

Lineamientos ideológicos del Diseño Curricular Jurisdiccional de San Luis para la enseñanza de la filosofía: ¡hacia una descolonización pedagógica!

Ideological Guidelines from the Jurisdictional Curriculum Design of San Luis for the Teaching of Philosophy: towards a Pedagogical Decolonization!

Pablo MONK*

RESUMEN

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales provinciales contemplan para el caso de la asignatura “filosofía” la inclusión de un eje sobre el pensamiento latinoamericano (eje V). Inevitablemente crítico, dialógico y revisionista, su inclusión como uno de los nodos temático-conceptuales dispuestos por la provincia de San Luis comporta e impele de manera manifiesta toda una re-lectura crítica de la historia de la filosofía como un discurso euronoroccidental, hegemónico y de dominación. De hecho, la inclusión del eje V dentro de los diseños cimienta y vertebrata una jerarquización inexorable: la de configurar al pensamiento latinoamericano, en tanto discurso crítico de la filosofía canónica, como la única (y “verdadera”) filosofía posible, como la filosofía de la filosofía, en suma. ¿Su omisión, por lo tanto, no supone una falta (grave) doble: a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales provinciales y, peor aún, a la práctica pedagógica y al ejercicio filosófico en tanto disciplinas críticas (es decir, no-adoctrinantes)? El presente trabajo explora una fundamentación teórica preliminar sobre la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva decolonial a partir de la incorporación del pensamiento latinoamericano en los diseños curriculares.

Palabras clave: pensamiento latinoamericano; filosofía, pensamiento decolonial; diseño curricular jurisdiccional; San Luis.

ABSTRACT

The provincial Jurisdictional Curriculum Designs contemplate the inclusion of a Latin American axis (axis V) in the case of the subject “Philosophy”. A critical, dialogic and revisionist is required for its inclusion, as one of the thematic-conceptual nodes defined by the province of San Luis manifestly entails a complete critical re-reading of the history of philosophy as a Euro-northwestern, hegemonic and dominant discourse. In fact, the inclusion of axis V within the designs cements and structures an inexorable hierarchy: that of configuring Latin American thought as a critical discourse of canonical philosophy, as the only (and “true”) philosophy possible, shortly, as the philosophy of philosophy. Doesn't its omission, therefore, imply a (serious) double failure to the provincial Jurisdictional Curriculum

* Prof. de Enseñanza Media y Superior en filosofía (UBA). Prof. “Interculturalia” (UBA)/Centro de Estudios de Filosofía y Liberación (CEFyL)/Argentina. Contacto: pablomonk@sanluis.edu.ar

Designs and, even worse, to pedagogical practice and philosophical exercise as critical (that is, non-indoctrinating) disciplines? The present work explores a preliminary theoretical foundation on the teaching of philosophy from a decolonial perspective based on the incorporation of Latin American thought in curricular designs.

Key words: latin-American thought; philosophy; decolonial thought; jurisdictional curriculum design; San Luis

“Dentro de Ley todo, fuera de la Ley nada”

Juan Domingo Perón/Javier Milei

*“Un gobierno que quiere transformar el país
debe transformar la interpretación del mundo de la juventud,
que serán los adultos del futuro”*

Enrique Dussel

A modo de introducción

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de la provincia de San Luis (Argentina) que contienen la asignatura “filosofía” prescriben para su dictado la inclusión de un eje sobre el pensamiento latinoamericano: el descriptor V.¹

El título del mismo, “el saber situado como condición para el pensamiento decolonial”, pone de manifiesto tres problemáticas ineludibles en torno a la relación saber/poder:

- 1) a partir de la expresa mención de lo “decolonial”, que todo saber se inserta en una malla de poder en la que se entretujan relaciones histórico-materiales de dominación; esto mismo ocurre incluso con la filosofía como práctica crítico-reflexiva;
- 2) que un saber acrítico y atemático de estas relaciones de poder inevitable y correlativamente legítima y perpetúa dichas asimetrías en favor del sector dominante;
- 3) que en la práctica-teórica escolar/universitaria de la filosofía suelen predominar tres rasgos en favor de los puntos anteriores: a) su pretensión de discursividad universal por sobre su situacionalidad; b) su teorización por sobre su práctica; c) su narratividad histórica unívoca y unidireccional por sobre una pluri-narratividad multívoca y trans-direccional.

¹ Se consulta y cita la “ficha curricular” de la asignatura “filosofía” para 6to año del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Ciencias Sociales (DCJ, 2020: 249-252). De todos modos, los DCJ con otras orientaciones que también incluyen la asignatura presentan la misma “ficha curricular”: Teatro (DCJ, 2021: 252-256); Danza (DCJ, 2021: 246-251); Artes Visuales (DCJ, 2023: 324-326); Economía y Administración (DCJ, 2020 88-93). Cabe aclarar que las URL de cada uno de los Diseños mencionados, listadas en la sección “Fuentes Consultadas”, remiten a una misma carpeta de Drive de acceso público, creada por el Ministerio de Educación provincial, en el que se pueden consultar los mismos.

A los fines pedagógicos de una puesta en cuestión subversiva de la “malla de poder”² referida, la provincia de San Luis instituye para sus juventudes la inclusión del pensamiento latinoamericano en su DCJ. En su calidad de nodo temático-conceptual comporta e impele de manera manifiesta una re-lectura crítica de la historia de la filosofía euronoroccidental como discurso canónico; esto es, hegemonizado y de dominación. Su condición de situado lo habilita como un dispositivo de concientización y una práctica crítico-revisionista.

De hecho, el eje V del DCJ entraña todo un gesto político-institucional hacia una pedagogía decolonial como la que propugnan Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Wálter Mignolo, Ramón Grosfoguel y Rita Segato: el de la entronización curricular del pensamiento latinoamericano como centro curricular desde el cual pensar y ejercer el potencial indagatorio y la funcionalidad crítica de la filosofía sobre ella misma.

En este sentido, el pensamiento latinoamericano, en tanto crítico de la filosofía canónica y al igual que todo otro pensamiento subalternizado, se descubre como la única (y “verdadera”) filosofía posible -la filosofía de la filosofía, en suma- desde la cual, tal como señalaba Amelia Podetti,³ se puede ver el mundo.

Ahora bien, a los fines pedagógicos, ¿cómo se puede concebir esta propuesta curricular? ¿Cómo puede ser abordada? ¿Cuáles son sus alcances ideológicos? ¿Qué posicionamiento ético-político entraña? ¿Dónde plantear un inicio? El siguiente trabajo se propone abordar estas preguntas con el objeto de configurar una fundamentación preliminar e indicativa de la propuesta curricular que el DCJ defiende.

¿Qué es lo que es el “pensamiento decolonial”?

Segato sostiene que la “perspectiva decolonial del poder” es una de las pocas teorías (de los pocos “vocabularios”) oriundas de Latinoamérica que no sólo ha sido capaz de “reconfigurar la historia ante nuestros ojos” sino también de cruzar aquella “Gran Frontera (...) que divide el mundo entre el Norte y el Sur geopolíticos” (Segato, 2013: 35) para alcanzar relevancia y permanencia mundial.

Mignolo señala, siguiendo a Quijano, que la emergencia del pensamiento decolonial se dio al mismo tiempo y como contrapartida al establecimiento del binomio modernidad/colonialidad. El semiólogo argentino se vale de la categoría de “giro decolonial” (o “descolonial”) para referir al proceso de construcción de sentido que deviene de la experiencia generada por la diferencia colonial y que devela las subjetividades sometidas y las experiencias y saberes subalternizados.

La genealogía de este proyecto (de este “colectivo de interpretación”) remite, al parecer de Mignolo, a dos tratados que abren “la ranura de lo impensable”: el del indígena Waman Poma de Ayala dirigido al Rey Felipe III en 1616 (*Nueva crónica y buen gobierno*) y el del esclavo liberto Ottobah Cuogano de 1787 (*Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery and Commerce of the Human Species*).

Más recientemente y como continuidad de lo anterior, la Conferencia de Bandung en 1955 (que promovía la cooperación económica-cultural afro-asiática como oposición geopolítica estratégica al colonialismo-neocolonialismo de Nor-Occidente y primer gesto hacia la conformación en Belgrado en 1961 del “Movimiento de Países No Alineados”) implicó un

² Empleo el término siguiendo a Quijano para quien “todo fenómeno histórico-social consiste en y/o expresa una relación social o malla de relaciones sociales”, cuya explicación y sentido debe buscarse en un campo de relaciones mayor: la totalidad socio-histórica (Quijano, 2014a: 296).

³ La filósofa puntana sostenía que el tan mentado “descubrimiento de América” era en realidad el “descubrimiento del Mundo en su Totalidad”; América, en verdad, era el *locus* en el que la historia se había hecho efectivamente universal porque “sólo desde ese momento los hombres comienzan a conocer la Tierra tal como es” (Podetti, 2015: 25).

acontecimiento trascendental para la humanidad cuyo principal objetivo fue el de “encontrar las bases y la visión común de un futuro que no fuera ni capitalista ni comunista” sino de “decolonización” en tanto desprendimiento de los dos discursos principales de occidente (Mignolo, 2013: 9).

En tanto contraposición al paradigma moderno/colonial (sus cronologías y su racionalidad única y dogmática) y a una “geopolítica del conocimiento” que transfiere valor (epistémico) si y sólo si tal conocimiento “está en ciertas lenguas y viene de determinados lugares”, la perspectiva decolonial se revela como la posibilidad de pensar y proyectar puentes hacia distintos y más humanos modos de vivir, hacia un mundo más solidario, justo e igualitario y hacia una coexistencia digna de la multiplicidad y las diferencias (Mignolo en Walsh, Schiwy y Castro Gómez, 2002: 19).

Lineamientos para la enseñanza de la filosofía de acuerdo al DCJ de San Luis

Si, tal como el DCJ prescribe:

la enseñanza de la Filosofía hoy, debe partir del reconocimiento de que uno de los problemas a resolver consiste en incorporar la diferencia, desviándose de los viejos conceptos y las normas dominantes, abriendo la posibilidad para la descolonización, con el objetivo de significar la interculturalidad como una perspectiva, un concepto y una práctica que encuentra su razón de ser en el horizonte de la colonialidad del poder (DCJ, 2020: 249)

Entonces, primeramente quizá, debiera preguntarse no tanto qué es la filosofía (qué es la filosofía latinoamericana, incluso) sino más bien si se quiere “tener” (producir/generar/conseguir) una filosofía latinoamericana. Podría optarse, tal como proponía Rodolfo Kusch⁴, por un pensamiento latinoamericano sin complejos de inferioridad sino, por el contrario, a partir de la experiencia de aquello que es propiamente humano: el pensamiento y el lugar donde se lleva a cabo el mismo.

Dicho pensamiento antagoniza con la filosofía como discursividad y práctica instrumental de la misma colonialidad del poder que el pensamiento latinoamericano crítico pretende combatir.⁵ En este trabajo y sobre la base de estas razones, se abraza el término “pensamiento latinoamericano” en tanto:

⁴ Kusch exhortaba al intelectual/científico americano a romper con la tradición de coloniaje epistemológico europeo para dejar de ser, de ese modo, un analfabeto de lo americano; al parecer del pensador, de tal estado sólo podremos salir si somos capaces de producir categorías de análisis propias y auténticas con las cuales “ver nuestras cosas”, y cuya búsqueda comporta una inexorable tergiversación de “la modalidad europea”. América se torna entonces una profunda decisión ética. Aquella que lleva a aquel que la tome a enfrentarse a (a sacrificarse por) la paradoja y al absurdo de que lo americano es un “aquí y ahora” enfrentado consigo mismo, que demanda, al mismo tiempo, abocarse a una indagación y a un ejercicio reflexivo crítico y divergente del impuesto por Occidente (Kusch, 2007: 108).

⁵ Señala Roberto Esposito que “la universalización de la filosofía de Occidente se debe a su prestigio y canonicidad, ambos productos de la colonialidad, cuyo *logos* está supuestamente libre de subjetivismos situados e históricamente contextualizados (...). Consecuentemente, se descarta a América Latina -totalmente- como lugar de enunciación legítimo donde se pueda desarrollar una práctica cognitiva, política y teórica de valor; la academia de Europa y Estados Unidos serían los únicos polos legítimos, apoderados de ‘técnicas’ de enunciación dada su historia (que se atribuye y ha trazado desde la antigua Grecia), donde se encuentra una verdadera y fundada categorización epistémica del mundo” (Esposito, 2018: 45).

Pensamiento crítico fronterizo que se propone transformar las matrices coloniales del poder. Entendiendo por pensamiento fronterizo aquel conocimiento que se sostiene en la relación entre los conocimientos subalternizados y el conocimiento universalizado-europeo. Pensamiento que opera de mediador entre el conocimiento y pensamiento construido dentro de las historias modernas coloniales y que está ligado a la diferencia colonial. Este pensamiento fronterizo se propone poner en cuestión y contaminar el pensamiento dominante con otros modos de pensar y de actuar (DCJ, 2020: 249).

Ahora bien, si debemos pensar (filosofar) desde nuestra particularidad acaso debamos hacerlo desde un hecho que nos ha marcado/signado hasta el presente: el proceso de conquista perpetrado en nuestro continente a manos de Occidente iniciado en 1492. Dicho hito jalona por lo menos tres rasgos identitarios de nuestro pensamiento: ético-políticamente, su carácter pedagógico; metafísica y antropológicamente, su rasgo mestizo y dialógico; estéticamente, su estilo ensayístico.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, sostenía que, con la llegada de Occidente, nuestro continente fue el primer espacio/tiempo de un “patrón de poder” con pretensión mundial que se constituyó a partir de dos procesos históricos convergentes: por un lado, la clasificación racial de las gentes no-occidentales como inferiores/bárbaras/incivilizadas/infieles, etc. Por el otro, la articulación de todas las formas de control del trabajo en función del naciente capitalismo global (Quijano, 2014).

El proceso, genocida y extractivista, por medio del cual se llevó a cabo la instauración de este “patrón de poder” implicó a su vez la subsunción de “todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales” nativos a un único ordenamiento cultural, global y hegemónico que tenía a Occidente como centro.

Las subjetividades, las culturas y la producción de conocimiento originarias fueron perseguidas, reprimidas, expropiadas o colonizadas en favor de la imposición de una perspectiva epistemológica eurocéntrica que terminó por volverse hegemónica y que impera, en términos de “colonialidad”,⁶ hasta el presente (Quijano, 2014).

Es menester, entonces, que el pensamiento latinoamericano emprenda la ardua, urgente y necesaria tarea de des-colonizar nuestra manera de senti-pensar⁷ con el objeto de subvertir el influjo de la colonialidad del poder que impera fenomenológicamente en nuestra conciencia, de manera de propiciar (crítica, auroral e históricamente) una re-valorización y re-apropiación (que sería, a su vez, un re-des-cubrimiento) de aquella posibilidad que somos (Arpini, 2013).

Una labor de estas características entronca, ético-políticamente, con la historicidad de aquel “a priori antropológico” que Arturo Roig rastreaba en y recuperaba de las luchas por la

⁶ El proceso de dominación llevado a cabo por Europa en América instauró un acervo categorial “científico, objetivo y ahistórico” (Quijano, 1992: 12) cuya epistemología fue naturalizada y, a raíz de ello, escindida de las prácticas históricas de poder que la perpetraron. La colonización en términos de sometimiento y subalternización fue deslizando, para pervivir incluso en la actualidad, desde un plano meramente político, práctico y material (el “colonialismo”) hacia uno interior: la “colonialidad” que opera en el imaginario de los dominados a partir de procesos represivos de las *epistemes* locales distintas de los patrones o marcos occidentales-rationales de conocimiento puestos al servicio de las “necesidades cognitivas del capitalismo”: mensurabilidad, cuantificación, objetivación, controlabilidad, etc. (Quijano, 2014a). La imposición de estos últimos desde los centros hegemónicos como criterios de la única racionalidad válida y como emblemas modernos, implicó, inexorablemente, una violencia sistemática, sistémica y estratégica configurativa de una perspectiva cognitiva eurocéntrica.

⁷ Señala Víctor Moncayo que el término “sentipensar” fue empleado por primera vez de modo académico por el sociólogo colombiano Osvaldo Fals Borda, quien lo tomara de pescadores caribeños de San Martín de la Loba cuando estos le comunicaron las prácticas de “pensar con el corazón y sentir con la cabeza” (Fals Borda, 2009: 9).

independencia llevadas a cabo por los pueblos de nuestro continente bajo los liderazgos de Tupac Amaru, Simón Bolívar o Francisco de Paula Santander, entre tantos otros.

Asimismo, y siempre siguiendo a Roig, la tarea entraña la pesquisa y el reavivamiento de un pensamiento que se quiere libre y emancipado, más allá de la materialidad (simbólica, superficial, meramente formal) de la libertad/independencia “definitivamente consolidada” en nuestro continente a partir de 1824 y que suscitó, tal como Alberdi lo propugnó en 1840, la necesidad de una “filosofía americana” (Roig, 2013).

Para ello, en nuestro caso americano es menester que la filosofía y la educación trabajen fraternal y mancomunadamente como praxis de liberación. Porque al ejercicio de la interrogación crítica situada que encarna la filosofía subyace inevitablemente una operatoria “de-estructiva”⁸ tanto de la narrativa histórica eurocéntrica en la que hemos sido formados como así también de las discursividades euronoroccidentales que pugnan por hegemonizarse totalitariamente.⁹

Dicha operatoria demanda que la filosofía americana despliegue su potencia crítica contra la “pedagogía de la crueldad y de las cosas”¹⁰ que se ha desplegado en nuestro continente desde 1492 a esta parte, y que en las coyunturas actuales exhibe nuevos pelajes e inusitadas modalidades. En tal sentido, la filosofía latinoamericana debe comportar una “contra-pedagogía”¹¹ (Segato, 2018); un quehacer que desmantele capas sedimentadas de idearios y narrativas al mismo tiempo que abra horizontes de sentidos desde los cuales pensar otras narrativas.

⁸ Empleo el término en el sentido en que lo hace Enrique Dussel quien, a su vez, lo toma del §6 de *Ser y Tiempo* de Martin Heidegger (Heidegger, 1993. Versión original, 1927). En *Transmodernidad e interculturalidad* el mendocino empleaba “de-STRUCCIÓN” como sinónimo de “reconstrucción” (Dussel 2006: 3). Sin embargo, me parece más esclarecedora su definición de *Para una de-STRUCCIÓN de la historia de la ética* (Dussel, 1972): el proceso de “apropiación y transformación de lo transmitido por tradición” (Dussel, 1972: 6). Para un análisis pormenorizado de las apropiaciones y usos que Dussel hizo del término ver Oporto, M. (Oporto, 2020).

⁹ Dussel sostenía que la hegemonía “central e ilustrada” euro-occidental se consolidó en 1789. La Razón moderna (europea) como valor supremo y criterio de exclusión civilizatorio fue impuesta con pretensión de universalidad. Todas las culturas restantes (“universales y milenarias” pero no europeas) o bien fueron colonizadas (incluidas “en la totalidad” pero en tanto negadas) o bien fueron excluidas, despreciadas, ignoradas o aniquiladas (Dussel, 2004: 17-18). Señalaba Dussel al respecto que “la exclusión de lo no europeo como criterio civilizador dio a Europa (...) dominación cultural e ideológica” al punto tal que incluso los mismos negados “se ocuparon de aplaudir por medio de sus élites neocoloniales” (educadas otrora en Europa y luego también en Estados Unidos) dicha ideología eurocéntrica sin ningún atisbo de resistencia o crítica (Dussel, 2001: 218).

¹⁰ Rita Segato la define como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.” Y agrega: “es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolecente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital” (Segato, 2018: 11). Resulta pertinente remitir la definición de Segato al señalamiento que hacía Quijano (1992) en torno a que el proceso de dominación colonial europeo se desplegó en América Latina coetáneamente a la constitución del paradigma racional moderno como ideal universal de conocimiento. Dado que dicho modelo se cimenta en la premisa de que el conocimiento se da a partir de la relación entre un sujeto y un objeto, va de suyo entonces que Europa se constituyó *ad intra* como “sujeto” y *ad extra* constituyó a todo aquello que no era Europa como “objeto” u “objetos” (“cosas” diría Segato) de conocimiento y de dominación. A partir de las citas de ambos autores se esboza una traza histórica de la Modernidad como epistemología de la dominación que, en tanto “camino inescapable”, al parecer de Segato pareciera estar llegando a su fin (Segato, 2018: 13).

¹¹ Empleo el término siguiendo a Segato pero haciendo valer su potencia por fuera de un enfoque estrictamente “de género”; específicamente retomo tres de los cuatro temas que la autora tematiza y respeto el orden/la numeración que la autora da en su texto; 1) una contra-pedagogía filosófica es, indudablemente, una contra-pedagogía del poder (de las prácticas, los discursos, las instituciones, los ordenamientos económico-políticos, etc.); 2) si por “política femenina” entendemos, tal como Segato postula, “una política del arraigo espacial y comunitario”; tópica; pragmática y orientada por las contingencias; procesual (y no productiva); “solucionadora de problemas y preservadora de la vida en lo cotidiano” entonces una contra-pedagogía filosófica se pone al servicio de dicha política; 4) una contra-pedagogía filosófica, en tanto dialógica, se inscribe en y defiende un “proyecto histórico de los vínculos” (Segato 2018: 15-16).

Es cierto, hemos sido formados/educados en “la pedagogía de la crueldad y de las cosas” a lo largo de nuestra historia colonial hasta la actualidad. A dicha pedagogía subyace el modelo subjetivista de epistemología moderna que comienza con la postulación del ego cartesiano -cuyas vertientes prácticas son, en orden cronológico, el *ego-exterminio* (Grosfoguel, 2013) y luego el *ego-conquiro* (Dussel, 1994)¹² - como sujeto opuesto a un objeto que quiere/puede/desea conocer/dominar/consumir -.

Enrique Dussel señalaba de qué modo la propuesta de una pedagogía como la que había postulado Jean-Jacques Rousseau en su *Emilio* (Rousseau, 1985. Versión original, 1762) era un momento más del despliegue de la ontología de la Modernidad; época que comenzó, tanto para Dussel como para Quijano, en 1492 con nuestra conquista.

El sujeto constituyente del proyecto rousseauiano era el Estado burgués (encarnado en la figura del maestro) que se ramificaba institucionalmente por medio de dispositivos escolares “biopolíticos y anatomopolíticos” (Visaguirre, 2019). A partir de éstos desplegaba una relación de poder ideológica de dominación sobre el niño/juventud/pueblo en tanto objeto “enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable” (Dussel, 1980).

Ahora bien, si la ontología moderna ha cimentado un orden de dominación en el cual un sujeto civilizado/centro/mismo subsume todo “otro” en tanto bárbaro/periférico/alteridad, y la pedagogía tradicional ha hecho las veces de instrumento de legitimación de tal estado, entonces nuestro desafío emancipatorio implica pensar una filosofía y una pedagogía de liberación “más allá” /superadora de dicha relación sujeto/objeto.

Los lineamientos de la filosofía latinoamericana de la liberación de Dussel y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire postulaban al “Otro”¹³ como exterioridad libre y epifánica, irreductible a toda objetivación, cuya palabra interpelante y reclamativa de justicia debía ser escuchada, interpretada y aprendida en procura de una praxis liberadora.¹⁴

El carácter esencialmente dialógico (antropológicamente ana-léctico, culturalmente trans-moderno y pedagógicamente liberador) con que tanto Dussel como Freire concibieron a la

¹² Se podría remontar prospectivamente esta historicidad del ego moderno hasta épocas/sucesos más recientes para re-significar sus alcances, tal como hace Enzo Traverso. El historiador italiano, estudioso de la violencia nazi, sostiene en su obra *La violencia nazi: una genealogía europea* que el exterminio y genocidio judío perpetrado en la Segunda Guerra Mundial entronca metodológicamente con las guerras coloniales de expansión territorial ejercidas por las potencias europeas en el s. XIX. Para el autor, “el nazismo permitió el encuentro y la fusión de dos figuras paradigmáticas: el judío, el ‘otro’ del mundo occidental, y el ‘subhombre’, el ‘otro’ del mundo colonizado” (Dussel, 2003: 27).

¹³ Me refiero acá al “Otro” geopolítico, concreto e histórico con el que Dussel criticaba la equivocidad en la conceptualización de “Otro” de Emanuel Lévinas; el “Otro” como “absolutamente otro” que el filósofo lituano tematizaba no llegaba jamás, para Dussel, a encarnar “un indio, un africano, un asiático.” Ver Dussel (Dussel, 1973: 124).

¹⁴ Son numerosos las menciones y los reconocimientos que Dussel hacía de Freire como inspirador/referente de su filosofía de la liberación. Para cotejar la vigencia que la figura del brasileño tuvo a lo largo de la vasta obra del mendocino, en general, y en sus reflexiones en torno a la educación, en particular, indico, a modo de ejemplo, su conferencia como “ponente de honor” acerca de la Reforma Educativa para la Cuarta Transformación, llevada a cabo el 8/12/2018 en la Cámara de Diputados del Palacio Legislativo “San Lázaro”, México, bajo la administración de Andrés Manuel López Obrador. Allí Dussel se refería a Freire como “el gran Jean Jacques Rousseau del s.XX” (Ometochtzin, 2018: 7:25”). Contrasto dos citas, además, para ilustrar de manera acotada y meramente indicativa, la cercanía entre ambos planteos; la de Freire proviene de su *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2005. Versión original, 1970) mientras que la de Dussel figura en *El método analéctico y la filosofía latinoamericana* (Dussel, 1973): “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas” (Freire, 2005: 92). “La filosofía (...) es estricta y propiamente una *pedagógica*: relación maestro-discípulo, en el método de saber crear la palabra del Otro e interpretarla. El filósofo, para ser el futuro maestro debe comenzar por ser el discípulo actual del futuro discípulo. De allí pende todo Por ello esa pedagógica *analéctica* (...) es *de liberación*. La liberación es la condición del maestro para ser maestro” (Dussel, 1973: 135).

filosofía y a la educación latinoamericanas pone de manifiesto, a su vez, el papel servicial que tanto el filósofo como el educador deben prestar en sus comunidades. Ellos son los futuros guías y acompañantes de los procesos de liberación de la (auto)conciencia oprimida de sus pueblos que primero deben ser discípulos de sus culturas para poder transformar luego sus realidades.

No hay para nuestro pensamiento, entonces, un objeto frente a nosotros. Primero que nada y antes que todo, hay otro ser humano. Antes de mí/vos, hubo siempre un “otro”.

Es en este mismo gesto de sub-versión, de rebeldía y de distanciamiento de la tradición euronoroccidental moderna y hegemónica en el que volvemos a re-encontrarnos, a re descubrirnos, a manifestar algún ápice de libertad. De pensarnos “ana-gramaticalmente”,¹⁵ de otra manera que como fuimos pensados y de re-crearnos para re-inventarnos.¹⁶

Lo hicimos y lo haremos sin la vana y arrogante pretensión de pensar dialécticas clausurativas, totalidades sistemáticas o verdades indubitables.¹⁷ Lo hicimos y lo haremos ensayísticamente, desde una estilística sincopada, performática y lúdica que no por ello carece de profundidad, de compromiso y de originalidad. Y lo hicimos, lo hacemos y lo haremos desde nuestra esencia “mestiza”, “palimpsestica”, “no-dialéctica”.¹⁸ Siendo indios, hispanos, negros, criollos, mulatos, inmigrantes... humanos, en suma. Juntos y mezclados. Allí acaso radique nuestra más profunda singularidad, nuestro rasgo más esencialmente identitario, nuestro *angá*, nuestro *payé*. Fue, es y será una estética de la existencia y de la resistencia que será, a su vez, una estética de la “re-existencia”¹⁹.

La enseñanza como práctica-teórica ideológica y ético-política

Como se ve, la presencia del eje V en el DCJ suscita y constriñe, para la enseñanza de la filosofía, un cambio de foco radical. El mismo sólo es posible si se considera y recupera la

¹⁵ Retomo libremente a Retamar (Retamar, 2004: 22-23), para sostener la siguiente “deriva” (Segato, 2018: 17): si nosotros somos los “calibanes” de la “civilización”, ello no necesariamente se debe a que en nosotros residen tanto “el canibal” (antropofagia) como así también “el Caribe” (lo otro de Europa) en tanto expresiones de “barbarie” sino más bien porque estamos llamados a cambiar/mezclar/mestizar el ordenamiento semántico-conceptual que la modernidad/colonialidad ha instaurado en nuestras conciencias (y en nuestro lenguaje) para dar lugar así a distintas/otras/nuestras palabras/conceptos/frases.

¹⁶ A modo de ejemplo se podría repasar, tal como lo hacía Roberto F. Retamar, la constelación de apropiaciones, recreaciones y contaminaciones que se ha hecho del dispositivo literario *La Tempestad* (1611) de Shakespeare en Latinoamérica y el Caribe como gestos hermenéutico-performáticos desde los cuales se metaforizaron representaciones político-estético-culturales ligadas a coyunturas, idearios y utopías en torno a identidades y subjetividades históricas. Ver Fernández Retamar (Retamar 2004: 22-33).

¹⁷ Pienso, por ejemplo, en la propuesta de la periodización histórica no-eurocéntrica que hizo Dussel, con la cual pretendió integrar “el ‘origen’, el desarrollo’ y el ‘contenido’ de la cultura latinoamericana” a partir de una panorámica mundial, desde el paleolítico y el neolítico (Dussel, 2014: 5).

¹⁸ Postulaba Armando Poratti (2011) que América “fue el único lugar donde la expansión europea mezcló su sangre con las etnias nativas, a lo que agregaron los africanos y otras fuentes múltiples. El mestizo es en sí mismo una resultante no dialéctica, una unidad de diferencias reales y tal vez contrarias. La tarea de pensar nuestro continente no podía ser hecha desde afuera por la filosofía occidental, cuyo aparataje conceptual no estaba en condiciones de captar ni las profundidades originarias ni las peculiares contradicciones americanas. Pero tampoco por las sabidurías de los pueblos originarios, ajenas a la dinámica europea que también constituye al mestizo, y cuya alta cultura, por lo demás, la conquista había en buena medida anulado”. Realzo de este modo el (contra)sentido no-subsuntivo en el empleo del término y en la concepción porattiana y planteo la interrogación acerca de si es posible establecer algún tipo de proximidad con la ana-dialéctica dusseliana. Desde una perspectiva metodológica kuscheana, podríamos enraizar esta/nuestra “ontología abierta” en el *allillanchu* (“¿estás bien?”) quechua.

¹⁹ Adolfo Albán Achinte define a las “estéticas de re-existencia” como “el acto político de vivir procurando, sin negociación alguna, alcanzar la dignidad y desestructurar las formas de poder y dominación que, desde lo material hasta lo simbólico, se construyen y circulan en esta época de un capitalismo desbocado y criminal. Tal vez las estéticas de re-existencia sean el susurro de prácticas decoloniales que avizoran formas otras de «buen vivir»” (Albán Achinte, 2012: 293).

dimensión ideológica y ético-política de la educación como práctica social discursiva transformadora de la realidad.

Pero para ello es preciso analizar, como hace Carlos Cullen (2009), las razones que subyacen a dicha conceptualización:

- conflicto de interpretaciones;
- lucha por la hegemonía;
- construcción de subjetividad y de realidad social;
- imposiciones ideológicas;

Dado que el ser humano es un ser histórico y, por tanto, sus prácticas también lo son la filosofía y la educación son prácticas históricas. Por ello son históricos e ideológicos, por ejemplo, los proyectos educativos contenidos en *La República* de Platón o el *Emilio* de Rousseau y también en las pretensiones ahistóricas de la filosofía analítica de la educación contemporánea.

Wálter Kohan indica al respecto que el hecho de que la filosofía (y su enseñanza) sea una práctica-teórica²⁰ histórica significa que su propia comprensión, sus métodos, sus problemas y preguntas se construyen y varían de acuerdo con el contexto histórico.

Significa también que sólo en su historicidad pueden ser cabalmente traídas al presente las diversas filosofías. Porque, así como no existen problemas o preguntas filosóficas *a priori*, tampoco existen filósofos fuera de un marco que dé significación y sentido a su reflexión (Kohan, 1996).

Es este carácter histórico el que justamente demanda su consideración como una “práctica teórica” ético-político e ideológica, que puede poner en cuestión (o naturalizar) sentidos y semánticas hegemonizadas. Que es capaz de indicar nuevos horizontes posibles (o clausurarlos en favor del ordenamiento vigente).

A los fines expositivos, se aborda primeramente la dimensión ideológica y luego la ético-política para retomar, por último y desde ellas, los alcances y los compromisos pedagógicos decoloniales subyacentes que el DCJ ordena para el dictado de la asignatura “filosofía”.

La enseñanza de la filosofía como práctica ideológica

Jurjo Torres Santomé resalta el carácter polémico del concepto “ideología” en el ámbito de las ciencias sociales. El término es acuñado inmediatamente después de producirse la Revolución Francesa (1797). Su creador fue Antoine Destutt de Tracy, uno de los responsables del “Instituto de Francia”, entidad divulgadora de los ideales iluministas. En su obra *Elements d'Ideologia*, escrita entre 1801 y 1815, proponía la necesidad de una nueva ciencia de las ideas, una “ideo-logia”, que fuera la base de todas las demás ciencias. El proyecto se oponía a concepciones innatistas ligadas a lo religioso y, por ello, procuraba la postulación de otra clase de explicaciones sobre una base no determinista (Torres, 1998).

²⁰ Walter Kohan (1996) indica que más allá de que el concepto de práctica teórica pueda parecerse contradictorio a *crimena* vista, tiene, sin embargo, antecedentes tan viejos como la “Tesis 11” de Marx sobre Feuerbach: esa antigua idea de que la filosofía debe ser reflexión transformadora de la praxis. La filosofía es una práctica en la medida en que es la actividad del filosofar, el vivir o practicar la filosofía, lo que la constituye más propiamente. Al mismo tiempo, es una práctica teórica en tanto esa práctica está sustentada en fundamentos teóricos que legitiman ese desarrollo y que contribuyen a realizar sus funciones y finalidades.

La connotación política marca a fuego el surgimiento del término. Aunque en un principio el propio Napoleón fue patrocinador del “Instituto de Francia”, prontamente se desmarcó de él y consideró peyorativamente a la nueva ciencia de la ideología. Para el “emperador de Francia” los ideólogos terminaron siendo aquellos intelectuales que recusaban sus planes políticos y que carecían de sentido realista y práctico; en suma, para el “pequeño Cabo” la ideología aglutinaba las opiniones que defendían sus adversarios (Torres, 1998).

Torres continúa el rastreo genealógico del término en la filosofía alemana, la cual va a producir una amplia profundización del concepto. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, explicaba, por caso, el carácter relativo y cambiante de las ideas dominantes en una determinada época en virtud de su dependencia histórico-situacionales. Karl Marx, discípulo de Hegel, ponía un especial énfasis en la demostración de que las ideas socio-políticas se transforman sobre la base de las dinámicas que promueven las relaciones materiales productivas.

Recientemente, en el siglo pasado, diversos fenómenos históricos han sido instrumentalizados teóricamente en descrédito del concepto de “ideología”; especialmente el genocidio y la destrucción a que dieron origen el movimiento nazi, el fascismo italiano, el franquismo español, los excesos del estalinismo, ciertas características de los partidos comunistas de los países del Este, etc.

De alguna forma se constata una tendencia asociacionista del término ideología con la irracionalidad y el dogmatismo que acompañaron los fenómenos anteriormente citados. De ahí que incluso algunos pensadores ligados al conservadurismo llegasen a postular el “fin de las ideologías”. Francis Fukuyama, por nombrar un caso paradigmático, publicó en 1992 *El fin de la Historia y el último Hombre*, donde expone una polémica tesis que ya había presentado en 1989 con la caída del comunismo: la historia, como lucha de ideologías, ha terminado.

A partir de esta genealogía, Torres expone dos sentidos radicalmente antagónicos ligados a “la ideología”:

- “uno negativo en tanto atañe al conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a la sociedad como verdades absolutas; las mismas producen un autoengaño y una ocultación en el pensamiento y en las formas de actuar” (Torres, 1998: 17);
- uno positivo que refiere a la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones; y que, en nuestras actuales sociedades democráticas, y dentro de un marco constitucional, llevan a cabo instituciones tales como los partidos políticos, los sindicatos y las asociaciones.

La ideología traduce, entonces, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos; pero, no debiera perderse nunca de vista que esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y que, por consiguiente, es relativa, parcial y necesita de una reelaboración permanente, que evite su caída en un absolutismo irreflexivo y favorecedor de la dominación de los hombres y las mujeres.

Al respecto Torres es categórico: “toda filosofía y toda sociedad democrática necesitan ser conscientes de que hay ideologías y que es preciso conocer cómo ellas explican nuestra realidad” (Torres, 1998: 18). Y ello es menester porque la ideología se manifiesta tanto en las ideas como en las prácticas de las personas; no es un concepto de uso limitado a las ciencias sociales o las prácticas político-institucionales. Otorga a los ciudadanos y ciudadanas que la comparten un sentido de pertenencia e identidad que los hace conscientes de las posibilidades y limitaciones de sus actos. Asimismo, estructura y normaliza sus deseos y, al mismo tiempo, proporciona una explicación de las transformaciones y de las consecuencias de los cambios.

Torres sigue en este punto al pedagogo australiano Stephen Kemmis (1988) para quien la ideología permite la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación en tanto ella configura representaciones sobre lo individual, su relación con otros colectivos y con la sociedad en general. Lo cual implica que cada ideología puede generar entre los miembros que la comparten una suerte de “sentido común” capaz de desplazarse al campo de la práctica a través de comportamientos individuales o colectivos. (Torres, 1998: 19).

Antonio Gramsci (1981) utilizaba el concepto de “hegemonía ideológica” para profundizar en este último matiz; con dicho concepto comprendía la unidad existente en toda formación social concreta. Para el pensador italiano, en una situación histórica concreta la ideología dominante puede llegar a estructurar las rutinas y significados del “sentido común”. De esa manera, la ideología impone subrepticamente a sus seguidores unos sentidos y horizontes prácticos capaces de naturalizar y legitimar situaciones de violencia, injusticia y dominación.

Para Gramsci, la dominación que se efectiviza a través del proceso de “hegemonía ideológica” es clasista. Dicha dominación es operativizada a partir del control de los aparatos del Estado que son puestos al servicio de la creación de un consentimiento espontáneo en la clase social sometida. La funcionalidad de la hegemonía es, entonces, la de reproducir en el plano ideológico las condiciones que posibiliten, por un lado, la dominación de clase y, por el otro, la perpetuación de las relaciones sociales de producción y distribución (Torres, 1998).

Sin embargo, conviene señalar que la ideología, que en un momento histórico concreto funciona como hegemónica, gradualmente se verá reformulada o sustituida a partir de su confrontación con: 1) otras corrientes intelectuales-ideológicas; 2) con los posicionamientos críticos y las materializaciones discursivas de otros intelectuales orgánicos; 3) la praxis de las fuerzas sociales ascendentes. Esta confrontación ideológica supone mutua coexistencia, competencia y contaminación por medio de las cuales cada ideología experimenta transformaciones de algún grado (Torres, 1998).

Uno de esos “escenarios de competencia” es, sin lugar a dudas, la escuela; institución que Louis Althusser (1977) caracterizó como “aparato ideológico del Estado” en virtud de su “función dominante” entre los restantes aparatos ideológicos estatales: el religioso, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de la información y el cultural.

Por ello, para Torres todos los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos que acá van a ser llamados de la siguiente manera:

- el polo conservador: que defiende a la educación como vía por antonomasia para subsanar y rectificar las disfunciones en las que cae el modelo socioeconómico y cultural vigente; esta discursividad no se plantea, de este modo, generar a través del sistema educativo otro modelo de sociedad; no busca una subversión de las relaciones de dominación que, en determinado momento histórico, sustentan las clases y grupos sociales actuales; no procura una modificación radical de las actuales relaciones económicas, culturales y políticas;
- el polo subversivo: que sostiene que las instituciones educativas deben ejercer un papel decisivo en la controversia, la transformación y el cambio de los modelos de sociedad que habitamos (Torres, 1998: 13).

El espíritu marcadamente decolonial de los lineamientos que el DCJ prescribe para la enseñanza de la filosofía, los cuales constriñen a “darle historicidad a prácticas y pensamientos desde nuestro continente americano” (DCJ, 2020: 249), a las claras, entronca con este segundo polo.

La filosofía como práctica teórica ético-política

Carlos Cullen propone dos tesis básicas con respecto a la educación:

- “considerar la ética del trabajo docente como una virtud ciudadana;
- plantear que, justamente, la dimensión ética en el trabajo docente entraña una manera de entender la educación como una mediación normativa” (Cullen, 2009: 1).

La reflexión ética implica una constante revisión, pero también defensa argumentativa de aquellos valores, aquellas normas, aquellos principios que implican un compromiso. La ética conlleva entonces la toma de posiciones capaces de ser argumentadas con razones y a partir de una valoración otorgadora de sentido a nuestras acciones.

Demanda, a su vez, la capacidad de exponer y de discutir, pero también de ser respetuoso y abierto al contacto con otros valores, sin que ello presuponga o genere un apego a la propia verdad en menosprecio del otro (Cullen, 2009).

La ética es, en suma, una práctica reflexiva y argumentativa histórica. No hay cultura que no haya distinguido acciones buenas de acciones malas, correctas de incorrectas, reglas que permiten de aquellas otras que prohíben.

La idea de que la práctica teórica docente comporta una virtud ciudadana está ligada a una concepción de la misma como práctica social. Su excelencia y dignidad se vinculan, fundamentalmente, con el conocimiento (y el deseo de conocer) en tanto Bien social y ciudadano. Bien que es, a su vez, puesto en juego como medio y como fin (Cullen, 2009: 7); es un bien para todos y por eso es una virtud ciudadana; se ejerce en el ámbito de lo público; puede ser contrastado, puede generar proyectos comunes y puede ser enseñado (Cullen, 2009: 8).

Cullen agudamente señala que a la enseñanza de conocimiento (a la práctica docente) subyace una lucha entre el “deseo de aprender” y el “poder de enseñar”. El primero define la singularidad no sólo del alumno sino también del docente, quien también se haya atravesado por el deseo de aprender en su singularidad y, al mismo tiempo, por el poder de enseñar.

Ahora bien, el trabajo docente está investido públicamente de ese poder que es enseñar y que implica una interacción con y un efecto sobre otras personas. La cuestión propiamente ética radica en preguntarse por aquello que legitima ese poder para que no se convierta en dominio o sometimiento del otro. En la tensión que suscita esa pregunta se define la educación como término de mediación, o proceso dialéctico, del reconocimiento que implica tanto el deseo de aprender como así también el poder de enseñar (Cullen, 2009: 9).

En la lucha que se libra a partir de ese reconocimiento se juega, asimismo, la formación de un sujeto; tarea que supone una responsabilidad ética importantísima e incontestable: la de no tener derecho a clausurar su deseo de aprender y la de no tener derecho a confundir el poder de enseñar con la dominación (Cullen, 2009: 10).

La docencia es, de este modo, una praxis social y política en la que coinciden cuestiones tales como el deseo, el poder, el bien que es el conocimiento y lo público. Su carácter dialéctico exhibe su potencial como mediadora que permite (o clausura) la aparición del sujeto en el ámbito de lo público (lo político) y como resguardo de su derecho a “ser” y a “hacer” (lo ético). Dicho carácter la exhibe, a su vez, como una labor cuyo dilema básico comporta un debate entre la violencia y la paz, entre el dominio y la hospitalidad, entre el sometimiento o la amistad de un sujeto ciudadano. El DCJ de San Luis anuda a estas dicotomías la de soberanía/liberación o coloniaje/dependencia pedagógica; lo hace en el marco de la enseñanza de la filosofía y a partir de un posicionamiento y compromiso

indudables en favor de la defensa y la promoción del primer par de conceptos (Cullen, 2009: 10).

A modo de conclusión

Rodolfo Kusch señalaba que nadie más “esclavo” que el intelectual (o el científico) americano dado que:

tiene por única virtud no el de hacer ciencia sino el de revestirse de la mayor cantidad de autores extranjeros. Y a estos los asimila no en el ámbito vital en que se han desarrollado, sino librescamente como colaboradores de una supuesta ciencia universal. Y si encara nuestra realidad lo hace citando cuidadosamente a algún autor alemán o francés para no pasar por analfabeto (Kusch, 2007: 104-105).

A partir de este diagnóstico, Kusch exhortaba al intelectual/científico americano a romper con la tradición de coloniaje epistemológico europeo para dejar de ser, de ese modo, un analfabeto de lo americano; al parecer del pensador, de tal estado sólo podremos salir si somos capaces de producir categorías de análisis propias y auténticas con las cuales “ver nuestras cosas”, y cuya búsqueda comporta una inexorable tergiversación de “la modalidad europea” (Kusch, 2007: 108).

América se torna entonces una profunda decisión ética.²¹ Aquella que lleva a aquel que la tome a enfrentarse a (a sacrificarse por) la paradoja y al absurdo de que lo americano es un “aquí y ahora” enfrentado consigo mismo²², que demanda, al mismo tiempo, abocarse a una indagación y a un ejercicio reflexivo crítico y divergente del impuesto por Occidente.

El DCJ de San Luis prescribe dicha tarea (dicho *yachay* o *ethos*) para la enseñanza de la filosofía, en el marco escolar (curricular e institucional); la de des-formar a sus juventudes en el pensamiento eurocéntrico y colonial y la de re-formarlas en el pensamiento latinoamericano, situado, crítico y descolonial. El Eje V da cuenta de ello de manera incontestable.

Quijano creía que era urgente realizar una crítica del “paradigma europeo racionalidad/modernidad” que “desprendiese” (echara luz) las vinculaciones entre racionalidad/modernidad y colonialidad, a partir de una operatoria de “descolonización epistemológica” que pudiese habilitar “una nueva comunicación intercultural” en favor de “un intercambio de experiencias y significaciones”, como base del “proceso de liberación social” de la colonialidad y de una racionalidad “otra” que legítimamente (sin menoscabo de cultura alguna) deviniese universal (Quijano, 1992:19-20).

Dicha operatoria implica una lucha crítica-política-concientizadora como praxis liberadora de una trama aún viva de “todas las formas históricas de explotación, dominación, discriminación, materiales y subjetivas” (Quijano, 2014a: 325). Una lucha que debe darse en el ámbito de la “corporeidad” (Fanon, 2009) como sustrato decisivo en el que las relaciones

²¹ “Pensar lo propio de América exige, para Kusch, no sólo una disciplinada conducta para estudiar lo americano, sino fundamentalmente una opción vital que dé cuenta de un compromiso existencial con la realidad de nuestra América. Para Kusch, pensar lo americano fue, en suma, decidirse por lo americano” González Gasquez (s/f.: 56-57).

²² “Y he aquí nuestra paradoja existencial. Nuestra autenticidad no radica en lo que Occidente considere auténtico, sino en desenvolver la estructura inversa a dicha autenticidad, en la forma de ‘estar-siendo’ como única posibilidad. Se trata de otra forma de esencialización a partir de un horizonte propio.” (Kusch, 2007a: 239).

de poder sedimentan y solidifican una mitificación “racial” de todo vínculo social intersubjetivo. La educación cumple un rol fundamental para ello.

La provincia de San Luis así lo refrenda cuando en su DCJ establece que: a) la enseñanza de la filosofía ocupa “un importante espacio” que constituye “un aporte fundamental para la práctica educativa”; b) que la filosofía comporta “un saber problematizador frente a la tradición, al pensamiento dogmático y las respuestas legitimadas por el criterio de autoridad”; c) que en ese sentido, “ha de asumir la historicidad del saber” para así posibilitar “un análisis situado de los factores socioculturales que intervinieron en su producción” y un “esclarecimiento de “los procesos de constitución subjetiva e intersubjetiva que afrontó cada época”; d) que a partir de los aportes de la de la filosofía de la liberación y de la filosofía intercultural “rescata de manera crítica la noción de ‘identidad’ (lo “otro” en el sentido de “alteridad”) en sus diversas manifestaciones (diferencia, diversidad, distinción, heterogeneidad, subalternización, etc.) y en anudamiento con “la constitución de nuestro presente latinoamericano, nacional, regional y provincial.”

La omisión del eje V o su incorrecta jerarquización en los dictados escolares del contenido curricular “Filosofía” supone, por lo tanto, una falta (grave) doble: al Diseño Curricular Jurisdiccional provincial y a su espíritu latinoamericanista, liberacionista y decolonial. Pero peor aún, a la práctica pedagógica y al ejercicio filosófico en tanto disciplinas críticas no-ideologizantes en el sentido negativo y conservador, lindante al irracionalismo y al adoctrinamiento, que señala Torres.

La cuestión reviste una importancia ética y una urgencia política insoslayable. Sobre todo, si nos atenemos a dos cuestiones coyunturales: por un lado, la de que la actual administración gubernamental nacional se sitúa en las antípodas del pensamiento latinoamericano situado, crítico y descolonial. Desde ese *locus* aviva la tan mentada (e ideológica) “batalla cultural”, con la cual discontinúa, desmantela y desfinancia políticas y estructuras estatales públicas;

Por otro lado, y en estrecha relación con lo anterior, porque han sido en gran medida nuestras juventudes las que han abrazado esa discursividad totalitaria, euronoroccidental y de dominación, y esa causa antilatinoamericana, antipopular y antiderechos, como propias.

Referencias bibliográficas

ALBÁN ACHINTE, Adolfo (2012). “ Estéticas de la re-existencia: ¿lo político del arte?” En GÓMEZ, Pedro y MIGNOLO, Walter (Eds.) *Estéticas y opción decolonial* (281-296). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ALTHUSSER, Louis (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.

ARPINI, Adriana (2013). “Construcción del ‘a priori antropológico’ en escritos de Arturo Andrés Roig, 1969-1981”, en *Solar*, 9(9), INCIHUSA, 7-20.

CERLETTI, Alejandro (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

CUGOANO, Quobna Ottobah (1999). *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery and Commerce of the Human Species*. U.S.A.: Penguin Books. (Versión original, 1787).

DUSSEL, Enrique (2007). *Política de la liberación, historia y crítica*. Tomo I. Madrid: Trotta.

----- (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*. México DF: UNAM.

----- (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

----- (1994) 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. Recuperado de:

[https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)19.1492_encubrimiento.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)19.1492_encubrimiento.pdf) (25/9/2024).

- (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- (1973). El método analéctico y la filosofía latinoamericana, en AAVV. *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana* (118-137). Buenos Aires: Editorial Bonum.
- (1972). *Para una de-strucción de la historia de la ética*. Mendoza: Ser y tiempo.
- FALS BORDA, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología*. México / Buenos Aires: Siglo XXI /CLACSO.
- FANON, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto (2004). *Todo Caliban*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100614105213/3caliban1.pdf> (25/9/2024).
- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- FUKUYAMA, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- GRAMSCI, Antonio (1981). *Cartas desde la cárcel*. México: Era.
- GONZÁLEZ GASQUEZ, Gustavo (s/f.). “Cultura” y “sujeto cultural” en el pensamiento de Rodolfo Kusch. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4020/04-vol-06-gonzalez.pdf (25/9/2024).
- GROSGOUEL, Ramón (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036002> (25/9/2024).
- HEIDEGGER, Martín (1993). *Ser y tiempo*. México: FCE. (Versión original, 1927).
- KEMMIS, Stephen (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KOHAN, Walter (1996). “Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales”, en *Aula 8*. Universidad Nacional de Salamanca, 141-151.
- KUSCH, Rodolfo (2007). “La seducción de la Barbarie, análisis herético de un continente mestizo”, en *Obras Completas*, Tomo 1 (3-134). Rosario: Fundación Ross.
- (2007a). Geocultura del hombre americano, en *Obras Completas*, Tomo 3, (5-240). Rosario: Fundación Ross.
- MIGNOLO, Walter (2013). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261/18249> (25/9/2024).
- OPORTO, Martín (2020). “La ‘destrucción’ en el pensamiento de Enrique Dussel durante el período 1964-1970. Una posibilidad para el desocultamiento de América Latina”, en *Cuadernos del CEL*, IV (9), EH_UNSAM, 123-141.
- POMA DE AYALA, Guamán (1980) . *El primer nueva corónica y buen gobierno*. México: Siglo XXI. (Versión original, 1616).
- PODETTI, Amelia (2015). *La irrupción de América en la historia y otros ensayos*. Buenos Aires: Capiangos.
- PORATTI, Alberto (2011). *Perón filósofo*. Recuperado de: <http://nomeolvidesorg.com.ar/archivo/peron-filosofo-por-armando-poratti/> (25/9/2024).
- QUIJANO, Aníbal (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina . En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (777-832). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> (25/9/2024).

----- (2014a). Colonialidad del poder y clasificación social, en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (285-327). Buenos Aires: Clacso.

----- (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. en *Perú indígena*, 13 (29), 11-20. Recuperado de: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> (25/9/2024).

ROIG, Andrés (2013). Necesidad de una segunda independencia, en *Polis. Revista Latinoamericana*, 4 . Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/7137> (25/9/2024).

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf. (Versión original, 1762).

SEGATO, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Bs. As.: Prometeo.

----- (2013) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Recuperado de: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/la-critica-de-la-colonialidad.pdf> (25/9/2024).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TRAVERSO, Enzo (2003). *La violencia nazi. Una genealogía europea*. Buenos Aires: FCE.

VISAGUIRRE, Leonardo (2019). “La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales: Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX”, *Algarrobo-MEL*, 8, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1-15.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya y CASTRO GÓMEZ, Santiago (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* . Quito: Universidad Simón Bolívar Ediciones Abya-Yala. Recuperado de: https://books.google.com.gt/books?id=4_ywx4VPCmoC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false (25/9/2024).

Fuentes consultadas

ÁLVEZ, Julián (2023). *Una encuesta midió a los jóvenes para las elecciones: arrasa Milei y Juntos por el Cambio quedaría tercero*. Recuperado de: <https://www.cronista.com/economia-politica/una-encuesta-midio-a-los-jovenes-para-las-elecciones-arrasa-milei-y-juntos-por-el-cambio-queraria-tercero/> (25/9/2024).

CULLEN, Carlos (2009). *La ética en el trabajo docente*. Recuperado de: https://ensavellaneda-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/La_etica_en_el_trabajo_docente.pdf (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Artes Visuales (2023). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Danza (2021). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Teatro (2021). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Ciencias Sociales (2020). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria con orientación en Economía y Administración (2020). Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1Tjichlm8bTyCtZZSVnl-ynXaZ6BUTThs> (25/9/2024).

LECLERCQ, Giselle (2023). *Anatomía del voto joven que llevó a Milei al triunfo en las Primarias*. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/politica/anatomia-del-voto-joven-que-llevo-a-milei-al-triunfo-en-las-primarias.phtml> (25/9/2024).

OMETOCHTZIN, Carlos (2018). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía*, [Archivo de video] Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM&t=553s> (25/9/2024).

SCORCIAPINO, Tatiana (2024). *Voto joven: radiografía de un territorio que sigue en disputa*. Recuperado de: <https://www.tiempoar.com.ar/politica/voto-joven-radiografia-de-un-territorio-que-sigue-en-disputa/> (25/9/2024).

Cita sugerida: MONK, Pablo (2024). "Lineamientos ideológicos del Diseño Curricular Jurisdiccional de San Luis para la enseñanza de la filosofía: ¡hacia una descolonización pedagógica!" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 14, Nº 23, 103-119. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 27 de setiembre de 2024

Aceptado: 21 de octubre de 2024