

**Ilustrar el concepto: Decolonialidad**

**Trabajo para optar al título de**

Licenciada en Filosofía

**Modalidad**

Propuesta pedagógico-didáctica

**Presentado por**

Melanny Dayanna Arango Aldana

Cod: 2019132002

**Director**

Óscar Javier Linares Londoño

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Ciencias Sociales  
Licenciatura en Filosofía  
Bogotá D.C  
2024

## **Resumen**

Esta propuesta busca explorar modos alternativos de enseñar filosofía y de abordar la práctica filosófica en el aula, planteado a través del diseño y propuesta de implementación de un libro álbum original. Con este propósito, el libro álbum es estudiado desde su potencialidad como género editorial y literario. En este formato se aborda el concepto decolonialidad, que a la par, atraviesa las colonialidades del ser, del saber y del poder. El fundamento pedagógico empleado incluye el diálogo socrático y actividades que promueven la reflexión crítica y el pensamiento filosófico en estudiantes de octavo y noveno grado. La aspiración es variar la enseñanza de la filosofía; caminar hacia una filosofía que pueda promover una comprensión ética y política del mundo desde una perspectiva crítica y, en este caso, situada en el contexto latinoamericano.

## **Abstract**

This proposal seeks to explore alternative ways of teaching philosophy and approaching philosophical practice in the classroom, raised through the design and proposed implementation of an original album book. With this purpose, the album book is studied from its potential as an editorial and literary genre. In this format, the concept of coloniality is addressed, which at the same time crosses the colonialities of being, knowledge and power. The pedagogical foundation used includes Socratic dialogue and activities that promote critical reflection and philosophical thinking in eighth and ninth grade students. The aspiration is to vary the teaching of philosophy, to move towards a philosophy that can promote an ethical and political understanding of the world from a critical perspective and, in this case, located in the Latin American context.

## Contenido

Introducción	6
CAPÍTULO 1.	9
El inicio del viaje (o planteamiento del problema)	9
CAPÍTULO 2.	15
Huellas en el sendero (o, la enseñanza de la filosofía en Colombia: una discusión continua)	15
CAPÍTULO 3.	23
Equipaje para el trayecto (o Marco teórico)	23
1. Fundamento filosófico: Decolonialidad	23
1.1 Red Modernidad/Colonialidad	24
1.2 Colonialismo-colonialidad	26
1.3 Herida colonial	27
1.4 Modernidad-Colonialidad	29
1.5 Decolonialidad	35
2. Fundamento pedagógico: Filosofía para niños	39
2.1 Comienzo de la FpN	39
2.2 Propuesta de la FpN	41
2.3 Metodología de la FpN	42
2.4 Sugerencias de aplicación	43
2.5 Decolonizar la Filosofía para Niños	47
3. Libro álbum	49
3.1 Libro álbum como género literario	50
3.2 Libro álbum como formato editorial	51

3.3	Niveles de distanciamiento en el libro álbum	53
3.4	Conexión libro álbum-decolonialidad-FpN	56
CAPÍTULO 4.		59
Hacia nuevos horizontes (o Propuesta de implementación)		59
A. Sesiones previas		63
	Primera sesión: Acercamiento al libro álbum	63
	Segunda sesión: Reflexionar el racismo	67
	Tercera sesión: Una historia sobre Colombia	71
B. Sesiones con <i>El viaje con el colibrí</i>		75
	Primera sesión: colonialidad del ser	75
	Segunda sesión: colonialidad del saber	79
	Tercera sesión: colonialidad del poder	84
	Cuarta sesión: Decolonialidad	89
Fin del trayecto (o Conclusiones)		94
<b>Referencias</b>		96
Anexos		99
	Anexo 1. Libro álbum <i>El viaje con el colibrí</i>	99

## Lista de Ilustraciones

<i>Ilustración 1. La preparación para el viaje. Elaboración de Melanny Arango.</i>	23
<i>Ilustración 2. Elaborado por Melanny Arango</i>	54
<i>Ilustración 3. Nivel socrático. Elaborado por Melanny Arango.</i>	55
<i>Ilustración 4. Libro álbum En el principio de Carolina Fariás. El texto en la parte inferior hace una referencia bíblica "Entonces vio todo lo hecho y vio que era bueno" mientras la imagen muestra al protagonista de la obra.</i>	63
<i>Ilustración 5. Libro álbum Hombre de color basado en un cuento africano e ilustrado por Jérôme Ruillier. En la imagen se representa un bebé negro que afirma "Yo, hombre negro, cuando nací era negro".</i>	67
<i>Ilustración 6. Libro álbum Camino a casa de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. En la imagen se aprecia una niña sostenida por unas grandes patas animales.</i>	71
<i>Ilustración 7. Libro álbum El viaje con el colibrí de Melanny Arango. En la imagen se ve un barco navegando por el mar, en el texto dice "que las historias venían de lejos, /más allá del mar y del viento".</i>	79
<i>Ilustración 8. El viaje con el colibrí de Melanny Arango. En la imagen se ve unos pies subiendo escaleras, y en una segunda imagen, un trono brillante. En el texto dice "Subí las escaleras de la torre más alta, / quería sentarme en el trono de quienes me enseñaron a ser otro".</i>	84

## Introducción

Este trabajo de grado propone una mediación pedagógica que busca integrar el concepto de decolonialidad a la enseñanza de la filosofía en Colombia a través del uso del libro álbum como herramienta didáctica. La propuesta se enmarca en la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza de la filosofía que hasta ahora han privilegiado el canon europeo, descuidando perspectivas latinoamericanas. En este sentido, el trabajo pretende responder a la necesidad de ofrecer una enseñanza más contextualizada y crítica, que promueva en los estudiantes una actitud filosófica más cercana a sus realidades.

El trabajo se organiza en cinco capítulos que desarrollan de manera progresiva la propuesta. A continuación, son nombrados en un circuito temático para resaltar el sentido propositivo y narrativo dentro del trabajo de grado, en la forma de libro álbum.

En el primer capítulo, el *inicio del viaje*, se aborda el planteamiento del problema. En este, se explora la problemática central del proyecto: la preeminencia del canon filosófico europeo en la educación filosófica en Colombia y la escasa presencia de autores latinoamericanos en las aulas. Este diagnóstico se articula con una reflexión sobre cómo la enseñanza de la filosofía, en su forma tradicional, puede alejar a los estudiantes de su propio contexto sociocultural, lo que limita su participación activa en el desarrollo de una actitud filosófica crítica.

El segundo capítulo, *huellas en el sendero*, continúa con la reflexión acerca de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Este presenta un análisis sobre las formas en que la filosofía ha sido enseñada en el país. Aquí se abordan las tensiones entre los enfoques kantiano y hegeliano para la enseñanza de la filosofía en el aula, así como la influencia de políticas educativas, como la evaluación del ICFES, que han dirigido la enseñanza hacia un enfoque más centrado en la historia de la filosofía y menos en el cultivo de una actitud reflexiva. Además, se señala cómo esta enseñanza ha dejado de lado las voces filosóficas latinoamericanas y subraya la necesidad de incluir perspectivas que aborden las realidades y problemáticas propias de la región.

El tercer capítulo, *equipaje para el trayecto*, contiene el marco teórico, el cual se divide en dos secciones principales: el fundamento filosófico y el fundamento pedagógico. En el fundamento filosófico, se explora el concepto de decolonialidad, apoyado en el análisis propuesto por un grupo de académicos sobre la tensión modernidad/colonialidad. Se examinan las diferentes dimensiones de la colonialidad —del ser, del saber y del poder— y su impacto en las estructuras de pensamiento y poder en América Latina. El fundamento pedagógico, por su parte, se centra en la metodología de Filosofía para Niños (FpN), una propuesta que busca fomentar el pensamiento crítico y autónomo a través de la creación de comunidades de indagación y el uso del diálogo socrático. Además, se destaca el potencial del libro álbum como una herramienta que combina texto e imagen para estimular la reflexión filosófica en el aula de clase.

En el cuarto capítulo, *hacia nuevos horizontes*, el lector podrá encontrar una propuesta para la implementación, esto es, se desarrolla un plan detallado de cómo llevar esta propuesta al aula. Se plantea la utilización del libro álbum para introducir el concepto de decolonialidad en las clases de filosofía, articulando el diálogo socrático y los niveles de distanciamiento en la lectura como herramientas clave para generar una reflexión crítica y situada. Este capítulo culmina con una serie de recomendaciones prácticas para los docentes, con el fin de adaptar la propuesta a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. El trabajo de grado finaliza con las conclusiones o *fin del trayecto*.

Cabe mencionar que esta propuesta pedagógica enfrenta ciertas limitaciones que deben ser reconocidas desde el inicio. Si bien el concepto de decolonialidad pretende llevarse al aula de forma comprensible con la mediación adecuada, su abordaje exitoso depende en gran medida de la preparación del docente para contextualizarlo y relacionarlo con las realidades de los estudiantes. Asimismo, la efectividad del uso del libro álbum está vinculada a la interpretación subjetiva de los estudiantes y al acompañamiento pedagógico en el proceso. Adicionalmente, la implementación de esta propuesta requiere una apertura institucional hacia enfoques educativos alternativos, lo cual puede entrar en tensión con currículos rígidos o prácticas tradicionales en las aulas. Estos puntos se desarrollarán con mayor amplitud en las conclusiones.

Por otro lado, a pesar de estas limitaciones, el presente trabajo aspira a contribuir a una reflexión crítica sobre la enseñanza de la filosofía y a ofrecer herramientas pedagógicas que permitan a los estudiantes explorar sus propias realidades desde una perspectiva filosófica y decolonial. Este enfoque no solo busca enriquecer el currículo, sino también formar estudiantes críticos, capaces de cuestionar y transformar las estructuras que configuran su cotidianidad.

Por último, el lector, lectora, de este trabajo de grado encontrará una estructura que se sale del planteado —hasta el momento— en un proyecto pedagógico-didáctico donde se espera una metodología explícita, roles definidos, evaluación detallada, entre otros elementos. La intención de este trabajo se centra en enriquecer una lectura de la enseñanza en clave decolonial y aportar un material utilizable, que es a la vez artístico, pedagógico y filosófico. Aunque pienso una población, unas sesiones, un fundamento pedagógico, etc., a lo largo del trabajo, dejo espacio para que este sea reinterpretado y adaptado a otros contextos educativos. Mi objetivo es que esta propuesta no sea un modelo rígido, sino una invitación a repensar las prácticas de enseñanza desde una forma y un contenido diferentes, lograr ver hasta dónde puede llevar el concepto, el formato y la mediación pedagógica aquí presentada.

## CAPÍTULO 1.

### El inicio del viaje (o planteamiento del problema)

En mis años de escolaridad, y los iniciales de mi formación como licenciada en filosofía, existió una ausencia de la que me percaté hasta el año 2021. Esta ausencia estaba relacionada con la filosofía en Latinoamérica. Es decir, aprendí, después de 12 años de educación escolar y 2 años de carrera profesional, que hay filósofos y filósofas que piensan y escriben desde el territorio del cual soy parte. Asimismo, en la clase de Filosofía en América Latina, por primera vez, me sentí en la potestad de escribir en primera persona y plantear hipótesis tímidas alrededor de mis ideas filosóficas. Quiero agregar que, en este momento, me tiembla la mano para escribir este trabajo de grado. Sin embargo, es en la actividad en primera persona que puedo proponerlo, es a partir de mis propias fuerzas reflexivas que puedo ser consecuente con el tema propuesto, pedagógica y filosóficamente hablando (Cabrera, 2015). Cabe recordar a José Santos-Herceg pensando en qué significa ser filósofo chileno, filósofo latinoamericano. Para Santos-Herceg (2010), en la filosofía siempre aparece un sujeto, no el trascendental, “sino el de carne y cuerpo, de dolores y risas, de desesperación y sueños, de fiestas y velorios: al hecho de barro y, a veces, enterrado en el lodo” (p. 18). De este modo, la filosofía tiene un “yo” que aparece, un “yo” que tiene el valor de pensar y pensarse.

Con lo anterior, quiero no solo introducir el tono del trabajo de grado, sino también señalar un fenómeno de la enseñanza (escolar y universitaria) de la filosofía en Colombia: la tendencia a presentar mayoritariamente el canon filosófico europeo en el aula, conforme a la historia oficial de la filosofía. A saber, el desarrollo histórico y teleológico civilizatorio que pasa de la filosofía en la antigüedad, a la medieval, moderna y contemporánea, que se detiene en sus problemas/preguntas centrales (estética, epistemología, ética, etc.) y se expone a través de autores canónicos europeos (Carmona, 2018). Por ejemplo, en las *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2010) se hace una presentación argumentada de los ejes centrales que guían la enseñanza de la filosofía, pero se sustentan exclusivamente desde los autores y problemas de la historia de la filosofía europea, mencionando a Aristóteles, Locke, Hume, etc., y demarcando las temáticas filosóficas a partir de la estética, la ética y la epistemología. Dichas *Orientaciones*, en este sentido, pueden ser

una buena base para el profesor de filosofía, pero son insuficientes si su propósito es la promoción del pensamiento latinoamericano.

La preeminencia del canon europeo, si bien aporta una comprensión sólida de la tradición filosófica occidental, puede limitar la formación de un pensamiento verdaderamente diverso y plural, luego, “el desafío consiste más bien en rehacer, desde sus fundamentos, el edificio de la filosofía con la participación de todas las memorias y voces de la humanidad” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 31). El enfoque centroeuropeo restringe la posibilidad de que los estudiantes exploren y valoren las contribuciones filosóficas de otras tradiciones, especialmente las latinoamericanas, que abordan problemas y contextos más cercanos a su realidad. Para promover un pensamiento filosófico más inclusivo es necesario complementar estas orientaciones con la incorporación de autores y perspectivas que representen la riqueza y diversidad del pensamiento latinoamericano, incluyendo voces indígenas, afrodescendientes y de otras comunidades marginalizadas. Esto no solo enriquecería el currículo, sino que también fomentaría una mayor identificación y participación de los estudiantes, quienes podrían verse reflejados en los contenidos que estudian. La filosofía podría verse enriquecida de la pluralidad de las tradiciones culturales, entendiendo sus aspectos contextuales y materiales: “ya que por ella la filosofía aprende tanto a leer el mundo desde diversas claves hermenéuticas como a compartir las diferentes hechuras de mundo en que de hecho vive la humanidad” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 32).

Además, la integración de estas perspectivas contribuiría a la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su contexto sociocultural, capaces de dialogar con otras tradiciones filosóficas desde una posición informada y valorativa. En este sentido, las orientaciones pedagógicas actuales podrían servir como un punto de partida, pero es fundamental que se complementen con propuestas y prácticas pedagógicas que promuevan un enfoque más equilibrado en la enseñanza de la filosofía.

Por otro lado, una preocupación latente en la enseñanza de la filosofía se centra en la reproducción de textos y en la condición memorística del contenido, en detrimento de la producción intelectual y pensamiento crítico de los estudiantes (Nieto, 2011). Parece ser que el contenido filosófico, de la forma en que se ha presentado en la escuela, deja indiferentes a los estudiantes, pues estos no terminan de apropiarse los conceptos filosóficos, ya sea porque

no ven una correlación con su propia cotidianidad o porque son conceptos complejos de apropiar por su desarrollo conceptual. Así, el interés por un acercamiento a la filosofía de América Latina se hace mayor, pues permite experimentar tanto en el contenido como en la forma para ser presentados en el salón de clase. Respecto al contenido, traer autores y autoras que compartan ciertos rasgos sociales, culturales y políticos, a razón de pertenecer a un territorio común con los estudiantes, puede generar nuevas relaciones con el saber. En otras palabras, no se intenta encajar conceptos extranjeros, sino buscar desde lo local el germen para un aprendizaje significativo; que tenga, en alguna medida, conexión con la vida del estudiante.

Respecto a la forma, por mucho tiempo se han revisado y profundizado ciertas estrategias didácticas: lectura de texto, disertación filosófica, el comentario, la exposición, la clase magistral, el ensayo, la ponencia, las guías temáticas, etc. Que, si bien son estrategias valiosas, se han quedado en el mejoramiento de habilidades de lectoescritura (argumentación, lógica, ortografía, gramática, oratoria) y pareciera ser lo que se “espera de” una clase de filosofía. Con ello, la clase de filosofía se queda en un primer estadio de sus posibilidades: un correcto uso del lenguaje y de los conceptos. Pero, cuando el interés del profesor/profesora de filosofía es la promulgación de una *actitud filosófica* (Cerletti, 2008), de una mirada filosófica que ve las cosas con asombro, parece imperativo la implementación concienzuda de estrategias didácticas que inciten no solo el hacer, también el pensar. Esto implica reconocer que no todos los contenidos filosóficos deben enseñarse de la misma manera, y que de hacerlo, el impacto puede ser muy diferente. Si se quiere salir del estadio del mejoramiento de habilidades de lectoescritura, el docente puede permitirse reflexionar sobre las habilidades que está fomentando al diseñar las actividades y tareas para sus estudiantes. Por ejemplo, enseñar a Kant desde un enfoque puramente abstracto y técnico puede reforzar la percepción de la filosofía como un ejercicio académico desconectado de la realidad. Sin embargo, abordar la idea de la autonomía moral de Kant mediante actividades que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre decisiones éticas en su vida cotidiana puede mostrar la relevancia y aplicabilidad de este contenido. Del mismo modo, enseñar a Aníbal Quijano desde una perspectiva que incorpore la discusión sobre la colonialidad en su propio contexto sociocultural puede ayudar a los estudiantes a conectar estos conceptos con las dinámicas de desigualdad y resistencia que los rodean.

Esta relación entre contenido y forma también demanda del docente una actitud crítica hacia su propia práctica pedagógica. No se trata únicamente de transmitir ideas, sino de diseñar experiencias de aprendizaje que provoquen preguntas, tensiones y reflexiones significativas. El contenido filosófico, por su misma naturaleza, requiere una forma que sea coherente con sus objetivos. En este sentido, contenido y forma no son elementos separados, sino partes de un mismo proceso dialéctico. El contenido enriquece la forma y, a su vez, la forma amplifica el alcance del contenido. Por ello, un enfoque consciente de esta relación no solo enriquece la experiencia de los estudiantes, sino que también contribuye a la renovación de las prácticas pedagógicas de la filosofía.

Piénsese, por ejemplo, en las *Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003)*. En este texto los profesores Fredy Prieto y Eduardo Salcedo (2023) dan cuenta de un cambio en el libro de texto. Los libros utilizados convencionalmente en la enseñanza de la filosofía desde los años 80's se nutren de imágenes, redes conceptuales, cuadros sinópticos, preguntas, etc. Sin embargo, a pesar de contar con formas variopintas no se trasciende a la reflexión sobre forma-contenido, quedándose muchos aspectos utilizados en el libro de texto como elementos decorativos u organizadores simples de información. Los autores afirman:

Tal situación expone una ausencia notable de reflexión sobre la didáctica de la filosofía, sobre todo en lo que respecta a la pertinencia de los contenidos en relación con los objetivos o finalidades mismas de la filosofía para la etapa de educación media en bachillerato y las necesidades de nuestro país, al menos en términos del conocimiento de la diversidad de los pueblos y culturas latinoamericanas y colombianas, que, desde luego, se refleja en sus propias filosofías o cosmovisiones. (p. 15)

Incluso, según los autores:

las imágenes suelen quedarse, al menos desde la propuesta del texto, como un recurso ornamental solamente, pues es muy poco frecuente que el texto sugiera una actividad concreta con base en una imagen. Así, la imagen no parece constituir una estrategia o recurso didáctico de los libros de texto, sino solo un adorno que podría ser aprovechado por el profesor según su creatividad. (p. 13)

Ahora, ¿cómo escapar del uso superficial de los recursos textuales y gráficos? Una respuesta posible, a mi parecer, es el libro álbum. El libro álbum tiene una característica esencial: la imagen y el texto forman una relación simbiótica. Definir más allá de esta característica al libro álbum es una tarea inagotable: los libros álbumes tienen tantas presentaciones como quieran sus autores. No hay un estándar sobre la tipografía (tamaño y fuente de la letra), no hay un estándar para los colores, tampoco para su cantidad de páginas, ni para sus temáticas. Lo que uno encuentra en el libro álbum es una creación literaria y visual en la que texto e imagen se potencian mutuamente (Vásquez, 2014). Allí donde la palabra no alcanza, se llena con la imagen. Allí donde la imagen se desborda, la palabra le da un cauce. Además, cabe rescatar el papel del lector en el libro álbum. El lector no lo tiene todo dado. El lector llena los huecos, une los puntos, interconecta lo que lee y lo que ve, pues así lo exige el formato. El libro álbum es una experiencia lectora única (particular, aunque varios lean el mismo libro álbum) que posibilita la interpretación, la generación de ideas propias a partir de un estímulo compartido. El material es el mismo para todas las personas, pero las reflexiones que conlleva pueden ser de lo más diversas. El libro álbum fluctúa entre el inicio, el nudo y el desenlace. Para transitar el libro álbum cada persona ara su propio camino.

Dicho lo anterior, hay un diagnóstico de fondo respecto a la clase de filosofía: las estrategias didácticas en uso se han quedado cortas (Nieto, 2011) para el uso de las fuerzas reflexivas. Con el uso indiscriminado de las estrategias de lectoescritura se están formando lectores de filosofía, pero hay que dar el paso para fomentar una *actitud filosófica* que invite a los y las estudiantes a pensar con rigor los temas que les interesan. A menudo, los conceptos filosóficos tratados en clase dejan indiferentes a los estudiantes, quienes no logran hacer del concepto algo vivo (Prada-Dussán et al., 2019). La filosofía, tal como se ha enseñado en la educación secundaria hasta ahora, se ha mantenido en un nivel de abstracción que quiere preservar una excelencia conceptual, pero que resulta aséptica y distante de la vida cotidiana.

En tal sentido, me propongo en el presente trabajo de grado la creación de un libro-álbum que desarrolle uno de los temas/problemas de la filosofía latinoamericana: el concepto decolonialidad. En esta propuesta se ponen en juego los elementos anteriormente enunciados. Primero, un contenido temático que incluye una apuesta desde el territorio conforme a una forma pensada relacionamente. Pienso que la decolonialidad es un concepto que pone al

sujeto latinoamericano en cuestión: ¿Cómo me he asumido como latinoamericana? De igual modo, el planteamiento se dirige a la educación secundaria colombiana de octavo a noveno.

Esta elección de grados escolares se debe a la necesidad de conocimiento histórico previo relacionados con la colonización y el proyecto decolonial. Ante el concepto decolonialidad es importante conocer la historia de la conquista de América y las colonias españolas. Si bien el material pretende ser leído por cualquiera, el docente que aspire a enseñar acerca de la decolonialidad encontrará beneficioso compaginarse con el currículo de ciencias sociales, el cual, presenta la historia de la conquista de América a final de séptimo grado o comienzos de octavo grado. Esto es una restricción flexible en miras de la coherencia con la institucionalidad e incluso con el fundamento pedagógico que sostiene la propuesta — filosofía para niños—, que se preocupa en reconocer el momento del desarrollo del estudiante para utilizar el lenguaje de una u otra forma. Pero si tras leer la propuesta aquí presentada un/una docente piensa que puede llevarlo a su aula de clase más allá de los grados sugeridos (sean de menor grado o mayor grado), nada mejor que ello. Finalmente, el propósito se centra en locutar el concepto hasta la identificación o desidentificación con la propia vida del estudiante, plantear la pregunta por el *quién* latinoamericano en el aula.

Segundo, el libro álbum contiene el reto de presentar un texto significativo con una imagen cooperativa, no meramente representativa. Como autora tengo ideas comunicativas, tengo la elección de las palabras y las imágenes, pero escapa de mi control cómo estas se conjugan para cada persona y cómo cada persona genera una interpretación alrededor del material. Así, no opto por una definición única de decolonialidad, ni por una presentación unívoca de la imagen y el texto. La esperanza es contribuir a pensarse otras formas de germinar pensamiento.

## CAPÍTULO 2.

### **Huellas en el sendero (o, la enseñanza de la filosofía en Colombia: una discusión continua)**

La discusión relacionada con la “enseñanza de la filosofía” en Colombia es larga y con picos de debate, encuentros y desencuentros. Lo que es claro es que es un tema que no se agota, pues la categoría está en constante transformación. Es decir, la forma de comprender la “enseñanza de la filosofía” es tan cambiante como su entorno principal de protagonismo: la escuela. Y aún más, la escuela en relación con el resto de la sociedad. Sin embargo, la categoría se puede perseguir en aras de ver dicha transformación. Cabe mencionar que esta categoría se encuentra en compañía de otras más: didáctica de la filosofía, aprendizaje filosófico, educación filosófica, etc. Cosa que puede ser una pista para intentar responder: ¿De qué hablamos cuando hablamos de “enseñanza de la filosofía”? Es más, en la línea de Linares (2024), esta multiplicidad semántica refleja tensiones inherentes entre la filosofía y su enseñanza, donde las fronteras conceptuales son porosas y en constante redefinición. Por lo tanto, abordar esta temática implica no solo reconocer su complejidad, sino también participar activamente en su construcción teórica y práctica.

La enseñanza y la filosofía, como dos fuerzas en tensión, componen un área en la que es posible hallar felices acuerdos, así como feroces choques. En el fondo, el problema está en cómo poner a dialogar dos ámbitos que se necesitan, pero que a la vez se distinguen. (p. 5)

Como punto de partida, vale la pena mencionar a Gómez Mendoza (2003) en su *Introducción a la didáctica de la filosofía*. En este texto, el autor inicia examinando la discusión kantiana-hegeliana acerca de los alcances de enseñar y aprender filosofía: “El sentido kantiano de aprender a filosofar se complementa con el sentido hegeliano histórico-crítico de aprender filosofía” (p. 19). Con ello, en Colombia se genera un primer pico de debate (Linares y Silva, 2005; Camargo y Barreto, 2007) ya que se cuestiona *cuál* es el modelo que ha venido dándose en la escuela. Ya sea el modelo hegeliano, cuyo énfasis está en los problemas históricos y autores de la filosofía, o el modelo kantiano, que aspira a la actividad, al verbo, al filosofar, que niega la posibilidad de “enseñar” a filosofar en tanto esta

acontece en el sujeto. Esta tensión permite dar un paso en la enseñanza de la filosofía: invitar a cada docente a cuestionar qué modelo quisiese tuviera preponderancia en su aula y cuál realmente lo hace. Incluso sobre la posibilidad de verlas correlacionadas y sus caminos posibles, como sugiere Obiols (2008) en *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*:

Ni Kant imaginó nunca el “aprender a filosofar” como la capacitación de un operador de PC que aprende unas reglas para obtener ciertos resultados, tal sería “la labor de los meros Sofistas”, ni Hegel convalidaría el “aprender filosofía” de aquellos memoriosos, meros repetidores de textos ilustres, que han criticado Descartes, Nietzsche y tantos otros. El “aprendizaje filosófico” no puede dejar de ser integral, no puede dejar de incluir los textos, los conceptos, las teorías filosóficas y la filosofía, no menos que los procedimientos y las actitudes que se hallan en aquellos y en ésta. Sólo así, el aprendizaje filosófico podrá ser auténticamente formativo. (p. 68)

Ahora bien, tras el paso de los años, la pregunta se dirigió hacia el aula de secundaria y el rol de la filosofía en la escuela. Entre los años 2007 y 2011, la pregunta por Kant o Hegel se desplazaba a la realidad del aula y al contexto vital de los estudiantes. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación —ICFES—, por un lado, exigía a los estudiantes contar con fundamentos conceptuales en los autores y ramas de la filosofía (ética, estética, antropología, etc.) y, por otro lado, contar con una actitud filosófica. En otras palabras, exigía la formación de un estudiante histórico-reflexivo; una formación hegeliana y kantiana al mismo tiempo. Esto contrastaba fuertemente con la dedicación horaria de la filosofía en la escuela: los profesores tenían muy poco tiempo para desarrollar las competencias exigidas por el ICFES. En el marco legal, la filosofía como asignatura no es obligatoria en la educación básica (primaria y secundaria); y en la educación media no pasaba de un “complemento” educativo. Sin embargo, su presencia en las pruebas de Estado implicaba para las instituciones una inclusión importante de esta asignatura.

Para orientar y reforzar la evaluación de filosofía, en el marco de las competencias adoptadas por el ICFES, se publica el documento *Fundamentación conceptual área de Filosofía*, que se encamina a “proponer una estructura para su enseñanza, unas preguntas para la planeación docente, unos parámetros de evaluación, y finalmente, una idea de formación filosófica” (Carmona y Paredes, 2019, p. 27). El documento se leyó como un “modo de

organizar la enseñanza”, sin embargo, las críticas se dirigieron a su carácter ideal. Era un reto para los/as profesores/as de educación secundaria compaginar las exigencias por competencias del ICFES con la carga horaria, la distribución de clases y una aún pobre orientación general para los docentes. Al respecto, Jaramillo (2008) señala:

¿Cuáles son los criterios en los que se fundamenta el ICFES para evaluar contenidos y competencias de filosofía, si no existe claridad en los estándares básicos para la enseñanza de la filosofía en secundaria? Consideramos que mientras estas ambigüedades y paradojas no se disipen, los profesores de filosofía de secundarias seguiremos caminando sin rumbo fijo, y sin saber el sentido que justifica nuestro quehacer pedagógico. (p. 165)

En los años posteriores, los escritos dirigidos a proponer un quehacer pedagógico de la filosofía, como lo menciona Jaramillo, se acrecentaron con puntos en común: el rol del docente, el rol del estudiante, el rol de la filosofía y el rol de la enseñanza. Ante la tensión entre lo exigido y la realidad material, se extiende la pregunta por la pertinencia de la filosofía en la escuela: “La enseñanza de la filosofía, aunque no es un problema nuevo para la misma crítica filosófica, está en auge, dado el constante cuestionamiento de su pertinencia en la escuela formal” (Rey, 2011, p. 11).

Derivado de lo anterior, diversos docentes exploraron otras propuestas educativas (FpN principalmente) para contribuir a la enseñanza, en miras de conjugar la historia de la filosofía y la *actitud filosófica*. Así, se dio paso a la reflexión sobre otros modos del quehacer en filosofía cuyas argumentaciones apuntaban a resaltar el papel creativo de las ideas y el papel crítico de la toma de posturas:

Enseñar filosofía en la escuela básica y media, con las oportunidades que se están presentando, con programas como filosofía para niños y filosofía en el aula, permite a la filosofía ubicarse crítica y creativamente como forma de resistencia y línea de fuga a la mecanización del pensar. [...] Enseñar y aprender filosofía se puede convertir, en la escuela básica y secundaria, en una profunda arma de formación política, de respeto y de reconocimiento del otro en situaciones tan adversas como las que viven nuestros niños y jóvenes en el mundo contemporáneo. (Pulido, 2011, p. 11)

Esto último coincidió con la publicación en 2010 de las *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía* —OpF— en un intento de brindar una orientación general que permitiera un camino compartido entre las instituciones educativas. Este documento enfatizó la necesidad de la promoción del pensamiento crítico y creativo, en conjunto con la competencia dialógica para el cultivo de mejores interacciones sociales. Al respecto, parece ser que el documento se dirigía al ejercicio de una actitud filosófica en el estudiante. La reflexión por lo propio y lo común se pone en el centro del quehacer en filosofía; lo propio como una persona individual de un contexto y lo común de esa persona que se encuentra en una comunidad. De esta manera, se da el primer esbozo para integrar las competencias (crítica, creativa y dialógica) con los componentes evaluativos del ICFES (conocimiento, estética y moral).

No obstante, el ICFES cambia los lineamientos de la prueba saber 11 en el 2013, con aplicación en el primer semestre de 2014. En los lineamientos se fusiona la prueba de filosofía con lenguaje en una nueva prueba de lectura crítica al entenderse que la prueba de filosofía “está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exige conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas” (ICFES, 2013, p. 27). En la misma línea, se afirma que esta fusión concierne a una diferencia de forma; una diferencia en los textos utilizados, o sea, la prueba de filosofía es distinta únicamente a la prueba de lenguaje por el uso de textos filosóficos. Como inferencia de esto, la prueba de filosofía, y la asignatura de filosofía, en consecuencia, ya no se entiende como generadora de disposiciones reflexivas en el estudiante, sino que se describe como la encargada del reconocimiento de textos y el manejo de información de lectoescritura, con un vínculo apenas enunciado con la cotidianidad.

Este hecho reactivó el debate respecto al quehacer de la filosofía como asignatura de la educación media. Se leyó, en un primer momento, que la fusión de filosofía y lenguaje iba a modificar la relación de la filosofía con la escuela, pues al mezclarse las pruebas era una acción “contra” la filosofía que iba a tender a su desaparición. Muestra de esto se halla en el *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia*:

La decisión de eliminar la evaluación de la filosofía al terminar el ciclo de los estudios básicos es consecuente con este “recorte de la lengua, de las manos, de los genitales”

(“*linguam, manus, naturalia praecidere*”). Es una castración de la cultura. Profilácticamente se dice con asepsia, que ahora todo lo filosófico está contenido en una prueba de “lectura crítica”. Pero incluso, si se tratara de reducir la filosofía solo a *crítica*, ¿por qué restringirla a lectura?, ¿por qué se aspira a que los ciudadanos sean sólo *lectores competentes*? (Licenciatura en Filosofía UPN, 2014, p. 5)

Asimismo, este antecedente dio lugar a diversas iniciativas de resistencia y a la creación de espacios de reflexión colectiva. Entre ellos, destaca la publicación del texto *Actualidad y defensa de la filosofía* (Herrera, 2021), que surge como respuesta a las tensiones generadas por la fusión de filosofía y lectura crítica en las pruebas estandarizadas. Este libro recoge debates fundamentales sobre el papel de la filosofía en la educación media, su relación con las políticas públicas y el desafío de preservar su capacidad crítica frente a la creciente instrumentalización de las humanidades. En este contexto, se plantea una reflexión profunda sobre el lugar que ocupa la filosofía en la sociedad contemporánea. Como se menciona en el texto, “en defensa de la filosofía, se podría decir que una sociedad en la que se considere que la filosofía no es útil para los ciudadanos es una sociedad que carece de algo valioso. La pregunta sería entonces qué es eso que es valioso en la filosofía y cómo lograr que la sociedad lo acepte” (Herrera, 2021, p. 27). Esta afirmación invita a repensar la pertinencia de la enseñanza filosófica no como un saber aislado, sino como una herramienta indispensable para la construcción de una sociedad consciente del tipo de ciudadanos que quiere formar, es decir, acá la filosofía aparece con el imperativo de tener lugar en la cotidianidad social, que sea pensado también para el ciudadano común (no exclusivamente el especialista en filosofía).

En este mismo contexto, para Prada (2024), las transformaciones en las pruebas Saber 11, junto con otras políticas públicas como el Documento 14 y las reformas a las licenciaturas, han replanteado el lugar de la filosofía en la educación media. La fusión de la evaluación de filosofía con la prueba de lenguaje en lectura crítica fue criticada por reducir la filosofía a un ejercicio técnico y en miras de responder a una adaptabilidad al mercado laboral. De igual modo, las reformas educativas priorizaron los saberes pedagógicos sobre la formación filosófica que parece relegarse a un segundo plano. Estas políticas, aunque no eliminaron la filosofía de la escuela, sí suscitaron debates sobre su sentido y su contribución a la formación de ciudadanos capaces de reflexionar sobre su entorno, lo cual, incentivó en los años

venideros (después del cambio en la prueba) la investigación alrededor de la enseñanza de la filosofía.

Las políticas públicas aquí analizadas han sido objeto de estudio especialmente en la segunda década del siglo XXI. Paralelamente, en dicho período se ha visto un aumento del interés en Colombia de investigar la enseñanza de la filosofía. Esto nos lleva a considerar que la reflexión filosófica ha tenido aquí una doble orientación: por un lado, consolidar las discusiones sobre la enseñanza de la filosofía como asunto filosófico y, por otro, constituirse a la vez como un cierto tipo de acción política. (p. 194)

La pregunta por el papel de la filosofía en la educación media —¿por qué mantenerla?— fue la que problematizó a los docentes de filosofía. Aunque no concluyó con la desaparición de la filosofía en la escuela, sí sigue siendo una pugna hasta el día de hoy. Aun así, lo que sí propició fue una reivindicación del quehacer filosófico. La literatura muestra un crecimiento de los artículos alrededor de plantearse el porqué y el cómo de la enseñanza de la filosofía en Colombia. Ya sea para seguir formando en habilidades de lectoescritura, ya sea por recuperar el carácter reflexivo y de amor a la sabiduría. Dicho de otra manera, los docentes fueron críticos con el cambio de la prueba de filosofía y plantearon desbordes posibles de lo allí exigido. Fue, de cierta manera, constructivo: el MEN pide habilidades de lectoescritura, y profesores/as de filosofía asumen este rol, pero, a la vez, asumen que esa naturaleza más técnica de la prueba no presentaba el verdadero propósito de la filosofía como asignatura. Así, se produjo una oleada de artículos con, por ejemplo, enfoques multisensoriales (Paredes y Villa, 2013), enfoques didácticos de la historia (Cifuentes, 2015), enfoques interdisciplinarios y extraacadémicos (Pineda, 2017), y enfoques hermenéuticos y dialógicos, incluso, como menciona Prada, aparece la discusión que piensa la enseñanza de la filosofía como problema filosófico.

Aún más, en el interés del presente trabajo de grado, también emergieron enfoques territoriales que reivindican el quehacer filosófico-pedagógico situado desde un contexto. En esta línea, en el marco de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, se publicó el trabajo de grado *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica* (2018). En este, su autor, Andrés Carmona, plantea una alternativa curricular y didáctica “que

apunte hacia una formación para la vida desde una perspectiva crítica, liberadora y decolonial” (p. 1), a la vez que se recuperan los componentes exigidos desde el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional. Este trabajo resulta valioso, pues conserva las cualidades del documento OpF que da un norte para el quehacer en filosofía, mas, lo complementa al dar un vuelco hacia el propio continente. Cabe mencionar que el filosofar latinoamericano se enunciaba débilmente en las OpF debido a que su principal construcción teórica se sostiene con autores e ideas retomadas del continente europeo, no obstante, no desatendía que el estudiante estaba inmerso en un contexto propio. En dicho sentido, el trabajo de grado de Carmona propone una continuidad con las OpF, pero extiende el planteamiento teórico y práctico para integrar lo hecho filosóficamente desde *Nuestramérica* (como lo denomina el autor).

Ahora bien, los esfuerzos propositivos han sido múltiples y variados. Todo esto a raíz de la preocupación por la cada vez mayor ausencia de la filosofía en el currículo o los intentos de esto<sup>1</sup>. La poca dedicación horaria, el dudoso respaldo estatal y una heterogeneidad en los modos de enseñar filosofía —esto es a la vez una ventaja y un riesgo— suponen desafíos para la enseñanza de la filosofía en Colombia:

No han renunciado [las escuelas] a la enseñanza de esta disciplina, aunque no sea claro, en el caso de Colombia, si es por la condición de ser un área obligatoria y fundamental, o porque exista el convencimiento de la necesidad de la formación de los estudiantes en las habilidades y competencias que la enseñanza de la filosofía pueda proporcionar. (Arias y Bonelo, 2022, p. 4)

La balanza se ha inclinado a optar por la filosofía como asignatura importante para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. El esfuerzo de los docentes de filosofía en Colombia se ha sostenido en análisis contextuales y en la búsqueda de contenidos y metodologías que puedan llegar a interpelar a sus estudiantes, a demostrar que la filosofía va más allá de las habilidades de lectoescritura, a la memorización de una historia de la filosofía o la apuesta por respuestas dogmáticas. La enseñanza de la filosofía en Colombia ha estado

---

<sup>1</sup> Recientemente se publicó el artículo *Sobre el olvido del Derecho a la filosofía en la Ley Estatutaria de Educación* (Prada y Vargas, 2024) en el cual se denuncia la omisión explícita de la filosofía en la Ley estatutaria de Educación, leyéndose como una relegación de la asignatura dentro del sistema educativo.

activa en corresponder a las exigencias institucionales y, a la vez, ofrecer al estudiante un ejercicio que movilice y permita el pensar.

En vez de pretender la formación de hombres que llenan sus cabezas de conceptos de otro tiempo y de opiniones prestadas, resulta necesario la vida y la experiencia de los propios estudiantes, sus preocupaciones, necesidades e inquietudes, así como la actualización y apropiación de los problemas de otro tiempo como problemas de su tiempo. (Rosas, 2022, p. 57)

Dicho lo anterior, el presente trabajo se suscribe a esta perspectiva por la cual, si bien se reconoce la importancia de desarrollar las destrezas lógicas y argumentativas del estudiante, se apuesta por una práctica filosófica y pedagógica que pueda incitar el pensamiento propio del estudiante. En este caso, desde la conceptualización de la decolonialidad y la puesta en escena de otros modos de leer. El esfuerzo, por lo tanto, se respalda en un entendimiento de la enseñanza de la filosofía como:

[...] diferente a otras clases, pues se ponen en juego situaciones problémicas, de las cuales se apropian los estudiantes, disertan, toman posturas y moldean su pensamiento, lo que puede ser orientado por el docente, pero en ninguna manera direccionado a únicas formas de pensar o percibir la realidad. (Arias y Bonelo, 2022, p. 68)

## CAPÍTULO 3.

### Equipaje para el trayecto (o Marco teórico)



Ilustración 1. La preparación para el viaje.  
Elaboración de Melanny Arango.

El análisis de la enseñanza de la filosofía en Colombia, que hemos desarrollado hasta aquí, nos muestra la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales y de adoptar enfoques más críticos y contextualizados. Es precisamente en este punto donde planteó contribuir con una propuesta que integra la decolonialidad, la filosofía para niños y el formato libro álbum como elementos clave

para una propuesta pedagógica distinta —en contraste con la clase magistral o el seminario, por ejemplo—. A continuación, presentaré los fundamentos teóricos que sostienen esta propuesta, comenzando por el concepto de decolonialidad, seguido por el enfoque pedagógico de la filosofía para niños y culminando con el análisis del libro álbum como herramienta de mediación. Este marco teórico sirve, en principio, para comprender la lógica detrás de la propuesta, es decir, en este tercer capítulo se plantea un trabajo descriptivo de los elementos en juego y abro un espacio crítico de este relacionamiento.

Dicho esto, los tres elementos expuestos se desempeñan como una apuesta teórica y práctica integrada que permite la exploración de un *concepto* poco tratado en el currículo de filosofía, un *formato* de lectura que se enriquece de la imagen y el texto, y la *metodología* de la filosofía para niños como mediación para el aula (Ilustración 1).

#### 1. Fundamento filosófico: Decolonialidad

Durante las últimas décadas, principalmente en América Latina y Estados Unidos, se gestó un programa de investigación alrededor de la relación modernidad-colonialidad. Luego, reconocidas las dimensiones de la modernidad-colonialidad, el siguiente paso fue proponer los caminos posibles del proyecto decolonial. Dicho esto, en primer lugar, se introduce al grupo modernidad/colonialidad, una red de académicos que ha sido fundamental en el

desarrollo y consolidación de estas ideas. En segundo lugar, se aborda el término *colonialismo* para diferenciarlo de la categoría colonialidad. En tercer lugar, se establece la relación entre colonialidad y modernidad. En cuarto lugar, se examinan tres modos de la colonialidad: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser, cuyas manifestaciones continúan influyendo en las estructuras sociales, culturales y políticas del vivir latinoamericano en forma de dinámicas de subordinación y desigualdad. Y, finalmente, se trata el giro decolonial para dar contenido al concepto decolonialidad.

### **1.1 Red Modernidad/Colonialidad**

La red modernidad/colonialidad, formado a finales del siglo XX, ha desempeñado un papel crucial en la articulación y profundización del análisis crítico de la modernidad y su inseparable vínculo con la colonialidad. Este colectivo transdisciplinar, compuesto por filósofos, antropólogos, semiólogos, lingüistas y otros académicos, se consolidó como un espacio de reflexión crítica donde se replantearon las narrativas hegemónicas que presentan la modernidad como un proceso autónomo y exclusivamente intraeuropeo. Para el grupo, la modernidad no puede ser comprendida sin reconocer su correlato estructural: la colonialidad, un patrón de dominación que ha subsistido más allá del colonialismo y que continúa permeando las relaciones de poder en el mundo contemporáneo.

La red grupo modernidad/colonialidad (MC en adelante) no solo entiende la modernidad y la colonialidad como fenómenos inseparables, sino que también propone una forma distinta de pensar. Posicionados desde una investigación que explora la posibilidad de modos de pensamiento no eurocéntricos (Escobar, 2003), sus integrantes —entre quienes se encuentran Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, y muchos más— han desarrollado obras clave como *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Quijano, 2014), *La idea de América Latina* (Dignolo, 2007) y *Filosofía de la liberación* (Dussel, 1996). Aunque algunos lo consideran un grupo, otros prefieren referirse a MC como una red de intelectuales con intereses compartidos, pero abordajes diversos. Además de los trabajos propios, esta red se nutre de otros referentes clave que han sido fundamentales para su construcción teórica. Pensadores como Aimé Césaire y Frantz Fanon han sido decisivos al problematizar los efectos psicológicos y culturales del colonialismo en obras como *Discurso sobre el colonialismo* (Césaire, 2006) y *Los*

*condenados de la tierra* (Fanon, 1961). Los miembros abogan por un cuestionamiento profundo de las estructuras de conocimiento que han legitimado la explotación, el racismo y la exclusión a lo largo de la historia. Esta perspectiva es clave para reconocer y enfrentar las nuevas formas en que la colonialidad se manifiesta en la cotidianidad, desde las políticas públicas hasta las dinámicas culturales y educativas.

A través de la transdisciplinariedad y la confluencia de distintas corrientes de pensamiento—incluyendo la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación y los estudios culturales— el grupo MC apunta a la búsqueda de alternativas a la modernidad eurocéntrica. Esta búsqueda se fundamenta principalmente en los procesos históricos de América Latina, donde se ha gestado una rica tradición de resistencia y pensamiento crítico. Según Escobar (2003): “su principal fuerza orientadora es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos” (p. 53). Esta reflexión se manifiesta en un compromiso con las luchas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros colectivos marginalizados, quienes han sido históricamente silenciados y excluidos de la narrativa dominante.

A través de sus trabajos, el grupo MC ha expuesto la persistencia de la colonialidad en las estructuras de poder, conocimiento y subjetividad, lo que permite revelar cómo estas estructuras continúan reproduciendo desigualdades y exclusiones en el presente. Asimismo, han sentado las bases para el giro decolonial, una propuesta que no solo busca dismantelar estas estructuras, sino también promover una visión inclusiva, plural y verdaderamente global en las formas de ser, conocer y relacionarse con el mundo. Según Mignolo (2007b), “El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras [...]; la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia” (p. 29). Así, el giro decolonial se presenta como una alternativa que abre nuevos espacios para la creación de nuevos modos de pensar y vivir.

## 1.2 Colonialismo-colonialidad

Para poder dar contenido al concepto de decolonialidad es necesario, en primera instancia, diferenciar colonialismo de colonialidad. Si bien el concepto decolonialidad se centra en los efectos perdurables de la colonialidad, esta última no depende exclusivamente de la realización histórica del colonialismo, aunque sí tiene sus raíces en las estructuras de poder y pensamiento que se originaron durante dicho proceso.

Dicho lo anterior, el colonialismo se refiere a los procesos históricos mediante los cuales un grupo o nación ejerce control y dominio directo sobre otro territorio o población. Este control se manifiesta a través de la imposición de estructuras políticas, económicas, sociales y culturales que subyugan a la población colonizada. El colonialismo implica la ocupación y explotación de tierras y recursos por parte de un grupo dominante, que impone sus propios sistemas de gobierno, su economía y su cultura sobre los pueblos sometidos. Este proceso de dominación puede incluir la reestructuración de las sociedades colonizadas, la extracción de recursos y la imposición de normas y valores externos.

Mientras tanto, la colonialidad se refiere a las persistentes estructuras de poder, conocimiento y dominación que sobreviven más allá del fin histórico del colonialismo. Aunque el colonialismo describe la ocupación física y la dominación directa de un territorio por un poder externo, la colonialidad también incluye formas de opresión internas, donde las jerarquías y desigualdades se perpetúan desde dentro por actores locales. Así lo afirma Mignolo (2007):

“Colonialismo” se refiere a períodos históricos específicos y a lugares de dominio imperial (español, holandés, británico y, desde principios del siglo xx, estadounidense); “colonialidad”, en cambio, denota la estructura lógica del dominio colonial que subyace en el control español, holandés, británico y estadounidense de la economía y la política del Atlántico, desde donde se extiende a casi todo el mundo.  
(p. 33)

Dicho esto, el colonialismo como hecho histórico desestimó la producción cultural y epistémica de las sociedades colonizadas, imponiendo la cultura y *episteme* del colonizador. Asimismo, subordinó dichas sociedades y sus territorios para generar explotación de los

recursos naturales y recursos humanos, asunto que involucró la desposesión de las tierras y el desconocimiento de la autonomía de las comunidades locales. Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) explican que la “superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados” (p. 20). Con el colonialismo, las potencias europeas lograron expandirse y consolidarse como pueblos más allá de sus fronteras, imponiendo valores, tradiciones e instituciones en las zonas de ocupación colonial.

Por lo tanto, aunque históricamente se haya abandonado la dominación y control imperial de españoles, británicos, franceses, etc., los efectos persisten en forma de colonialidad, como mostraré más adelante, en la construcción de mundo o en la construcción de subjetividades, tanto del colonizado como del colonizador, en el primer caso como “complejo de inferioridad”, propuesto por Fernando González, en el segundo como una renuncia a la “civilización” —como afirma Aimé Césaire—.

### **1.3 Herida colonial**

La colonialidad da cuenta del proceso de deshumanización e imposición de unas sociedades sobre otras, cuyas marcas y consecuencias no son solo materiales, sino también simbólicas, epistemológicas y culturales. Este fenómeno se conoce con mayor precisión como la herida colonial. Esta aparece, por ejemplo, en desventajas económicas perdurables, producto de la relación extractivista del colonizador sobre el territorio del colonizado; jerarquías raciales, en las cuales el modelo aspiracional es europeo, promoviendo estereotipos y discriminación hacia las sociedades afectadas; la imposición de instituciones y cosmovisiones extranjeras que desvalorizan la creación mitológica y política de los territorios, entre otras. La herida colonial es una metáfora que describe el daño profundo infligido por los procesos violentos de colonización. Estos procesos generaron, en los colonizados, identidades culturales y sociales marcadas por la inestabilidad. Mignolo (2007a) lo expresa al señalar que “las perspectivas de la colonialidad, sin embargo, surgen de la ‘herida colonial’, el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos” (p. 17). Dicho esto, la herida colonial no se limita a un ámbito físico o económico, sino que da cuenta de una pérdida de autonomía, de desposesión, de

trastocamiento de los valores morales y políticos, del desvanecimiento de otras cosmovisiones. En suma, de la irrupción violenta y abusiva en las cotidianidades de las comunidades locales: “En todas partes donde la colonización irrumpe, la cultura nativa comienza a marchitarse” (Césaire, 2006, p. 58).

Así, al leerse la subjetividad y el mundo a través de la colonialidad, esta sigue permeando formas de ser y hacer en el mundo. Aimé Césaire (2006) describe este proceso como una ecuación de "colonización=cosificación", donde el colonizado es reducido a un objeto, despojado progresivamente de su capacidad para re-construirse, y con ello, para re-construir su cultura y pensamiento. Este despojo, según Césaire, se refuerza mediante la implantación de miedo y vergüenza, estrategias que buscan garantizar la sumisión al colonizador: “Yo hablo de millones de hombres a quienes sabiamente se les ha inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el ponerse de rodillas, la desesperación, el servilismo” (p. 20). Por la misma línea, Fernando González (2002) hace un diagnóstico de la poca originalidad en América Latina, de la falta de producción cultural e intelectual propia a través de ese mismo “complejo de inferioridad/complejo de hijo de puta” (Pachón, 2023) que atraviesa la subjetividad del colonizado:

¿Las causas? El indio fue humillado por la civilización más fanática, la cristiana, y Suramérica, por los más rudos de Europa, los españoles. De suerte que nosotros, los libertos bolivarianos, mulatos y mestizos, somos vanidosos, a saber: creemos, vivimos la creencia de que lo europeo es lo bueno; nos avergonzamos del indio y del negro; el suramericano tiene vergüenza de sus padres, de sus instintos. (González, 2002, p. 10)

Por otro lado, la subjetividad del colonizador se envuelve en una *descivilización*, una transformación en la que su subjetividad se adapta con el fin de mantenerse en la cúspide, otorgándole el derecho a hacer cualquier cosa. Es decir, el hombre civilizado, que inicialmente actúa bajo los principios de la civilización, al participar en la colonización, termina debilitando su propia civilización. Según Césaire (2006):

Habría que estudiar en primer lugar cómo la colonización trabaja para descivilizar al colonizador, para embrutecerlo en el sentido literal de la palabra, para degradarlo,

para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral. (p.15)

#### **1.4 Modernidad-Colonialidad**

Para comprender la relación entre modernidad y colonialidad, es importante mencionar que el colonialismo, como evento histórico, no solo tuvo un impacto inmediato, sino que forjó y estableció una visión del mundo que perdura a lo largo del tiempo. Sus efectos se extienden mucho más allá del momento en que ocurrió, moldeando las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas durante generaciones.

En el apartado anterior se describió cómo el colonialismo da lugar a la colonialidad, concepto que atraviesa la subjetividad de los actores y los configura en una forma de comprender(se). Ahora bien, el colonialismo traspasa el ámbito del sujeto y también se efectúa en el mundo, dando lugar a la colonialidad enmarcada en procesos históricos. La relación modernidad-colonialidad está constituida por dos elementos intrínsecamente conectados, al punto de que no habría modernidad sin colonialismo. Para Mignolo (2007), “Es conveniente considerar la 'modernidad/colonialidad' como dos caras de una misma moneda y no como dos formas de pensamiento separados: no se puede ser moderno sin ser colonial” (p. 32). Esto significa que la idea de “modernidad”, entendida como progreso, desarrollo y civilización, está intrínsecamente ligada a la “colonialidad”, es decir, al patrón de dominación, explotación y control de unas culturas sobre otras que se mantiene incluso tras el fin del colonialismo formal. No se puede ser moderno sin asumir y perpetuar las dinámicas coloniales, ya que la expansión y consolidación de la modernidad en Europa se sustentó en gran medida en la explotación de territorios y pueblos colonizados. Por lo tanto, la modernidad no solo trae consigo avances y transformaciones, sino también desigualdad y opresión. No obstante, vamos paso a paso.

La modernidad, según Dussel (2013), puede entenderse desde dos paradigmas. En el primero, “el fenómeno de la modernidad es exclusivamente europeo” (p. 50). La modernidad viene siendo parte de un relato cuya interpretación se enmarca dentro de la historia de Europa, es decir, el relato de la historia en periodos que van de la Edad Antigua y la Edad Media a la Edad Moderna. Desde el relato intraeuropeo, la modernidad se expande y se difunde hacia

otras culturas, tras su plena realización dentro del propio continente. Desde este paradigma, la conformación de la modernidad no necesita de las otras culturas, más bien, a estas les llega ya desarrollada desde Europa. Sin embargo, este relato oculta el hecho de que el desarrollo de la modernidad estuvo profundamente vinculado a la colonización y explotación de territorios fuera de Europa. Las colonias no fueron simplemente receptoras pasivas de una modernidad ya formada, sino que su existencia y recursos fueron elementos fundamentales en la construcción misma de la modernidad europea. Dussel denomina a esta narrativa parcial el “mito eurocéntrico de la modernidad”, que presenta eventos como el Renacimiento, la Ilustración y la Revolución Francesa como los principales hitos del progreso humano, desatendiendo el rol central que tuvo la colonialidad en dicho proceso.

El segundo paradigma que describe Dussel se refiere a la modernidad como un “sistema-mundo” nombrado paradigma mundial. En este, el desarrollo histórico de Europa no se autorrealiza, las nociones de desarrollo y progreso no se gestan únicamente al y por el interior de Europa, por el contrario, es una parte del sistema-mundo. No obstante, sí le corresponde cierta centralidad por su conexión dominante sobre las otras culturas y la generación de redes marítimas y comerciales desde Europa con el resto del mundo, principalmente con Amerindia.<sup>2</sup> Dussel (2013) afirma,

La centralidad de Europa en el “sistema-mundo” no es fruto sólo de una superioridad interna acumulada en la Edad Media europea sobre las otras culturas, sino también el efecto del simple hecho del descubrimiento, conquista, colonización e integración (subsunción) de Amerindia, que le dará a Europa la ventaja comparativa determinante sobre el mundo otomano-musulmán, la India o la China. (p. 51)

En el contexto del segundo paradigma del sistema-mundo, Dussel identifica lo que denomina la primera modernidad hispánica, caracterizada por la subjetividad moderna renacentista, humanista y católica, liderada principalmente por España y Portugal. Esta etapa temprana de la modernidad surge directamente en relación con la colonización de América y la expansión europea, mostrando cómo la modernidad estuvo desde su origen vinculada al proceso colonial. Es así como Dussel identifica el “descubrimiento” de América en 1492

---

<sup>2</sup> Esta categoría aparece una única vez para mantener el uso conceptual que le da Dussel. Sin embargo, no es una categoría recurrente del trabajo de grado.

como un hecho constitutivo de la modernidad, señalando que, aunque la modernidad nace en ese momento, el continente americano no surge con este “descubrimiento”, como sugiere el término, ni con la denominación de “nuevo mundo”. Al respecto, Mignolo (2013) señala que “América nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una *invención* forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales” (p. 28). Desde 1492, entonces, se gesta la “justificación de una praxis irracional de violencia” (Dussel, 1994, p. 175) que pretende subvalorar la existencia previa del continente americano al arribo de Colón y el forzamiento a continuar con las ideas de desarrollo y progreso planteadas desde Europa, tomando el camino de la fuerza. En otras palabras, con la conquista surge la cuestión ético-filosófica sobre el derecho de dominación sobre el continente recién “descubierto” (desde la perspectiva europea), cuestión que concluye en la realización de prácticas de violencia física y epistémica sobre los pobladores locales, de igual modo, el hurto de los recursos de América.

En relación con lo anterior, durante la conquista y la época colonial Europa se autoproclamó el modelo ideal de humanidad, mientras poblaciones indígenas y esclavos africanos fueron entendidos como mercancías y manos de obra: “el modelo de humanidad renacentista europeo se convirtió en hegemónico, y los indios y los esclavos africanos pasaron a la categoría de seres humanos de segunda clase, y eso cuando se les consideraba seres humanos” (Mignolo, 2007, p. 11). En efecto, Europa tiene una doble dinámica económica y social, por un lado, llega al continente y se apropia de los recursos naturales, enviando esas riquezas al dominio de los imperios y, por otro lado, genera relaciones de trabajo forzado a partir de una construcción retórica de civilización y salvación. El poblador local es entendido por los europeos como “bárbaro” e “inculto”, pero, únicamente por no adecuarse a los modos de racionalización de la modernidad europea y sus lenguajes. Es decir, a pesar de que las poblaciones indígenas contaban con sistemas de gobierno, tradiciones orales y comprensiones del universo, al no corresponderse con la historia de Europa, no tenían validez. Los colonizadores se veían entonces en la “obligación” de mostrarles el “verdadero camino” a los locales americanos, o lo que es lo mismo, el mito civilizador que describe Dussel (1994):

Los indios ven negados sus propios derechos, su propia civilización, su cultura, su mundo... sus dioses en nombre de un "dios extranjero" y de una razón moderna que ha dado a los conquistadores la legitimidad para conquistar. Es un proceso de racionalización propio de la modernidad: elabora un mito de su bondad ("mito civilizador") con el que justifica la violencia y se declara inocente del asesinato del Otro. (p. 56)

Esto es, el lado oculto de la modernidad, el otro lado de la moneda: la colonialidad. Si bien la colonialidad se inicia formalmente con el colonialismo, persiste más allá de su fin, manteniendo las jerarquías y estructuras de poder establecidas. No obstante, la colonialidad no depende estrictamente del colonialismo para existir; es un patrón de poder que surge en el momento en que las relaciones de dominación colonial se internalizan como jerarquías raciales, epistémicas y culturales. Lo que pretende esta relación es principalmente mostrar la carga narrativa que se gestó alrededor de la "modernidad". A simple vista, la modernidad como época histórica se caracteriza por la promoción de ideas como el progreso, la razón y la secularización. No obstante, el desarrollo moderno no hubiese sido posible sin el otro lado, un lado más violento y acallante del Otro, como diría Dussel. La modernidad se convirtió en sinónimo de civilización, ciencia, Estado, razón, objetividad, mercado (Carballo y Herrera, 2015), pero a costa de vidas humanas. Para Mignolo (2015),

[En] la retórica de la modernidad había una realidad oculta: las vidas humanas pasaban a ser prescindibles en aras de incrementar la riqueza y dicha prescindibilidad se justificaba a través de normalizar la clasificación racial de los seres humanos. (p. 31)

Así, mientras en Europa se hablaba de progreso, la cara victoriosa de la modernidad, en América se violentaba al nativo, la cara oculta de la modernidad (la colonialidad). En Europa, el europeo blanco era civilizado, regido por la recta razón, en América era fusta del nativo, apoderado de mercancía; mercancía que era nada más y nada menos que otra vida.

Desde esta perspectiva, las prácticas colonizadoras produjeron una serie de dimensiones de la colonialidad que se describen en los primeros años de la conquista y se perpetúan hasta la actualidad. Para este trabajo conviene aclarar tres dimensiones: colonialidad del poder, colonialidad del ser y colonialidad del saber.

### ***1.4.1 colonialidad del poder***

La colonialidad del poder es un concepto formulado por el sociólogo Aníbal Quijano, quien da pie a toda una oleada de pensamiento alrededor de las secuelas del colonialismo. La colonialidad del poder se sustenta en la idea de raza que posibilita ideas de dominación, y con ello, de superioridad-inferioridad racial. Cabe mencionar que este racismo se entiende como un proceso de jerarquización, en el que se asignan posiciones de poder y subordinación, más allá de las diferencias étnicas.

Asimismo, el concepto de raza configura la división racial del trabajo, en la cual los indígenas eran sometidos a servidumbre y los negros a la esclavitud (Pachón, 2023), todo en una creación discursiva que permite la generación de estructuras de poder que imponen formas de valoración desigual de las culturas. La colonialidad del poder se enmarca en procesos de distinción del Otro, al cual no se le considera sujeto, sino parte de ciclos mercantiles y de explotación. Quijano afirma (1992):

La emergencia de la idea de “occidente” o de Europa, es una admisión de identidad, esto es, de relaciones con otras experiencias culturales, de diferencias con las otras culturas. Pero, para esa percepción “europea” u “occidental” en plena formación esas diferencias fueron admitidas ante todo como desigualdades, en el sentido jerárquico. Y tales desigualdades son percibidas como de naturaleza: solo la cultura europea es racional, puede contener sujetos. Las demás, no son racionales. No pueden cobijar “sujetos”. En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho, inferiores, por naturaleza. Solo pueden ser “objetos” de conocimiento y/o prácticas de dominación. (p. 6)

En esta medida, la colonialidad del poder se interconecta con la idea de raza, división social del trabajo, conformación política y eurocentrismo (López, 2007). Es oportuno señalar la argumentación de Santos Herce (2010) sobre esa configuración del europeo como centro de la historia universal; en otras palabras, la configuración del eurocentrismo como referente para el mundo. En esta argumentación, la modernidad se va fraguando desde el Renacimiento como punto de partida, pues lo que se encontraba antes era “el mundo cristiano-occidental” (Dussel, 1994). Con el Renacimiento, la fusión del occidente latino y el helenístico oriental se hace posible y se logra un giro global que reorganiza el mundo. Es decir, Europa se instala

en el centro de la historia universal, e incluso del espacio geográfico, generando la percepción de superioridad y la aspiración a esa idea de civilización europea. Tras la Segunda guerra mundial, Estados Unidos se agrega al modelo aspiracional: “Se copia con triste e infundada esperanza de ser como el europeo o el estadounidense, con ello no se hace más que alimentar y aumentar la hipertrofia de su ego a costa del propio” (Santos Herceg, 2010, p. 62).

La raza y el eurocentrismo son conceptos que atraviesan la división del trabajo, los modos de explotación laboral y, de igual modo, se piensa desde el modelo aspiracional de la cultura de Occidente, proclamados desde Occidente mismo. Así, se da toda una estructura de poder que afecta la vida del colonizado desde su autonomía y aspectos económicos y sociales.

#### ***1.4.2 Colonialidad del saber***

La colonialidad del saber se entiende como la minusvaloración y progresivo intento de desaparición, desde el colonialismo, de los saberes y conocimientos de pobladores locales. Según Lander (2000), Europa/Occidente organiza el gran relato eurocéntrico que le permite construir un discurso privilegiado del europeo sobre el indio. Conforme avanzan los siglos, el proyecto de modernidad se dirige hacia “el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, y una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias” (p. 6). De manera simultánea a la jerarquización racial, Europa valida su propio conocimiento al pretender que es el único objetivo y universal, mientras, afirma Lander (2000), esto lleva a descalificar otras formas de saber como arcaicas, tradicionales o “premodernas”. Dicho de otra manera, el colonialismo del saber se sostiene desde una visión según la cual Europa piensa desde la racionalidad, y todo lo que no sea occidental es prerracional, pensamiento “mágico”. La colonialidad del saber da cuenta de la pretensión epistémica de Occidente de considerarse la única filosofía, la única ciencia, asunto que se mantiene desde la hegemonía epistémica de Europa a nivel de producción intelectual.

Por otro lado, la colonialidad del saber, como proceso de imposición epistémica, se sustenta en lo que Santiago Castro-Gómez denomina la *hybris* del punto cero, un concepto que describe la pretensión de neutralidad y universalidad del conocimiento occidental. Esta *hybris* se traduce en una perspectiva desde la cual Europa no solo define qué es conocimiento

válido, sino que también oculta las relaciones de poder implicadas en su producción. Este mecanismo de legitimación despoja a las culturas subalternas de su capacidad de generar conocimiento y asegura la perpetuación de un sistema-mundo en el que las narrativas dominantes continúan moldeando la comprensión global del saber:

Esta tendencia a convertir una historia local en diseño global, corre paralela al establecimiento de ese lugar particular como centro de poder geopolítico. A la centralidad de España, luego Francia, Holanda, Inglaterra y los Estados Unidos en el sistema-mundo, corresponde la pretensión de convertir su propia historia local en lugar único y universal de enunciación y de producción de conocimientos. (Castro-Gómez, 2005, p. 61).

### ***1.4.3 Colonialidad del ser***

La colonialidad del ser se refiere a la manera en que las estructuras de poder colonial han influido en la construcción de identidad y subjetividad de las personas colonizadas, es decir, la construcción de formas de entender el mundo y el ser humano. En esta dimensión de la colonialidad se abordan los efectos, por ejemplo, de la categorización racial, cultural y social que sobrevienen desde la época colonial. En esta colonialidad se explica la negación del Otro, la desfiguración del colonizado, la construcción del poblador local como objeto de dominio. La colonialidad del ser refleja cómo la no-ética de la guerra se normaliza, resultando en la violación del sentido de la alteridad humana (Pachón, 2023). Según Maldonado-Torres (2007), el “surgimiento del concepto 'colonialidad del ser' responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de los sujetos subalternos” (p. 130). Cabe señalar que las categorías de colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del saber corresponden a dimensiones distintas pero interrelacionadas del mismo patrón de dominación. Aunque no existe una relación de dependencia entre ambas, sus efectos pueden coincidir en la experiencia cotidiana del colonizado y configura dinámicas complejas de subordinación cultural, política y económica.

## **1.5 Decolonialidad**

Ante la conceptualización de la modernidad-colonialidad anteriormente dada, cabe preguntarse: ¿Cuál es la alternativa? El panorama parece oscuro. A pesar de que el

colonialismo, como imposición política y administrativa, ha sido disuelto en las colonias de América, aun sobrevive la colonialidad. Esta se manifiesta en las jerarquías de poder, los saberes hegemónicos y las formas de ser que fueron instauradas durante la colonización y que, aunque el colonialismo oficial haya terminado, continúan influyendo en nuestras sociedades. La colonialidad se perpetúa a través de sistemas educativos, prácticas culturales, y discursos que privilegian lo europeo y marginalizan otros conocimientos y formas de vida.

Frente a esta persistencia, surge la decolonialidad como una respuesta crítica y transformadora. La decolonialidad no solo busca dismantelar las estructuras de la colonialidad, sino también promover una nueva forma de entender y vivir el mundo, una que valore y recupere los saberes y experiencias que han sido subyugados. Es un proceso de resignificación y empoderamiento que invita a repensar las relaciones de poder, los modos de conocimiento y las identidades desde una perspectiva que desafíe la herencia colonial. En otras palabras, la decolonialidad es un enfoque crítico que busca dismantelar y cuestionar las estructuras de poder, conocimiento y ser (entre otras) que han surgido a partir de la colonización y que continúan afectando a las sociedades contemporáneas.

Con los aportes de la red M/C se ha conseguido una elaboración teórica compleja en torno a la modernidad-colonialidad que explora distintas dimensiones de la colonialidad (colonialidad del ser, colonialidad del saber, colonialidad del poder, y más recientemente, colonialidad de la naturaleza<sup>3</sup> y colonialidad de género).<sup>4</sup> En particular, desde la colonialidad de género, existen críticas alrededor de la conceptualización de las colonialidades y la necesaria interseccionalidad para la comprensión de estas. Lugones (2010), por ejemplo, esta comprometida con “argüir que la colonialidad del género se constituye por, y es constitutiva de, la colonialidad del poder, el saber, el ser, la naturaleza y el lenguaje” (p. 109). La autora retoma el concepto de colonialidad del poder de Quijano, que explica cómo la modernidad se estructuró mediante la clasificación racial de la población y la subordinación de los

---

<sup>3</sup> “La colonialidad de la naturaleza, tal vez va más allá de la colonización de ésta, deberá entenderse como la manera en que se construyen discursos hegemónicos y excluyentes con respecto a quienes tienen el derecho de conocerla y explotarla, de protegerla y resguardarla” (Albán y Rosero, 2016).

<sup>4</sup> Si bien reconozco la importancia de la colonialidad de la naturaleza y la colonialidad de género en el análisis de la modernidad-colonialidad, he optado por no incluirlas de manera detallada en este trabajo. La razón principal es que una exploración exhaustiva de estos conceptos requeriría un desarrollo teórico más amplio del que es viable dentro del propósito pedagógico que persigo. Aun así, retomé algunas de las críticas, particularmente de la colonialidad de género, a los conceptos utilizados (colonialidad del ser, saber y poder).

colonizados a un sistema económico global capitalista. Ella reconoce este marco, pero introduce la necesidad de pensar también en la opresión de género dentro de este sistema e insiste en que la colonialidad del género no es un fenómeno separado, sino una parte integral de la lógica colonial que ha estructurado todas las dimensiones de la vida social. Lugones afirma entonces, la necesidad del concepto *sistema moderno/colonial de género*. Otras teóricas de la colonialidad de género señalan que la construcción de identidades y subjetividades de las mujeres ha sido construida no solo en parámetros patriarcales sino también coloniales, que limitan su autonomía y agencia (Mendoza, 2016). Incluso es llevado más lejos por Rita Segato (2010), quien sostiene la existencia de una violencia extrema contra la mujer como continuidad de la colonialidad del ser. En su análisis, la violencia de género en contextos poscoloniales no es un fenómeno aislado, sino un síntoma de un sistema que sigue deshumanizando y explotando los cuerpos feminizados. La brutalidad de los feminicidios y la impunidad que los rodea son una manifestación de cómo la colonialidad sigue estructurando quiénes son sujetos de derechos y quiénes siguen siendo considerados “restos” dentro del orden social.

A partir de esta comprensión, se abre un camino hacia propuestas decoloniales. Es decir, el pensamiento decolonial es contrapartida de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2007). De este modo, la decolonialidad se entiende como una propuesta reflexiva acerca de la operación de las distintas colonialidades y las formas de construir una realidad alternativa, una realidad en la que confluyan mundos locales, atendiendo al llamado de Bautista (2014): “una revolución en filosofía es todavía posible, porque ahora un mundo en el cual puedan habitar muchos mundos es necesario” (p. 13).

La decolonialidad no es un proyecto que pretenda universalizarse. En palabras de Mignolo (2013), “la decolonialidad no consiste en un nuevo universal que se pretenda como el verdadero” (p. 10), por el contrario, es una opción que se sitúa en la libertad de pensamiento y la apertura a formas de vida-otras (Pachón, 2023). Asimismo, la decolonialidad pone en tensión la idea por la cual Europa es modelo cultural universal, antes bien, apuesta por reconocer la diferencia colonial, y con ello la herida colonial, que posiciona al continente americano en otras *sensibilidades* (Mignolo, 2013). La decolonialidad implica entonces un desprendimiento del relato moderno, una depuración de las colonialidades y una aspiración

a la transformación de la vida (Pachón, 2023). En otras palabras, la decolonialidad tiene un trasfondo basado en el re-pensar, en el re-existir.

Cabe mencionar que la elección por el concepto decolonialidad, en lugar de *descolonialidad*, se apoya en el motivo que expone Walsh (2013) respecto al prefijo *des* en el español, cercano a *des-hacer/des-armar*, asunto que en el caso de la decolonialidad pareciera indicar un *deshacer la colonialidad*, pasar de un estado de colonialidad a uno de no-colonialidad, cosa que ya no es posible por las huellas internas de modos coloniales de subsistir. Dicho esto, “lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter(n)ativas” (Walsh, 2013, p. 25). Recupero el concepto de decolonialidad para permitir el tránsito de las colonialidades hasta un proceso de concientización, reflexión y deconstrucción de eso que hemos incorporado en una larga historia de dominación. Asimismo, hay que aclarar que, si bien no es posible deshacer por completo la colonialidad debido a las profundas marcas que ha dejado en nuestras formas de ser y saber, sí es posible avanzar hacia un desprendimiento crítico de su hegemonía y una depuración de los elementos que perpetúan la opresión y exclusión. La decolonialidad no implica una vuelta a un estado precolonial, sino una apuesta por transformar nuestras formas de vida y pensamiento a través de la concientización y el re-existir.

Traer el concepto decolonialidad a la enseñanza de la filosofía responde a la urgente necesidad de actualizar los enfoques pedagógicos tradicionales y alinear la enseñanza con los debates contemporáneos sobre poder, colonialismo y conocimiento. Durante siglos, la filosofía ha sido enseñada desde una perspectiva eurocéntrica, que tiende a privilegiar las ideas y pensadores occidentales y margina otras tradiciones filosóficas no occidentales. La decolonialidad ofrece un marco teórico que critica la modernidad como un proyecto inseparable del colonialismo, y al introducir este concepto en la enseñanza de la filosofía, se abre la posibilidad de reconsiderar y expandir los límites del canon filosófico. Esto implica que los estudiantes no solo aprenderán sobre figuras tradicionales como Platón, Descartes o Kant, sino que también se les expondrá a filósofos y pensadores de otras tradiciones y contextos, como Aimé Césaire, Franz Fanon, Manuel Zapata Olivella, etc., cuyas obras desafían las narrativas filosóficas dominantes. En consonancia, el concepto decolonialidad

promueve la reflexión sobre cómo las ideas filosóficas no son neutrales, sino que están enraizadas a proyectos políticos y éticos. A través de este lente, los estudiantes podrán analizar críticamente las bases epistemológicas de las tradiciones filosóficas que han sido presentadas como universales, desafiando su supuesto carácter “objetivo” y “neutro” al ponerse en contraste con la producción intelectual —categorías y conceptos— surgidas o dirigidas al propio continente.

Esto último puede recordar al concepto transmodernidad, desarrollado por Enrique Dussel, el cual representa una alternativa crítica a la modernidad eurocéntrica, ya que no solo la cuestiona, sino que propone un horizonte de pensamiento que integre las múltiples cosmovisiones y saberes históricamente subalternizados. En el contexto educativo, la transmodernidad ofrece una perspectiva que valora la diversidad epistemológica. Desde esta óptica, el trabajo de grado se orienta a repensar la enseñanza desde un marco teórico decolonial y con tintes transmodernos que permitan abrir espacios reflexivos en el aula.

## **2. Fundamento pedagógico: Filosofía para niños**

Como parte del fundamento pedagógico del presente trabajo, se parte desde las nociones fundamentales de la Filosofía para Niños (FpN). La FpN es un programa educativo desarrollado por Matthew Lipman en la década de 1970. Se basa en la idea de que los niños, niñas y jóvenes tienen la capacidad de pensar filosóficamente, por lo cual, su objetivo principal es “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos” (Lipman et al., 1992, p. 129). Para conseguir este objetivo, la filosofía para niños plantea una metodología dirigida al cultivo de la autonomía intelectual desde múltiples habilidades como el razonamiento, la creatividad, el desarrollo moral, etc.

### **2.1 Comienzo de la FpN**

La FpN nace distinguiendo el *hacer* filosofía del *aplicar* filosofía. Para Lipman, la educación tradicional centró la enseñanza de la filosofía en los grados más altos y la constituyó como una *aplicación* de saberes preexistentes. Es decir, el foco de aprendizaje de los estudiantes era la historia de la filosofía o sistemas filosóficos para presentar exámenes y realizar argumentaciones orales públicas. Esta perspectiva, más tradicional, descuida la dimensión

reflexiva-práctica de la filosofía, es decir, hacer filosofía. Hacer filosofía quiere decir que, en lugar de aprender sobre filósofos y sus teorías, los estudiantes se involucran en el proceso filosófico a través de la indagación, el cuestionamiento y el diálogo. En opinión de Lipman, Sharp y Oscanyan, el modo tradicional en el que se ha impartido la filosofía es poco significativo en la medida que los estudiantes no se involucran verdaderamente con el saber. Para el autor, la enseñanza de la filosofía debe centrarse en promover el aprendizaje activo de los estudiantes:

La filosofía es vacía si se la reduce a la memorización de “quién dijo qué y cuándo” o “cómo se compara un punto de vista filosófico con otro” como fines en sí mismos. Adquiere significado sólo cuando los niños comienzan a manifestar la capacidad de pensar por sí mismos y a descubrir sus propias respuestas acerca de los asuntos importantes de la vida (Lipman et al., 1992, p.169).

Para profundizar en el significado de “hacer filosofía”, Lipman rescata la figura de Sócrates como filósofo que practicaba la filosofía. Desde la perspectiva socrática, la filosofía se entiende como una forma de vida a la que cualquier persona puede acceder. Lejos de entenderse la filosofía como un campo de disputa argumentativo, la figura de Sócrates invita al cuestionamiento de la propia vida. El propósito de Sócrates no era la búsqueda de la victoria en debates, Sócrates se centraba en el proceso de indagación y examen de las creencias. Al recuperar la figura socrática, la enseñanza de la filosofía se convierte en un espacio de autorreflexión posible para buscar la mejor manera de vivir, una manera de vivir auténtica (en términos socráticos). Este enfoque es esencial en la FpN, ya que promueve un aprendizaje activo y participativo por el cual los niños son alentados a explorar, indagar y construir su propio entendimiento, alejándose de una educación basada en la mera memorización de conceptos.

Lo que Sócrates subrayaba era el continuo ejercicio de la investigación filosófica siguiendo el razonamiento hasta donde nos lleve (confiando en que nos lleve a donde nos lleve, allí se encontrará la sabiduría), no la violencia y el sonido de las armaduras de las batallas dialécticas, donde el interés no estaba en la verdad, sino en la victoria. (Lipman et al., 1992, p. 33)

## 2.2 Propuesta de la FpN

La filosofía para niños transforma la perspectiva sobre la enseñanza de la filosofía al ir más allá de la visión tradicional, que suele entender la filosofía como una mera transmisión de saberes. Este enfoque pone el énfasis en la capacidad de la filosofía para generar pensamiento crítico y reflexivo. En lugar de ver a los estudiantes como receptores pasivos de conocimientos, la filosofía para niños los considera participantes activos en la construcción de su reflexión filosófica. Si bien existen diversas metodologías en la enseñanza de la filosofía que promueven la participación activa del estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos o el debate socrático, la filosofía para niños se distingue por su intención específica de fomentar la autonomía intelectual, permitiendo que los estudiantes lleguen a “[...] descubrir sus propias respuestas acerca de los asuntos importantes de la vida” (Lipman et al., 1992, p. 169). Así, se plantea como una alternativa valiosa, especialmente en un contexto educativo donde muchas prácticas todavía se basan en la transmisión unidireccional del conocimiento.

Para alcanzar estos objetivos, la FpN promueve la creación de un entorno educativo en el que el cuestionamiento, el debate y el desarrollo del pensamiento son fundamentales. En lugar de enfocarse únicamente en la memorización de teorías filosóficas o en la repetición de conceptos, la filosofía para niños promueve el diálogo, la discusión abierta y la lectura para que los estudiantes exploren diferentes perspectivas y desarrollen habilidades críticas y argumentativas.

Además, en la filosofía para niños, los estudiantes aprenden en interacción unos con otros, incluido el docente. El docente no actúa como una autoridad que impone respuestas, sino como un facilitador que guía el proceso de indagación. En este proceso, el docente actúa ayudando a los estudiantes a profundizar en sus pensamientos y a navegar por conceptos complejos sin imponer respuestas. Asimismo, el docente es el encargado de fomentar un ambiente de diálogo y respeto, alentando a los estudiantes a formular preguntas, expresar dudas y explorar diferentes perspectivas. En este enfoque, el docente no es un dador de respuestas unívocas, sino un acompañante en el camino de descubrimiento intelectual de los estudiantes (Lipman et al., 1992).

## **2.3 Metodología de la FpN**

La filosofía para niños propone una metodología orientada al desarrollo del pensamiento crítico, argumentativo y creativo de los estudiantes. A lo largo de los años, los aportes de Matthew Lipman, Ann Sharp, Walter Kohan, y otros filósofos y educadores, han enriquecido tanto los materiales como la metodología de la filosofía para niños. Algo en común en las producciones de la filosofía para niños es la exploración, discusión y reflexión de ideas filosóficas. A continuación, se examinarán los principios fundamentales y las prácticas de esta metodología.

### ***2.3.1 Comunidades de indagación***

En primer lugar, la FpN se caracteriza por su énfasis en el diálogo y la reflexión. Uno de sus elementos distintivos es la creación de las comunidades de indagación para la práctica filosófica en el aula. Estas comunidades son espacios de investigación cooperativa entre los participantes cuyo propósito principal es la socialización de distintas perspectivas que permitan el desarrollo de habilidades argumentativas y el respeto por las diferencias. En estas comunidades se pretende fomentar un ambiente de respeto y apertura en el cual sus participantes contribuyan razonadamente en un contexto compartido y codependiente. En palabras de Sharp (1997): “Este tipo de comunidad cultiva las habilidades de diálogo, de cuestionamiento, de investigación reflexiva y del buen juicio” (p. 175). Las comunidades de indagación buscan la construcción conjunta de conocimiento, por lo cual, es importante generar las condiciones en las cuales los participantes se sientan cómodos, escuchados y valorados en sus aportaciones.

### ***2.3.2 Diálogo socrático***

El diálogo socrático es una estrategia fundamental utilizada dentro de las comunidades de indagación. El diálogo socrático, inspirado en la práctica filosófica de Sócrates, se caracteriza por formular preguntas adecuadas que permitan encaminar la discusión e ir cada vez más profundo. Según Murillo Lara (2018), “la filosofía no es un tipo de saber que se puede enseñar” (p. 40) como un contenido tradicional, sino que debe entenderse como una actividad práctica centrada en el cuestionamiento y la reflexión constante. En este sentido, el diálogo en el aula de filosofía cobra vida a través de preguntas que los estudiantes asumen como

propias, lo que fomenta un proceso abierto y dinámico de búsqueda de respuestas tentativas y autocrítica. Con esta estrategia se busca promover tanto el cuestionamiento y la reflexión crítica como la capacidad de revisar y ajustar los propios pensamientos y creencias. Este enfoque permite a los niños desarrollar habilidades de razonamiento y argumentación, ya que se les reta a justificar sus opiniones y a examinar los argumentos presentados. El fin último del diálogo no es la búsqueda de respuestas correctas, sino que se centra en el valor del proceso de indagación en sí mismo: “El diálogo implica una cierta capacidad para la flexibilidad intelectual, la autocorrección y el crecimiento” (Sharp, 1997, p. 178).

En suma, la metodología de FpN se direcciona hacia el desarrollo del pensamiento crítico, el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, el fomento de la creatividad, la promoción de la empatía y el desarrollo de la autonomía. A partir de la comunidad de indagación los estudiantes tienen la posibilidad de conocer y valorar distintos puntos de vista y compartir sus propios pensamientos. Con el diálogo socrático, los estudiantes pueden aprender a expresar sus ideas y buscar la mejor manera de comunicar aquello que piensan, a la vez que se permiten escuchar la perspectiva de los participantes desde el respeto.

Finalmente, la FpN como fundamento pedagógico permite acceder a una serie de estrategias y sugerencias pedagógicas que permiten enseñar filosofía para todos y todas las participantes del aula. Con la FpN no se piensa la clase magistral, sino se hace una propuesta diferente del uso del espacio, del tiempo y del texto filosófico.

#### **2.4 Sugerencias de aplicación**

Lipman, Sharp, Kohan y otros colaboradores han desarrollado diversas sugerencias para implementar la FpN en el aula. En este apartado, se pretende explorar con mayor detalle la aplicabilidad de los elementos clave de esta metodología—como la comunidad de indagación y el diálogo socrático— con el fin de establecer un marco sólido para la propuesta pedagógica-didáctica que se presenta en este trabajo.

Antes de entrar en materia, cabe resaltar que Lipman describe una serie de estándares para su práctica. Estos estándares tienen como propósito brindar una brújula para el docente que desea llevar la FpN a sus clases. Anteriormente se ha hecho breve mención de algunos

elementos: el docente no impone respuestas, el aprendizaje de la filosofía aprovecha la interacción de unos con otros para el contraste de ideas, se debe generar un ambiente en que los participantes se sientan en confianza de compartir sus hipótesis y argumentos, etc. Sin embargo, estos se pueden agrupar en cuatro grandes condiciones (Lipman et al., 1992):

- **Compromiso con la investigación:** Se espera que tanto el docente como los estudiantes se comprometan activamente en un proceso de indagación conjunta, donde la búsqueda de respuestas no se limita a la repetición de conocimientos previos, sino que se enfoca en la exploración de nuevas ideas y la formulación de preguntas profundas.

- **Incentivar la autonomía intelectual:** El programa FpN promueve que los estudiantes desarrollen su propia capacidad de pensar de manera crítica e independiente. Esto implica que los alumnos aprendan a cuestionar sus propias creencias y las de los demás, y a llegar a conclusiones basadas en razonamientos sólidos.

- **Respetar las opiniones de los participantes:** Un ambiente de respeto es fundamental para que los estudiantes se sientan seguros al expresar sus ideas. Esto no solo incluye la tolerancia hacia diferentes puntos de vista, sino también el reconocimiento de que cada participante tiene algo valioso que aportar a la discusión y a la búsqueda investigativa emprendida.

- **Despertar la confianza en los niños:** FpN busca empoderar a los estudiantes, ayudándoles a desarrollar la confianza en su capacidad para participar en discusiones filosóficas y para contribuir con ideas significativas. Este aspecto es crucial para que los alumnos se involucren plenamente en el proceso de indagación y se sientan motivados a aprender.

Estos estándares, cuidadosamente integrados en la práctica docente, buscan garantizar que la implementación de FpN mantenga su integridad filosófica y pedagógica y permita que los niños no solo aprendan a filosofar, sino que también se conviertan en pensadores reflexivos y autónomos.

### ***2.4.1 Sugerencias para la comunidad de indagación***

Una comunidad de indagación efectiva en el marco de la filosofía para niños permite la participación de sus integrantes, mientras se sienten valorados y escuchados. Esto plantea dos preguntas fundamentales: ¿Cómo saber si se está frente a una comunidad de indagación? ¿Cómo se puede generar una?

En primer lugar, Sharp (1997) identifica ciertas pautas que permiten reconocer una comunidad de indagación, las cuales divide en comportamientos cognitivos y sociales. Los comportamientos cognitivos incluyen dar y pedir razones o justificaciones, hacer distinciones, realizar inferencias y formular hipótesis, todos ellos orientados hacia la investigación filosófica que caracteriza a una verdadera comunidad de indagación. Por otro lado, los comportamientos sociales reflejan el compromiso de los participantes con un ejercicio investigativo que sea dinámico y enriquecedor para el pensamiento. Esto se manifiesta cuando los integrantes se escuchan mutuamente, expresan sus puntos de vista y se aseguran de que el diálogo fluya, evitando que se transforme en un discurso monológico.

Ahora bien, la pregunta que queda es, ¿cómo se puede generar una comunidad de indagación? Si bien no existe una receta única para ello, ya que cada comunidad será intrínsecamente singular, existen ciertas pautas y recomendaciones que pueden guiar este proceso. Cada docente (o grupo de docentes) debe evaluar las estrategias más adecuadas para fomentar la comunidad de indagación en su propio entorno.

Kohan (1997) propone una aproximación que tiene en cuenta el tiempo, el espacio y los participantes. Para el autor, el tiempo de la clase va de la mano con el momento de desarrollo de los participantes y el interés que presenten: 30 minutos para niños de 3 a 5 años, 45 minutos para los primeros grados de primaria y bloques de hasta 80 minutos para participantes de los últimos grados de primaria. No aborda el tiempo para estudiantes de básica o media, pero se puede inferir que el tiempo puede prolongarse de acuerdo con la fertilidad del pensamiento discutido: “En todos los casos importa que la filosofía sea algo interesante y placentero. Si una discusión se vuelve irremediabilmente monótona, aburrida y sin sentido, es mejor interrumpirla para no deteriorar la relación de niños y niñas con ese tema” (p. 70).

Respecto al espacio, la principal sugerencia es agenciar un diseño de aula que permita verse y escucharse unos a los otros: “Es conveniente que todos quienes van a participar de una clase de filosofía estén cómodos y no ocupen sitios de privilegio” (Kohan, 1997, p. 72). La figura privilegiada es el círculo, pues permite que todos se vean y participen con igualdad de intervención. Los participantes, incluyendo al docente, pueden definir de qué manera espacial se sienten más cómodos. De igual modo, es fundamental establecer acuerdos y pautas que permitan la buena convivencia y el desarrollo del ejercicio. Es importante que estas normas no se vean como un acto de adoctrinamiento, sino como un medio para fortalecer el trabajo comunitario. En este sentido, para no caer en una postura autoritaria, la sugerencia es que el grupo proponga y evalúe los posibles valores que les gustaría dirijan a su comunidad de investigación.

#### ***2.4.2 Sugerencias para el diálogo socrático***

Para la implementación y fortalecimiento del diálogo socrático, Lipman da una serie de consejos para guiar discusiones filosóficas en el aula. El primero de ellos es que el profesor, como guía del espacio, problematiza con intención filosófica: “es mejor aparecer ante la clase como alguien que cuestiona y que está interesado en estimular y facilitar la discusión” (Lipman et al., 1992, p. 195).

En otras palabras, al profesor le interesa promover el razonamiento. Esto lo hace a través de preguntas apropiadas, la revisión de las ideas, la promoción de la colaboración, la clarificación de términos, etc. que permitan hacer exploraciones más profundas. Un buen punto de partida puede ser preguntar la opinión sobre el material usado y, luego, generar un plan de trabajo a partir de las respuestas encontradas:

Una vez que los niños hayan leído la historia, les puedes preguntar qué encontraron interesante en ella, y conforme la clase va ofreciendo comentarios, es conveniente escribirlos en el pizarrón y comprobar con los estudiantes hasta qué punto es correcta la representación escrita de sus ideas en el pizarrón. (Lipman et al., 1992, p. 209)

Tras la creación del plan de trabajo (profundizar en los temas que se anotaron en el pizarrón), el docente puede emplear preguntas específicas para guiar la discusión según diferentes propósitos (Lipman et al., 1992):

- **Profundizar en el pensamiento:** ¿Qué razones tienes para decir esto?
- **Clarificar y reformular:** ¿Estoy en lo cierto al asumir que estás diciendo que...?
- **Explicar un punto de vista:** ¿La idea que quieres expresar es...?
- **Buscar coherencia:** ¿Cómo se relaciona esto con lo que dijiste antes?
- **Pedir definiciones:** ¿Cuándo usas la palabra... que quieres decir?
- **Buscar presuposiciones:** ¿Estás presuponiendo que...?
- **Ampliar las respuestas:** ¿Hay otras maneras de ver el asunto?

Si bien estas preguntas son útiles para fomentar el diálogo, Lipman et al. (1992) advierten que no deben utilizarse de manera rígida: “Los niños se dan cuenta rápidamente cuando el profesor está respondiéndoles con una serie de preguntas prefabricadas, y a preguntas prefabricadas muy pronto empezarán a dar respuestas prefabricadas” (p. 224). Cada pregunta debe emplearse en el momento y de la manera adecuada, según el juicio del docente y el flujo de la conversación. La FpN ofrece una metodología escolarizada bien definida, que asegura una estructura pedagógica clara para su implementación en contextos educativos formales. La presente propuesta se nutre del diálogo socrático para formular preguntas y fomentar los niveles de distanciamiento en la lectura.

## 2.5 Decolonizar la Filosofía para Niños

Ahora bien, la filosofía para niños, tal como fue concebida originalmente por Matthew Lipman y colaboradores, es una metodología que surgió en un contexto anglosajón. Aunque ha demostrado ser efectiva en diversas realidades, su trasplante directo a otros contextos, especialmente a América Latina, puede generar tensiones derivadas de la desconexión histórica entre los supuestos pedagógicos de su enfoque original y las experiencias socioculturales locales. En particular, este enfoque tiende a pasar por alto las epistemologías propias de la región y las demandas de una pedagogía crítica que reconozca las huellas del colonialismo, la diversidad cultural y los desafíos de inequidad social. Aquí es donde el concepto de decolonialidad vuelve a adquirir relevancia.

La decolonialidad implica una crítica a las formas de pensamiento y conocimiento que han sido impuestas a lo largo de la historia colonial, muchas de las cuales siguen influyendo en las instituciones educativas actuales. En este sentido, aplicar la FpN de manera “neutra”

en contextos no anglosajones podría reproducir un modelo educativo que no necesariamente responde a las necesidades o experiencias de los estudiantes latinoamericanos, quienes provienen de una historia de colonización y desigualdad estructural. Por tanto, la “decolonización de la FpN” se hace imprescindible, lo que implica ajustar esta metodología para que sea coherente con las particularidades culturales, históricas y sociales de América Latina. En vez de asumir que los problemas y preguntas filosóficas universales son válidos en cualquier contexto, es necesario incorporar las experiencias y cosmovisiones locales.

Dicho ajuste no está exento de desafíos, ya que los principios epistemológicos que fundamentan la filosofía para niños, como la búsqueda de un pensamiento crítico universal, la construcción de comunidades de indagación y la neutralidad de los dilemas planteados, contrastan con los postulados de la decolonialidad. Desde una perspectiva decolonial, estos principios podrían interpretarse como la perpetuación de formas de conocimiento eurocéntricas que ignoran las dinámicas de poder y las jerarquías históricas que estructuran las prácticas educativas en América Latina. En este marco, la filosofía para niños corre el riesgo de funcionar como un instrumento que reproduce las lógicas coloniales al imponer problemáticas que no necesariamente dialogan con las realidades locales.

La decisión de trabajar desde el fundamento pedagógico de la Filosofía para Niños, en lugar de centrarme exclusivamente en su fundamento filosófico, responde a la necesidad de cuestionar y reconfigurar los supuestos epistemológicos de su enfoque original para que sean coherentes con un contexto latinoamericano marcado por la diversidad cultural, histórica y social. Si bien el fundamento filosófico de la FpN, con su énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, sigue siendo un pilar importante de mi propuesta, me distancio de su pretensión de universalidad, que tiende a privilegiar problemáticas y conceptos provenientes de la tradición occidental. En cambio, adopto un enfoque filosófico que incorpora preguntas y temáticas situadas en las experiencias de los estudiantes latinoamericanos, como las relacionadas con la decolonialidad y las narrativas propias de la región. Con ello, integro estas prácticas dentro de un marco decolonial que busca superar las limitaciones del enfoque original. De este modo, mi propuesta conecta el fundamento filosófico y el pedagógico, reconfigurándolos para responder tanto a la necesidad de

herramientas críticas como a la exigencia de una perspectiva sensible a las realidades y desafíos propios de América Latina.

### **3. Libro álbum**

Como parte del marco teórico es importante señalar *qué* es un libro álbum y *cuáles* son sus elementos constitutivos que, además, lo diferencian de otros productos comunicativos. En primera instancia, el libro álbum es comprendido como género literario-visual<sup>5</sup> y como formato editorial a la par. Cuando se habla del libro álbum como género literario-visual se hace referencia a un conjunto de características específicas que permiten clasificar diversas obras dentro de esta categoría. Estas características definen el contenido y la forma del libro álbum, distinguiéndolo de otros géneros y subgéneros literarios.

Por otro lado, el libro álbum, entendido como formato editorial, pretende hacer énfasis en la materialidad de este, en la elección de tamaño, papel, guardas, portada, etc. En otras palabras, la conceptualización de libro álbum como género y formato editorial pretende salvaguardar el producto total, es decir, tanto la forma como el contenido hacen al libro álbum. Dicho lo anterior, esta sección se encuentra dividida en dos: primero, el libro álbum como género; y, segundo, el libro álbum como formato editorial. Este apartado se fundamenta teóricamente en el libro de Fanuel Hanán Díaz (2007): *Leer y mirar el libro álbum: un género en construcción*.

Como definición preliminar, el libro álbum es una creación materializada que maneja dos códigos comunicativos conjuntamente: la imagen y el texto (Fontana, 2018). El libro álbum combina de manera íntima la palabra escrita con la expresión visual, estableciendo una simbiosis entre texto e imagen que redefine la experiencia de lectura. El propósito del libro álbum es comunicativo, sin embargo, se conduce por las vías textuales e ilustradas para crear una narrativa rica y multidimensional. Narrativa que empieza desde la portada y finaliza en la contraportada. Así, contenido y forma están en una constante interacción e interdependencia.

---

<sup>5</sup> Al describir el libro álbum como “género literario-visual” lo que busco es mantener la inherente relación imagen-texto del libro álbum en la definición.

### 3.1 Libro álbum como género literario

Relacionado a lo anterior, al describir el libro álbum como género, lo que se busca es fijar la atención en el contenido, contenido que, por cierto, no tiene límites estrictos. Hanán Díaz (2007) afirma:

El libro álbum es un género en construcción en el sentido de que aún no han sido agotadas las posibilidades de significación de sus elementos visuales. Aún no se han sellado la calidad y los modos de relación entre el texto y las ilustraciones. (p. 107)

Como característica fundamental está la interdependencia de la imagen y el texto. Es importante detenerse en esta característica porque es la clave para diferenciar al libro álbum de otros formatos editoriales similares, por ejemplo, el libro ilustrado o el cómic. En el libro álbum las imágenes ocupan gran espacio de la página, pero no significa que el texto no sea relevante. El texto es una decisión narrativa que complementa la imagen, así como la imagen complementa el texto: “La imagen y la palabra se retroalimentan una con la otra cuidándose especialmente de no caer en la reiteración o superposición de significados” (Fontana, 2018, p. 55). Además, el libro álbum no funciona como un libro ilustrado, en este último se hace un texto y luego se busca la mejor manera de representarlo; tampoco funciona como un cómic, en el cual la imagen tiene un peso narrativo propio. Por el contrario, “en el libro álbum auténtico se sostiene esta interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente” (Hanán Díaz, 2007, p. 92).

Asimismo, la interdependencia genera riqueza interpretativa. Tanto la imagen como el texto construyen diferentes niveles de sentido y requieren distintos modos de descodificarse. Dicho de otro modo, no es lo mismo *observar* una imagen a *leer* un texto. El libro álbum mantiene una tensión entre los dos códigos: el texto invita a la secuencialidad y la imagen invita a la espacialidad. Según Hanán Díaz (2007),

Por un lado, el texto obliga a seguir adelante. Por el otro lado, las ilustraciones invitan a detenerse, a mirar cuidadosamente, a fijarse en los detalles, a descubrir signos. A mi juicio, este es uno de los rasgos más significativos y genuinos del

libro álbum, su continua pugna entre lo lineal y lo oblicuo, entre la sucesión y la suspensión. (p. 104)

Por otra parte, el libro álbum se vale de las figuras literarias y elementos visuales. Las figuras literarias van desde el oxímoron, la ironía, la anáfora, la metáfora, etc. Estas técnicas tienen un propósito fundamental: trascender la literalidad y crear espacios y vacíos que, lejos de ser fallos en la cohesión narrativa, representan una estrategia poética para permitir múltiples interpretaciones. Del mismo modo, se juega con elementos visuales como el color, el marco, el tamaño de los personajes, la posición de los personajes (Fontana, 2018). Inclusive se aprovecha de elementos cinematográficos como el plano y el encuadre para producir modos otros de contar historias. Así, el libro álbum es una creación más cercana a la *literalidad visual*, que a un género narrativo de secuencia lineal o un producto visual de mera contemplación. El libro álbum busca retar el modo cotidiano de contar historias, por ello se aprovecha de las figuras literarias y recursos visuales para ampliar las posibilidades de narrativa e interpretación. Es todo un material que exige la lectura y la observación para completar el sentido (lo que quiere contar la historia).

Además, el libro álbum juega con la poética textual y visual para *evocar*. Es decir, el libro álbum aprovecha la doble significación de sus códigos para generar pensamientos, expectativas, emociones, traer al presente cosas ya aprendidas o preceptos incorporados. En esta misma medida, el libro álbum requiere de un lector activo, es decir, de un lector dispuesto a generar interpretaciones, reconocer los indicios, anticipar la lectura, tejer el sentido que ambos códigos proponen: “Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de descodificación” (Hanán Díaz, 2007, p. 95).

### **3.2 Libro álbum como formato editorial**

El libro álbum es una creación material rica en detalles, no solo en la narrativa cuidadosa entre imagen y texto, también en sus elecciones de maquetación y edición, por ejemplo, en la selección del tamaño, en el uso de fuentes y tipografías, en la integración de las guardas como parte de la historia, etc. El libro álbum atiende todos los elementos que lo componen: “Desde el punto de vista editorial, el libro álbum se define como un libro donde intervienen

imágenes, textos y pautas de diseño gráfico” (Hanán Díaz, 2007, p. 92). Es por esta razón que, en la mayoría de los casos (no de forma obligatoria), el autor del libro álbum es a su vez el ilustrador, pues el libro álbum exige la capacidad de contar algo a través de sus múltiples elementos en búsqueda de la conservación de una estructura narratológica. El libro álbum es una experiencia de lectura, pero también perceptual. Involucra los sentidos de tal modo que lo visual, lo sonoro (en una lectura en voz alta, por ejemplo), lo táctil, confluyan para permitir la multiplicidad de interpretaciones (Fontana, 2018). Así, en el libro álbum se abordan los elementos materiales de especial interés para una propuesta como esta. Según Fontana (2018), Daniel Goldin, editor mexicano, “considera al álbum como un libro objeto que pesa, huele y se toca: un objeto bello que desafía al lector a poner el cuerpo para descifrarlo, a moverse, a moverlo, darlo vuelta, descubrirlo” (p. 63).

El libro álbum se preocupa por una multiplicidad de elementos, por ejemplo, las guardas. Las guardas son el reverso de la portada y la contraportada. Las guardas constituyen un elemento editorial valioso para la historia, pues:

En los libro álbum [...] este espacio muchas veces propone elementos que anticipan la historia que se va a contar; incluso, se adelantan, mediante indicios, algunas pistas que se resuelven más adelante. Otras veces las guardas sirven para crear una atmósfera, para adelantar el tono del relato o como superficie donde se distribuyen elementos visuales que contribuyen a la fijación del detalle, una destreza fundamental para el desarrollo perceptivo. (Hanán Díaz, 2007, p. 97)

Otro elemento para mencionar es el tamaño del formato. Se considera que existen tres formatos principales: cuadrado, rectangular vertical (tipo retrato) o rectangular horizontal (tipo apaisado) (Hanán Díaz, 2007). Normalmente el libro álbum ya posee un formato grande, para el detalle y fijación de las ilustraciones, pero va más allá en tanto cobra un sentido narrativo, por ejemplo, en la necesidad de mostrar más paisaje o espacio vacío (cuya elección sería apaisado), o en el interés de reducir el espacio visual para provocar indicios, mostrar detalles, poner a los personajes como centro de atención (cuya elección será retrato). De igual modo, la doble página del libro es aprovechada como un módulo de distribución espacial, es decir, al contar la historia se puede hacer usando una página,

usando las dos, o sin usar ninguna, y cualquiera de las elecciones va a tener un propósito narratorio:

La doble página no solo impone un ritmo de lectura fragmentado, en tanto que está concebida como un bloque con cierta independencia dentro del contexto de un libro álbum, sino que también propicia los juegos alrededor de ese espacio textual, como la simultaneidad de historias, la presentación de detalles significativos y el desplazamiento del fondo y la figura. (Hanán Díaz, 2007, p. 103)

### **3.3 Niveles de distanciamiento en el libro álbum**

En el proceso de lectura, especialmente en el formato del libro álbum, es crucial reconocer cómo el lector establece distintas relaciones con las imágenes que observa. Estas relaciones no son uniformes; varían según el nivel de comprensión y distancia que el lector puede mantener con respecto a lo que percibe. Hanán Díaz recupera los niveles de distanciamiento inspirado en la teoría de Bruner y Vigotsky para trasladarlas a las particularidades de la lectura de un libro álbum:

Llegados a este punto en que hemos visto la importancia de volver consciente la manera en que observamos una imagen, quiero introducir la noción de formato establecida por Bruner y Vigotsky. Ellos se refieren con este término a toda actividad rutinaria que un adulto establece con un niño. La característica de estas actividades es precisamente que representan rutinas regulares, que plantean un intercambio entre el niño y el adulto, quien de alguna forma conduce la sesión, y que se basan en el diálogo. Se podría decir que con la lectura de un libro ocurre similar. (Hanán Díaz, 2007, p. 175)

Esta sección explica estos niveles de distanciamiento, que serán retomados como parte del desarrollo de la propuesta —en el quinto capítulo—. A continuación, se presentan los tres niveles de distanciamiento que un lector puede experimentar durante la lectura de un libro álbum, basado en lo descrito por Hanán Díaz (2007).

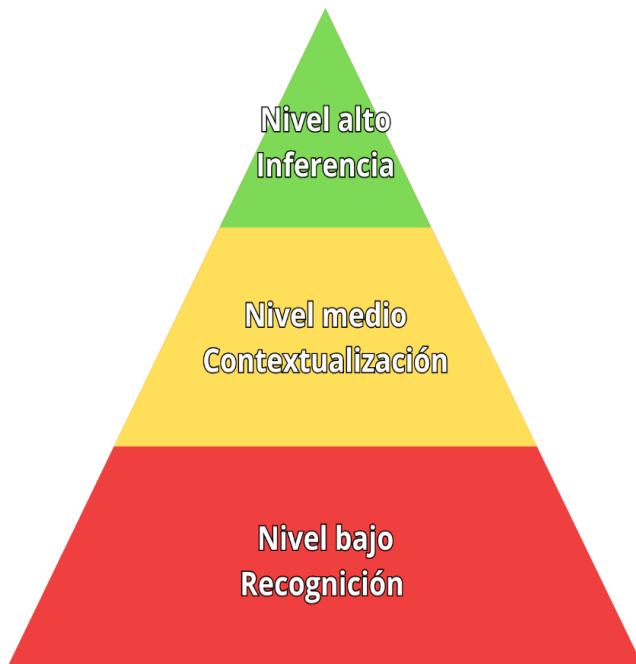


Ilustración 2. Elaborado por Melanny Arango

**1. Nivel bajo “reconocición”:** En este primer nivel, el lector se limita a reconocer y describir aquello que observa. Es un acercamiento directo e inmediato a la imagen. El lector se pregunta qué está viendo y responde con observaciones sencillas: los colores, los objetos, los personajes. Preguntas como: “¿qué ves en la imagen?” o “¿cómo es el objeto?”, invitan al lector a identificar los elementos presentes sin mayor análisis.

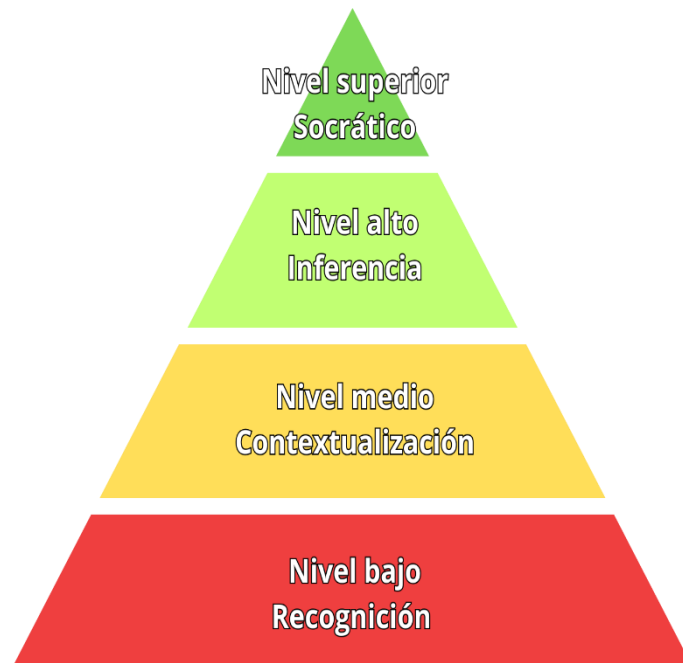
**2. Nivel medio “contextualización”:** En este nivel, el lector comienza a contextualizar la imagen a partir de sus propias vivencias y experiencias pasadas. Ya no se limita a lo que ve, sino que establece conexiones con lo que ha experimentado antes. Esto permite que la imagen trascienda lo meramente gráfico y se convierta en un reflejo de la memoria. Preguntas como “¿te acuerdas de algo parecido que viviste?” o “¿dónde has visto esto antes?”, ayudan a profundizar en esta etapa.

**3. Nivel alto “inferencia”:** El nivel más avanzado de distanciamiento es el que permite al lector ir más allá de la imagen, anticipando posibles significados o consecuencias. Aquí, se fomenta la formulación de hipótesis sobre lo que podría ocurrir o sobre lo que los personajes piensan o sienten. Este nivel se asocia con lo que el lector pueda imaginar.

Preguntas como “¿qué crees que sucederá después?” o “¿qué estará pensando este personaje?”, invitan al lector a proyectarse más allá de la escena visible.

Como asunto importante del trabajo, sugiero un quinto nivel de distanciamiento al que denominó **nivel socrático**. Este nivel es una síntesis entre los planteamientos de la FpN y los niveles de distanciamiento conceptualizados por Hanán Díaz. La idea se sustenta al pensar que el diálogo socrático introduce un nivel de distanciamiento aún más profundo, en el que el lector no solo anticipa lo que puede suceder en la historia, sino que también cuestiona activamente los significados y valores subyacentes, especialmente en temas complejos como la decolonialidad. Con este quinto nivel la pretensión es fomentar la reflexión filosófica mediante preguntas que invitan a la crítica y la argumentación, por ejemplo: “¿qué cosas nos han enseñado a rechazar de nosotros mismos y de nuestra cultura?” o “¿qué podemos hacer como sociedad para valorar y enseñar diferentes formas de conocimiento?”. En lugar de limitarse a observar o inferir, el lector participa en un diálogo que conecta lo que se ve en el libro álbum con cuestiones más amplias sobre justicia, identidad y, respecto a los conceptos trabajados, el legado colonial y el giro decolonial. Este nivel permite que el lector cuestione no solo la historia presentada, sino también los supuestos que subyacen a las relaciones entre el personaje y el mundo que habita. Con esto, lo que en FpN se denomina “diálogo socrático”, en las planeaciones de la propuesta serán sugerencias de preguntas denominadas “nivel socrático”.

Así, los niveles de distanciamiento permiten que el lector transite desde una observación inmediata y superficial de la imagen hasta un análisis más profundo y reflexivo. El libro álbum de este modo pasa de lo literal a lo interpretativo. Esta



*Ilustración 2. Nivel socrático. Elaborado por Melanny Arango.*

progresión fomenta una lectura más activa, donde el lector no solo interpreta lo que ve, sino que también construye significado a partir de su interacción con la obra.

En suma, el libro álbum es una obra completa, textual, visual y editorial. La tríada autor-ilustrador-editor confluyen para crear un producto compacto, controlado dentro de sus límites, pero que, aun así, escapa y genera interpretaciones diversas, pues, dentro de la misma planeación del libro álbum está el elemento contingente. Contingencia que es finalmente recuperada o superada por el lector activo. En el libro álbum ningún elemento es aleatorio,

ocurre algo como lo que decía Chejov sobre los cuentos: que, si al principio en una página se dice que había un clavo en la pared, es porque al final el personaje se va a colgar de ese clavo. Todo elemento es un signo, todo elemento tiene un valor. (Hanán Díaz, 2007, p. 99)

### **3.4 Conexión libro álbum-decolonialidad-FpN**

El libro álbum se distingue por su capacidad para integrar texto e imagen en una relación dialógica que trasciende las formas tradicionales de narración. En este punto, vale la pena relacionarlo con el giro icónico. Este formato literario no solo amplía los límites de lo que se considera narrativo, sino que también cuestiona la centralidad del texto como único vehículo de significado. Como señala García-Varas (2018), “[...] la imagen tiene su propia lógica, su propia manera de estructurar, conformar y expresar la realidad, y con ello, posibilita y abre la puerta a otras formas de sentido más allá de los límites de lo verbal” (p. 24). En el libro álbum, las ilustraciones no solo complementan el texto, sino que lo desafían, contradicen o expanden, lo cual genera un espacio interpretativo donde la participación del lector es fundamental.

En nuestra actualidad, es común ser lectores de textos y observadores de imágenes, sin embargo, estas dos actividades se realizan a menudo en desconexión o sin hacer una valoración de aquello que se lee y aquello que se mira. Afirma García-Varas (2012) que “en este contexto, convivimos con la imagen sin, en gran parte de los casos, disponer de las herramientas para descifrarla, manejarla, entenderla y criticarla” (p. 718) Incluso, lo predominante en el ámbito escolar ha sido el texto escrito, lo que permite estar más

familiarizados con la lectura de palabras que con la lectura de imágenes. A pesar de que día a día estamos expuestos a la imagen, la asumimos como un fenómeno sensorial común, cuando puede ser una fuente de lectura e interpretación:

Estamos tan inmersos en un mundo visual, y el acto de ver nos parece tan cotidiano y evidente, que pocas veces nos detenemos a analizar “cómo vemos lo que vemos”. Tampoco solemos preguntarnos de qué manera está estructurado lo que vemos y cómo ese orden nos permite comprender lo que está ante nuestros ojos. (Centro de Recursos para el Aprendizaje, 2009, p. 17)

El libro álbum como género literario exige del lector la pausa y la observación detallada. Importan tanto las palabras que se leen como las imágenes que se miran. Este proceso contribuye a la alfabetización visual, es decir, el análisis de imágenes para contribuir a la interpretación de significados. El proceso de articular la imagen con el texto permite el fortalecimiento de habilidades lectoras que llegan, incluso, al plano de la interpretación y la argumentación. Afirman Nikolajeva y Scott (2006)

El proceso de “lectura” de un libro álbum puede representarse mediante un círculo hermenéutico. Independientemente de si el punto de partida es lo verbal o lo visual, este crea expectativas para el otro, lo que a su vez genera nuevas experiencias y expectativas. Cada nueva relectura, ya sea de las palabras o de las imágenes, mejora la comprensión del todo. (p. 2)<sup>6</sup>

Al compartir con otros y otras aquello que se piensa sobre la lectura de un libro álbum se pone en juego la capacidad de descifrar mensajes, navegar por las metáforas y articular el pensamiento con lo leído. Con ello, el libro álbum puede ser entendido como un instrumento pedagógico que potencia la lectura más allá de lo verbal, lo incluye, y a la vez lo sobrepasa en el estadio de lo icónico.

En el ámbito pedagógico, esta interacción entre texto e imagen ofrece un potencial transformador al fomentar en los estudiantes una alfabetización visual, entendida como la capacidad de leer y criticar los mensajes visuales en su contexto cultural. Este aspecto es

---

<sup>6</sup> Traducción propia.

especialmente relevante en un enfoque decolonial, donde se busca desafiar los paradigmas del saber impuestos por la modernidad/colonialidad, los cuales han privilegiado históricamente la palabra escrita sobre otras formas de conocimiento, como lo visual. De acuerdo con Mignolo (2011), las formas decoloniales de pensamiento requieren recuperar saberes subalternos, entre ellos, los vinculados a la oralidad y la visualidad, que han sido marginados por las epistemologías coloniales. El libro álbum, por tanto, puede funcionar como un puente entre las narrativas hegemónicas y las voces alternativas si hay un potencial narrativo en línea con estos propósitos. Por ejemplo, el libro álbum *Hombre de color* de Jérôme Ruillier, gracias a su simplicidad gráfica y el uso simbólico de colores invita al lector a reflexionar sobre construcciones sociales como la raza, desde una perspectiva crítica y accesible para estudiantes de diversos contextos. Al incorporar el libro álbum en el aula es posible promover reflexiones éticas y políticas frente a las narrativas que perpetúan desigualdades.

Además, en el marco de la FpN, el libro álbum se convierte en un recurso valioso para fomentar el pensamiento crítico, creativo y colaborativo. El diálogo filosófico que promueve la FpN encuentra en el libro álbum un detonante ideal, ya que las imágenes, al ser abiertas y polisémicas, generan preguntas que van más allá de lo que está explícito en el texto. Lipman et al. (1992) enfatizan la importancia de utilizar materiales que estimulen el asombro y la indagación filosófica; el libro álbum puede cumplir esta función al combinar elementos visuales y narrativos que inviten a explorar cuestiones fundamentales sobre identidad, justicia, poder, etc.

## CAPÍTULO 4.

### Hacia nuevos horizontes (o Propuesta de implementación)

La propuesta tiene como objetivo diseñar y sugerir la implementación de un libro álbum original en el aula de clase, orientado a la enseñanza del concepto decolonialidad a través de algunos de los elementos de la Filosofía para Niños (FpN). Esta intersección busca introducir a los estudiantes en la reflexión sobre las estructuras de poder y conocimiento que han moldeado la historia y fomentar una comprensión inicial acerca de la decolonialidad desde la educación básica. La hipótesis de fondo es que esta articulación de elementos permite introducir un concepto complejo —la decolonialidad— de forma visual y reflexiva, a la par que la mediación con la FpN permite un rol docente que potencie las argumentaciones e interpretaciones de los estudiantes, lejos de ofrecer una respuesta unívoca o histórica sobre el concepto tratado. En otras palabras, el libro álbum, al abordar temas decoloniales, se convierte en una herramienta para cuestionar las narrativas dominantes colonialistas, mientras que la metodología de la FpN facilita el diálogo y la reflexión crítica en el aula.

En las siguientes páginas, se encuentra la sugerencia de implementación de los elementos abordados. Al presentarla en calidad de sugerencia, lo que pretendo es que el docente-lector interesado en el formato o en la metodología de la FpN pueda trasladar los elementos que le interesen y realizar los cambios que considere oportunos. No obstante, dejar esta sugerencia me parece importante para esclarecer un sendero posible para llevar a la práctica la lectura del libro álbum y el uso del diálogo socrático o la comunidad de indagación.

Cabe recordar que esta propuesta está dirigida para estudiantes de octavo y noveno grado (13-16 años aproximadamente) en instituciones educativas formales. La elección de esta franja etaria se fundamenta en la integración curricular con la clase de ciencias sociales, que aborda la conquista de América al final de séptimo o al inicio de octavo. En los *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales* (2016) del Ministerio de Educación Nacional aparece como sexto enunciado: “Evalúa las causas de los procesos de Conquista y colonización europea dados en América” (p. 36). Mientras tanto, en grado octavo, aparece como quinto enunciado: “Comprende cómo se produjeron los procesos de independencia de

las colonias americanas durante los siglos XVIII y XIX y sus implicaciones para las sociedades contemporáneas” (p. 40). Esto indica que para la mejor implementación de la propuesta es importante que los estudiantes estén cursando o hayan superado los grados descritos para poder abordar de la mejor manera las temáticas relacionadas con los conceptos de colonialidad y decolonialidad.

Además, se busca introducir un tema que cuestione lo que se ha normalizado y que impacta en la construcción de la identidad, algo crucial en esta etapa de desarrollo. Es decir, el libro álbum propuesto se direcciona a presentar las colonialidades (ser, saber, poder) para que el estudiante tenga un acercamiento a la decolonialidad y pueda generar una posible identificación con estos asuntos en su propia existencia

Por otro lado, la condición de ser trabajado en una escuela o dentro del marco institucional se debe más a la conveniencia del espacio-tiempo de la escuela, además de lo que ya se ha mencionado respecto a la importancia de la asignatura de filosofía en la escuela —asunto no menor, pues es el motor de inicio del trabajo de grado mismo—. En otras palabras, para proponer esta implementación posible se toma en cuenta que se necesita de varias sesiones, por lo tanto, una regularidad en los sujetos que participan, en las horas que se dedican y un espacio apto de realización. Si el docente-lector de este trabajo considera que en un marco no institucional cuenta con esas condiciones o reconoce poder adecuarlo, es más que bienvenido a utilizar el libro álbum expuesto o las sesiones recomendadas.

Para realizar esta sugerencia no se establece un tiempo fijo, es decir, la sesión puede durar una, dos o más horas. Esto pensando en los ritmos distintos que puede llevar cada clase de filosofía o cada ritmo de trabajo según los grupos de estudiantes, pero sobre todo la riqueza de los aportes de clase. Se trata de un proceso que consiste en una invitación a la lectura y al diálogo. Aunque aquí se describen como “sesiones” para facilitar la separación de temáticas, no implica que estas no puedan llevarse a cabo en una misma franja horaria o en horarios completamente distintos.

Dicho esto, la sugerencia se hace en dos momentos: un momento previo a la lectura del libro álbum elaborado para este trabajo y un segundo momento para usar el libro álbum elaborado. Ambos momentos atravesados por el diálogo socrático y la comunidad de indagación. El primer momento, el previo a utilizar el libro álbum, se realiza tomando en

cuenta que, al ser el libro álbum un formato poco utilizado en las aulas de clase, muchas veces el contenido es obviado y pasado de prisa, por lo cual, es valioso dedicar un par de sesiones a adquirir la disposición de lectura para el libro álbum. Esto quiere decir, más explícitamente, realizar una lectura pausada, en voz alta, hacer preguntas de lo que se ve y lo que se lee —preguntas sobre el contenido (¿quiénes son los personajes?), preguntas de expectativa (¿qué podría pasar?) o preguntas de reflexión (¿qué piensa sobre...?)—, incentivar el ascenso gradual por los distintos niveles de distanciamiento del libro álbum.

Además, en la implementación de esta propuesta se han incorporado preguntas que invitan a reflexionar sobre los roles de género, el rol de los cuidados y el impacto de la colonialidad de género en la construcción de identidades. Estas discusiones permiten problematizar la manera en que la sociedad ha asignado funciones diferenciadas a hombres y mujeres, especialmente en el ámbito del cuidado y explorar alternativas que desafíen estas imposiciones.

Es fundamental que todas las sesiones se desarrollen en la lógica de una comunidad de indagación. Este enfoque promueve un ambiente colaborativo que permite que las ideas fluyan y se enriquezcan a través de la discusión y la reflexión conjunta. Al integrar este enfoque en cada sesión, se busca no solo facilitar la comprensión del libro álbum y sus temas, sino también fortalecer la capacidad reflexiva de los estudiantes. La comunidad de indagación es, por tanto, el eje central que guía la experiencia educativa.

Para una comunidad de indagación dispuesta a la lectura de libro álbum se sugiere en concreto una organización en círculo. Esta organización permite que los estudiantes se vean y escuchen entre ellos, e igualmente, dirigir la atención al docente cuando haga la lectura en voz alta de cada libro álbum. Se recomienda sentarse en el suelo de ser posible, de lo contrario buscar una orientación que permita la visualidad de todos los y las participantes. Además, es importante establecer consensos y normas que favorezcan la convivencia y el desarrollo de la actividad, entendiendo que estas directrices son herramientas para fortalecer el trabajo en grupo y no un mecanismo de control. En este sentido, se sugiere que el grupo comparta y evalúe los principios que consideran relevantes para guiar su comunidad de indagación (por ejemplo: garantizar el silencio en la lectura en voz alta, permitir que los compañeros hablen

y sean escuchados, pedir la palabra, etc. Esta evaluación de principios se hace según cada contexto de aula.

## A. Sesiones previas

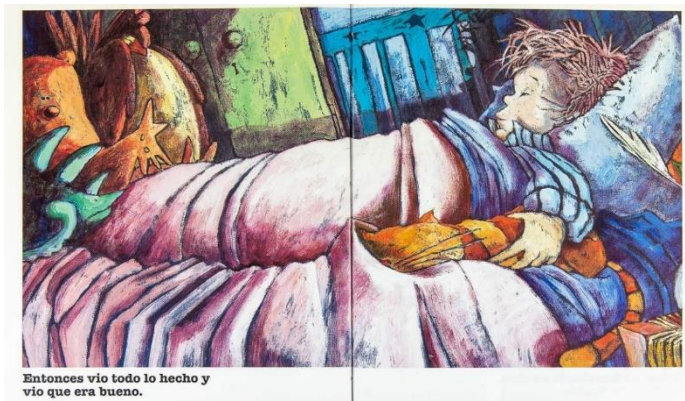


Ilustración 3. Libro álbum *En el principio* de Carolina Farías. El texto en la parte inferior hace una referencia bíblica "Entonces vio todo lo hecho y vio que era bueno" mientras la imagen muestra al protagonista de la obra.

### Primera sesión: Acercamiento al libro álbum

Esta planeación tiene como objetivo introducir a los estudiantes al formato del libro álbum mediante la lectura de *En el principio* de Carolina Farías. Esta obra utiliza fragmentos del *Génesis* bíblico acompañado de imágenes metafóricas que, inicialmente, parecen remitir a un contexto religioso, pero que conforme avanzan las páginas, revelan su conexión con la crianza de un niño. Es posible que, por la edad de los lectores, se desconozca la referencia bíblica, así que, en ese caso, podría optarse por una lectura desde la fuente original o un material audiovisual alusivo que los pueda poner en una comprensión compartida. Esta elección es ideal para una primera sesión, ya que plantea un

desafío interpretativo que invita a los estudiantes a reflexionar sobre el texto como sobre sus propias expectativas, mientras los sensibiliza a la riqueza visual y simbólica del libro álbum.

Objetivo		Acciones	Preguntas sugeridas
Introducir a los estudiantes a la lectura del libro álbum como un formato literario que combina texto e imagen.	<b>Inicio</b>	<b>A) Introducción al libro álbum</b> Iniciar la clase explicando brevemente qué es un libro álbum y cómo se diferencia de otros formatos literarios.	Preguntar a los estudiantes si alguna vez han leído libros álbumes y que experiencia han tenido con ellos.

<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro álbum <i>En el principio</i> de Carolina Farías.</li> <li>• Hojas y lápices para anotaciones.</li> </ul>		<p>Mostrar <i>En el principio</i> sin abrirlo aún, invitando a los estudiantes a observar solo la portada e inferir posibles temas o ideas que creen que se van a desarrollar en la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de libros prefieren leer y por qué?</li> <li>• ¿Han visto libros que tengan muchas ilustraciones o imágenes?</li> <li>• ¿Alguna vez han leído un libro álbum?</li> <li>• ¿Qué libros álbumes han leído?</li> <li>• ¿Qué les llamó la atención de esos libros álbumes?</li> </ul>
		<p><b>B) Exploración narrativa del libro álbum</b></p> <p>Leer algunas páginas del libro sin mostrar las ilustraciones, para que los estudiantes se concentren únicamente en el texto.</p> <p>Pedir a los estudiantes que imaginen las imágenes que acompañarían el texto y describan qué sensaciones o imágenes mentales surgen al leer las palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué temas o ideas les evocan las palabras que se leyeron?</li> <li>• ¿Qué imágenes mentales o escenas les evocan las palabras del texto?</li> <li>• ¿Identifican referencias o elementos que les parezcan familiares a otros relatos?</li> <li>• ¿Qué creencias o interpretaciones les surgen con estas palabras?</li> <li>• ¿Qué creen que significa la palabra “principio” en este contexto?</li> </ul>
	<b>Desarrollo</b>	<p><b>C) Lectura en conjunto</b></p> <p>El docente lee en voz alta el libro, mostrando simultáneamente las imágenes.</p> <p>Durante la lectura, hacer pausas para invitar a los estudiantes a reflexionar</p>	<p><b>Nivel de reconocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué vemos en la imagen? (Nivel 1 de reconocimiento).</li> </ul> <p><b>Nivel de contextualización:</b></p>

		sobre la relación entre el texto y las imágenes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Alguna vez han hecho lo mismo que el protagonista? (Nivel 2 de contextualización).</li> <li>• ¿Quiénes suelen ser los protagonistas en las historias que conocemos?</li> <li>• ¿Qué diferencias hay entre hombres y mujeres en esos relatos?</li> </ul> <p><b>Nivel de inferencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A qué elemento corresponde esto visto respecto a las páginas anteriores? ¿Qué puede pasar más adelante?</li> <li>• ¿Creen que las imágenes de un libro pueden contar una historia distinta a la del texto?</li> </ul>
	<b>Cierre</b>	<b>D) Sensibilización del contenido</b>  Tras la lectura preguntar a los estudiantes su opinión/perspectiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se sintieron al leer el texto sin ver las imágenes al principio?</li> <li>• ¿Qué ideas nuevas o sorprendidas surgieron cuando el texto y las imágenes se unieron?</li> <li>• ¿Qué creen que el título <i>En el principio</i> sugiere sobre el contenido de la historia?</li> <li>• ¿Cómo se representa el cuidado en este libro? ¿Quién cuida y quién es cuidado?</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Creen que el cuidado ha sido visto como algo importante en la historia? ¿Por qué?</li> </ul>
		<b>E) Discusión sobre el libro álbum como formato</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo cambia nuestra comprensión de una historia cuando leemos un libro álbum en comparación con solo texto o solo imágenes?</li> <li>• ¿Qué habilidades de lectura creen que necesitan para interpretar adecuadamente un libro álbum?</li> </ul>
		<b>F) Reflexión escrita breve</b> Pedir a los estudiantes que escriban brevemente sobre lo que más les sorprendió del proceso de leer un libro álbum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo les ayudaron las imágenes a entender mejor el texto?</li> </ul>

## Segunda sesión: Reflexionar el racismo



Ilustración 4. Libro álbum *Hombre de color* basado en un cuento africano e ilustrado por Jérôme Ruillier. En la imagen se representa un bebé negro que afirma “Yo, hombre negro, cuando nací era negro”.

Esta sesión tiene como objetivo sensibilizar a los estudiantes sobre las complejidades del racismo a través de la lectura de *Hombre de color* de Jérôme Ruillier. Este libro álbum presenta una narrativa que explora la identidad y la percepción del color de la piel e invita a los lectores a cuestionar las categorías sociales que delimitan a las personas. A través de un tono irónico, el protagonista le pregunta a un segundo personaje, un hombre blanco, *quién* es el hombre de color. A medida que se desarrollan las páginas, los estudiantes se encuentran reflexiones profundas sobre la forma en que el color de piel influye en la identidad y las percepciones sociales. Esta elección promueve el diálogo sobre el racismo y la discriminación. Asimismo, permite la introspección acerca de cómo estas cuestiones impactan en su propia vida. Por otro lado, *Hombre de color* pretende ser un paso para acercar el concepto de colonialidad, pues, la obra, al cuestionar las narrativas

hegemónicas sobre raza y color que han sido impuestas a lo largo de la historia, permite explorar cómo estas categorías influyen en la identidad personal en relación con estereotipos y prejuicios.

Objetivo(s)		Acciones	Preguntas sugeridas
-------------	--	----------	---------------------

<p>Introducir a los estudiantes al análisis crítico del tema del racismo y las construcciones sociales de la raza, utilizando el libro álbum <i>Hombre de color</i>.</p> <p>Fomentar el diálogo socrático y el análisis desde diferentes niveles de distanciamiento.</p>	<b>Inicio</b>	<p><b>A) Reflexión inicial:</b> Sin mencionar el contenido exacto del libro, el docente invita a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios conocimientos y experiencias en relación con el racismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué entendemos por racismo?</li> <li>• ¿Por qué creen que las personas son tratadas de manera diferente por su color de piel?</li> </ul>
		<p><b>B) Dinámica inicial:</b> Colocar el libro álbum <i>Hombre de color</i> en el centro del círculo o compartirlo sin comentar nada acerca del contenido, con la condición de ver una única página.</p>	NA
		<p><b>C) Preguntas de exploración:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué te llama la atención del título <i>Hombre de color</i>? ¿Qué ideas o emociones te sugiere?</li> <li>• A partir de lo que ves, ¿qué crees que puede ser el tema central de este libro?</li> </ul>
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro álbum <i>Hombre de color</i> de Jérôme Ruillier.</li> <li>• Hojas y lápices para anotaciones.</li> </ul>	<b>Desarrollo</b>	<p><b>D) Lectura en voz alta:</b> El docente o un voluntario lee el texto en voz alta, mientras los estudiantes siguen el libro. A medida que avanza la lectura, se hace énfasis en las palabras y el tono irónico utilizado en el diálogo. Hacer preguntas durante la lectura.</p>	<p><b>Nivel de reconocimiento:</b> ¿Por qué el protagonista se llama a sí mismo “hombre de color”? ¿Qué palabras usa el autor para describir el color de piel del personaje?</p> <p><b>Nivel de contextualización:</b> ¿Por qué crees que el autor describe cómo cambia el color de piel del protagonista en diferentes momentos?</p>

			<p>¿Qué crees que significa que los personajes “blancos” cambien de color, pero se sigan llamando “blancos”?</p> <p><b>Nivel de inferencia:</b>  ¿Qué está cuestionando el autor sobre las categorías de “blanco” y “de color”?  ¿Cómo crees que esta historia desafía la forma en que vemos y entendemos el color de piel en la sociedad?  ¿Cómo se relaciona el color de piel con la forma en que tratamos a las personas en nuestra sociedad? ¿Es lo mismo para hombres y mujeres?</p> <p><b>Nivel socrático:</b>  ¿Es el color de la piel un factor relevante para definir quiénes somos como personas?  ¿Podemos imaginar una sociedad donde las diferencias de color de piel no afecten las relaciones entre personas?  ¿Existen diferencias en la manera en que se representan a hombres y mujeres de diferentes razas en los medios y la literatura? ¿Por qué sucede esto?  ¿Cómo influye en los estereotipos sobre la belleza y la feminidad/masculinidad?</p>
--	--	--	---

	<b>Cierre</b>	<b>E) Reflexión final</b>  Para concluir, el docente invita a los estudiantes a reflexionar —puede ser oral o escrito— sobre el impacto del libro y la discusión en relación con sus propias experiencias.	¿Te ha cambiado en algo, has reflexionado algo, alrededor de la lectura de este libro respecto a cómo percibes el racismo?
--	---------------	--	--

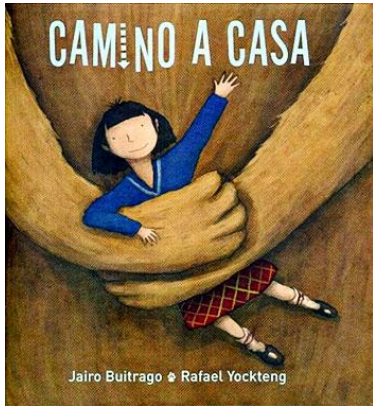


Ilustración 5. Libro álbum Camino a casa de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. En la imagen se aprecia una niña sostenida por unas grandes patas animales.

**Tercera sesión:** Una historia sobre Colombia

Esta planeación tiene como objetivo sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de las historias locales mediante la lectura de *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Este libro sigue el recorrido de una niña acompañada por un león desde su escuela hasta su hogar, mientras recoge a su hermano pequeño. A lo largo del trayecto, las imágenes sutiles y el texto revelan un trasfondo de ausencia y resistencia: el padre de la niña está desaparecido. Esta elección invita a los estudiantes a reflexionar sobre temas como la memoria, la resistencia y la esperanza en medio de la adversidad, dentro del contexto histórico y social de Colombia

Objetivo(s)		Acciones	Preguntas sugeridas
Introducir a los estudiantes en la lectura y reflexión sobre el libro álbum <i>Camino a casa</i> , en el cual se exploran temas de resistencia y esperanza en el contexto colombiano.	<b>Inicio</b>	<p><b>A) Reflexión inicial:</b>            El docente presenta el libro <i>Camino a casa</i> explicando que se trata de una historia sobre una niña que vuelve a casa después de la escuela, acompañada por una figura especial. No ofrece más detalles.</p>	<p>Pregunta inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sienten cuando vuelven a casa después de un largo día?</li> <li>• ¿Cómo cambian nuestros pensamientos y emociones en el camino de regreso?</li> </ul>

		<p><b>B) Crear expectativas de lectura:</b> El docente invita a los estudiantes a observar la portada y la primera página del libro, sin leer aún.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué piensan que representa la portada?</li> <li>• ¿Por qué el título tiene una flecha?</li> <li>• ¿Qué tipo de historia creen que contará este libro?</li> </ul>
<p><b>Materiales</b></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro álbum <i>Camino a casa</i> de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.</li> <li>• Hojas y lápices para anotaciones.</li> </ul>	<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>C) Lectura en voz alta:</b> El docente o un voluntario lee el texto en voz alta, mientras los estudiantes siguen el libro. Hacer preguntas durante la lectura.</p>	<p><b>Nivel de reconocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué hace la niña en este momento del trayecto?</li> <li>• ¿Hay nuevos personajes?</li> <li>• ¿Quién cuida en esta historia?</li> </ul> <p><b>Nivel de contextualización:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué podría representar el león que la acompaña?</li> <li>• ¿El león es real?</li> </ul> <p><b>Nivel de inferencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué piensan que nos dice la historia sobre el contexto en el que viven estos personajes?</li> <li>• ¿Cómo creen que se siente la niña a lo largo del camino? ¿Qué puede estar</li> </ul>

			<p>pensando en su viaje de regreso?</p> <p><b>Nivel socrático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo influye el entorno social y político en la vida de la niña? ¿Sabemos algo de ese entorno?</li> <li>• ¿Qué podría simbolizar el león en relación con la situación familiar de la niña?</li> <li>• ¿Qué podría simbolizar en relación con la situación del país?</li> <li>• ¿Qué papel han jugado las madres y abuelas en la resistencia de las comunidades afectadas por la violencia en Colombia?</li> <li>• ¿Creen que el cuidado debería ser una responsabilidad solo de ciertas personas o es algo que nos involucra a todos?</li> </ul>
--	--	--	---

	<b>Cierre</b>	<b>D) Reflexión final</b>  Se invita a los estudiantes a compartir sus pensamientos y emociones después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo ha cambiado tu percepción de la historia después de conocer el final?</li><li>• ¿Creen que el final es esperanzador o triste? ¿Por qué?</li></ul>
--	---------------	---	---

## B. Sesiones con *El viaje con el colibrí*

Siempre quise otra piel,



Ilustración 5. Libro álbum *El viaje con el colibrí* de Melanny Arango. En la imagen se ve un espejo reflejando a una persona con máscara, en el texto dice “Siempre quise otra piel”.

### Primera sesión: colonialidad del ser

Esta planeación tiene como objetivo introducir a los estudiantes al concepto colonialidad del ser. Esto se hace a través de un libro álbum original *El viaje con el colibrí* en la que una niña atraviesa un viaje simbólico relacionado con las colonialidades. La narrativa visual y textual revela las tensiones internas que experimenta el personaje al intentar encajar en una identidad impuesta. Esta elección es ideal para iniciar la discusión, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre temas como la identidad, el auto-rechazo y las presiones sociales, mientras construyen una comprensión inicial de conceptos más profundos relacionados con la colonialidad y la decolonialidad.

Objetivo(s)		Acciones	Preguntas sugeridas
Introducir a los estudiantes al concepto de <i>colonialidad del ser</i> a través de la lectura del libro álbum <i>El viaje con el colibrí</i> .	<b>Inicio</b>	<b>A) Crear expectativas de lectura:</b> El docente muestra la portada y pregunta a los estudiantes qué tipo de historia creen que podría contar basándose únicamente en la imagen de la portada.	

<p>En esta sesión, se explora el impacto del rechazo a la identidad propia y cómo este está ligado a la colonialidad del ser.</p>		<p><b>B) Reconocimiento de saberes:</b></p> <p>Se explica brevemente que este libro trata sobre una niña que emprende un viaje acompañado por un colibrí, pero no se da información sobre el tema de la colonialidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué simboliza para ustedes un colibrí?</li> <li>• ¿Han escuchado alguna historia o creencia sobre este animal?</li> </ul>
<p><b>Materiales</b></p>		<p><b>C) Contextualización:</b></p> <p>El docente introduce el concepto de <i>identidad</i> preguntando a los estudiantes qué significa para ellos “ser uno mismo” —hasta ese momento de sus vidas—. Pide ejemplos de situaciones en las que hayan sentido que no podían ser ellos mismos por la opinión de otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Alguna vez has sentido que para ser aceptado por otros tenías que cambiar algo de ti mismo? ¿Qué cosas crees que nos hacen sentir así?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro álbum.</li> <li>• Hojas para anotaciones.</li> </ul>	<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>D) Lectura en voz alta:</b></p> <p>El docente o un voluntario lee el texto en voz alta, mientras los estudiantes siguen el libro. Hacer preguntas durante la lectura.</p>	<p><b>Nivel de reconocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué piensa la niña cuando se ve en el espejo?</li> </ul> <p><b>Nivel de contextualización:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué crees que la niña lleva puesta una máscara?</li> <li>• ¿Qué significa que “los otros” (los ojos en la ilustración) miren a la niña?</li> </ul> <p><b>Nivel de inferencia:</b></p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué la niña rechaza su propio reflejo? ¿Qué nos dice esto sobre la manera en que nos vemos a nosotros mismos frente a lo que otros esperan?</li> <li>• ¿Qué representa el colibrí en esta historia?</li> <li>• ¿Por qué crees que la niña lo ignora mientras busca una "piel" diferente?</li> <li>• ¿Qué características son más valoradas en las mujeres y en los hombres en nuestra sociedad?</li> </ul>
		<p><b>E) Discusión en pequeños grupos:</b></p> <p>Los estudiantes se agrupan y discuten las preguntas planteadas. El docente circula entre los grupos para escuchar y guiar la conversación cuando sea necesario, asegurándose de que las ideas se conecten con la noción de rechazo de la identidad propia y cómo esto puede estar relacionado con influencias externas.</p>	<p><b>Nivel socrático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El respeto hacia una persona debe depender de cómo se ve o qué piel tiene? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué cosas nos han enseñado a rechazar de nosotros mismos y de nuestra cultura? ¿Cómo podemos recuperar lo que hemos perdido?</li> <li>• ¿Qué pasa cuando nos imponen una identidad que no sentimos propia?</li> </ul>

			¿Cómo afecta esto a hombres y mujeres?
<b>Cierre</b>	<b>F) Puesta en común:</b>	Los estudiantes comparten en plenario algunas de las conclusiones de sus discusiones.	
	<b>G) Introducción breve al concepto de "colonialidad del ser":</b>	El docente explica cómo la historia que acaban de leer ilustra el rechazo de la identidad propia como un efecto de lo que se llama colonialidad del ser, un proceso que tiene lugar cuando las personas son obligadas a rechazar sus raíces, su cultura o su identidad para parecerse a algo que no han sido. Se hará hincapié en que la colonialidad no se refiere a una época en el pasado, sino a un patrón de poder. También hacer la salvedad de que la identidad se va construyendo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hacia dónde apunta la identidad que construyen?</li> </ul>
	<b>H) Reflexión final:</b>		

		Se invita a los estudiantes a escribir en sus cuadernos una reflexión corta sobre qué significa para ellos “ser uno mismo” hasta ese momento de sus vidas, después de haber discutido la historia.	
--	--	--	--



Ilustración 6. Libro álbum El viaje con el colibrí de Melanny Arango. En la imagen se ve un barco navegando por el mar, en el texto dice “que las historias venían de lejos, /más allá del mar y del viento”.

### Segunda sesión: colonialidad del saber

Esta planeación se enfoca en explorar el concepto de colonialidad del saber a través de una narrativa que presenta cómo los conocimientos impuestos ignoran y marginan las historias locales. El fragmento aborda la frustración de la protagonista al enfrentarse a libros que no reflejan su identidad y que privilegian saberes de tierras lejanas. La presencia del colibrí introduce un contrapunto y simboliza una alternativa que invita a cuestionar y buscar respuestas fuera de los textos dominantes. Esta sesión busca que los estudiantes reflexionen sobre la exclusión de ciertos saberes y la necesidad de valorar perspectivas diversas.

Objetivo(s)	Acciones	Preguntas sugeridas
-------------	----------	---------------------

<p>Guiar a los estudiantes en la reflexión sobre la imposición de formas de conocimiento y la exclusión de saberes locales o propios —colonialidad del saber— a través de la lectura del libro álbum <i>El viaje con el colibrí</i>.</p>	<p><b>Inicio</b></p>	<p><b>A) Dinámica inicial</b></p> <p>Presentar una mesa con diferentes libros (que incluyan textos clásicos y nacionales-locales)          Pedir a los estudiantes que observen rápidamente los libros para formular preguntas al respecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál les resulta más familiar?</li> <li>• ¿Cuál creen que habla de su entorno?</li> <li>• ¿Creen que alguno sea más “importante” que otro?</li> </ul>
<p><b>Materiales</b></p>		<p><b>B) Pregunta de apertura previa lectura libro álbum</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el libro con el que más se han sentido identificados/identificadas?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro álbum.</li> <li>• Hojas para anotaciones.</li> </ul>	<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>C) Lectura en voz alta:</b></p> <p>El docente o un voluntario lee el texto en voz alta, mientras los estudiantes siguen el libro. Hacer preguntas durante la lectura.</p>	<p><b>Nivel de reconocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué detalles observan en las imágenes del barco y los libros?</li> </ul> <p><b>Nivel de contextualización:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué creen que las palabras más importantes no son comprensibles para la niña?</li> <li>• ¿Qué significa que las historias vengan de lejos, más allá del mar?</li> </ul> <p><b>Nivel de inferencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si un libro no habla de tu historia o de tu entorno, ¿cómo podría cambiar tu forma de entender el mundo?</li> <li>• ¿Aprender la historia de otros lugares podría hacerte olvidar la propia? ¿Sí? ¿No?</li> </ul> <p><b>Nivel socrático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué hace que algo sea valioso como conocimiento?</li> <li>• ¿Qué podemos hacer como sociedad para valorar y enseñar diferentes formas de conocimiento?</li> <li>• ¿Quiénes han escrito la historia que aprendemos en la escuela? ¿Existen diferencias en cómo se cuentan las historias de mujeres y hombres en los textos?</li> </ul>
---	--------------------------	---	--

		<p><b>D) Actividad grupal:</b></p> <p>Dividir al grupo en dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grupo A:</b> Reflexionará sobre ejemplos de conocimientos que aprendieron pero que no consideran relevantes para sus vidas.</li> <li>• <b>Grupo B:</b> Buscará ejemplos de conocimientos familiares que creen que no se enseñan lo suficiente en la escuela.</li> </ul> <p>Compartir las ideas, relacionándolas con las experiencias de la protagonista.</p>	
	<b>Cierre</b>	<p><b>E) Reflexión escrita:</b></p> <p>Pedir a los estudiantes que respondan por escrito: ¿Qué conocimiento o historia crees que debería estar en los libros que lees, pero no está?</p>	

		<p><b>F) Conclusión grupal:</b> Discutir cómo las historias personales y culturales son importantes para construir un conocimiento más inclusivo. Introducir brevemente que el próximo fragmento explorará otra dimensión del viaje de la niña.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se sintieron al explorar esta parte de la historia y las emociones del personaje?</li> <li>• ¿Creen que en nuestra sociedad actual hay formas de conocimiento que se valoran más que otras? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué mensaje creen que intenta transmitir el libro sobre la importancia de reconocer nuestra propia historia y nuestras formas de saber?</li> </ul>
--	--	---	---

### Tercera sesión: colonialidad del poder



*Ilustración 7. El viaje con el colibrí de Melanny Arango.* En la imagen se ve unos pies subiendo escaleras, y en una segunda imagen, un trono brillante. En el texto dice “Subí las escaleras de la torre más alta, / quería sentarme en el trono de quienes me enseñaron a ser otro”.

En esta planeación el objetivo es explorar el concepto colonialidad del poder. Los estudiantes reflexionarán sobre las estructuras de autoridad que perpetúan desigualdades y jerarquías. El simbolismo de la torre y el trono invita a cuestionar las aspiraciones y valores impuestos, mientras el desmoronamiento de la torre genera un espacio para reimaginar formas de poder adecuadas para los contextos propios. Es decir, es una lectura respecto a los viejos poderes que influían en nuestras vidas, y aun así, hay un cambio de perspectiva al abandonar esos viejos poderes. Este enfoque promueve una discusión crítica y colaborativa que les permita conectar estas ideas con su realidad social y cultural.

Objetivo(s)		Acciones	Preguntas sugeridas
Orientar a los estudiantes en la reflexión sobre las estructuras de poder impuestas y cómo estas afectan la construcción de identidades y aspiraciones. A través del análisis del fragmento del libro álbum <i>El viaje con el colibrí</i> , los estudiantes identificarán las características de estas	<b>Inicio</b>	<p><b>A) Dinámica inicial</b></p> <p>Los estudiantes dibujarán un símbolo o imagen que represente poder para ellos. Posteriormente, compartirán sus dibujos en grupos pequeños y comentarán cómo asocian estos símbolos con poder y autoridad.</p>	NA

<p>estructuras y considerarán alternativas que desafíen esas imposiciones.</p>			
<b>Materiales</b>		<p><b>B) Pregunta de apertura previa lectura libro álbum</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué crees que significa tener poder? ¿Es algo que todos desean o deberían tener?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro álbum.</li> <li>• Hojas para anotaciones.</li> </ul>		<p><b>C) Lectura en voz alta:</b></p> <p>El docente o un voluntario lee el texto en voz alta, mientras los estudiantes siguen el libro. Hacer preguntas durante la lectura.</p>	
	<b>Desarrollo</b>	<p><b>D) Conclusión grupal:</b></p> <p>Los estudiantes discutirán cómo el fragmento ilustra la fragilidad de las estructuras de poder y si estas realmente benefician a quienes las buscan. Se enfatizará la conexión entre las imágenes del colibrí, la torre y la máscara como símbolos de cambio y cuestionamiento.</p>	<p><b>Nivel de reconocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se describe/se ve la torre y el trono en el fragmento?</li> <li>• ¿Sabes que es el poder?</li> <li>• ¿Qué significados puede tener la palabra “poder”?</li> </ul>

			<p><b>Nivel de contextualización:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué crees que en muchas historias se asocia una torre alta con poder?</li> </ul> <p><b>Nivel de inferencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué relación podría existir entre el trono vacío y las ideas que tenemos sobre poder?</li> <li>• ¿Qué representa la grieta en la torre o el trono vacío?</li> <li>• ¿Por qué crees que la protagonista decide rechazar ese poder? ¿Qué crees que significa rechazar ese poder?</li> </ul> <p><b>Nivel socrático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El poder que genera?</li> <li>• ¿Podríamos construir un poder que no esté basado en la desigualdad?</li> <li>• ¿Quiénes han ocupado tradicionalmente los espacios de poder? ¿Cómo ha sido el acceso</li> </ul>
--	--	--	---

			<p>de las mujeres a esos espacios?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se han impuesto los modelos de liderazgo en nuestra sociedad?</li> </ul>
	<b>Cierre</b>	<p><b>E) Actividad de cierre:</b></p> <p>Crear un collage grupal que represente un “nuevo poder” basado en los valores que consideren fundamentales (por ejemplo: equidad, respeto, colaboración).</p>	

		<p><b>F) Conclusión grupal:</b> Discutir cómo las historias personales y culturales son importantes para construir un conocimiento más inclusivo. Introducir brevemente que el próximo fragmento explorará otra dimensión del viaje de la niña.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se sintieron al explorar esta parte de la historia y las emociones del personaje?</li> <li>• ¿Creen que en nuestra sociedad actual hay formas de conocimiento que se valoran más que otras? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué mensaje creen que intenta transmitir el libro sobre la importancia de reconocer nuestra propia historia y nuestras formas de saber?</li> </ul>
--	--	---	---

## Cuarta sesión: Decolonialidad



No quiero ser quien nunca fui.

*Ilustración 9. El viaje con el colibrí de Melanny Arango. En la imagen se ve máscara en el suelo. En el texto dice “No quiero ser quien nunca fui”.*

Esta planeación tiene como objetivo introducir a los estudiantes al concepto de decolonialidad, entendido como un proceso de liberación de las estructuras impuestas por la colonialidad que condicionan nuestra forma de ser, saber y estar en el mundo. El fragmento final de *El viaje con el colibrí* representa visual y narrativamente la emancipación del personaje al rechazar las imposiciones externas y reivindicar su identidad propia. Esta sesión busca que los estudiantes reflexionen sobre cómo las estructuras de poder y los discursos dominantes moldean la percepción de sí mismos y cómo, a través de un proceso crítico y consciente, es posible despojarse de dichas imposiciones.

Objetivo(s)		Acciones	Preguntas sugeridas
Explicar a los estudiantes el concepto de decolonialidad. El libro álbum busca que los estudiantes comprendan como este concepto contribuye a	<b>Inicio</b>	<b>A) Pregunta inicial</b>	¿Qué significa aceptar todo de nosotros mismos?

<p>superar las imposiciones coloniales.</p>		<p><b>B) Dinámica y reflexión breve</b></p> <p>Los estudiantes dibujan una máscara que represente algo que ocultan o sienten que no refleja quiénes son realmente.</p> <p>Posteriormente, brindar la palabra para que expliquen su creación con las preguntas orientadoras: <i>¿Por qué elegí esta máscara? ¿Qué representa para mí?</i></p> <p>Una segunda pregunta puede ser:</p> <p><i>¿Cómo te sentirías si pudieran dejar de usar esa máscara?</i></p>	
<p><b>Materiales</b></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro álbum</li> <li>• Hojas para anotaciones</li> </ul>			

	<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>C) Lectura en voz alta:</b></p> <p>El docente o un voluntario lee el texto en voz alta, mientras los estudiantes siguen el libro. Hacer preguntas durante la lectura.</p> <p>Pedir que identifiquen cómo los elementos visuales (colibrí, luz, grietas) transmiten la transformación de la protagonista.</p>	<p><b>Nivel de reconocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué simboliza el colibrí en este fragmento?</li> <li>• ¿Cómo se muestra la transformación del personaje a través de las imágenes?</li> </ul> <p><b>Nivel de contextualización:</b></p> <p>¿Qué implica "arrancar la piel prestada" en la vida cotidiana?</p> <p><b>Nivel de inferencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué crees que la protagonista siente que su piel brilla ahora, aunque siga teniendo grietas y sombras?</li> </ul> <p><b>Nivel socrático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué nos impide aceptar quiénes somos?</li> <li>• ¿Es posible liberarse completamente de las influencias externas para ser auténtico?</li> <li>• ¿Qué significa ser auténtico?</li> <li>• ¿Qué significa liberarse de una identidad impuesta? ¿Qué diferencias hay en este proceso para hombres y mujeres?</li> </ul>
--	--------------------------	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué significa ser auténtico/a en una sociedad que nos dice cómo debemos ser según nuestro género y origen?</li> </ul>
	<b>Cierre</b>	<p><b>D) Conclusión grupal:</b></p> <p>Los estudiantes discutirán en torno al fragmento del libro álbum cómo esto se refleja en sus propias vivencias y cotidianidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo podemos aplicar esta idea en nuestras propias vidas?</li> <li>• ¿Es posible ser auténtico en un mundo donde la publicidad, las redes sociales y las influencias externas</li> </ul>

			constantemente moldean nuestras ideas de lo que deberíamos ser?
		<p><b>E) Reflexión escrita:</b></p> <p>Describe cómo sería tu reflejo si estuvieras completamente liberado/a de las expectativas/imposiciones de los demás/de afuera.</p>	

## **Fin del trayecto (o Conclusiones)**

Este trabajo de grado propone una nueva mediación pedagógica que integra tres pilares fundamentales: la decolonialidad, la Filosofía para Niños (FpN) y el libro álbum. La reflexión sobre la decolonialidad permite cuestionar las estructuras de poder, saber y ser que persisten en el contexto latinoamericano con el interés de interpelar la realidad sociocultural de los estudiantes a quienes va dirigida, es decir, promover una reflexión profunda sobre la identidad, la historia y las relaciones de poder que los estudiantes encuentran en su vida cotidiana.

El uso de la Filosofía para Niños como fundamento principalmente pedagógico destaca por su capacidad para fomentar el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y el diálogo. La metodología propuesta la retoma por su capacidad de transformar al aula en un espacio donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que participan activamente en la construcción de sus propias reflexiones filosóficas. Por su parte, el libro álbum lo planteo como una herramienta pedagógica singular, capaz de combinar texto e imagen para provocar en los estudiantes interpretaciones personales y análisis filosóficos complejos.

En conjunto, la propuesta tiene el potencial de enriquecer no solo el ámbito educativo, sino también la formación de una ciudadanía que valore la diversidad y reconozca las narrativas subalternas. Al situar las problemáticas latinoamericanas en el centro del currículo filosófico, buscó una enseñanza que trascienda el mero aprendizaje de contenidos y se convierta en una experiencia transformadora para los estudiantes. Esta aproximación no solo fortalece el vínculo entre filosofía y realidad, sino que también abre camino para repensar el rol de la filosofía en la educación secundaria como una herramienta para la emancipación y el empoderamiento personal y colectivo.

Sin embargo, la propuesta no está exenta de limitaciones. Su implementación requiere una adecuada formación docente para mediar los conceptos y herramientas de manera efectiva. Es decir, a nivel formato, el libro álbum exige un conocimiento previo sobre sus particularidades, tales como los niveles de aproximación que permiten al lector interactuar simultáneamente con texto e imagen, las expectativas que genera su estructura narrativa no lineal, y el uso de metáforas visuales y textuales que demandan una interpretación atenta. Sin

esta comprensión, el libro álbum podría ser reducido a un mero recurso ilustrativo y perdería su potencial para estimular la reflexión filosófica. Asimismo, el concepto decolonialidad, aunque comprensible con una correcta mediación, debe ser abordado desde una perspectiva que permita a los estudiantes reconocer cómo este atraviesa y configura su realidad cotidiana. Tratarlo únicamente como un concepto discursivo o teórico corre el riesgo de despojarlo de su fuerza de realidad, reduciéndolo a un ejercicio académico desconectado de las vivencias de los estudiantes.

Asimismo, la propuesta demanda una apertura institucional hacia enfoques de enseñanza que trasciendan el canon filosófico europeo. Esto implica que la clase de filosofía en la cual se implemente la propuesta debe contar con la flexibilidad necesaria para incorporar contenidos y metodologías que se apartan de este canon. Por ejemplo, en contextos educativos menos flexibles, donde la enseñanza filosófica se centra predominantemente en pensadores clásicos, podría ser difícil apartarse de estas figuras canónicas para explorar perspectivas alternativas como la decolonialidad.

## Referencias

- Arias, M., & Bonelo, E. (2022). Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media. En A. Rosas, & M. Arias, *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (págs. 65-92). Uniagustiniana.
- Bautista, J. (2014). *Que significa pensar desde América Latina*. Monte Ávila.
- Cabrera, J. (2015). Epílogo Carta abierta a los jóvenes estudiantes de filosofía frente a una decisión seria: ¿Qué prefieres ser: un gran comentarista o un pequeño filósofo? *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 243-253.
- Camargo, E., & Barreto, L. (2007). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 192-201.
- Carmona, A. (2018). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestramérica. Universidad de Antioquia.
- Carmona, A., & Paredes, D. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 21-49.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Centro de Recursos para el Aprendizaje. (2009). *Ver para leer*. Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cesáire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Ediciones Akal.
- Cifuentes, J. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 241-279.
- Dussel, E. (1994). *1492 : el encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 51-86.

- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Matxingune taldea.
- Fontana, A. (2018). El libro album como propuesta de lectura. *BOLETÍN GEC*, 53-79.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Universidad de Michigan.
- García-Varas, A. (2012). Imágenes, cuerpos y tecnología: Dos versiones del giro icónico. *Thémata*, 717-730.
- García-Varas, A. (2018). Investigación actual en imágenes. Un análisis comparativo del debate internacional sobre la imagen. *El Ornitorrinco Tachado*, 23-39.
- González, F. (2002). *Los negroides*. Corporación Fernando González - Otraparte.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar libro álbum: ¿un género en construcción?* Editorial Norma.
- Herrera, W. (2021). Introducción. En W. Herrera, *Actualidad y defensa de la filosofía*. Editorial Uniagustiniana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación. (2013). *Alineación del examen Saber 11*. ICFES.
- Kohan, W., & Waksman, V. (1997). *¿Qué es filosofía para niños?* Oficina de Publicaciones del CBC.
- Licenciatura en Filosofía UPN. (2014). Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia. *Licenciatura en Filosofía UPN*, 1-6.
- Linares, M., & Silva, S. (2005). *Matthew Lipman y su texto la filosofía en el aula, un aporte metodológico para la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia*. Ciencia Unisalle.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Proyecto Didáctico Quirón.
- Lugones, M. (2010). Hacia un feminismo descolonial. *Hypatia*, 105-119.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En C.-G. Santiago, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mendoza, B. (2016). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Y. Espinosa, *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* (págs. 19-36). En la frontera.

- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 25-46). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Editorial Gedisa.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 7-23.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Murillo Lara, A. (2018). La concepción socrática de la filosofía y de su enseñanza en la educación media. En M. Valderrama, A. Farieta-Barrera, & A. Murillo Lara, *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (págs. 14-42). Editorial Uniagustiniana.
- Nieto, J. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 173-196.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks work*. Taylor & Francis Group.
- Pachón, D. (2023). *Superar el complejo de hijo de puta. Para una introducción al pensamiento decolonial: fuentes, categorías y debates*. Ediciones desde abajo.
- Paredes, D., & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *rollos nacionales*, 37-48.
- Pineda, D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática. *Universitas Philosophica*, 13-51.
- Prada-Dussán, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 177-198.
- Prada-Dussán, M., Acevedo, D., & Prieto, F. (2019). *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategia pedagógica*. Editorial Aula de humanidades.
- Prieto Galindo, F., & Salcedo Ortiz, E. (2023). Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003). *Análisis*.

- Pulido, Ó. (2011). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 11-20.
- Rey, E. (2011). Filosofía y filosofar en la educación. El reto de la enseñanza de la filosofía: filosofar. *Polisemia*, 10-19.
- Rosas, A. (2022). La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión. En A. Rosas, & M. Arias, *Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media* (págs. 43-64). Uniagustiniana.
- Santos-Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Segato, R. (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial.
- Sharp, A. (1997). La comunidad de cuestionamiento e investigación filosóficos: educación para la democracia. En W. Kohan, & V. Waksman, *¿Qué es filosofía para niños?* (págs. 175-186). Oficina de Publicaciones del CBC.
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 333-345.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales*. Ediciones Abya-Yala.

## **Anexos**

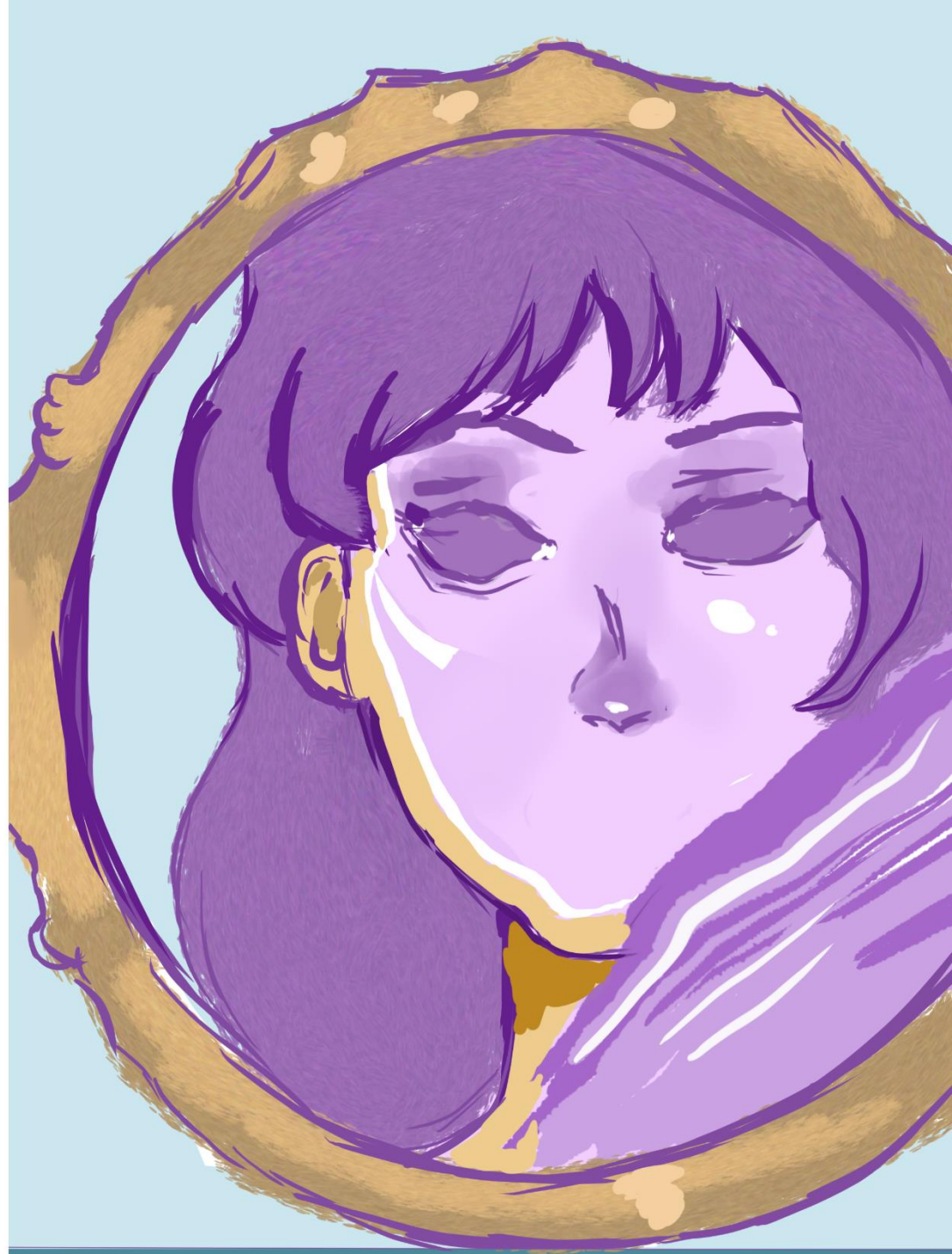
### **Anexo 1. Libro álbum El viaje con el colibrí**

# El viaje con el colibrí



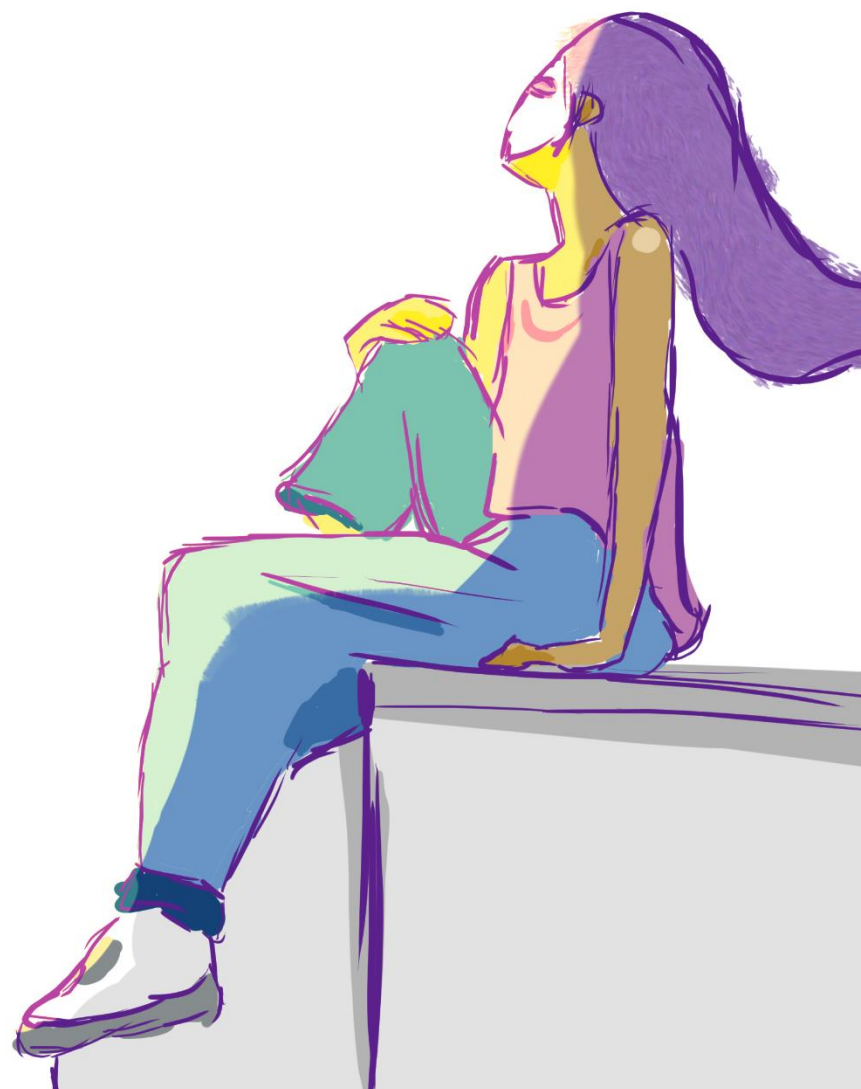


Siempre quise otra piel,





una que brillara bajo el sol.





Una sin grietas ni sombras

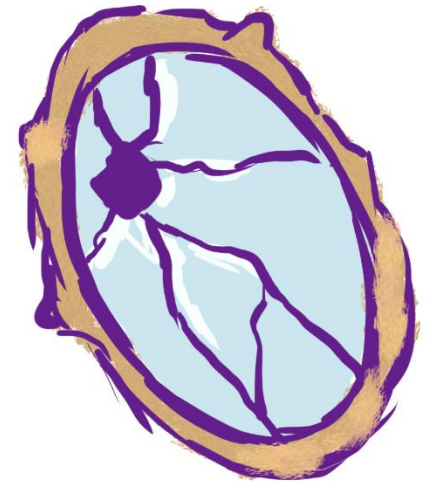




una piel que *otros*  
miraran con respeto.



Me enseñaron a  
rechazar mi reflejo,  
*rechazar mi reflejo*  
*Me enseñaron a*





a odiar mis raíces,



a olvidar quién soy.

quién soy.

quién soy. quién soy.

quién soy.

quién soy.

quién soy. quién soy.

quién soy.

El colibrí revolotea,



Pero yo lo ignoro.



mis ojos están puestos  
en la piel ajena...

Me dijeron que las palabras más importantes  
eran aquellas que no entendía,



que las historias venían  
de lejos,



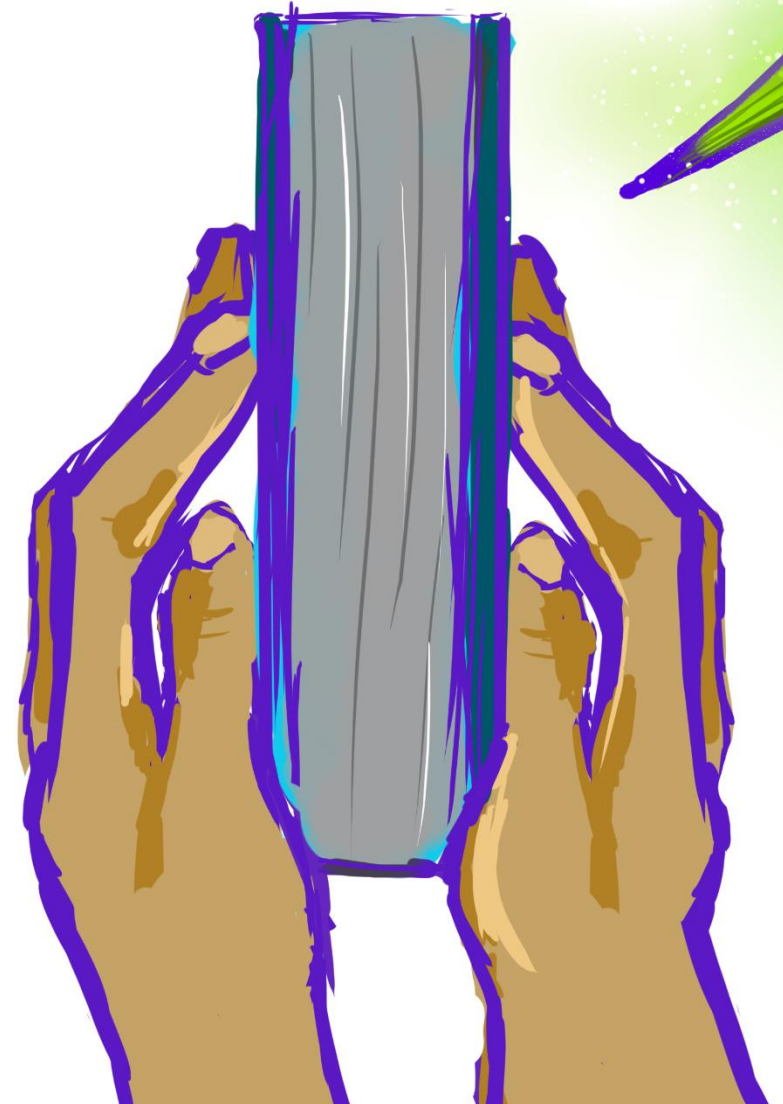
más allá del mar  
y del viento.



me dieron libros que  
no hablaban de mí,



a creer que mi historia  
no era suficiente.





El colibrí canta  
entre las páginas,

ya no quiero buscar respuestas  
en libros cerrados.





Subí las escaleras de la  
torre más alta,

quería sentarme en el trono  
de quienes me enseñaron a  
ser otro.



Pero cuando llegué a la cima...





El colibrí aparece  
de nuevo,  
batiendo  
sus alas  
contra la piedra,



y todo empieza a **desmoronarse...**



Me doy cuenta: no quiero  
este poder.



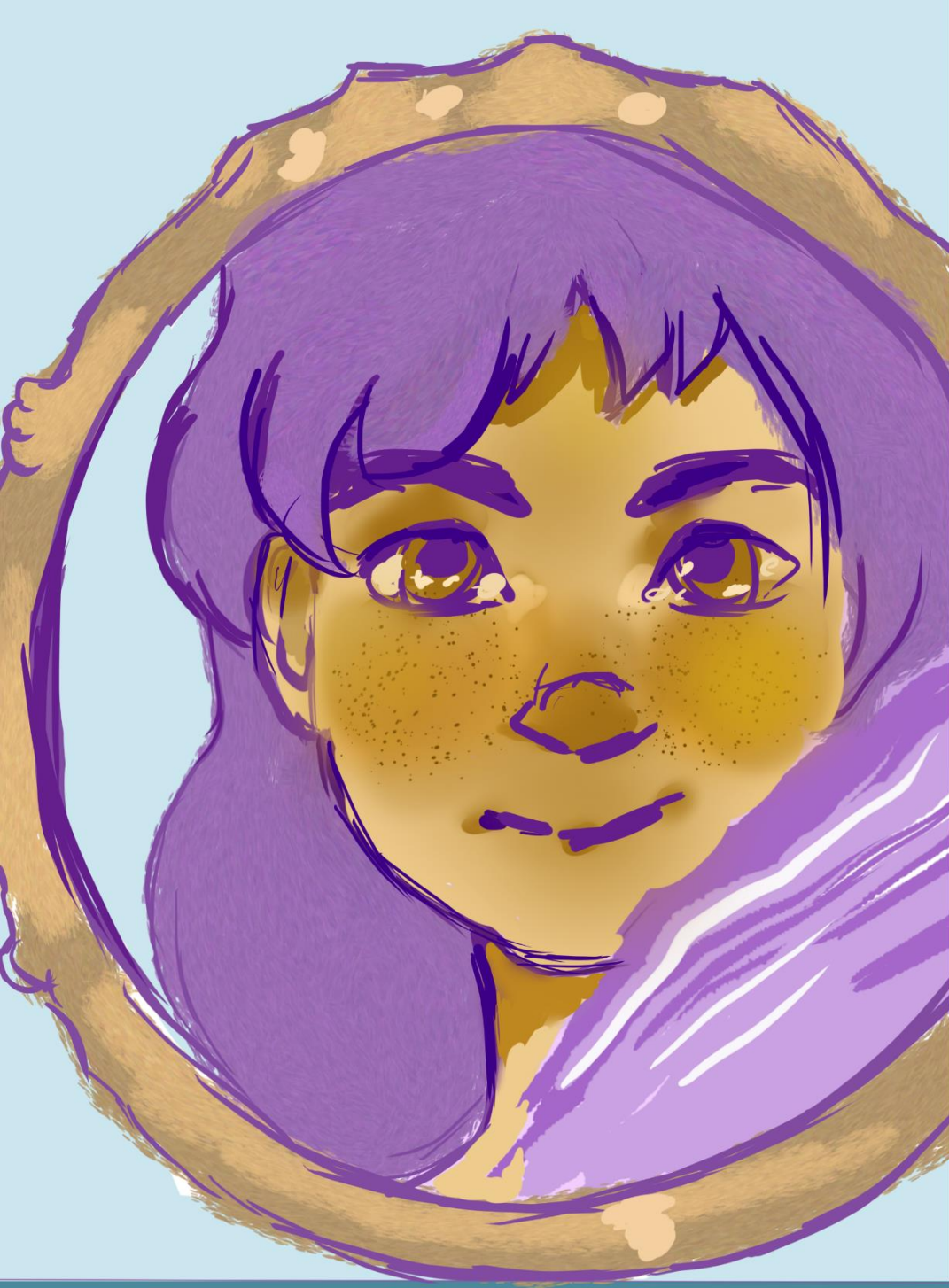
No quiero ser quien nunca fui.



El colibrí revolotea,



sus suaves alas me acarician,



me devuelve el reflejo que  
había perdido.



y bajo la luz,  
mi piel brilla por fin,





