

## **Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia<sup>1</sup>.**

*A proposal of pedagogic orientations from the “Nuestramerica” philosophy for the teaching of philosophy in Colombia.*



**Diana Melisa Paredes Oviedo<sup>2</sup>**

Universidad de Antioquia, Colombia

**Andrés Carmona-Cardona<sup>3</sup>**

Institución Educativa Josefina Muñoz González, Colombia

Recepción: 31 de julio del 2018

Evaluación: 26 de septiembre del 2018

Aceptación: 4 de diciembre del 2018

<sup>1</sup> Este artículo de reflexión se deriva del trabajo de investigación, de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, del estudiante Andrés Carmona-Cardona, titulado *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica*, dirigido por la profesora Diana Melisa Paredes Oviedo, quien está adscrita al grupo de investigación Sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph), de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

<sup>2</sup> Magíster en Educación y Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia.  
Correo electrónico: diana.paredes@udea.edu.co.

<sup>3</sup> Licenciado en Filosofía y Candidato a Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia.  
Correo electrónico: andresfurcas@gmail.com.

**Resumen:**

La enseñanza de la filosofía, en el nivel de la educación media en Colombia, ha estado marcada por profundas transformaciones a partir de la década de 1990. Su orientación ha sido hacia un marcado tratamiento de la filosofía occidental, desde una perspectiva histórico-lineal, como único relato y a su apropiación a través de la ontología, la cosmología y la epistemología, o por preguntas de estética, ética o cosmología. También por la adopción de un enfoque de educación por competencias básicas y específicas, como líneas fuertes en el proceso de formación de los estudiantes colombianos, que paulatinamente ha ido desdibujando la especificidad de lo filosófico y encaminando los procesos formativos en esta área hacia la formación en lectura crítica. Este trabajo apunta, en primer lugar, a una revisión de esos cambios y, en segundo lugar, a la presentación de una propuesta de Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía desde la filosofía de Nuestramérica, que recoge una perspectiva decolonial y crítica de la formación como alternativas a la necesidad de una formación filosófica situada, junto con la ampliación del concepto de competencias desde la perspectiva del desarrollo humano.

**Palabras Clave:** Enseñanza de la Filosofía, Enseñanza Secundaria, Filosofía de la Educación.

**Abstract:**

The teaching of philosophy, in the middle education level in Colombia, has been marked by deep transformations since the 1990s. Its orientation has been aligned with western philosophy, from a lineal-historical perspective, as a single story and its appropriation through the ontology, cosmology, and epistemology, or by questions about esthetics, ethic, or cosmology. Likewise, by the adoption of a focus for education toward the basic and specific competencies, as strong guidelines in the formation process of the Colombian students, who slowly have blurred the specificity of the philosophical aspect and, pointing the formative processes in this area towards the formation in critical reading. This work aims to, in the first place, a review of those transformations and second, to the presentation of a proposal of Pedagogical orientations for teaching philosophy from "Nuestramerica" philosophy. This philosophy gathers a decolonial and critical perspective of the formation as an

alternative to the need of a philosophical formation located near of the broadening development of the concept of competences from a human development perspective.

**Key-word:** Teaching of Philosophy, Secondary Education, Philosophy of Education.

### **Une proposition d'orientations pédagogiques à partir de la philosophie de « Nuestramérica » pour l'enseignement de la philosophie en Colombie**

#### **Résumé :**

L'enseignement de la philosophie dans le niveau d'éducation secondaire en Colombie a été marquée par de profondes transformations dès le fil des années 90. Son orientation a été guidée vers un traitement de la philosophie occidentale, d'un point de vue historique-linéaire, comme l'unique concept grâce à sa propre redéfinition à travers de l'ontologie, de la cosmologie, et de l'épistémologie ou par des questions esthétiques, éthiques et cosmologiques ; en plus, par l'adoption d'une approche d'éducation liée au développement de compétences basiques et spécifiques, comme les pours dans le processus de formation des apprenants colombiens ; laquelle peu à peu a commencé a détourner l'spécifié de ce qui est philosophique en transformant son essence dans une formation de lecture critique. D'abord, ce travail est orienté vers une révision de ceux changements et à la présentation d'une proposition d'Orientations Pédagogiques pour l'Enseignement de la Philosophie à partie de la philosophie « Nuestramérica », qui prends en soi une perspective décoloniale et critique de la formation, comme des alternatives au besoin d'une vraie formation philosophique, toujours avec l'élargissement du concept de compétences dès la perspective du développement humain.

**Mots-clés :** Enseignement de la philosophie, enseignement secondaire, philosophie de l'éducation.

## **Uma proposta de orientação pedagógicas desde a filosofia de “Nuestramerica” para o ensino da filosofia na Colômbia**

### **Resumo:**

O ensino da filosofia, no nível de educação media na Colômbia, tem marcas de profundas transformações a partir da década de 1990. Sua orientação tem sido marcada pelo tratamento da filosofia ocidental, desde uma perspectiva histórico-lineal, como único relato e sua apropriação a traves da ontologia, cosmologia e epistemologia, ou por perguntas de estética, ética e cosmologia. Também pela adoção de um enfoque de educação por competências básicas e específicas, como líneas fortes no processo de formação dos estudantes colombianos que, paulatinamente, foram desenhando a especificidade do filosófico e encaminhando os processos formativos nesta área para a formação de leitura crítica. Este trabalho propor, em primeiro lugar, uma revisão dessas mudanças e, no segundo lugar, à apresentação da proposta sobre Orientações Pedagógicas para o Ensino da Filosofia desde a filosofia de “Nuestramérica” que, recolhe uma perspectiva decolonial e crítica da formação como alternativas na necessidade de uma formação filosófica situada, junto com a ampliação do conceito de competências desde a perspectiva do desenvolvimento humano.

**Palavras Chave:** Ensino da filosofia, Ensino Meio, Filosofia da educação.

## **Generalidades sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia a partir de 1990**

Los principales cambios en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia se dieron a partir de la década del 90. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) precisó los objetivos de formación para los nuevos ciudadanos colombianos, de cara a las metas definidas en la Constitución Política de 1991; especialmente por lo estipulado en el artículo 67, que exigía un ciudadano crítico, participativo, con capacidad de reclamar sus derechos y comprometerse en el cumplimiento de sus deberes. Retornando a la Ley General, la educación se definió en su Artículo 1 como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes. Sin entrar en detalles en la organización de la prestación del servicio educativo en los niveles básico y medio, interesa para nuestra reflexión que la filosofía aparece en el Artículo 31 como un área fundamental para la formación de ciudadanos que en educación media opten por el énfasis académico.

Pese a lo anterior, en las pruebas censales para acceder a la educación superior aplicadas a los bachilleres, seguía apareciendo la prueba de filosofía como obligatoria; algo que la tornaba exigible en la práctica para todas las modalidades de bachillerato. El contenido del área de filosofía no estaba definido, se contaba con un referente anterior con la Ley Uribe de 1903, en la que se dividió el bachillerato en técnico y clásico, al ubicar en el segundo la formación humanística en filosofía y letras. En ella, la formación filosófica era vista como aquella concentrada en el tratamiento de la metafísica, ontología, epistemología y, en algunos casos, ética o moral. Sin embargo, el vacío en términos curriculares y metódicos en este campo era notorio, a ello se enfrenta la Resolución 2343 de 1996, en la que se ofrecen ocho indicadores de logros para la enseñanza de la filosofía en la educación media. La educación filosófica de un bachiller colombiano, a la luz de la resolución mencionada, cultivaba *procesos cognitivos vinculados en algunos casos a unos contenidos, así como a algunas metas formativas* definidas. Cabe anotar que en dichos indicadores no existe una jerarquización de los procesos cognitivos bajo el amparo de alguna taxonomía o alguna teoría del aprendizaje.

Si bien se ofrecían estos indicadores de logros para el área, no había unos *lineamientos curriculares* que orientaran a los profesores en la selección de contenidos y la elección de metódicas y estrategias de enseñanza. A pesar de ello, resulta necesario recordar que esta resolución precede la propuesta de la serie Lineamientos Curriculares que para 1998 había definido el Ministerio de Educación Nacional en diferentes áreas. Lo que se evidenciaba era una tendencia hacia el enfoque del Aprendizaje Significativo y el Aprendizaje Basado en Problemas como el norte para pensar la educación en Colombia y que, además, se da en el marco de las transformaciones en educación propuestas desde la administración del presidente César Gaviria en 1990, cuyo objetivo principal fue la adopción del enfoque de competencias en educación, que condujo a una reconceptualización en 1995 de las pruebas censales que aplicaba el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en aquel momento, pero que se sintió con mayores efectos en los exámenes que se implementaron a partir del año 2000, en los que se evaluaba la competencia comunicativa, como propone Bustamante (2003), desde una perspectiva de la lengua.

Volviendo a los referentes legales sobre la enseñanza de la filosofía en la década del 90 en Colombia, se observa que no existe una orientación única para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. A pesar de ello, nuevamente la prueba de filosofía hacía parte del examen censal aplicado por el ICFES para este periodo, en el que se retomaban los temas, problemas o autores propios de la filosofía desde una perspectiva histórica; hecho que, a la larga, se convirtió en derrotero para su enseñanza en las aulas. La filosofía, como indicamos, era tratada como un cuerpo de contenidos de manera histórica, lineal y teórica; y los campos filosóficos que solían evaluarse en ese momento eran cosmología, metafísica, moral, antropología, estética, epistemología y lógica.

Para el año 2000, acontece uno de los principales cambios en la educación en Colombia: la adopción directa del enfoque de competencias para la planeación y el diseño curricular. A partir de ese momento, la meta era impulsar un sistema educativo que en los niveles de educación básica y media fortaleciera competencias comunicativas de carácter general en todas las áreas (interpretativa, argumentativa y propositiva), de manera que se asumía la competencia como un saber hacer en contexto. Para el caso de la filosofía, implicó un giro en la prueba ICFES, en la que los

campos por evaluar se redujeron a los siguientes: ética, antropología, epistemología, ontología y estética. También en ciertas ocasiones se pedía a los estudiantes tomar postura frente a algunas teorías filosóficas. Si bien el panorama parecía alentador, muchas de las críticas a estas pruebas radicaban en la especialidad del lenguaje empleado, la incapacidad de poder evaluar contextos particulares de los estudiantes y la concentración en una filosofía vista desde una perspectiva histórico-lineal y centrada en el pensamiento occidental.

Durante seis años ese fue el norte que orientó la evaluación de la filosofía en la educación media en Colombia y, por defecto, su enseñanza. El año 2007 sería el que marcaría otro de sus grandes cambios, pues aparece un documento emitido por el ICFES, titulado *Fundamentación conceptual área de Filosofía*, de la autoría de Sofía Melo, bajo la supervisión de Carlos Augusto Hernández y Margarita Torrez. Este documento retoma directamente la definición de la UNESCO sobre competencias ofrecida en el año 2000, a partir de los siguientes cuatro pilares de la educación: *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a Ser y Aprender a vivir juntos*. La filosofía desempeñaría un papel central en ello; por eso, según Melo (2007), se debía dar un salto de una educación filosófica centrada en lo ético, lo antropológico, lo epistemológico y lo estético a una propuesta en cuyo núcleo estuviesen preguntas transversales por el hombre, el ser y el conocimiento. Un hecho como este condujo a postular no solo una definición de filosofía, sino también a proponer una estructura para su enseñanza, unas preguntas para la planeación docente, unos parámetros de evaluación y, finalmente, una idea de formación filosófica.

Melo ofrece, desde nuestro punto de vista, seis matices que ayudan a comprender la definición de filosofía para la educación media en Colombia y que son capaces de responder a las demandas de la UNESCO. El primero de ellos es que la filosofía es vista como caminar hacia el conocimiento y develamiento de su ser, por medio de la interpretación de la existencia; pero, para lograrlo, es necesario rescatar su historia. El segundo que la filosofía permite que nuestro mundo, nuestros pensamientos y nuestras acciones tengan sentido o valor, lo que se traduce en la defensa de la formación de un individuo ético, responsable y libre.

El tercero que la filosofía debe ocuparse de recuperar el contexto del estudiante y apoyarse en la base conceptual del área. En ese sentido, era menester poner en el centro de la formación los diálogos estudiante-contexto, estudiante-política, religión-arte y estudiante-existencia. El cuarto que la filosofía es vista como un espacio de reflexión, de crítica, argumentación y discusión de los estudiantes colombianos; por eso, resultaba necesario fortalecer la interpretación, al ser la que ayuda a reconstruir el mundo y contribuye a la constitución de la identidad.

El quinto que la filosofía es asumida como un saber que promueve una actitud que cuestiona y resulta crítica frente a la vida. Aquí se postula una imagen de hombre como un ser racional e integrado con el mundo. El sexto propone que el pensar filosófico se entienda como la capacidad de reflexionar críticamente en torno a las condiciones constitutivas de la realidad y su existencia. Para lograr lo anterior, es necesario fortalecer el diálogo con la historia y las condiciones de producción de las diferentes teorías.

Para organizar su enseñanza, era necesario, en primer lugar, partir de unos problemas filosóficos vinculados a ciertos autores y a unos contextos específicos que se combinaban con una perspectiva histórica general, en la que se pusiera en evidencia la trascendencia de dichos problemas y con la vida cotidiana de los alumnos. En segundo lugar, elegir unos recursos: los que se sugerían para los profesores de filosofía en la educación media eran los textos filosóficos, las matrices culturales, las experiencias cotidianas del profesor, los estudiantes y la comunidad. Finalmente, en tercer lugar, las competencias por evaluar serían las interpretativas, argumentativas y propositivas, pero delimitadas para el área.

Las preguntas para la planeación en el área de filosofía estaban centradas en tres asuntos: A. Las preguntas del hombre frente a su mundo social y cultural (Cultura, arte, pautas morales, lenguaje y teorías del poder). B. Las preguntas por el ser (Ser, mundo, hombre, hombre y totalidad). C. Las preguntas por el conocimiento (Ciencia, realidad y sociedad). La evaluación debía centrarse en la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a los textos filosóficos, identificar su vínculo con las matrices culturales y emplear los conceptos filosóficos en el análisis de situaciones cotidianas.



Los textos filosóficos siguen ocupando un lugar central, porque las lecturas son asumidas como herramientas conceptuales que le permiten al estudiante analizar y confrontar posiciones. Finalmente, Melo (2007) propone que la formación filosófica procure que el estudiante colombiano, con base en el patrimonio filosófico de la humanidad, genere herramientas conceptuales, por medio de las cuales piense las diferentes dimensiones de la realidad y de su existencia personal y social como sujeto, con derechos y deberes, perteneciente a un contexto.

Durante cuatro años estuvo en marcha esta nueva reconceptualización para el área de filosofía y para la prueba de filosofía que hacía parte del examen ICFES. Nuevamente, no existía una orientación general para los docentes. Con el fin de enfrentar esta situación, fruto de un trabajo colaborativo entre universidades y docentes de filosofía de diferentes regiones del país, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emite el *Documento No. 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía de la Educación Media* (Gaitán y otros, 2010). Allí se plantea que su finalidad es la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas de su época, algo que se logra a través de estrategias grupales e individuales: la comunidad de indagación y la disertación, por ejemplo. También se fijaron áreas para el tratamiento de este saber escolar. A partir de 2010, se recomienda que los profesores de filosofía se concentren en los campos estético, epistemológico y político.

El desarrollo, fortalecimiento y consolidación de unas competencias básicas (comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas) se pretende poner en marcha a partir de los conocimientos y habilidades propios del campo filosófico y de las habilidades que éste requiere, a saber: la indagación y reflexión en torno a un fenómeno o problema de la naturaleza, la sociedad o del pensamiento en general. Lo que se persigue es que el estudiante proponga soluciones de manera argumentada. En su orden, las competencias filosóficas son la crítica, la creativa y la dialógica. Pero esta propuesta está acompañada de estrategias didácticas para plantear problemas filosóficos desde la moral, la epistemología y la estética en los contextos propios de los docentes y de los estudiantes. La implementación de dichas estrategias es la que dará cabida a la reflexión y a la construcción del sentido de la filosofía en calidad de disciplina que se centra en los problemas propios de la condición humana o de nuestras acciones, nuestra relación con el conocimiento y el cultivo de la sensibilidad artística.

En síntesis, a la filosofía le corresponde la tarea de promover el pensamiento crítico y el creativo, de tal modo que sea posible una reflexión autónoma, en paralelo con el cultivo de la comunicación como forma esencial de interacción social. Si se logra desarrollar en el estudiante las competencias dialógica, crítica y creativa, podrá esperarse un sujeto educado capaz de pensar y experimentar asuntos como la certeza, la justicia y la belleza; y, de igual manera, construir nexos con “situaciones reales de nuestra sociedad, tales como la violencia, las formas de dogmatismo religioso, ideológico y político; la violación de los derechos humanos, la intolerancia ética y política; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana” (Gaitán, López, Quintero y Salazar, 2010, p. 24).

Así las cosas, en 2010, parece que el MEN considera fundamental la enseñanza de la filosofía, porque a través de ella es posible aprender a filosofar. La meta es cultivar unas cualidades y competencias que permitan reflexionar sobre los problemas propios, tanto individual como colectivamente. De ahora en adelante, ya no bastará con reconocer unos hitos históricos en el pensamiento filosófico, algunas frases o autores, sino que se tratará de impulsar en la clase de filosofía el uso de argumentos claros y la puesta en marcha de un diálogo respetuoso que responda a las necesidades formativas del estudiante de educación media en Colombia. Así, la historia de la tradición filosófica y el ejercicio mismo del filosofar se conjugan de la mejor manera.

En últimas, se dice en el texto que:

*La enseñanza de la filosofía sirve para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad, lo cual enriquece sin duda el desarrollo de las competencias básicas; y como éstas son indispensables para vivir en el mundo contemporáneo, entonces el aumento de su desarrollo, procurado por el de las específicas de la filosofía, resulta sumamente útil (Gaitán et al., 2010, p. 38).*

Esto será retomado en la prueba SABER 11, en la que los estudiantes debían responder en filosofía a preguntas sobre el conocimiento, la estética y la moral, bajo el enfoque de competencias específicas y en situaciones de su cotidianidad.

Nuevamente, hay cambios orientados desde el ICFES y en 2013 se emite el documento *Alineación del examen SABER 11*. Desde ese año, lo que se evalúa a los estudiantes colombianos son competencias genéricas que incluyen referentes de todas las disciplinas. Estas se entienden como aquellas que se desarrollan a lo largo del proceso educativo y que “resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión” (ICFES, 2013, p. 12.) Las competencias genéricas han sido catalogadas como “competencias para la vida” que preceden, atraviesan y se complementan con las competencias no-genéricas propias de oficios o actividades laborales particulares, producto de un trabajo especializado constante. Sin las competencias genéricas, no podríamos contar con alguien que tenga éxito en lo laboral y con capacidad de participar en la vida social y política de la comunidad a la que pertenece. Como mencionamos, algo también en lo que insiste el ICFES, son competencias que se desarrollan a lo largo del proceso educativo y que para el contexto colombiano han sido aceptadas bajo la denominación de competencias en lectura, escritura, matemáticas y ciudadanía.

En el caso del área de filosofía, al hacer una revisión de las pruebas anteriores y de las reflexiones sobre las competencias vinculadas a la filosofía, propone el ICFES que para poder ajustarse a la evaluación de competencias genéricas resulta necesario fusionarla con el área de lenguajes en la nueva prueba para grado once denominada SABER 11, toda vez que ambas áreas buscan evaluar el nivel de lectura de los estudiantes y solo se diferencian por el tipo de textos que utiliza cada prueba. En cuanto a asuntos de forma, el ICFES decide incluir más preguntas por prueba, así como preguntas abiertas en el examen SABER 11 a partir de 2013; a lo que se agrega la eliminación del componente flexible del examen si se diseña propiamente como una prueba estandarizada.

En síntesis, la prueba de lectura crítica evalúa las capacidades que tiene un estudiante colombiano para entender, interpretar y evaluar información. La orientación para las áreas de Filosofía y Lenguaje en educación básica y media es que formen estudiantes capaces de reconocer información en los textos, contextualizarla y usarla para pensar problemas cotidianos. Los textos que se emplean para la prueba son textos de la vida cotidiana y académicos no especializados, que pueden ser de carácter continuo y que exigen una habilidad para reconstruir la línea argumentativa

del texto (frases, párrafos, capítulos). También pueden ser discontinuos, pues exigen una habilidad para asociar información y extrapolar el análisis (cuadros, imágenes, gráficos, tablas, fragmentos de textos, etc.). Además, están los textos literarios e informativos. Con todo esto se lograría evaluar el nivel del estudiante en la competencia de Comprensión lectora, entendida como aquella que le permite interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto.

Muchas tensiones genera el giro de las pruebas SABER 11, en las que el área de Filosofía desaparece como prueba específica. Se abre el campo hacia un trabajo transversal con el área de Lengua Castellana, que exige una rearticulación del sentido que tiene el saber filosófico en la formación de los estudiantes que llegan a grado 11. Las discusiones están a la orden del día, no necesariamente en lo que toca a la desaparición del área de Filosofía, sino a la transformación que acontecerá dentro de su enseñanza, si consideramos que se pide que ayude a los estudiantes a evaluar su comprensión de los textos y el contenido de estos en una estrecha conexión con su contexto. ¿Qué tal si pensamos en una formación filosófica que permita el cultivo de una competencia en Lectura Crítica, desde una perspectiva latinoamericana, como eje para el diseño de experiencias educativas en la educación media colombiana? Precisamente de eso nos ocuparemos en el siguiente apartado.

### **Por una alternativa para la enseñanza de la filosofía en Colombia**

Atendiendo a la necesidad de pensar una alternativa para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en Colombia, se proponen *las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica (OPFN)*, las cuales son el resultado del trabajo de investigación al interior de la Maestría en Educación ofrecida por la Universidad de Antioquia (Seccional Oriente) en su cohorte IV. Estas Orientaciones parten de un problema fundamental: el lugar común para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la escuela suele estar determinado por el pensamiento europeo impuesto desde la modernidad como la única manera legítima y universal de hacer filosofía y, por tanto, como la única filosofía digna de ser conservada y transmitida al interior de las diferentes culturas.

Fundamentadas en una perspectiva liberadora, crítica y decolonial, en las *OPFN* se argumenta que, debido a los procesos históricos de colonización, los ideales de la modernidad europea fueron impuestos como el camino para alcanzar la civilización y la humanidad al interior de las distintas culturas periféricas, lo que da lugar a la hegemonía del eurocentrismo presente en las actuales condiciones del sistema-mundo y la globalización, en las que las relaciones de dominación y dependencia aún prevalecen bajo la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza. Estas expresiones coloniales han conducido al silenciamiento de la diversidad de sabidurías y prácticas culturales presentes en los territorios de la periferia y, asimismo, de otras formas de pensamiento filosófico que dan cuenta de la particularidad histórica y social de los pueblos.

La escuela y los maestros de filosofía han contribuido a reforzar estas expresiones de la colonialidad cuando diseñan sus mallas curriculares y planes de estudio para la filosofía en la Educación Media, a partir de las pautas sugeridas por el MEN en su *Documento No. 14: Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía de la Educación Media* (Gaitán et al., 2010), o con base en otra serie de libros de texto, en los que se trabaja desde estándares conceptuales y de competencias generales que refuerzan las pretensiones de una universalidad de la filosofía eurocéntrica, al atender a sus cuatro momentos históricos: clásica, medieval, moderna y contemporánea; o pensados a partir de problemas clasificados en las distintas disciplinas de la filosofía: cosmología, ontología, antropología, epistemología, ética, política, estética, entre otras. Lo anterior resulta válido, pero tiene como principal limitación que las referencias bibliográficas suelen ser los filósofos hombres de Europa o Norteamérica y, cuando de pronto se tienen en cuenta otras perspectivas o expresiones filosóficas surgidas alrededor del mundo, se hace como un apéndice o una nota al margen.

Por tanto, la invitación es a atrevernos a *sentipensar desde nosotros mismos*, a interpelar la hegemonía del eurocentrismo, a des-silenciar las distintas cosmovisiones y filosofías presentes en *Nuestramérica*, para dar lugar así a un pensamiento filosófico, crítico, liberador y decolonial. Es por esta razón que las *OPFN* acuñan la categoría de *Nuestramérica*, al tener como referente la obra del filósofo cubano José Martí (1903), titulada *Nuestra América*, en la que se hace un llamado a tomar conciencia de nuestra condición social de dependencia y de la necesidad

de emancipación cultural. *Nuestramérica*, por su parte, profundiza un poco más el sentido y le otorga actualidad, al hacer alusión a nuestro devenir histórico, las cosmovisiones, los *pluriversos*, los mundos relacionales, las luchas de resistencia contra la colonización y las condiciones de colonialidad y, en última instancia, la búsqueda de un pensamiento filosófico propio desde el cual generar un diálogo interfilosófico e intercultural.

Atendiendo a esta problemática, se planteó el siguiente objetivo general para el trabajo de investigación:

*Analizar los fundamentos teóricos y conceptuales presentes en el pensamiento filosófico de Nuestramérica y en la pedagogía crítica y decolonial, con el fin de proponer algunas orientaciones pedagógicas para el área de filosofía en la Educación Media que contribuyan al análisis crítico en torno a los problemas y las competencias básicas planteadas por el MEN (Carmona-Cardona, 2018, p. 21).*

Lo anterior permitió arrojar como resultado una alternativa curricular y didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, centrada en el empoderamiento por parte de los estudiantes de unas competencias básicas que apunten hacia una formación para el buen vivir de todos los seres humanos en armonía con la naturaleza. Para lograr esto, las OPFN se desarrollaron a partir de cuatro momentos fundamentales: *Componente Filosófico, Componente Pedagógico, Aspectos Curriculares y Aspectos Didácticos.*

El *Componente Filosófico* fue construido con base en las periodizaciones históricas elaboradas por Gaos (1944), Roig (2004), Dussel, (1994) y Beorlegui (2010). Las susodichas sirvieron como cartas de navegación para el análisis de la historicidad del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, así como de los principales filósofos, pensadores e intelectuales y también de los problemas y categorías más importantes que los han ocupado. Se parte así de una postura afirmativa que defiende la existencia de un pensamiento filosófico auténtico más allá de la tradición filosófica europea, centrado en el análisis de la propia situación histórica, las circunstancias sociales y los problemas culturales, contrario a una *postura asuntiva* que defiende la universalidad de la filosofía como característica inherente al legado europeo.

Este acercamiento de carácter historicista y afirmativo permitió identificar dos momentos fundamentales, nombrados como *Tradición Filosófica de Nuestra América* y *Paradigmas Filosóficos Contemporáneos de Nuestra América*, los cuales son ilustrados brevemente por medio de la siguiente tabla:

#### Geo-historicidad del pensamiento filosófico de Nuestra América

<b>Tradición Filosófica de Nuestra América</b>	
<b>Periodos</b>	<b>Algunos Autores</b>
<b>Colonización y dominación (s. XV-XVIII)</b>	
1492-1553: Política colonial	Bartolomé de Las Casas
1553-1750: Primera normalización filosófica	Bartolomé de Las Casas, Alonso de la Vera Cruz
1750-1807: Crisis de la ilustración y transición a la modernidad	Benito Díaz, Manuel Paramás
<b>En búsqueda de la emancipación (s. XIX)</b>	
1807-1820: Emancipación cultural	Simón Bolívar, Juan Alberdi
1820-1870: Influencia Franco-Anglosajona, transición liberal y romanticismo ilustrado	Andrés Bello, Domingo Sarmiento
1870-1900/1910: Krausismo y Positivismo	Eugenio Hostos, José Ingenieros
1870-1900/1910: Emancipación auténtica	José Martí
<b>La segunda normalización filosófica (s. XX)</b>	
Generación de 1900 y 1915: Patriarcas o fundadores	José Rodó, José Mariátegui, José Vasconcelos
Generación de 1927-1939: Exiliados españoles, Forjadores o Normalización	Samuel Ramos, José Gaos
Generación de 1945: Discípulos de los forjadores	Leopoldo Zea, Augusto Salazar
Generación de 1969: Filosofía de la liberación	Enrique Dussel, Leonardo Boff

Paradigmas Filosóficos Contemporáneos de Nuestramérica		
Corrientes	Breve Descripción	Algunos Autores
Filosofía de la liberación	Búsqueda de caminos para el surgimiento de organizaciones civiles y democráticas que luchen por el respeto, el des-silenciamiento y la inclusión.	Enrique Dussel, Horacio Cerutti
Filosofía intercultural	Propende por una superación del logos hegemónico de la filosofía europea como condición para generar una apertura dialogal auténtica con lo otro.	Raúl Fornet-Betancourt, David Mora
Pensamiento decolonial	Pensamiento crítico que denuncia la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza como resultado de la modernidad, proponiendo en su lugar la diversidad epistémica.	Grupo Modernidad/ Colonialidad: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Raúl Grosfoguel, Arturo Escobar, Catherine Walsh
Posmodernidad en Nuestramérica	«Posmodernidad» es 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.	Santiago Castro-Gómez

*Nota: Elaboración propia, propuesta a modo de síntesis del Componente Filosófico de las OPFN, adaptada a partir de la «Tabla 5: Geo-historicidad del pensamiento filosófico de Nuestramérica» (Carmona-Cardona, 2018, pp. 143-146)*

Este marco geo-histórico y geo-referencial del pensamiento filosófico de *Nuestramérica*, sumado al necesario des-silenciamiento de las cosmovisiones presentes en las culturas precolombinas: Náhuatl, Maya, Muisca, Inca se presenta como el paradigma necesario para establecer un diálogo interfilosófico e intercultural con las demás filosofías del mundo, lo que da lugar a una nueva etapa histórica de la filosofía, en términos de lo que Dussel (2009) nombra como un *pluriverso transmoderno*.



Ahora bien, como el problema que acá compete es el de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media, también se hizo necesario desarrollar un *Componente Pedagógico* desde una perspectiva crítica y decolonial, pues por las particularidades históricas y sociales del pensamiento filosófico de *Nuestramérica* una pedagogía pensada en términos tradicionales y eurocéntricos no estaría acorde con lo planteado. Por eso se apuesta por la teoría crítica latinoamericana, dado que en ella pueden encontrarse los fundamentos pedagógicos para justificar la necesidad de una filosofía de *Nuestramérica* en la escuela.

En torno a la importancia de valorar la educación desde una perspectiva crítica, señala Mejía (2011) lo siguiente:

*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 (Citado por Carmona-Cardona, 2018, p. 75).*

La educación pensada desde una perspectiva crítica y decolonial permite confrontar las premisas de una educación neoliberal, al proponer la búsqueda esperanzadora de la plenitud del ser humano y del buen vivir para todos. Las condiciones sociales del mundo no están determinadas por necesidad; por el contrario, son contingentes, de ahí que el ser humano pueda intervenirlos y transformarlos. Esta esperanza de transformación se fundamenta en el principio de que "cambiar es difícil pero posible" (Freire, 2012, p. 119). La educación se convierte así en una herramienta para el cambio y, por tal razón, está articulada con la política, dado que no es neutral. De ahí la necesidad de que los maestros y maestras de filosofía sean conscientes de la dimensión política de la educación y se comprometan con la promoción de un diálogo equitativo entre los distintos saberes y filosofías, así como con la formación de ciudadanías libres, la defensa de la democracia y la lucha por un mundo más humano y justo.

A partir de los componentes filosófico y pedagógico, se obtuvo la fundamentación teórica necesaria para proponer algunos aspectos curriculares y didácticos para la enseñanza- aprendizaje de la filosofía en la educación media, con base en el pensamiento filosófico de *Nuestramérica* y desde una pedagogía crítica y decolonial.

Los Aspectos Curriculares fueron propuestos en perspectiva crítica e intercultural principalmente, en diálogo con los trabajos de Apple (2008), Gimeno (2008) y Torres (1998) con el fin de cuestionar la hegemonía de los saberes eurocéntricos que predominan en los currículos escolares, e invitando, al mismo tiempo, al desilenciamiento de un pensamiento filosófico alternativo necesario para el diálogo interfilosófico e intercultural. Las reflexiones curriculares están orientadas por tres preguntas que le son inherentes: "¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Desde dónde enseñar?" (Carmona-Cardona, 2018, p. 110).

La pregunta ¿para qué enseñar? conlleva a reflexionar en torno a los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, que para el caso colombiano están planteados en términos de "competencias". Esta categoría suele ser bastante compleja, en razón de sus múltiples significados. Si bien es cierto que suele ser empleada en los ámbitos laborales y que su adaptación al ámbito educativo se hizo con el fin de establecer estándares de calidad que dieron lugar a un *enfoque utilitario* de las competencias al servicio de la educación neoliberal también es cierto que, de acuerdo con Gimeno (2008), es posible pensar dicha categoría desde la perspectiva del desarrollo humano, lo cual permite reinterpretarla como un concepto holístico que no se agota en el desarrollo de habilidades para el trabajo, sino que propende además por una educación integral que permita el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes susceptibles de ser aplicados en diferentes contextos y situaciones más allá del espacio escolar.

Fue así como se llegó al planteamiento de cuatro competencias básicas, en diálogo crítico con las competencias propuestas por el MEN y el ICFES. Dichas competencias básicas son las siguientes:

- *Conciencia crítica (Saber)*: Articulada con la competencia interpretativa del ICFES y la competencia crítica del MEN. Busca concientizar a los estudiantes respecto a las actuales condiciones de dominación y colonialidad, presentes tanto en las estructuras de conocimiento hegemónicas como en los sistemas económicos y políticos de corte neoliberal.
- *Diálogo interfilosófico (Saber-Hacer)*: Articulada con la competencia argumentativa del ICFES y la competencia dialógica del MEN. Su finalidad es interpelar la homogeneización cultural, con el fin de des-silenciar las distintas filosofías, saberes y sentipensamientos de Nuestramérica, al convocar a una ecología de saberes en condiciones horizontales.
- *Acción transformadora (Saber-Ser)*: Articulada con la competencia propositiva del ICFES y la competencia creativa del MEN. Parte del principio de que el ser humano se encuentra en un estado de continua interrelación con el mundo, en el que el conocimiento y las estructuras sociales son susceptibles de ser recreadas a partir de las necesidades del contexto.
- *Ciudadanía intercultural (Saber-Convivir)*: Articulada con las competencias ciudadanas del MEN. Propende por una formación en valores ciudadanos de carácter intercultural, necesarios para el ejercicio de la democracia bajo las actuales dinámicas de mundialización, caracterizadas por los encuentros e intercambios entre diferentes culturas.

Otro elemento fundamental de los *Aspectos Curriculares* es propuesto a partir de las preguntas ¿qué enseñar? y ¿desde dónde enseñar? La respuesta es clara: *Filosofía desde Nuestramérica*. Pero el problema que acá compete es la posibilidad de sugerir algunos ejes problemáticos y categorías de análisis que permitan llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde esta perspectiva. En este orden de ideas, se propone lo siguiente:

Matriz categorial: Sentipensando filosóficamente desde Nuestramérica

Unidades hermenéuticas	Ejes problemáticos	Categorías
1. Lo histórico	Geo-historicidad del pensamiento filosófico	Filosofía mundial 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 e 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	Creación artística Obra de arte Experiencia estética Estética: poiesis y prosaica Arte popular Decolonialidad estética

Nota: Elaboración propia (Carmona-Cardona, 2018, p. 140).

Finalmente, en las OPFN, se desarrollan unos Aspectos Didácticos a partir de la pregunta en torno a ¿Cómo enseñar? En función de ésta, se plantea una propuesta didáctica crítica para la filosofía desde *Nuestramérica*, centrada en la necesidad de dar lugar a la reflexión filosófica al interior del aula de clase y con base en preguntas problematizadoras en torno a los ejes problemáticos y las categorías sugeridas en los *Aspectos Curriculares*. Asimismo, se proponen una serie de estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, con el fin de que los estudiantes puedan desarrollar las competencias filosóficas básicas a partir de ejercicios de lectura, escritura, oralidad, indagación y el uso de herramientas tecnológicas.

Los *Aspectos Didácticos* están conformados también por el Esquema General de la Propuesta Curricular y por la Malla Curricular, en los que se articulan las unidades hermenéuticas, los ejes problemáticos, los ámbitos conceptuales, las preguntas problematizadoras, las competencias y los indicadores de desempeño. La siguiente tabla presenta una síntesis de la propuesta curricular para la filosofía desde *Nuestramérica* en la educación media.

Esquema general de la propuesta curricular:

Grado 10: Núcleo de problema filosófico 1 Lo histórico: Geo-historicidad del pensamiento filosófico			
Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Ámbitos conceptuales y contenidos generales
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?	1. Filosofías del mundo 1.1. Pensamiento filosófico africano 1.2. Pensamiento filosófico asiático

<p>Diálogo interfilosófico</p>	<p>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.</p>	<p>2. ¿Por qué se plantea desde una perspectiva decolonial la necesidad de superar los límites impuestos por el pensamiento filosófico eurocéntrico?</p>	<p>2. Filosofía europea 2.1. Filosofía clásica y medieval 2.2. Filosofía moderna y contemporánea</p>
<p>Acción transformadora</p>	<p>3. Propone alternativas de sentipensamiento filosófico que permitan des-silenciar formas de saber otras, acordes con el contexto histórico y las necesidades socio-culturales.</p>	<p>3. ¿Hasta qué punto el pensamiento filosófico está determinado por su contexto histórico y socio-cultural?</p>	<p>3. <i>Nuestramérica: De los pueblos originarios hasta la independencia de las Repúblicas</i> 3.1. Cosmovisiones de los pueblos originarios 3.2. Filosofía colonial y emancipación</p>
<p>Ciudadanía intercultural</p>	<p>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.</p>	<p>4. ¿Existe un pensamiento filosófico de <i>Nuestramérica</i> original y auténtico, a partir del cual se pueda establecer un diálogo interfilosófico?</p>	<p>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</p>

<b>Grado 10: Núcleo de problema filosófico 2</b>			
<b>Lo epistemológico: Epistemologías del Sur para un diálogo interfilosófico e intercultural</b>			
<b>Competencia filosófica</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Preguntas filosóficas</b>	<b>Ámbitos conceptuales y contenidos generales</b>
<b>Conciencia crítica</b>	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?	1. Teoría del conocimiento 1.1. El paradigma científico del conocimiento 1.2. El positivismo en <i>Nuestramérica</i>
<b>Diálogo interfilosófico</b>	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?	2. Pensamiento decolonial 2.1. Decolonialidad del saber 2.2. Decolonialidad de la naturaleza
<b>Acción transformadora</b>	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?	3. Epistemologías otras 3.1. Cosmovisiones y otros mundos posibles 3.2. La ecología de saberes

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?	4. Diálogo interfilosófico e intercultural 4.1. Por un pluriverso transmoderno 4.2. Interculturalidad crítica
Grado 11: Núcleo de problema filosófico 3 Lo práctico: <i>Filosofía práctica para la liberación</i>			
Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Ámbitos conceptuales y contenidos generales
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?	1. Historicidad de las ideas éticas y políticas de <i>Nuestramérica</i> 1.1. Colonialismo y emancipación 1.2. Normalización Filosófica
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?	2. El nuevo orden geopolítico mundial 2.1. Sistema-mundo 2.2. Globalización



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?	3. Ética y política para la liberación 3.1. Condiciones de alienación 3.2. Ética de la alteridad
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?	4. Colonialidad/ Decolonialidad del poder 4.1. La modernidad colonial 4.2. Imaginarios coloniales del moderno Estado-nación
<b>Grado 11: Núcleo de problema filosófico 4</b> <b>Lo estético: Estética del arte y de la vida cotidiana para una re-creación cultural</b>			
<b>Competencia filosófica</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Preguntas filosóficas</b>	<b>Ámbitos conceptuales y contenidos generales</b>
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?	1. La expresión artística 1.1. El mundo del arte 1.2. Valor histórico y cultural del arte
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?	2. Las ideas estéticas 2.1. Problemas de la estética 2.2. La muerte del arte

<p>Acción transformadora</p>	<p>3. Planea estrategias de acción que permitan construir una estética de la vida cotidiana más allá de las estéticas de consumo dominantes.</p>	<p>3. ¿Cómo dar lugar a una estética de la vida cotidiana libre de las influencias de la sociedad de consumo?</p>	<p>3. Estética y prosaica de <i>Nuestramérica</i>                      3.1. Cultura estética de <i>Nuestramérica</i>                      3.2. Prosaica de la cotidianidad</p>
<p>Ciudadanía intercultural</p>	<p>4. Manifiesta la necesidad de unos valores estéticos que permitan apreciar las distintas formas de expresión artística y cultural.</p>	<p>4. ¿Es posible hablar de un arte y una estética de carácter universal, o por el contrario, están determinados por su contexto cultural?</p>	<p>4. Función social del arte y decolonialidad estética                      4.1. Valor del arte popular                      4.2. Geo-estética contemporánea</p>

*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 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: Ámbitos conceptuales y contenidos generales, sugiere algunos temas y problemas para abordar en cada uno de los cuatro núcleos de problemas filosóficos propuestos.*

Partiendo del principio de que la educación es un acto social y humano con responsabilidad ética y política, se plantea por último que las OPFN no son un trabajo de investigación en contra del eurocentrismo o de las culturas del provenientes del Norte, pues por la naturaleza diversa de *Nuestramérica* el discurso debe ser incluyente y respetuoso, pero sí es posible afirmar que constituyen una reflexión crítica en contra de cualquier forma de violencia epistémica con fines hegemónicos, que conlleva necesariamente a la perpetuación de las condiciones coloniales. Dichas orientaciones son también un trabajo en contra de la dominación política y económica que perpetúa el sometimiento de los pueblos y el emplazamiento de la Tierra sustentadora. Finalmente, las OPFN son una propuesta a favor del des-

silenciamiento cultural que convoca necesariamente al diálogo interfilosófico e intercultural desde la escuela, en búsqueda de un buen vivir para todos en armonía con la Naturaleza.

## **Referencias**

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Deusto.

Bustamante, G. (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia. Una mirada desde Bordieu*. *Pedagogía y Saberes*, 1(18), pp. 33-44.

Carmona-Cardona, A. (2018). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica*. Trabajo de Investigación de Maestría. Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. (Sin publicar).

Dussel, E. (1994). *Historia de la Filosofía Latinoamericana y Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (2009). Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Tabula Rasa*, 1(11), pp. 97-114.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gaitán, C., López, E., Quintero, M., y Salazar, W. (2010). *Documento No. 14: Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN.

Gaos, J. (1944). *El pensamiento hispanoamericano*. Ciudad de México: El Colegio de México.

ICFES. (2013). *Alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: ICFES.

Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Ediciones Morata.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Lima: CEAAL.

Melo, S. (2017). *Fundamentación conceptual área de filosofía*. Bogotá: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994*.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343 de 1996*.

Roig, A. (2004). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.