

La Filosofía de la Liberación y el pensamiento decolonial en los Diseños Curriculares de la formación docente

The liberation philosophy and the decolonial thought in the Curricular Designs of the teacher training

Nora Andrea Bustos¹

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito mostrar la inclusión del pensamiento latinoamericano en los Diseños Curriculares de la formación docente. En este sentido la Filosofía de la Liberación, así como su posterior desarrollo en la Filosofía Intercultural y el llamado “Giro decolonial”, aparecen tanto como contenidos prescriptos en las materias del “Campo de la Fundamentación” como en el marco teórico general de dicho diseño.

A través de una exposición entre autobiográfica y académica, se intenta dar cuenta del alcance de estos cambios en cuanto a la planificación docente de las materias que componen la formación docente inicial. Se vislumbra desde aquí un nuevo horizonte de sentido que promete profundos cambios en la educación argentina.

Palabras clave: eurocentrismo; filosofía de la liberación; interculturalidad; diseños curriculares; formación docente.

Abstract

The purpose of this paper is to show the inclusion of Latin American thought in the Curricular Designs of teacher training. In this sense, the Philosophy of Liberation as well as its subsequent development in Intercultural Philosophy and the so-called "Decolonial Turn" appear both as prescribed content in the subjects of the "Field of Foundation" and in the general theoretical framework of said design.

Through an exposition between autobiographical and academic, we try to account for the scope of these changes in terms of teaching planning for the subjects that make up initial teacher training. From here a new horizon of meaning is glimpsed that promises profound changes in Argentine education.

Keywords: eurocentrism; liberation philosophy; interculturality; curricular designs; teacher training.

Recepción: 1/09/2022

Evaluación 1: 4/10/2022

Evaluación 2: 1/11/2022

Aceptación: 8/11/2022

Introducción

Hace ya tiempo que me he interesado en el pensamiento decolonial y, sobre todo, con grata sorpresa, descubrí que está presente en los Diseños Curriculares de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. En esos textos se observa una fuerte crítica a la formación académica que los docentes hemos recibido en la Universidad y que, como consecuencia, reproducimos en las aulas. Muchos profesores, entre los que me incluyo, al enterarse de esto, se llevan un gran asombro, puesto que se dan cuenta de que lejos de promover una educación emancipadora, se encuentran profundizando mediante sus clases, la dominación del pensamiento europeo. La conciencia de que hay un saber universal y que la cultura tiene ese origen, así como que se debe seguir indefectiblemente el camino de la civilización europea para ser parte del mundo, son algunos de los conceptos que comienzan a hacer ruido en quienes creemos estar comprometidos con una educación liberadora. Es por ello que cabe preguntarse: ¿es posible un saber universal? ¿hay un solo origen de la cultura? ¿somos realmente un pueblo occidental? ¿es sinónimo de civilización abrazar las ideas europeas del iluminismo? Y por último una cuestión mucho más amplia que sintetiza todas las demás: ¿qué es ser parte del mundo?

La filosofía académica

Cuando una comienza a estudiar Filosofía, aprende que el saber occidental empieza alrededor del siglo VI antes de Cristo, en Grecia, a raíz de la incipiente democracia ateniense. Esa organización política, considerada de avanzada para la época, promueve el debate de ideas, y de ese modo se van constituyendo primitivas teorías de conocimiento. Conocimiento que al principio se constituye como amor al saber, por el saber mismo y que pronto irá repartiéndose en especialidades según la cosmovisión griega, romana y luego todo lo que sea considerado “saber occidental” que pasará a su vez a transformarse en “saber universal” (Hegel, 1985). De la mano de Platón y de Aristóteles, surgirá la Filosofía, encargándose de los fundamentos de la existencia. Comenzará a dividirse en ética, política, filosofía del arte, metafísica y teoría del conocimiento. Todo esto, como ya se dijo, según la manera de conceptualizar el mundo de estos filósofos. Ambos autores plantearán también la necesidad de educar al pueblo para mantener la democracia que pronto iría desmoronándose a causa de otros intereses. Grecia caería esclava del imperio romano y de esa manera en el siguiente período histórico la filosofía griega será absorbida por la religión cristiana.

Culminada la edad Antigua, luego de la caída del Imperio Romano, comenzará la llamada Edad Media, caracterizada por el sistema feudal dentro del poder absoluto de la Iglesia Católica. El conocimiento en ese entonces se recluirá en los monasterios, reservados para los varones de familias ricas que decidan ser monjes. Se intentará, además, hacer confluir las ideas filosóficas griegas con la doctrina de la iglesia –aunque Platón y Aristóteles son anteriores a la confección de la Biblia-. El pueblo estará ajeno al desarrollo del conocimiento por lo que se dice que es la edad más larga, más de mil años en donde se vislumbra poco movimiento de ideas. El mundo medieval es contenido por la idea de que la tierra es plana y que aquél que se atreva a ir más allá del horizonte caerá en un precipicio espantoso, por lo que los barcos navegarán solo por las costas. Por ello el fin de esta época estará asociado con tres hechos fundamentales: la decisión

de ir más allá de lo permitido con los barcos, la creación de la imprenta y la reforma protestante. La introducción de la brújula en Europa posibilitará a los viajeros asumir el riesgo a lo desconocido sin perderse por completo. La distribución de los escritos, aunque la Biblia sea el estreno de la imprenta, abrirá paso a nuevas discusiones y debates. Y la Reforma será una profunda señal de que la Iglesia no posee verdades indiscutibles.

La modernidad comienza de ese modo, con la llegada del hombre europeo al continente americano. Este hecho, si bien nosotros lo conocemos por sus consecuencias en América, también causará un impacto insoslayable en Europa. El pensamiento religioso comenzará a desmoronarse para darle paso al conocimiento científico. René Descartes (1596-1650) es considerado el pórtico de la modernidad (Carpio, 1984) al plantear la necesidad de establecer un método que nos conduzca en las ciencias y nos libere de las creencias y prejuicios. Este método tiene como modelo el conocimiento matemático por ser el más claro y distinto del resto de los saberes. Y posee otra característica importante: está al alcance de todos los seres racionales, sin distinción de clases, religiones o culturas. Todos, dice Descartes (1980), tenemos la capacidad de juzgar entre el bien y el mal, y de acceder, por tanto, al método de conocimiento más puro que se haya planteado. El mundo entero es puesto en duda para luego ser reconstruido a través de este método universal.

Con el correr de los años, la idea de que la tierra es redonda y gira, hace aparecer indefectiblemente la pregunta por la gravedad. La respuesta es expresada a través de una ley. A partir de esto, la naturaleza se observa y se explica a través de leyes generales.

Kant (2009) llama a estas leyes: juicios sintéticos a priori. Ese, su gran hallazgo, delimitará las posibilidades del conocimiento humano. Pensar podemos pensar cualquier cosa, dice, pero conocer, sólo aquellas cosas que percibimos por los sentidos y luego ordenamos en nuestro entendimiento. De esa manera podemos hacer ciencia estableciendo leyes generales de lo que observamos de la naturaleza.

Si la afirmación de Descartes (1980), de que “el buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo” impacta políticamente en la demanda de una sociedad más igualitaria, el establecimiento de leyes generales de Kant, es trasladado a la organización social. Estamos frente a las bases de la conformación de lo que se ha dado en llamar el Estado de Derecho. De este modo, naturaleza, ética y política serán organizadas a través de leyes generales. Kant (2012) propone un sujeto autónomo, que comprende la naturaleza, obedece a las leyes del estado y se autolegisla a través del imperativo categórico, el cual consiste en actuar conforme al deber. Este deber es deducido por la razón a través del deseo de que la máxima por la que actuamos, también sea considerada una ley universal. Tan entusiasmado se halla Kant con su propuesta que llega a postular la posibilidad de que el mundo viva en un estado de “paz perpetua” (Kant, 2002) dirimiendo los conflictos que puedan presentarse entre los distintos estados a través de argumentos racionales. Así, la razón universal se convierte en el concepto central de la modernidad, prometiendo resolver todos los problemas del hombre.

Hasta aquí podríamos decir que llega la modernidad. Según algunos historiadores culmina en 1789, con la Revolución Francesa, otros la ubican más adelante, con la Revolución Industrial. Algunos llaman a la época actual Edad Contemporánea, otros “era informática, nuclear, atómica,

posmoderna”, en fin, depende donde cada pensador encuentre un cambio sustancial. Ése, marcará el comienzo de una nueva etapa. Muchos otros plantean que la modernidad todavía tiene un sinnúmero de manifestaciones aun y que no se han jugado todavía todas las cartas de la misma.

Pero lo cierto es que esta historia es bastante parecida a la que todos aprendemos en el colegio, la universidad o la formación superior que realicemos. Ahora bien, ¿qué de todo este relato pertenece realmente a nuestra historia? ¿Qué lugar tiene América Latina en la historia universal? A primera vista pareciera que poco, puesto que estudiamos que a partir de 1492 comienza la modernidad cuando en nuestras tierras recién acaban de llegar los colonizadores. ¿Qué de científica y ética tiene la época colonial? ¿Qué de dirimir los conflictos por medio de argumentos? ¿Qué tiene el hombre latinoamericano de ser racional?

La filosofía en Latinoamérica

En 1810, pasamos de ser una colonia a ser un “estado moderno”. Las ideas que iluminaron la revolución, nuevamente eran traídas del continente europeo. Esta vez, no ya con el mote de “eternas, absolutas e indiscutibles” pero sí con el carácter de “universales”. Los fundadores de la nación argentina (otro concepto heredado del viejo continente) hicieron todo lo que estuvo en sus manos para conformar un ser nacional, cuyo ideal era ser lo más parecido a Europa posible. Así, fueron fundándose las instituciones de la modernidad cuyos valores eran los que acuñaba el positivismo reinante, la versión contemporánea más burda de la modernidad. Este proyecto encontró en esa corriente filosófica su más atinada fundamentación, abonando con las teorías del darwinismo social, la idea de que la selección de seres humanos que se estaba realizando, clasificando, segregando y eliminando culturas enteras, era “natural” (Ingenieros, 1957). Incluyendo en este proyecto verdaderos campos de exterminios de pueblos originarios enteros, regalando niños y mujeres a las familias acomodadas como si fueran mercancías, tratándolos, en ocasiones peor que a los animales.

De este modo se fueron constituyendo las ideas de cultura y civilización, acorde con ese proyecto. Las universidades se mofaban de enseñar lo que llamaban pensamiento clásico. Si podemos definir lo clásico como “aquello que perdura en el tiempo” es posible sospechar que había algunos sectores, los que detentaban el poder, que podían qué perduraría en el tiempo y qué no. Así, lentamente fuimos borrando toda la cultura regional para darle paso a la considerada “cultura verdadera”.

Pasó un largo tiempo hasta que los filósofos latinoamericanos se decidieran a pensar por sí mismos. A pesar de que había hechos históricos propios y originales que ya ponían sobre la mesa particularidades a ser profundizadas por los intelectuales. Durante el siglo XIX podemos mencionar al caudillismo, fenómeno único e irrepetible y que paradójicamente ha sido estudiado mayoritariamente por autores extranjeros. Otro acontecimiento de vital importancia en el siglo siguiente es la Reforma Universitaria. Única en el mundo, por sus demandas de cogobierno y por la discusión de los contenidos enfocada hacia las necesidades del pueblo. Justamente allí en ese fenómeno político resurgirá la vieja ilusión de los fundadores y que constituye una de las ideas

centrales de la filosofía latinoamericana: la percepción de pertenecer todos a un sistema mayor, llámese “partido continental”, “hermandad de Ariel”, “Patria grande”. Pero lo cierto es que no hay en el planeta otro continente que se sienta parte de la misma historia como es el caso de América Latina. También fenómenos como el surgimiento del radicalismo y el gran movimiento de masas que constituyó el peronismo pueden figurar como hechos que identifican la cultura argentina y latinoamericana.

De todas maneras, será recién en el año 1971, cuando se realiza el “Segundo Congreso Nacional de Filosofía” en la ciudad de Córdoba, que un grupo de jóvenes filósofos decidirá por primera vez disponerse a realizar un discurso propio, que surja de las entrañas de nuestra tierra. Entre ellos podemos citar a Arturo Andrés Roig, Horacio Cerutti, Enrique Dussel, Hugo Assmann, Carlos Cullen, Rodolfo Kush y Juan Carlos Scanonne quienes formarán un movimiento que se dará en llamar “Filosofía de la liberación”. Filosofía que pretende estar al servicio de la historia y no al revés. Por ello en sus bases estos pensadores afirmarán que la Filosofía de la liberación no pretende proponer una nueva filosofía de la historia, sino que la filosofía esté dispuesta a reflexionar sobre las distintas tramas que la constituyen, sus diferentes relatos e interpretaciones. Este movimiento por ello se opondrá a analizar el mundo bajo un relato único y uniforme, estando dispuesto a comprender los diferentes puntos de vista. En este sentido el sujeto que se van a proponer tematizar no será ya el “sujetum”, es decir lo que subyace, el sujeto como común denominador y por lo tanto universal, sino el sujeto que emerge, el impensado, el irrepresentable que sin embargo irrumpe en la historia e interpela la quietud del pensamiento único (Roig, 1981). De esa manera la filosofía de la liberación sobrepasa a los sujetos emergentes latinoamericanos, representados en el gaucho Martín Fierro, el caudillo Miguel de Güemes, la hazaña de Juana Azurduy, entre otros y permanece abierta a todos los emergentes que puedan ir surgiendo en el futuro. Frente a la filosofía hegeliana del atardecer, esta filosofía se presenta como auroral. Lejos de fundamentar el pasado se propone poner todas sus fuerzas en estar alerta a lo que vendrá. Este movimiento, así como en su momento fue con la Reforma Universitaria- se expandirá rápidamente hacia toda América Latina. Filósofos como Francisco Miró Quesada y Leopoldo Zea se unirán a este grupo que propone conformar un verdadero “frente filosófico” (AA.VV., 1975) entre los países que sufren la dependencia imperialista, es decir, los latinoamericanos, africanos y asiáticos.

Este primer momento originario intentará ser socavado por las dictaduras militares, no obstante, uno de sus principales exponentes, Enrique Dussel, seguirá conectado con pensadores que busquen develar “el mito de la modernidad”. En el año 2003 Edgardo Lander publica una compilación denominada “La colonialidad del saber” (Lander, 2003) que contiene una serie de artículos de pensadores latinoamericanos en torno a la dominación cultural europea y a la profundización que se ha dado en los establecimientos educativos. De esta compilación será partícipe Dussel (2003), manifestando una continuidad en el giro decolonial de ese viejo sueño latinoamericano de la filosofía de la liberación. También es de destacar el conocido trabajo de Anibal Quijano quien realiza un extenso y pormenorizado análisis del desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina bajo el concepto de “colonialidad del poder” (Quijano, 2003). A partir de allí se desplegarán numerosos artículos de temas decoloniales dentro de la estética, la historia, la geografía, la filosofía, el feminismo, las teorías sociales, etc. Un mundo nuevo se abre

ante esta perspectiva y miles son los pensadores que se suman a poner en cuestión el “mito de la modernidad” (Dussel, 1994).

Un cambio profundo en la educación de nuestros pueblos

Entre los años 2006 y 2008, de la mano de pensadores como Jorge Huergo y Sofía Tisthed, este cambio radical en la forma de entender todo el corpus de conocimiento llega a los Diseños Curriculares de la Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. En esa línea se posiciona a la Educación pública como una institución clave para combatir el mercado y no para formar sujetos afines a sus demandas. De hecho se propone la noción de “horizontes formativos” (DC, 2008, p.13) para reemplazar el concepto de “competencias” el cual había sido promovido en los '90 y fuertemente criticado por otro de nuestros filósofos: Carlos Cullen (2009)². Alrededor de este concepto de “horizontes formativos” se expresan nuevas otras formas de experiencia y lenguajes otros.

En una entrevista al profesor Marcelo Carrión, uno de los protagonistas de ese proceso nos cuenta:

Y fue arduo, porque uno mismo, que siempre fue más temeroso a los cambios, se encontró con una mirada superadora. Huergo tenía cosas claras que uno no había visto. Él nos decía: -vos, que trabajaste en La Matanza, en esta, en esta otra escuela, hiciste viajes de egresados, te metiste en las villas: esto es interculturalidad, entre otras cosas. Nos hemos bajado muchas pavas de mate aprendiendo. Era casi como estar con Freire, porque la propia experiencia era lo que se ponía en juego. Hay cosas más escritas en ese diseño, sin necesidad de que estén firmadas, pero ves que tu idea se escuchó. Y esto fue lo bueno, por lo menos para mí. Algo mucho más democrático de lo que yo creía. En Bolivia se hizo un encuentro específico de “Interculturalidad” y eso nos hizo permeables a los saberes y conocimientos de otras áreas de las Ciencias Sociales que antes no impregnaban en lo educativo. Esto de recuperar el saber del otro, del que está con poncho, del que está en sandalias, del que está descalzo. Valorizar el conocimiento como conocimiento mismo y no de quien venga. Para nosotros fue un momento de crecimiento y de, digamos, “lujuria intelectual”³

El diseño propone diversificar la tarea del docente en la nuestra sociedad latinoamericana, rescatando el concepto de “tradiciones residuales” de Raimond Williams (2009) y el valor de la tradición en la obra de Saúl Taborda (1951). En ese sentido es que plantea que el docente es, además de un enseñante, un pedagogo y un trabajador de la cultura.

En referencia a la enseñanza, el diseño curricular invita a “deconstruir los saberes disciplinares y socialmente significativos y a cuestionar el status del saber” (DC, 2008, p. 17). Con lo que estaría dando una oportunidad histórica de reconstruir los conocimientos a partir de un pensamiento situado desde nuestra región y a partir de nuestras propias problemáticas.

Respecto a la caracterización del maestro como “trabajador de la cultura” el diseño propone poner en cuestión el “clásico concepto de cultura” – que desde Sarmiento estaba absolutamente referenciado con la cultura europea- para incorporar la perspectiva intercultural y el concepto de diversidad. “Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación

entre cultura y naturaleza” (DC, 2008, p. 18) Si la visión moderna del mundo europeo planteaba una escisión entre “cultura”, la cual estaba referida al construcción de un mundo humano, y “naturaleza” como dimensión inerte que el hombre debía dominar y controlar, los nuevos paradigmas plantean una nueva relación entre ambas, donde el ser humano se conciba como una habitante más del mundo, en armonía con la naturaleza y propiciando un trato digno de ella. De este modo “el maestro en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del ambiente como concepto complejo y estructurante” (DC, 2008, p. 18)

De este modo, la crisis ambiental también es mencionada como una urgencia a responder desde la educación, poniendo fuertemente en cuestión el modelo eurocéntrico impuesto desde hace tantos en el centro de la formación docente, siendo que es la principal fundamentación filosófica del capitalismo y sus consecuencias. Se comparte, en este marco, el diagnóstico de que existe una crisis civilizatoria que ha llevado a la degradación ambiental.

El docente no solo debe conocer el contenido a enseñar sino a quién y en qué contexto lo va a hacer. Si reconocemos que la identidad es múltiple la perspectiva intercultural se vuelve imprescindible. En este marco el diseño curricular cuestiona, para empezar, la uniformidad lingüística. Desde aquí y siguiendo a Walsh (2005) es que se plantea la necesidad de ir más allá de una educación bilingüe que consista en la mera traducción del contenido a otros lenguajes, porque ese mismo contenido, como las prácticas escolares, siguen siendo los hegemónicos.

Entre los propósitos que plantea el diseño, se encuentra el de “desafiar estereotipos que conllevan a prácticas discriminatorias”. Pues para ello necesitamos modificar muchas de las estructuras anquilosadas en los contenidos y las prácticas de enseñanza. De tal modo que la institución educativa no sea la que profundice esas diferencias. Por otra parte, se propone “reforzar el papel de la escuela como lugar por excelencia de equiparación o reparación de estos problemas” (DC, 2008, p. 20)

En cuanto a los saberes a enseñar, aparece la impronta de Paulo Freire (1973) y de Henri Giroux (1993) quienes plantean la necesidad de enseñar la historia del mundo desafiando la mirada eurocentrista de la Ilustración. En este sentido la fundamentación del diseño curricular está orientada a incidir en la formación docente, tomando como camino, el derrotero por el que ha atravesado la historia de la educación latinoamericana. Justamente la pregunta que se plantea como rectora del campo de la fundamentación es “¿cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?” (DC, 2008, p. 28). Aquí se propone potenciar el carácter transformador de la teoría crítica y brindar marcos teóricos especialmente producidos en nuestra región.

En la descripción del “campo de los saberes a enseñar” se marca la necesidad de la construcción de un conocimiento colectivo, identificando el carácter político de la selección de los contenidos. En esa misma línea, el “campo de la práctica” como eje vertebrador de la formación, cumple una función determinante para que esto ocurra. Por su parte la novedosa incorporación de los Talleres Integradores Interdisciplinarios, que consisten en un espacio de formación en donde se encuentran todos los docentes formadores y los docentes en formación para trabajar temas de manera transversal, colaborativa e interdisciplinaria, responden al modelo de enseñanza que propone la perspectiva intercultural. (Walsh, 2005)

En la mencionada entrevista Carrión afirma:

La idea surgió desde el inicio de esto. Jorge Huergo quería que hubiera un momento de encuentro del grupo formador, como cuerpo que forma. Y esto genera momentos de enseñanza conjunta donde se encuentre el alumno con todos los docentes y haya un intercambio, según los años desde la experiencia que generalmente se traía de la práctica.

En cuanto a los contenidos, en la materia “Filosofía” se orientan hacia la problematización de los temas en relación a los contextos “geoculturales de su producción”. Por otra parte, se hace especial énfasis en la consideración del pensamiento situado en América Latina y en Argentina. Los contenidos mínimos incluyen temáticas tales como “la crisis del proyecto moderno y su interpretación en nuestra región”. También están prescriptos contenidos en relación a la “cultura y la educación en el pensamiento latinoamericano”, así como la “Filosofía de la Liberación”.

En la materia “Pedagogía” se aborda la crisis del proyecto moderno y la consecuente crisis de la escuela. En este marco se invita a realizar “reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América Latina” (DC, 2008, p. 53).

Respecto a la materia “Análisis del mundo contemporáneo” –incorporada por la pluma de Jorge Huergo⁴- se propone ofrecer un marco teórico intercultural para afrontar los desafíos que presentan los conflictos por los que atraviesan nuestras sociedades. A su vez, en su documento de apoyo para la planificación de la materia, se invita a tener en cuenta la “crisis orgánica” por la que atraviesan los países de la región en cuanto a las consecuencias que han acarreado la globalización y las políticas neoliberales.

En la materia “Teorías sociopolíticas y educación” como contenidos se prescriben los principales marcos teóricos epistemológicos producidos en América Latina. En cuanto a las problemáticas socioeducativas se hace hincapié en tomar como referencia a la realidad latinoamericana.

Palabras finales

Ante esto, cabe preguntarse: ¿qué es lo que nuestros estudiantes necesitan saber para desarrollarse como docentes que promuevan la emancipación? ¿hasta qué punto nosotros mismos no hemos profundizado la idea de que la filosofía era sólo aquella que había nacido y florecido en Europa? ¿cómo plantarnos como docentes formadores frente a la cultura dominante y generar nuevos espacios de debate en donde emerjan a su vez nuevos lenguajes?

Las preguntas se agolpan en mi mente y por momentos tengo la sensación de que debería estudiar todo de vuelta. Sin embargo, ante esta imposibilidad surge la apertura a un recorrido que de todas maneras es posible realizar. Me propongo y les propongo comenzar analizando nuestro lenguaje, ese que es el material de nuestro pensamiento. Mirar dentro nuestro qué prejuicios están presentes a la hora de relacionarnos, como miramos a ese otro que, querámoslo o no fue creándose en nuestra mente a través de una educación colonizada, la única que hemos podido recibir dada la época en que concurrimos a la escuela.

De todas maneras, el viaje recién comienza, hay un sinfín de saberes por descubrir cuando nos decidimos a adoptar la perspectiva intercultural. Todo sirve, todo suma, todo es mucho más que lo que era antes. El mundo se multiplica y nuestra tarea quizá se cierne en generar el entusiasmo de que un nuevo comienzo está en la puerta.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1975). Declaración de Morelia. Mexico.
- AAVV. (2008) Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Carpio, A. (1984) *Principios de filosofía*, Buenos Aires, Glauco.
- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires: La cruzija.
- Descartes, R. (1980) “Discurso del método” en *Obras escogidas*, Buenos Aires, Charcas, 1980
- Dussel, E. (1991) *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Plural Editores.
- Dussel, E. (2003) “Europa, modernidad y eurocentrismo” en Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- Freire, P (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- Hegel, G. W.F. (1985) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza.
- Huergo, J y Morawichi, K, (2006) *Análisis del mundo contemporáneo*. Documento de Apoyo N° 1, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Ingenieros, J. (1957) *Sociología argentina*, Buenos Aires: Elmer.
- Kant I. (2002) *Sobre la paz perpetua*, Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2009) *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Colihue, 2da. ed
- Kant, I. (2012) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Roig A. (1981) *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, FCE.
- Taborda, S. (1951) *Investigaciones pedagógicas*, Ateneo filosófico de Córdoba.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*.
- Williams, R. (2009) *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las cuarenta.

¹ Nora Andrea Bustos es Profesora de Filosofía en ISFD N°19, Profesora en la Facultad de Humanidades (UNMDP) y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). noraandre77@yahoo.com.ar

² Véase entrevista a Carlos Cullen. Mdpva, Mar del Plata, Abril de 2022.

³ Entrevista a Marcelo Carrión, en prensa, Julio de 2022.

⁴ Véase Huergo, J y Morawichi, K, (2006) *Análisis del mundo contemporáneo*. Documento de Apoyo N° 1, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.