actividades Pedagógicas», que corresponde al Plan de Área para los cuatro períodos académicos de los grados décimo y undécimo. Dicha planeación permitiría establecer relaciones entre tres

aspectos fundamentales: el primero, las cuatro competencias básicas propuestas para el área de filosofía en las presentes *OPFN* y los estándares básicos de competencias del MEN; el segundo, las cuatro unidades hermenéuticas propuestas también en estas orientaciones, las cuales se encuentran conformadas por categorías de análisis, problemas y preguntas; el tercero, los indicadores de desempeño y las estrategias de evaluación.

El formato de Planeación y Registro de Actividades Pedagógicas que se propone para la Institución Educativa es el siguiente:

Tabla 8

Plan de área

Institución Educativa Josefina Muñoz González “Excelencia personal y académica trabajando en equipo”					
Planeación y registro de actividades pedagógicas					
Maestro:		Área:		Año:	Periodo:
Grado:		Grupos:		Intensidad horaria:	Total horas:
Nombre de la unidad:		Competencias			
		Matemáticas	Científicas	Comunicativas	Laborales
Preguntas problematizadoras:					
Competencia filosófica:			Indicadores de desempeño:		
Fecha	Ámbito conceptual		Actividades	Recursos	Estrategias de evaluación
					25% Conceptual
					25% Procedimental
					25% Actitudinal
					25% Prueba Acumulativa
Semana	Observaciones				
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

9	
10	
Firma Maestro(a):	Firma Coordinador(a):

Nota: Adaptado del formato de la IEJMG.

El plan de área sirve como herramienta de registro y evidencia de la implementación de las *OPFN* en cada período académico, permitiendo anotar las fechas y número de horas dedicadas al abordaje de cada problema. Además, el espacio para las observaciones puede ser utilizado a modo de diario de campo, dando cuenta de los aspectos positivos y negativos emergentes durante su implementación, con el fin de ser interpretados posteriormente.

Para hacer un seguimiento de la implementación de las *OPFN*, se considera también fundamental la elaboración de *Secuencias Didácticas*, en tanto que es responsabilidad de un maestro crítico intervenir el aula de clase con estrategias didácticas secuenciadas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, teniendo siempre como eje de reflexión la elaboración de preguntas problematizadoras que despierten la curiosidad de sus estudiantes, que movilicen a la indagación, al diálogo crítico entre las ideas previas y los nuevos saberes descubiertos. De este modo, cada ámbito conceptual propuesto y cada estrategia didáctica empleada pueden dar lugar a aprendizajes significativos. A razón de ello, se sugiere la elaboración de dos secuencias didácticas para cada período académico, debido a que la estructura propuesta para la Malla Curricular —véase Aspectos Didácticos, Tabla 7— fue diseñada partiendo de cuatro ejes articuladores básicos: lo histórico, lo epistemológico, lo práctico y lo estético; donde cada eje se desarrolla a lo largo de dos periodos, planeados a partir de dos ámbitos conceptuales para el análisis, con sus correspondientes preguntas problematizadoras y estándares básicos de competencias. En este orden de ideas, se propone el siguiente formato:

Tabla 9

Secuencia didáctica

Institución Educativa Josefina Muñoz González “Excelencia personal y académica trabajando en equipo”	
Secuencia Didáctica	
Maestro: Área:	Grado: Período académico:
Eje articulador: Unidad: Ámbito conceptual: Categorías de análisis: Pregunta problematizadora: Duración (número de horas previstas):	

Competencia filosófica:	Indicadores de desempeño:
Criterios de valoración:	
Recursos:	Bibliografía:
Estrategias didácticas:	
1. Actividades de apertura: -Contextualización: -Saberes previos: -Planteamiento del problema:	
2. Actividades de desarrollo: -Revisión de contenidos y áreas relacionadas: -Implementación de la estrategia didáctica: -Conceptualización:	
3. Actividades de cierre: -Síntesis: -Retroalimentación: -Conclusiones:	
Evaluación: Evidencias de evaluación:	
Observaciones:	

Nota: Elaboración propia.

Por tanto, las estrategias metodológicas de la *Observación Participante* y del *Análisis Documental*, serán transversales a todo el proceso de sistematización, en la medida que es el maestro de filosofía quien estará en continua interacción con los estudiantes del grado décimo y undécimo, al interior del aula de clase y otros espacios pedagógicos de la Institución Educativa, implementando las *OPFN* con base en los fundamentos filosóficos y pedagógicos elaborados, registrando la información generada a partir de la observación, bien sea en diarios de campo o en los espacios destinados a las «observaciones» de ambos formatos. En este sentido, la *Planeación y Registro de Actividades Pedagógicas* y la *Secuencia Didáctica*, se presentan como herramientas que permiten ir analizando en cada período académico los avances en la implementación de la Malla Curricular y de las *OPFN* en general, además del empoderamiento por parte de los estudiantes de las competencias básicas para la filosofía propuestas en los Aspectos Curriculares.

Finalmente, para darle un orden secuencial a la sistematización de la experiencia de la implementación de las *OPFN*, será necesario que en la primera semana de cada período académico se elaboren los formatos de Planeación y Registro de Actividades Pedagógicas y de Secuencia Didáctica, siendo socializados de manera clara y oportuna a los estudiantes, con el fin de que se conviertan en la carta de navegación para el desarrollo del período académico, dejando en claro:

qué se va a trabajar, por qué, para qué, desde donde, cómo y con qué fin. Durante el transcurso del período tendría lugar el desarrollo de las dos secuencias didácticas, a partir de las cuales se pretende que los estudiantes alcancen el empoderamiento de las competencias básicas para la filosofía, pudiendo hacer un registro del proceso en el espacio dedicado a las «observaciones».

Así, en la última semana de cada período académico, se espera poder analizar lo planeado inicialmente, contrastándolo con la información registrada en las «observaciones» de ambos formatos y también con las evidencias de evaluación, resultado de las estrategias didácticas implementadas. Es importante también generar un espacio de evaluación del proceso en esta última semana, en conjunto con los estudiantes, y en el orden de las cuatro *estrategias de evaluación* sugeridas en los Aspectos Didácticos de las *OPFN*, a saber: auto-evaluación, co-evaluación, hetero-evaluación y meta-evaluación.

De este modo, al finalizar el año 2019 se contaría con la información necesaria para valorar los alcances de la implementación de las *OPFN* y el empoderamiento de las competencias básicas por parte de los estudiantes del grado décimo, con quienes se proyecta trabajar durante ese año. Y para el año 2020 se espera poder sistematizar de la misma manera la implementación de las *OPFN* con los estudiantes del grado undécimo. A razón de lo anterior se diseña el siguiente cronograma:

Tabla 10

Cronograma de sistematización

Actividades	2019				2020				Participantes
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Periodo académico									
Fase I. Eje articulador: lo histórico	X	X							
<i>Unidad I:</i>									Estudiantes del grado décimo
Geo-historicidad del pensamiento filosófico									
1. Planeación actividades pedagógicas periodo I	X								
2. Secuencia didáctica 1: Filosofías del mundo	X								
3. Secuencia didáctica 2: Filosofía europea	X								
4. Evaluación	X								
5. Análisis de resultados	X								
6. Planeación de actividades pedagógicas periodo II		X							
7. Secuencia didáctica 3: <i>Nuestramérica 1</i>		X							
8. Secuencia didáctica 4: <i>Nuestramérica 2</i>		X							
9. Evaluación		X							
10. Análisis de resultados		X							
11. Avances del relato histórico		X							
Observaciones:									
Actividades	2019				2020				Participantes
Periodo académico	1	2	3	4	1	2	3	4	
Fase II. Eje articulador: lo epistemológico			X	X					

<i>Unidad II:</i> Epistemologías del sur para un diálogo interfilosófico 1. Planeación actividades pedagógicas periodo III 2. Secuencia didáctica 1: Teoría del conocimiento 3. Secuencia didáctica 2: Pensamiento decolonial 4. Evaluación 5. Análisis de resultados 6. Planeación de actividades pedagógicas periodo IV 7. Secuencia didáctica 3: Epistemologías otras 8. Secuencia didáctica 4: Diálogo intercultural 9. Evaluación 10. Análisis de resultados 11. Avances del relato histórico				X							Estudiantes del grado décimo
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	------------------------------

Observaciones:

Actividades	2019				2020				Participantes		
	1	2	3	4	1	2	3	4			
Periodo académico											
Fase III. Eje articulador: lo práctico					X	X					
<i>Unidad III:</i> Filosofía práctica para la liberación 1. Planeación actividades pedagógicas periodo I 2. Secuencia didáctica 1: ...Política de <i>Nuestramérica</i> 3. Secuencia didáctica 2: Sistema-mundo... 4. Evaluación 5. Análisis de resultados 6. Planeación de actividades pedagógicas periodo II 7. Secuencia didáctica 3: ...Política para la liberación 8. Secuencia didáctica 4: Decolonialidad del poder 9. Evaluación 10. Análisis de resultados 11. Avances del relato histórico					X	X	X	X	X		Estudiantes del grado undécimo

Observaciones:

Actividades	2019				2020				Participantes		
	1	2	3	4	1	2	3	4			
Periodo académico											
Fase IV. Eje articulador: lo estético							X	X			
<i>Unidad IV:</i> Estética del arte y de la vida cotidiana 1. Planeación actividades pedagógicas periodo III 2. Secuencia didáctica 1: La expresión artística 3. Secuencia didáctica 2: Las ideas estéticas 4. Evaluación 5. Análisis de resultados 6. Planeación de actividades pedagógicas periodo IV 7. Secuencia didáctica 3: Poética y prosaica... 8. Secuencia didáctica 4: Función social del arte... 9. Evaluación 10. Análisis de resultados 11. Avances del relato histórico 12. Sistematización final de la experiencia 13. Socialización final de la experiencia							X	X	X	X	Estudiantes del grado undécimo

Observaciones:

Nota: Elaboración propia.

En consecuencia, finalizado el año 2020 se proyecta socializar a la comunidad académica y a los maestros de la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro, los aprendizajes reconocidos y construidos durante las diferentes fases de la práctica de sistematización de la experiencia, en el orden de la implementación de las *OPFN* y el empoderamiento por parte de los estudiantes de las competencias básicas para la filosofía propuestas; esto mediante un texto escrito a modo de *relato histórico*, en el que se puede dar cuenta de los resultados de la sistematización.

Con lo anterior se espera además dejar abierta la invitación para que los maestros asuman una posición crítica frente a la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, y emprendan la sistematización de sus prácticas como una estrategia de investigación crítica, que permite convertir el aula de clase en una comunidad de indagación y aprendizaje, con responsabilidad ética y compromiso político, a favor de la lucha y la esperanza de un buen vivir para todos los seres humanos, en armonía con todas las manifestaciones de vida y la naturaleza en general.

9. Bibliografía

Acha, J. (1994). *Las culturas estéticas de América Latina*. México: UNAM. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/0Bw-3yPOp2B3dYVE4bEZWYXhKRDg/edit>

Aisenberg, B. (1996). Didáctica de las ciencias sociales ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? En: *Seminario Internacional sobre "Constructivismo y Educación en relación a las Didácticas Especiales"*, pp. 136-163. Colonia, Uruguay: Proyecto Alfa.

Alberdi, J. (1842). *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea* (Conferencia leída en el Colegio de Humanidades de Montevideo). Recuperado de:

www.hacer.org/pdf/Ideas.pdf

Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. En: *Revista de Filosofía*, N° 81, 2015-3, pp. 103-116. Recuperado de:

<http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/21018/20877>

Anderson, L. & Krathwohl, D.A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Andrade, M. y Muñoz, C. (2004). El taller crítico: una propuesta de trabajo interactivo. *Revista tabula rasa*. En revista de humanidades, No. 2, enero-diciembre, pp. 251-262. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Recuperado de:

<http://revistatabularasa.org/numero-2/andrade.pdf>

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal. Recuperado de: <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/apple/Ideologia%20Y%20Curriculo.pdf>
- Arpini, A. (2006). *Enseñanza de la filosofía en nuestra América. Inquietud de pensar*. Panel Congreso Internacional de Filosofía y Educación en nuestra América. Recuperado de: http://congresofyeenna.net16.net/files/panel_arpini.pdf
- Barragán, L. –Coord.– (2010). *Cartilla No. 1: Los estudiantes preguntan. “Aprender a preguntar y preguntar para aprender”*. Bogotá: MEN. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-187205_cartilla.pdf
- Barreda, G. (2003). *Oración cívica* (Orig. 1867). Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1112.pdf>
- Barriendos, J. (2009). Jerarquías estéticas de la modernidad/colonialidad. En: *Ramona. Revista de artes visuales. Argentina. No. 25, octubre*, pp. 33-38. Recuperado de: http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH8d93/266ac7d2.dir/r95_33nota.pdf
- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Deusto. Recuperado de: <https://filosofiaum.files.wordpress.com/2014/06/beorlegui.pdf>
- Bilbao, F. (1862). *La América en peligro*. Recuperado de: <http://www.alejandriadigital.com/wp-content/uploads/2015/12/BILBAO-La-Am%C3%A9rica-en-Peligro.pdf>
- Boff, L. (1978). *Teología del cautiverio y de la liberación*. Madrid: Ediciones Paulinas. Recuperado de: <http://luiseduardocantero.es.tl/Libros-de-Leonardo-Boff.htm>
- Bolívar, S. (2015). *Carta de Jamaica* (Orig. 1815). Recuperado de: <http://albaciudad.org/wp-content/uploads/2015/09/08072015-Carta-de-Jamaica-WEB.pdf>
- Cardoso, H. (2005). La oración cívica de Barreda. Primer análisis sociológico de la sociedad mexicana. En: *Espacios Públicos, vol. 8, núm. 16, agosto*, pp. 171-190. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67681612>
- Carpani, R. (1961). *Arte y revolución en América Latina*. Buenos Aires: Coyoacán

- Casalla, M. (2010). Aproximaciones a una estética de lo americano. En: *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, núm. 77, pp. 103-116. Bogotá. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551845006>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castro-Gómez, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill libros.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: E. Lander (Editor), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: <http://www.oei.es/salactsi/castro1.htm>.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada los niños*. Recuperado de: <https://territoriosendisputa.files.wordpress.com/2015/09/158.pdf>
- Castro-Gómez S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Editores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 9-23). Recuperado de: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Cerutti, H. (2003). *Filosofar para la liberación: quehacer intelectual y resistencia*. Recuperado de: <http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/cerutti.pdf>
- Congreso de Colombia (8 de febrero de 1994). Artículo 5 [Título I], Artículo 14, 30 y 32 [Título II], Artículos 76 y 79 [Título IV]. *Ley General de Educación* [Ley 115 de 1994].
- Congreso de Colombia. *Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994*.
- Congreso de Colombia. *Decreto 230 del 11 de febrero de 2002* (derogado por el 1290 de 2009).
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 67 [Título II]. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cubillos, J.S. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía: formar la "actitud filosófica" y enseñar a pensar. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 11 No. 23-24, pp. 231-242. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/325087>
- Cubillos, J.S. (2006). La actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía. Nuevas reflexiones. En: *childhood & philosophy, Río de Janeiro*, v.2, n.4, jul./dez., pp. 271-291. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013829>

- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las epistemologías del sur*. Recuperado de:
www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- De Zubiría, J. (2008). *¿Qué son las competencias? Una mirada desde el desarrollo humano*. Recuperado de:
<https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vSU1SM1V4NVhpNHM/edit>
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *En: Tábula Rasa. No.13, julio-diciembre*, pp. 217-233. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf>
- Díaz, J. (2014). *Filosofía política de la educación nuestroamericana: Filosofía de la educación entre la dominación y la liberación de Latinoamérica*. (Trabajo de Maestría). Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/129768/Filosofia-politica-de-la-educacion-nuestroamericana.pdf?sequence=3>
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. (Orig. 1922). Barcelona: Altaya
- Dussel, E., Miró, F., Roig, A., Villegas, A. y Zea, L. (1981). *Declaración de Morelia* (Orig. 1975). Recuperado de:
http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Documentos/DeclaraciondeMorelia-Dussel_Enrique_etal.pdf
- Dussel, E. (1994). *Historia de la Filosofía Latinoamericana y Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América. Recuperado de:
biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120422095648/HISTORIA.pdf
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación* (Orig. 1977). Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Dussel, E. (1999). *Posmodernidad y transmodernidad: Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana.

- Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación*. Madrid: Trotta. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/108782680/Dussel-2007-Politica-Liberacion-Historia-Mundial-Critica>
- Dussel, E. (2009). Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. En: *Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, No.11: jul-dic*, pp. 97-114
Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n11/n11a06.pdf>
- Escobar, A. (2016a). *Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur*. En: *revista de antropología iberoamericana, volumen 11, número 1, enero-abril*, pp. 11-32. Recuperado de:
<http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>
- Escobar, A. (2016b). Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: La diferencia entre Abya Yala/Afro/Latino- América. En: *Intervenciones en estudios culturales, (3)*. pp. 117-134. Recuperado de:
https://intervencioneseecc.files.wordpress.com/2017/01/n3_art06_escobar.pdf
- Escobar, T. (1996). *Por una nueva historia del arte en América latina*. Recuperado de:
<http://www.esteticas.unam.mx/edartedal/index.html>
- Espinel, L. (2013). *Enseñanza de la filosofía y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de primer año de bachillerato general unificado del colegio Benito Juárez de la ciudad de Quito, durante el año lectivo 2011-2012*. (Trabajo de Maestría). Universidad Central del Ecuador. Quito. Recuperado de: www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/2584/1/T-UCE-0010-386.pdf
- Flores, G. (2013). Filosofía latinoamericana y educación: enfoque pedagógico decolonial. En: *II CONGRESO Nacional de estudiantes y graduados en filosofía: la filosofía en su contemporaneidad*. Recuperado de:
<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/cnfilosofia/a/paper/viewFile/71/67>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de:
http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/799/Raul_Fornet_Betancourt_Interculturalidad_a_prueba.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (2010). De la significación de la filosofía latinoamericana para la superación del eurocentrismo. En: *Revista de filosofía, N. 65, 2010-2*, pp. 7-19. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/94998144/Raul-Fornet-Betancourt-De-la-significacion-de>

la-filosofia-latinoamericana-para-la-superacion-del-eurocentrismo

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de:

https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de:

<http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao

Paulo: Paz e Terra SA. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de:

<https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>

Gaitán, C.; López, E.; Quintero, M. y Salazar, W. (2010). *Documento No. 14: Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta.

Gaos, J. (1944). *El pensamiento hispanoamericano*. Recuperado de:

www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/el-pensamiento-hispanoamericano/

Garcés, J. (2005). *¿Qué significa enseñar filosofía desde una perspectiva intercultural?* Ponencia presentada en el XV foro nacional de filosofía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

García Bacca, J. (2003). *Invitación a filosofar* (Orig. 1940). Recuperado de:

<http://biblioteca.org.ar/libros/89300.pdf>

Ghiso, A. (2014). La sistematización: una estrategia investigativa de educadores que con imaginación y coraje, deciden reinventarse críticamente. En: R. Jaramillo Roldán (Editor), *Sistematización en Educación y Pedagogía*. (pp. 37-47). Recuperado de:

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2291/1/sistematizacionped.pdf>

Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal.

- Gimeno, J. (2008). Capítulo primero: Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: J. Gimeno (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata. (pp. 15-58). Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/DiezTesisUtilidadCompetencias.pdf>
- Gimeno, J. (2010). Capítulo Primero: ¿Qué significa el currículum? En: J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Ediciones Morata.
Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Giroux, H. (1992). La pedagogía de frontera y la política del posmodernismo. En: *Revista Intrínquis, sep.-dic.*, pp. 33-47. México.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. En: *Praxis educativa (Arg)*, vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, pp. 13-26. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Giunta, A. (1996). *América latina en disputa. Apuntes para una historiografía del arte latinoamericano*. Recuperado de:
http://www.esteticas.unam.mx/edartedal/PDF/Oaxaca/complets/giunta_oaxaca96.pdf
- Gómez, M. y Alzate, M. (2013). La evaluación escolar de las competencias: un estado de la cuestión. En: *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*. Vol. 4, No. 2, pp. 4-18. Recuperado de: <http://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys4.2.2013.01>
- Gruzinski, S. (1994). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, I.; Ochoa, A. y Silva, A. (2015). *Filosofía latinoamericana actual: historia de las ideas, política de la liberación, sentipensar ontológico*. (Trabajo de Maestría). Universidad Santo Tomás. Bogotá. Recuperado de: <http://porticus.usantotomas.edu.co/bitstream/11634/442/1/filosofia%20latinoamericana%20actual.pdf>
- Hinkelammert, F. (2003). *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*.
Recuperado de: <http://www.pensamientocritico.info/index.php/libros/libros-de-franz-hinkelammert?download=18>
- Hostos, E. (2006). *Moral social* (Orig. 1888). Recuperado de:
<http://www.cielonaranja.com/hostosmoralsocial.pdf>

- Kusch, R. (1986). Anotaciones para una estética de lo americano. En: *Identidad, (1)*, pp. 6-20.
- Lambuley, R. (2011). Genios, músicas y músicos: colonialidad de los sentidos o evangelización estética. En: *Calle14: revista de investigación en el campo del arte, vol. 5, núm. 6*, pp. 56-65. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021744005
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: E. Lander (Editor), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: Clacso.
- Las Casas, B. (2006). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (Orig. 1552). Recuperado de: www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/brevisima-relacion-de-la-destruccion-de-las-indias
- Lyotard, J.F. (1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. Recuperado de: <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. México: Siglo XXI editores.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América* (Orig. 1861). Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. Tercera edición. Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/ppghist/documentos/sumulas/Nuestra%20Am%C3%A9rica%20-Jos%C3%A9%20Mart%C3%AD.pdf>
- Mariátegui, J.C. (1975). Cap. 1: La unidad de la América indo-española. En: *Obras Completas. Tomo 12: Temas de Nuestra América* (pp. 13-37). (Orig. 1924). Recuperado de: <http://www.mariategui.eu/webs/descargas.htm>
- Mariátegui, J.C. (1986). El problema de las razas en América Latina. En: *Obras completas. Tomo. 13: Ideología y Política* (pp. 21-45). (Orig. 1929). Recuperado de: <http://www.mariategui.eu/webs/descargas.htm>

- Mariátegui, J.C. (2007). Cap. 2: El problema del indio. En: *Obras completas. Tomo 2: 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana* (pp. 26-38). (Orig. 1928). Recuperado de: <http://www.mariategui.eu/webs/descargas.htm>
- Martínez, S. (2006). Juan Ginés de Sepúlveda y la guerra justa en la conquista de América. En: *pensamiento y cultura, vol. 9, núm. 1*, pp. 111-136. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2289001>
- Marx, C. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado de: <https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2017/03/tesis-sobre-feuerbach.pdf>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México DF: Siglo XXI Editores (Orig. 1984). Recuperado de: http://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf
- McLaren, P. & Huerta-Charles, L.M. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*, pp. 1124-1130. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/2195/1/revista_de_COMIE_traduccion_de_Mclaren_indizada.pdf
- McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4(2)*, pp. 29-66. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/2369/2643>
- Mejía, M.R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M.R. (2007). La pregunta: entre estrategia pedagógica y camino investigativo. En: *Revista Internacional Magisterio, No. 27, Junio-Julio 2007*, pp. 26-30. Recuperado de: http://escuelanormalpasto.edu.co/TICS/LIBROS/material/docs/Competencias%20Cientificas%20Sociales/Curso%20Virtual/Lecturas%20complementarias%20CV%20HH/Marco_Raul_Mejia._La_pregunta.pdf
- Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Lima: CEAAL. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Educaciones-y-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-desde-el-sur-Mej%C3%ADa-M.R.-2011.pdf>
- Mejía, M.R. (2014). Atravesando el espejo de nuestras prácticas. En: R. Jaramillo Roldán (Editor), *Sistematización en Educación y Pedagogía*. (pp. 37-47). Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2291/1/sistematizacionedped.pdf>.

- Mejía Pavony, G. (2013). La investigación como estrategia pedagógica. *Estrategias de aula en los centros de fe y alegría*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- MEN. (2006a). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (2006b). Serie guías No. 21. Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Articulación de la educación con el mundo productivo. *Competencias laborales generales*. Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-106706_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- MEN. (2015). *Reglamento operativo del fondo para fomentar la excelencia docente de educación preescolar, básica y media en programas de maestría, mediante el ofrecimiento de créditos condonables*. Bogotá. 23 de octubre de 2015.
- Mesa, A. y Quiroz R. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. En: *Educere. Artículos Arbitrados. 15 No. 52, sep-dic*, pp. 621-628. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Editores), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 25-46). Recuperado de:
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Miró, F. (1974). *Despertar y proyecto del filósofo americano*. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/330234555/Despertar-y-proyecto-del-filosofar-latinoamericano-Francisco-Miro-Quesada-pdf>
- Montoya, J. y Monsalve, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No.25, (septiembre - diciembre), pp. 1-25. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>

- Mora, D. (2009). Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora. En: *Integra Educativa No 4 / Vol. II No. 1*, pp. 25-60. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a03.pdf>
- Morales, D. (2011). *Desarrollo de una propuesta didáctica para el aprendizaje del filosofar con estudiantes de educación media*. (Trabajo de Maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2121/3701M828.pdf?sequence=1>
- Murillo, H. (2014). *Curriculum, planes y programas de estudio*. Recuperado de:
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf>
- Pérez, F. (2015). *Orientaciones para el maestro de humanismo: material pedagógico de divulgación para la apropiación social del conocimiento*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pinto, R. (2000). Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina. En: *Pensamiento Educativo. Vol. 26, julio*, pp. 201-219. Recuperado de:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/172/368>
- Puigros, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En: C. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. (pp. 9-22). Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v10n2/v10n2a06.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander. (Editor), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Ramallo, F. (2013). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. En: *Revista de Educación, Año 4, No.6*, pp. 249-266. Recuperado de:
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/763
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. En: *Folios*, (28), pp. 108-119. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-48702008000200009
- Ramos, S. (2003). *Hacia un nuevo humanismo* (Orig. 1940). Recuperado de:
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/89621.pdf>

- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca. Recuperado de:
<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- Rodó, J. (1900). *Ariel*. Recuperado de:
www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/jose_enrique_rodó_-_ariel.pdf
- Rodríguez Rojo, M. (2005). Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado. En: *Seminario sobre educación de personas adultas. Julio de 2005*. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/79055165/Rodriguez-Rojo-Martin-Una-didactica-critica-para-el-curriculo-sociocritico-en-un-mundo-parcialmente-globalizado>
- Roig, A. (2004). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* (Orig. 1981). Recuperado de:
<http://ignorantisimo.free.fr/CELA/docs/700%20-%20Arturo%20Andres%20Roig%20-%20Teoria%20y%20Critica%20del%20Pensamiento%20Latinoamericano.pdf>
- Rojas, A. (2009). La didáctica crítica, crítica la crítica educación bancaria. En: *Integra Educativa, Vol. II, No. 4, Ene-Abr.* pp. 93-108. Recuperado de:
<https://integraeducativa.jimdo.com/cat%C3%A1logo-integra-educativa/n-4-pedagog%C3%ADa-y-didactica-cr%C3%ADtica/2009>
- Romero, F. (1945). La mujer en la filosofía. En: *Cuyo, Anuario de Filosofía Argentina y Americana, No.14, año 1997*, pp. 171-210. Recuperado de:
http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1635/torchiacuyo14.pdf
- Ruiz, L. (2001). *La sistematización de prácticas*. Recuperado de:
www.oei.es/historico/equidad/liceo.PDF
- Runge, A. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. En: *Itinerario educativo. Año 27, No. 62, Julio-Diciembre*, pp. 201-240. Recuperado de:
<http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1500>
- Sáenz, M. (2013). La filosofía de la liberación ¿cómo un historicismo de la alteridad? Del historicismo analéctico al trabajo vivo En: J. Santos (Comp.), *Liberación, interculturalidad e historia de las ideas. Estudios sobre el pensamiento filosófico en América Latina* (pp. 71-88). Recuperado de:
<https://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/9697/Liberaci%C3%B3n%20Interculturalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Salazar Bondy, A. (1995). Cap. 1: La cultura de la dominación. En: *Dominación y liberación: Escritos 1966-1974* (pp. 69-93). (Orig. 1966). Recuperado de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/domin_liber/contenido.htm
- Salazar Bondy, A. (1968). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/330119145/bondy-existe-una-filosofia-de-nuestra-america-pdf>
- Salazar Bondy, A. (1975). *La Educación del Hombre Nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: www.historiaperu-iep.pe/uploads/1427596300.pdf
- Scannone, J.C. (1972). La liberación latinoamericana. Ontología del proceso auténticamente liberador. En: "*Stromata*" 28 1/2, enero-junio, pp. 107-150. Recuperado de:
http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol14/54/054_scannone.pdf
- Scannone, J.C. (2013). Vigencia actual y proyecciones de la filosofía latinoamericana de la liberación. En: J. Santos (Comp.), *Liberación, interculturalidad e historia de las ideas. Estudios sobre el pensamiento filosófico en América Latina* (pp. 45-54). Recuperado de:
<https://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/9697/Liberaci%C3%B3n%20Interculturalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sepúlveda, J.G. (1550). Demócrates segundo o De las justas causas de la guerra contra los indios. Recuperado de: <https://jorgecaceres.files.wordpress.com/2010/05/democrates-segundo-o-de-las-justas-causas-de-la-guerra-contra-los-indios.pdf>
- Tejerina, V. (2011). Capítulo 3: Diversidad cultural, educación intercultural y currículo. En: J. Aparicio (Dir.), *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina*. (pp. 67-85). Madrid: Ediciones Pirámide. Recuperado de:
<http://campus.usal.es/~iiacyl/MAI/images/publicaciones/Interculturalidad.pdf>
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículo. En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 217, Septiembre 1993, pp. 60-66. España: Universidad de La Coruña. Recuperado de: <http://jurjotorres.com/?p=3568>
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de:
<https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/curr3adculo-oculto1.pdf>
- Torres García, J. (1944). *Universalismo Constructivo*. Buenos Aires: Poseidón.
- UNESCO (2001). La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones. *Conferencia internacional de educación,*

Cuadragésima sexta reunión, Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 5-8 septiembre 2001. Recuperado de:

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46docsums.htm#indice>

UNESCO. Ravinovich, S. y Saada, A. –Coords.- (2006). *Lo otro*. México D.F: Unesco.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. Muñoz, S. –Dir.- (2007). Filosofía una responsabilidad cósmica. *El correo de la Unesco: 2007, número 9*. París: Unesco. Recuperado de: <http://www.unesco.org/es/courier>

UNESCO (2009a). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. París: Unesco.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. Kutukdjian, G. & Corbett, J. –Editores- (2009b). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>

UNESCO. Goucha, M. (2011). Cap. II: La enseñanza de la filosofía a nivel secundario. En: *La filosofía, una escuela de la libertad* (pp. 46-93). México D.F: Unesco. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO. Benmakhlouf, A.; Dussel, E.; Foé, N. e Ibana, R. -Coords.- (2014). *Manual de filosofía Sur a Sur*. Francia: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org>

Universidad de Antioquia (2015). *Lineamientos curriculares, pedagógicos y didácticos para el equipo de trabajo*. Comisión maestría en educación de profundización. Medellín.

Valdés, O. (2005). Reseña de “Sobre el dominio de los indios y la guerra justa” de Fray Alonso de la Vera Cruz. En: *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 41, enero-junio, pp. 138-144. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89804108>

Vargas, G. (2011). Cap. III: Hacer-se sujeto. Una perspectiva para la enseñanza del filosofar en la educación secundaria. En: L.G. Cárdenas, C.E. Restrepo (Editores), *Didácticas de la Filosofía 1*. (pp. 37-55). Bogotá: San Pablo.

Vargas, G. (2014). *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contraelasesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>

Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. (Orig. 1925). Recuperado de: <http://www.turemanso.com.ar>

- Vattimo, G. (1990). Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente? En: G. Vattimo y otros. *En torno a la posmodernidad* (pp. 9-19). Barcelona: Anthropos.
- Vasilachis, I. (2006). Cap. 1: La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales: Sintagma Editorial.
- Villalobos, J. (2000). Educación y concientización: Legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. En: *Educere, Vol. 4, Num. 10, Julio-Septiembre*, pp. 17-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641003>
- Viveros, S. –Editor– (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Bogotá: Manual Moderno.
- Wallerstein, I. (2002). *El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales*. Recuperado de: bd.unsl.edu.ar/download.php?id=428
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En: *UMSA Revista (entre palabras), Vol. 3*. Recuperado de: <http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/09/Catherine-Walsh-Interculturalidad-cr%C3%ADtica-y-pedagog%C3%ADa-de-colonial.pdf>
- Walsh, C. (2014). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En: *Boletín Informativo Spondylus. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador*. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?notas-pedagogicas-desde-las-grietas-decoloniales>
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. En: *Revista-Journal Interaccoes, vol. 8, num. 22*, pp. 6-33. España: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534>
- Zea, L. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/326509419/Zea-La-filosofia-americana-como-filosofia-sin-mas-pdf>
- Zea, L. (2003). Filosofar desde Latinoamérica, filosofar de excelencia. En: *Signos Filosóficos, num. 9, enero-junio*, pp. 293-298. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34300918>