

*dossier racism, colonialism and philosophy for /with children:
praxis in non-ideal contexts*

**gramática de la violencia colonial y pedagogías de la
crueldad: transitando hacia las contra-pedagogías
decoloniales desde la enseñanza de la filosofía**

autor**jhon jairo losada cubillos**universidad de antioquia, instituto de
filosofía, medellín, colombiae-mail: jhon.losada@udea.edu.co<https://orcid.org/0000-0001-8086-3516>**editores****darren chetty**<https://orcid.org/0000-0002-8943-6876>**rose-anne reynolds**<https://orcid.org/0000-0002-0775-3318>**jonathan wurtz**<https://orcid.org/0009-0000-7930-9227>**doi: 10.12957/childphilo.2026.92452****resumen**

Este artículo resultado de investigación intenta presentar una posición crítica en perspectiva decolonial, en torno a la *función pedagógica del poder colonial*, en el marco de la enseñanza de la filosofía. Para ello, se introduce en la discusión, claves analíticas como las ideas de gramática de la violencia colonial y pedagogías de la crueldad, con el fin de discurrir y dilucidar estrategias que promueven formas de dominación y exclusión en sujetos colonizados (pasaje a la crueldad) en la *praxis* pedagógica de la filosofía, así como a la consideración de posibilidades de intervención a partir de alternativas contra-hegemónicas desde la filosofía misma. El texto se estructura en tres momentos: en primera instancia se discute alrededor de la noción de “pedagogías de la crueldad”, para estudiar la manera como el poder colonial produce y legitima los mecanismos para su transmisión y comunicación; posteriormente, rastrea la forma en la que la filosofía y la enseñanza de la filosofía se articulan en una *trama genérica* para la producción de mecanismos de poder colonial que operan en la construcción de un carácter adultocéntrico y patriarcal del quehacer filosófico, el cual parece socavar las posibilidades emancipatorias de un

pensamiento crítico que pudiera emerger de dicha práctica; finalmente, se avanza hacia la consideración de la pedagogías decoloniales (contra-pedagogías de la crueldad) en diálogo con la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía para pensar posibilidades de *enclaves pedagógicos* como escenarios de lucha estratégica en la inteligibilidad y desplazamiento de estructuras de poder colonial en la praxis pedagógica.

palabras clave: enseñanza de la filosofía; pedagogías de la crueldad; violencia colonial; de-colonialidad; enclaves pedagógicos.

grammar of colonial violence and pedagogies of cruelty: toward decolonial counter-pedagogies through the teaching philosophy

abstract

This paper, derived from a research Project, adopts a critical stance from a decolonial perspective on the *pedagogical function* of colonial power within the context of teaching philosophy. To this end, it introduces into the theoretical discussion analytical tools such as the concept of the *grammar of colonial violence* and the *pedagogies of cruelty*. The objective is to examine and elucidate strategies—such as infantilization and feminization—that reproduce forms of domination and exclusion of colonized subjects (a passage to cruelty) within the pedagogical praxis of philosophy. The paper also explores possible interventions through counter-hegemonic alternatives that philosophy may offer in its pedagogical dimension. The paper is organized into three main sections. First, it engages with the notion of “pedagogies of cruelty” to analyze how colonial power produces and legitimizes the mechanisms through which it is transmitted and communicated. Second, it investigates how philosophy and its teaching are embedded within a *generic framework* that sustains the production of colonial power mechanisms—particularly through the construction of an adult-centric and patriarchal character of philosophical

practice—which appears to undermine the emancipatory potential of critical thinking emerging from such practice. Finally, the paper turns to the consideration of decolonial pedagogies (counter-pedagogies of cruelty), in dialogue with reflections on the teaching philosophy, to explore the possibility of pedagogical enclaves as strategic spaces of struggle and resistance aimed at unveiling and ultimately displacing structures of colonial power within pedagogical praxis.

keywords: teaching philosophy; pedagogies of cruelty; colonial violence; decoloniality; pedagogical enclaves.

gramática da violência colonial e pedagogias da crueldade: rumo às contra-pedagogias decoloniais a partir do ensino de filosofia

resumen

Este artigo, resultado de um projeto de pesquisa, adota uma posição crítica a partir de uma perspectiva decolonial sobre a função pedagógica do poder colonial no contexto do ensino de filosofia. Para isso, introduz na discussão teórica ferramentas analíticas como o conceito de gramática da violência colonial e as pedagogias da crueldade. O objetivo é examinar e esclarecer estratégias — como a infantilização e a feminilização — que reproduzem formas de dominação e exclusão de sujeitos colonizados (uma passagem para a crueldade) na práxis pedagógica da filosofia. O artigo também explora possíveis intervenções por meio de alternativas contra-hegemônicas que a filosofia pode oferecer em sua dimensão pedagógica. O texto está estruturado em três momentos: inicialmente, discute-se a noção de “pedagogias da crueldade” com o objetivo de analisar como o poder colonial produz e legitima os mecanismos para sua transmissão e comunicação. Em seguida, rastreia-se a forma como a filosofia e o ensino da filosofia se articulam em uma trama generificada que sustenta a produção de mecanismos de poder colonial operando na construção de um caráter adultocêntrico e patriarcal da prática filosófica — o qual

parece minar o potencial emancipatório de um pensamento crítico que poderia emergir dessa prática. Por fim, avança-se na consideração das pedagogias decoloniais (contra-pedagogias da crueldade), em diálogo com a reflexão sobre o ensino da filosofia, para explorar a possibilidade de enclaves pedagógicos como espaços estratégicos de luta na inteligibilidade e deslocamento das estruturas de poder colonial na práxis pedagógica.

palabras clave: ensino de filosofia; pedagogias da crueldade; violência colonial; decolonialidade; enclaves pedagógicos.

gramática de la violencia colonial y pedagogías de la crueldad: transitando hacia las contra-pedagogías decoloniales desde la enseñanza de la filosofía

introducción

El ejercicio filosófico tiene una vocación crítica que es necesario cultivar, no sólo en la práctica filosófica misma, sino en las formas de transmitirse, enseñarse y vivenciarse. Negarse a esta posibilidad es un signo de lo que Gordon (2006, p. 33) denomina *decadencia disciplinaria*, entendida como el proceso a través del cual se sustrae el componente crítico de un campo del saber, para dar paso a una sobredeterminación de la disciplina más allá de su ámbito, es decir, hacer colapsar el mundo dentro de los límites de la propia perspectiva disciplinaria. Si bien compartimos la idea de que la filosofía y, en particular, la enseñanza de la filosofía, tienen el reto de promover el pensamiento crítico, especialmente en contextos escolares (UNESCO, 2011), esto no puede hacerse a costa de un *colapso normativo* y disciplinar del ejercicio filosófico (Tovar, 2022).

Entendemos aquí que el camino no es abstrayéndose a las múltiples formas del saber, menos a la crítica disciplinar y a la exploración de formas emergentes de enseñar y comunicar postulados filosóficos (Camargo & Barreto, 2007; Cerquera & Ríos, 2017; Prada Dussán, 2022). Ahora bien, la ‘crítica’ *per se* no provee necesariamente los elementos suficientes para avanzar *más allá* de una mera *filosofía normativa* y para escapar de un sesgo *autoritario* a partir del cual se promoviera, desde las prácticas mismas de enseñanza y comunicación del saber filosófico, el ideal de una sociedad emancipada o una sociedad buena. Como explica la filósofa Amy Allen, para que una *teoría crítica* sea realmente *crítica* y emancipatoria, hace falta también un escenario de “diagnóstico explicativo” que, en un movimiento más profundo al de una “utopía anticipatoria”, se dirija a tomar en cuenta las intersecciones entre género, raza, clase e imperio, es decir, incluir el análisis de las relaciones de poder en toda su *profundidad* y *complejidad*, las relaciones de dominación y exclusión que oprimen a los seres humanos e impiden la emancipación, generan crisis y patologías sociales (Allen, 2015, pp. 515-516).

De esta manera, siguiendo la hipótesis de Allen, diríamos que para avanzar en dirección de dicho “diagnóstico explicativo”, como una instancia fundamental

para el desarrollo de una apuesta crítica desde la enseñanza de la filosofía, que escape al riesgo de un gesto autoritario y evite el colapso en una simple filosofía normativa, hay que asumir la tarea de promover un esfuerzo que, en nuestro caso, se traduce en un trabajo de *decodificación e inteligibilidad* de los patrones y estrategias de poder colonial, una gramática de violencia cuyo pasaje a la crueldad se produce gracias a mecanismos de transmisión, comunicación y naturalización de un horizonte de sentido atravesado por el terror, el trauma y la muerte. Una maquinaria productora de sentidos (aquellos referidos a la dominación, la opresión, la exclusión), que es legitimada, en buena parte, por una práctica filosófica que es *indiferente* a las formas de reproducción de la matriz de poder, cuyo anclaje se cimienta fundamentalmente en criterios raciales y patriarcales.

Ahora bien, como reconoce Maldonado-Torres (2012, p. 253), aunque sea posible descolonizar la filosofía gradualmente desde adentro, otros campos se encuentran ya en mayor sintonía con el imperativo de la descolonización (la filosofía intercultural, estudios afro-diaspóricos y de género, las pedagogías decoloniales, entre otros) y, por tanto, ofrecen valiosas oportunidades para utilizar la teoría y la filosofía con tal propósito, es decir, para pensar en los límites de la filosofía y hacer filosofía desde otro lugar, en un camino que transita *desde* la filosofía misma o la enseñanza de la filosofía como campo del saber hacia el pensamiento y la praxis decolonial.

Para el desarrollo de este artículo planteamos tres momentos, a saber: en un primer escenario, discutir alrededor de lo que denominamos como la “función pedagógica” (*pedagogías de la crueldad*) de la violencia colonial en la construcción de un carácter genérico del sujeto colonizado; posteriormente, rastrear la forma en la que la filosofía y la enseñanza de la filosofía, se articulan en un horizonte de sentido que legitima mecanismos de poder colonial que operan en la construcción de un carácter *adultocéntrico* y *patriarcal* del quehacer filosófico (infantilización y feminización), el cual parece socavar las posibilidades emancipatorias de un pensamiento crítico que pudiera emerger de dicha práctica; finalmente, nos parece relevante avanzar hacia la consideración de pedagogías decoloniales (contra-pedagogías de la crueldad) que permitan promover prácticas *desde* la enseñanza de la filosofía (enclaves pedagógicos) como escenarios de lucha

estratégica en la inteligibilidad y desplazamiento de estructuras de poder colonial en la *praxis* pedagógica.

la cuestión: el pasaje a la crueldad de la gramática de la violencia colonial y la función pedagógica de la colonialidad

La pensadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui señala que en el mundo colonial las palabras tienen una función particular. Para esta autora las palabras aquí no designan, sino que “encubren”. Las palabras se convirtieron en un *registro ficcional*, plagado de eufemismos que “velan” la realidad en lugar de designarla (Rivera Cusicanqui, 2010, pp. 19-20). El problema con esto es que dicho registro da forma a un plexo de significados que enseñan y transmiten mensajes, discursos que se convierten en formas de *no-decir*. Este universo de significados y nociones no-dichas, de prácticas, símbolos, creencias, se encuentra atravesado por jerarquías raciales y patriarcales que van incubándose en el *sentido común* y estallan de vez en cuando de modo catártico e irracional (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 20). Los discursos, prácticas e imaginarios del mundo colonizado se convierten en formas genéricas de *no-decir*, *no-hacer* y *no-ser*, esto es, en “marcos de producción de sentido” (Acosta López, 2018) o, como dijera Nelly Richard, “catástrofes de sentido” (Richard, 2007), que sobre-determinan la acción, el despliegue de la experiencia. Lo interesante de considerar estas “catástrofes de sentido” en clave de una gramática, es que nos permite visibilizar, por un lado, la manera cómo van adquiriendo estructura los mecanismos de violencia y exclusión en un *corpus* de crueldad, es decir, una configuración que revela una organización articulada de signos, símbolos, imágenes, narraciones, valores, normas, hábitos, gestos, costumbres, que parecen conducir en el mundo colonial inevitablemente al terror y la muerte; pero, por otro lado, permite poner de manifiesto el carácter *transitorio* y parcial de las relaciones de dominación que en él se establecen, de los puntos de contacto, de los solapamientos de sentido, de los *mensajes* que allí circulan y que movilizan formas de dividir y organizar la experiencia humana.

Lo relevante aquí es la apuesta de este tipo de trabajos por trazar el vínculo entre gramática y violencia. En otros términos, el esfuerzo por conectar la dimensión política del lenguaje con el pasaje a la crueldad de formas de violencia alojadas en la experiencia vivida de los sujetos. Con ello, se acentúa la conexión a

una esfera mucho más amplia que aquella a la que se restringiría una idea de *gramática* entendida como mera *estructura lingüística*, la cual permite plantear la discusión en un espacio en el que se configura el sentido de la realidad. De esta manera, algunas perspectivas definen *lo cruel* como un proceso estructural que ocurre cuando la lógica moral o filosófica se presenta como algo *absoluto*, que pretende dar orden a todo lo que existe y condena aquello que se resiste a ser reducido a su *lógica*. De esta manera, la crueldad aparecería como un proceso organizativo que se refiere a la imposición de una estructura lógica y categorial que determina el sentido de la realidad (Mèlich, 2014, p. 42).

Vale la pena anotar que no compartimos aquí la idea de la gramática de la crueldad, sobre todo referida a la violencia colonial, desde la concepción de una “lógica moral”. Consideramos que pensar el problema de la *crueldad de la gramática de la violencia colonial* en clave de una “lógica moral” puede generar algunas dificultades a un proyecto político-pedagógico decolonial. Esta clave (la lógica moral) corre el riesgo de abstraer el fenómeno de la colonialidad de las condiciones sociales-históricas que lo hacen posible y convertirla, junto con los mecanismos de poder que en ella convergen, tales como el racismo, el patriarcado, el capitalismo, en entidades abstractas con características propias (fetiche). Considerar el despliegue del poder colonial (gramática de la violencia colonial) como una *estructura lógica* puede devenir en el planteamiento de un “sistema” autorregulado, expansivo, con racionalidad propia, totalizante, generativo, autoorganizado, homogéneo, resistente a la crisis, etc., lo cual no deja mayor margen a la intervención política y a la disputa hegemónica de los espacios donde se produce justamente la disputa por la configuración del sentido de la realidad. Por el contrario, optamos por pensar el fenómeno del despliegue del poder colonial en el marco de un escenario de conflictos por la fijación del sentido, campo de tensión en el que se producen permanentes enfrentamientos de registros, de fuerzas e incluso de líneas de escape frente aquello que se constituye como algo “que es”, como un horizonte de sentido. Consideramos que en el mundo social se producen permanentemente procesos de naturalización de significados sobre lo ‘que es’, que se convierten en una suerte de puntos nodales, de criterios de organización y jerarquización que ofrecen cierta uniformidad, pero que en ningún caso pueden escapar a la dinámica conflictual a través de la cual

han llegado a ostentar ese grado de arraigo, fijación y naturalización. Pensar en estos términos la gramática de la violencia colonial y su pasaje a la crueldad, nos lleva a entender que la desnaturalización de la *crueldad* demanda la comprensión de un gesto que no se reduce a una acción violenta que pudiera asumirse de forma aislada de otras formas de violencia y de un engranaje de violencia, terror y muerte complejo, lo cual nos aporta elementos relevantes para el análisis y la discusión que aquí intentamos plantear.

Ahora bien, la noción de crueldad que subyace a la idea de una gramática de violencia, revela algunos movimientos estratégicos que nos parece importante destacar. En primera instancia, la *subordinación de lo particular a lo universal*; en términos de Mèlich (2014), se trata de una operación totalizante que parte de un principio categorial, esto es, un sistema moral o filosófico, que establece un esquema universal que debe aplicarse a todos por igual, es decir, un “sistema” que está configurado para subsumir lo diferente, lo singular bajo conceptos generales que no permiten desvíos. En un segundo momento, aparecería la *negación de la alteridad*; para este pensador, la crueldad ocurre cuando se niega al otro en su diferencia radical para imponer un sentido que le es ajeno. En los términos que utilizaremos más adelante, diremos que se trata de una trama genérica en la construcción del sujeto colonizado. Dicho de otra manera, la crueldad también se manifiesta en la imposibilidad de aceptar la pluralidad de singularidades sin reducirlas a una estructura predefinida, de forma que la gramática actúa como un *filtro* que discrimina *jerárquicamente* y convierte al otro en un objeto que debe ser controlado, normalizado o destruido (objeto de la crueldad): “una forma de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos, de integrar y de excluir, de respetar y de exterminar” (Mèlich, 2014, p. 11). Finalmente, la gramática de la crueldad dejaría en evidencia un esquema *normativo* y *prescriptivo* que alberga una *función pedagógica*. El horror, “lo monstruoso” dice Mèlich, es introducido simbólicamente en la gramática de la crueldad como “el contraejemplo vivo de lo que no se debe hacer, decir, pensar o ser” (Mèlich, 2014, p. 207).

La gramática de la violencia colonial encarna estrategias que tienden a apropiarse de la *inteligibilidad* de las prácticas sociales para anclar estructuralmente un marco de crueldad. En la medida en que estas estrategias, tales como la *infantilización* y *feminización* del sujeto colonizado (de las cuales hablaremos en la

siguiente sección, haciendo referencia especialmente las implicaciones en el contexto de la enseñanza de la filosofía), devienen complejos entramados o *sistemas comunicativos* que reproducen dinámicas de poder colonial, fundamentalmente bajo presupuestos raciales y patriarcales, y se convierten al mismo tiempo en pedagogías que enseñan, transmiten la gramática de violencia, terror y muerte que subyace a la empresa colonial. Rita Segato (2018) denomina estos sistemas como *pedagogías de la crueldad*. Por “pedagogías de la crueldad” esta autora argentina entiende todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas, es decir, la sujeción de las personas a la condición de mercancía. En ese sentido, a juicio de Segato estas pedagogías tienen una función muy particular: enseñan algo que va mucho más allá del matar, enseñan a matar de una muerte de-ritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto (Segato, 2018, p. 11).

En tanto pedagogías, estos actos tienen un efecto de conducción y apropiación de la errancia e imprevisibilidad de la vida, para reemplazarla por la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, transable, obsolescente (Segato, 2018, p. 11). Es la sujeción de un cuerpo-cosa, inferiorizado y reducido a la necesidad originaria de aprender un lenguaje, un código, un sistema de referencias. El carácter de “necesariedad” de la función pedagógica del poder colonial ya también había sido advertido por Enrique Dussel (1992). En la tarea de demostrar la naturalización y fuerza envolvente del acto constituyente de la conquista, el filósofo argentino recurre a la *función pedagógica* de esta empresa, para indicar tres argumentos o, como él mismo lo denomina, tres corolarios: el primero indica que la dominación que Europa ejerce sobre otras culturas es una *acción pedagógica* o una violencia necesaria (guerra justa), que queda justificada por ser una obra civilizadora o modernizadora y, con ello, quedan justificados eventuales sufrimientos que puedan padecer los miembros de otras culturas, ya que son costos necesarios del proceso civilizador y el pago de una “inmadurez culpable”. El segundo tiene que ver con el hecho de que el conquistador aparece no solo como inocente, sino como heroico, meritorio, cuando dicha *acción pedagógica* o violencia necesaria. Finalmente, Dussel explica que en este lenguaje de violencia, las víctimas conquistadas son asumidas como “culpables” de su propia conquista, de la violencia que se ejerce sobre ellas, de su victimización, ya que pudieron y

debieron “salir” de la barbarie voluntariamente sin obligar o exigir el uso de la fuerza por parte de los conquistadores o victimarios; es por esto, a juicio del pensador latinoamericano, que los pueblos colonizados se tornan doblemente culpables e irracionales cuando se rebelan contra esa acción emancipadora-conquistadora (Dussel, 1992, p. 73) o violencia necesaria. Finalmente, Dussel (1992) explica que en este lenguaje de violencia las víctimas conquistadas son asumidas como “culpables” de su propia conquista, de la violencia que se ejerce sobre ellas, de su victimización, ya que pudieron y debieron “salir” de la barbarie voluntariamente sin obligar o exigir el uso de la fuerza por parte de los conquistadores o victimarios; es por esto, a juicio del pensador latinoamericano, que los pueblos colonizados se tornan doblemente culpables e irracionales cuando se rebelan contra esa acción emancipadora-conquistadora (p. 73).

De estos autores aprendemos, en primera instancia, que el pasaje a la *crueledad* (la función pedagógica) de esta violencia consiste en el hecho de que la *repetición* de la violencia misma, su expresividad, así como su aceptación y legitimación, producen un efecto de *normalización* y *necesariedad*, escindiendo la producción de vínculos sociales, afectivos (entre personas) y conectando cosas, mercancías, fetiches. El efecto de la normalización (la función pedagógica del pasaje a la crueldad) de esta maquinaria comunicativa se establece como condición de significatividad que inscribe las diferentes formas de violencia en el tejido sensible colectivo, las “tradicionaliza”, las convierte en un lenguaje cotidiano (Segato, 2018, p. 11). Así, este fenómeno de naturalización de estructuras de poder colonial, que responde a una *trama genérica* en la cual el otro se hace “amorfo” (Farred, 2015), completamente reemplazable, intercambiable (anulación de la singularidad histórica), sitúa la cuestión en términos de un problema de *inteligibilidad*, esto es, visibilizar el complejo sistema de relaciones de poder (su profundidad histórica y su complejidad interseccional) que dan cuerpo al aparato colonialista, del cual se desprenden las formas de violencia que son apropiadas en escenarios de producción, transmisión y comunicación de las pedagogías de la crueldad; esto significa que, además de vérselas con el acceso o decodificación de signos o mensajes allí transmitidos, concierne también a la interpelación, desplazamiento del plexo significativo que allí opera.

La segunda lección que adoptamos aquí es que este fenómeno se refiere a una violencia expresiva que alberga la necesidad de dominar y exhibir prestigio. De esta forma, pensamos que las diferentes expresiones de violencia racial y de género (discriminación, asesinatos, feminicidios, etc.) no son fenómenos culturales aislados, sino que deben entenderse ante todo como partes de un sistema de comunicación, que, como dijera la misma Segato, si son escuchadas con atención, entendemos el mensaje que allí circula, el rostro del sujeto que en ellos habla, a quién se transmite esa expresión comunicativa y con qué finalidad, es decir, su *función pedagógica* (Segato, 2013, pp. 30-31).

Ahora bien, en concordancia a lo anterior, aludimos a la necesidad de un trabajo de *inteligibilidad* y *decodificación* pues, siguiendo a Segato, solamente después de comprender lo que se dice, a quién y para qué, podremos *localizar* la posición desde la cual se emite un discurso. En otros términos, en tanto lenguaje de violencia y por tratarse ante todo de un acto comunicativo (expresivo), de una gramática que comprende códigos y acuerdos entre aquellos que comparten la competencia (en clave de *privilegios* raciales y patriarcales) en este juego de lenguaje/poder, las pedagogías de la crueldad se caracterizan por su capacidad de *opacidad* y *encubrimiento* (Segato, 2018, p. 68). Para desentrañar la interlocución que subyace a las pedagogías de la crueldad, se requiere una disposición a la *escucha atenta*, rigurosa, que permita hacer rastreable y reconocible los signos, los códigos, que funcionan como un “negativo” (Segato, 2013, pp. 30-31), como una impronta que revela las imágenes del terror, los mensajes de crueldad, que actúan al mismo tiempo como una suerte de repositorios de la realidad, como testigos de lo acontecido.

Este problema de *localización* también ha sido abordado por María del Rosario Acosta (2018). Para esta autora, el desafío de acceder, decodificar esta forma de “violencia traumática” (la gramática de la violencia colonial), se moviliza en la dificultad que reviste la tensión entre el *demasiado pronto* del evento traumático y el *demasiado tarde* que indica la incapacidad de la mente para procesarlo, aquello que se conoce como la “latencia de la experiencia traumática”, es decir, su imposibilidad radica en el hecho de que el evento sea ilocalizable tanto temporal como espacialmente, pues habita únicamente en la experiencia de su *repetición* (Acosta López, 2018, p. 161).

Como explica esta filósofa colombiana, el problema que subyace a esta *maquinaria comunicativa*, en tanto lenguaje de violencia (aquello que se reporta, se transmite desde la crueldad, el horror y el trauma), no solo proviene del reto que ésta le plantea a toda posibilidad de comunicación, esto es, la dificultad que experimentan las víctimas por encontrar lenguajes adecuados para comunicar su experiencia, sino que también y mucho más radical que lo anterior, el hecho de que dicha experiencia desencadena un derrumbe de los ordenamientos categoriales tradicionales, un estremecimiento de todos los contornos habituales del pensamiento y de nuestros modos usuales de percepción, imaginación y comprensión, trayendo consigo la exigencia de un marco distinto de significación (Acosta López, 2018, p. 162). En sus términos, no solo se requiere una instancia de apertura a lo incomprensible del trauma, ya lo que implica atravesar una experiencia que no busque escapar del todo de esta incomprensibilidad, sino que también hace falta dimensionar la *posibilidad de un marco de producción de sentido*, o lo que esta autora denomina como “gramática de la escucha”, un “marco de significación” que haga posible, tanto para quien escucha como, sobre todo, para quien cuenta su historia, la salida de ese lugar aislado y aislante que es la experiencia traumática (Acosta López, 2018, pp. 160-161).

Por último, vale la pena indicar, a manera de hipótesis, para dar continuidad al argumento que sostenemos en este artículo, que la *enseñanza de la filosofía* y en general la *praxis* pedagógica de la filosofía, tendría un lugar en la reproducción de dicha gramática de la crueldad. Esto es leído en los términos de esta investigación y, sobre todo, en el marco de la forma como abordamos el despliegue de la violencia colonial, en la naturalización de la *trama genérica* (infantilización y feminización del sujeto colonizado) en la que se desenvuelve la experiencia vivida del sujeto colonizado. Por otro lado, apostamos a pensar un papel significativo de la filosofía en la disputa del sentido y la decodificación de los mensajes emitidos por las *pedagogías de la crueldad*.

la operación: el lugar de la filosofía en las pedagogías de la crueldad

En este texto, buscamos *tomar una posición* que evite el riesgo de la *decadencia disciplinaria*, es decir, procurando escapar al colapso disciplinar (instrumental y prescriptivo) y normativo (autoritario) del ejercicio filosófico mismo. Con esto

queremos enfatizar que no se trata de sugerir el abandono de la filosofía, algo así como “pasar de la filosofía al pensamiento decolonial”, sino de volver a la filosofía para notar la forma en la que la ésta parece tender a desplazar su espíritu crítico, expresado, por ejemplo, en el desencadenamiento de una dinámica de *indiferencia* frente a cuestiones coloniales de poder (raciales, patriarcales); así mismo, apuntamos a la necesidad de acentuar la *potencia* contra-hegemónica de la enseñanza de la filosofía, al abrirse al diálogo con contra-pedagogías de la crueldad, las pedagogías decoloniales.

La idea de que la filosofía tiene un lugar en lo que hemos venido persiguiendo aquí como “pedagogías de la crueldad”, parte del hecho de que una parte de la tradición filosófica ha legitimado la exclusión de pueblos no europeos (como los africanos o latinoamericanos) en el horizonte de la estrategia violenta de un de-curso progresivo y necesario de la historia (Park, 2013) para dar lugar a un marco eurocéntrico de producción y transmisión del saber filosófico (Maldonado-Torres, 2012, p. 251). En el mejor de los casos, figuras como las del negro o el indio aparecen vinculadas a una red de símbolos e imaginarios que los sitúan en una etapa primitiva e inmadura del desarrollo de la humanidad, un estado “infantil”, “pueril” (Zea, 1979). Aquí, la radicalidad de la exclusión y violencia colonial demanda concebir que el *carácter genérico* a través del cual este movimiento estratégico que suprime dichas subjetividades de la historia y de la filosofía, escapa a su representación particular de subjetividades aisladas, y pasa a convertirse en la forma misma en la que opera el poder colonial (carácter genérico y totalizante) en tanto una reducción pasiva y eliminación de la resistencia del otro (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 583).

Entendemos que son dos los caminos a través de los cuales, en el mundo del colonizado, el otro se hace genérico, a saber: *infantilización* y *feminización*. Nuestra indagación, entonces, continúa bajo la premisa de la exploración del rol que cumpliría la filosofía y su enseñanza en esta *trama genérica*, en el *pasaje* a la crueldad de la gramática de violencia colonial por medio de estas dos vías.

En primera instancia, podemos considerar el gesto desde el cual se imponen grandes sistemas filosóficos como verdades universales que deben ser transmitidas y aprendidas bajo un criterio normativo. Decíamos anteriormente, que el pasaje a la *crueldad* permitía conectar un régimen categorial con marcos de

producción de sentido (catástrofes de sentido), vínculo que se produce gracias la *subordinación de lo particular a lo universal*, lo cual suele suceder cuando un sistema filosófico se presenta como algo *absoluto*, que pretende dar orden a todo lo que existe y condena aquello que se resiste a ser reducido a su *lógica*. Este acto de subsumir lo particular bajo una universalidad abstracta puede devenir en una forma de *crueldad* en la medida en que recurrentemente niega la alteridad radical y transforma al individuo en un objeto que debe ser adecuado a un sistema normativo que, en nombre del presupuesto universal *a priori*, lo clasifica, lo juzga y lo disciplina (Camelo, 2020). De esta manera, en la misma producción del saber filosófico y su enseñanza se establece un marco prescriptivo que se asume como neutral y objetivo, y desde el cual se decide lo que debe ser asumido como “filosófico” y lo que no (*filosofía como saber transcendental universalista*): “He sugerido que la aparente neutralidad de las ideas filosóficas puede ocultar muy bien una *cartografía imperial implícita que fusiona raza y espacio*” (Maldonado-Torres, 2004, p. 51).

De lo anterior se desprende, casi como una consecuencia inmediata de esta operación, que en los procesos de producción y transmisión del saber filosófico se determine (por ejemplo, en contextos escolares), de forma paralela a aquello que ostentaría legitimidad filosófica, aquel pensamiento que es válido y el que debe ser excluido o corregido (Paredes Oviedo & Carmona-Cardona, 2019). Una suerte de “injusticia epistémica” (Acevedo-Zapata & Cortés Alfonso, 2022, p. 121) que termina, en muchos casos, poniendo en riesgo, al mismo tiempo, la presencia del quehacer filosófico en diferentes instancias sociales (Eslava, 2022). Dicho de otra manera, un segundo rasgo del rol de la filosofía en el pasaje a la crueldad tendría que ver con el hecho de *excluir otras formas de pensamiento* de la tradición filosófica occidental o del canon, que no se adecúan a la lógica académica hegemónica y que vendrían de tradiciones no europeas (*filosofía como un sistema cerrado*) (Prieto Galindo, 2024). Se privilegia aquí el modelo de la filosofía eurocéntrica (Europa como centro y fin de la historia) como esquema universalmente aceptado y válido; se promueve una lógica de clasificación y exclusión; se produce una organización jerárquica de ciertos conocimientos y problemas que serían propiamente filosóficos respecto a aquellos que no serían considerados como tales.

Por último y en consonancia con los dos móviles anteriores, aparecería la *instrumentalización del saber filosófico* en función de formar subjetividades en el marco de una praxis pedagógica (pedagogías de la crueldad) que responde a dichas catástrofes de sentido que venimos aludiendo, y que son configuradas en el seno de la matriz colonial de poder. La filosofía adopta la forma de un mecanismo (instrumento) de normalización de dinámicas de poder colonial y de dominación racial y patriarcal (Saldarriaga Vélez, 2008); la enseñanza de la filosofía se utiliza en este contexto para disciplinar el pensamiento (sustraer su espíritu crítico) bajo normas preestablecidas, pruebas estandarizadas, entre otros procedimientos, justificando la exclusión de aquellos discursos que no se ajustan a este tipo de razonamiento filosófico (Figueroa, 2021; Jaime-Herrera & Rojas-Devia, 2024).

Estas investigaciones alrededor de los riesgos, sesgos y desafíos de la enseñanza de la filosofía, en contextos como el colombiano, nos permiten darle sustento a la hipótesis que venimos formulando. Nos permite identificar que tanto las prácticas raciales y patriarcales, tales como la infantilización y la feminización del sujeto colonizado, tienen una misma instancia constituyente. En otros términos, hace falta advertir que en el proceso de *decodificar* la forma como el sujeto colonizado se hace *genérico* estas dos estrategias deben leerse de forma interconectada. Para el caso de la *infantilización* entendemos el despliegue de la *gramática* de crueldad, violencia y privación de la condición de ser humano, especialmente debido a supuestos raciales. La infantilización es un movimiento estratégico de *simetrización* (Maesschalck, 2014; Losada, 2021). A partir de este mecanismo de la infantilización, hombres y mujeres en contextos coloniales son reducidos a la categoría de “infante” (“niño” o “niña”). El uso de un lenguaje diminutivo constituye una negación radical. Se trata de un movimiento con doble efecto: por un lado, como un proceso de desubjetivación (toma), en el que el colonizado pierde su historicidad y, con ello, de resistencia. Es la estricta lógica de la propiedad, la posesión, la toma de cuerpos. Es la humillación constante, naturalizada como parte del modo de vida colonial. Por otro lado, como una alteración homogenizante, en la que el *otro racializado* se hace genérico: “el hombre negro es un hombre amorfo” (Farred, 2015, p. 33).

Este gesto adultocéntrico ha sido recurrente en la historia de la filosofía. La idea de la razón adultocéntrica o adultocentrismo es un recurso que ha venido

ganando fuerza en los últimos años, especialmente en las contribuciones de la teoría decolonial latinoamericana (Biswas & Rollo, 2024; Eslava, 2024). Se ha asumido como insumo importante para leer las intersecciones entre racismo y la estrategia de la infantilización como parte de la matriz colonial de poder. Se trata de un elemento clave, dentro del engranaje de la gramática de crueldad vía un gesto infantilizador del sujeto colonizado (en contextos como el de las prácticas pedagógicas), para hacer visibles los mecanismos de inferiorización del sujeto colonial y la anulación de su resistencia ontológica, a través de un entramado de relaciones de poder, discursos y prácticas que se legitiman a la luz de una “racionalidad adulta”, eurocéntrica, bajo la cual se establecen las condiciones para definir el orden sensible, espacio-temporal en el que se despliega la existencia (Mbembe, 2013, p. 115). De esta manera, la infantilización no se limita simplemente a establecer ciertas diferencias históricas entre los pueblos, sino que se presenta como una forma de discriminación y dominación, que concibe la distancia en el nivel de etapas de la historia del ser humano dentro del despliegue histórico y en la que el escepticismo sobre la humanidad de los sujetos colonizados se disfraza con un velo generacional: “La infantilización y el establecimiento de diferencia racial (el racismo) constituyen una doble negación que permite que la colonialidad se manifieste como un orden jerárquico racial y adultocéntrico” (Vásquez, 2013, p. 15).

Por su parte, la estrategia de la feminización exterioriza una violencia misógina, inscrita, como dijera Karina Ochoa (2014), en la empresa genocida, no sólo como “códigos de comportamiento”, sino como elementos constitutivos del *ethos* colonial moderno, que nos permite una comprensión de las relaciones estructuradas por el orden colonial, entendidas en la articulación transversal entre la condición de raza y la condición de sexo-género (Ochoa Muñoz, 2014, p. 18). Sin embargo, la estrategia de la *feminización*, a diferencia de la infantilización, explicita un mecanismo de mayor permanencia, mucho más complejo, que nos pone frente al reto de considerar la profundidad histórica del poder patriarcal, su potencia, que se entrecruza con la raza, para desplegar su función pedagógica y el pasaje a la crueldad. Mientras que la infantilización aparecería como un estado transitorio en la medida en que el niño tarde o temprano accede progresivamente a la edad adulta, el proceso de feminización denota una condición de mayor perdurabilidad,

puesto que, aun llegando a una etapa adulta, el *sujeto feminizado* se constituye a través de la sujeción a la tutela, protección y vigilancia (Ochoa Muñoz, 2014).

El *hacerse genérico* aquí consiste en entender que el problema de la feminización del sujeto colonizado en este plano no es un asunto que concierna simplemente a la identidad femenina, o a la violencia contra las mujeres en el campo de la filosofía (algo así como a la invisibilización o exclusión de las mujeres en la historia de la filosofía). De hecho, en tanto gesto homogeneizante (como advertimos líneas atrás), la feminización se sostiene en la mitología de la identidad femenina, en la idea de esencias puras de género, como una cuestión de pertenencia a mundos separados (diferencia sexual). Entendemos en este punto, por ejemplo, que “una historia de la filosofía contada a través de mujeres” (Ménage, 2009; Tommasi, 2002), no necesariamente constituye una perspectiva feminista, ni mucho menos llevaría a poner de manifiesto el pasaje a la crueldad, mediante el cual se hace genérico el sujeto colonizado, de mecanismos de feminización que no sólo legitiman dinámicas patriarcales de poder en la producción del quehacer filosófico y sus procesos de transmisión y enseñanza, sino que además contribuyen a forjar marcos de producción de sentido (catástrofes de sentido), a través de los cuales el otro queda relegado a una constante dinámica de conquista, control, sospecha, duda.

La *crueldad* en este escenario (el de la cuestión de la “diferencia sexual”) consiste en su capacidad de inscribir el problema de la división y la diferencia en el mundo de la homogeneidad en el cual es basada la exclusión, es decir, como una cuestión de pertenencia a dos mundos separados que, por otro lado, coexisten como partes integrales de un orden cósmico más alto (unidad de mundo), esto es, “partes que conocen su lugar” (Zupancic, 2017, p. 36). Así por ejemplo, al decir de la filósofa María Lugones (2011), bajo la bandera de “todas somos mujeres”, se enmascaran presupuestos filosóficos de un feminismo (blanco, liberal, racista y colonial) que invisibiliza ciertamente las pretensiones del género como categoría universal y des-historiza las relaciones de poder en el mundo colonial al separar el género de la raza (Lugones, 2011). De esta manera, no solo se reproducirían condiciones autoritarias y eurocéntricas, sino además raciales y patriarcales (coloniales) o, dicho en otros términos, se promueve y se responde al imperativo colonial del blanqueamiento, en la medida en que reafirma un paradigma

específico de “mujer”, el de la *mujer blanca* como el paradigma de “toda mujer”. Una apuesta filosófica tal, no nos permitiría avanzar en la comprensión de fenómenos como el del patriarcado en la dinámica de *crueledad* que se oculta en la *praxis* filosófica, entre otras cosas porque sustenta una posición de superioridad (racial) de las mujeres eurocentradas, ya que identifica la categoría de género con los privilegios de las mujeres blancas de clase media y alta de las sociedades del norte global; asimismo, porque desconoce las posiciones del patriarcado no occidental, que ejerce niveles de violencia que, aunque jerárquicos y simbólicos, son en sí mismos distintos y guardan su propia especificidad (Segato, 2016; Paredes, 2013; Cabnal, 2019).

Esta situación es descrita en los términos de las profesoras Diana Acevedo y Yésica Cortés (2022, p. 118):

La voz del texto, enunciada casi siempre desde el norte político, desde un sinnúmero de privilegios históricos en los que predominan voces masculinas racializadas blancas, tiene un tipo de autoridad epistémica incomparable con la nuestra, con la de quienes nos formamos para ser filósofas y profesoras de filosofía en el sur político [...] Cuando traducimos esto a la experiencia de articular la voz en filosofía notamos que nuestras voces del sur se escuchan con menor volumen, peso y legitimidad en el concierto de las voces que hacen filosofía. Y que incluso dentro de nuestro contexto colombiano y latinoamericano hay marginalidades internas, no todas las voces se escuchan igual acá. Pues este sistema de modulación del valor y la autoridad de la palabra, que marginaliza ciertas voces, se reproduce en nuestras comunidades latinoamericanas, colombianas en este caso.

De igual manera, vale la pena advertir que no estamos queriendo decir que la filosofía reproduzca una *pedagogía de la crueldad* por el solo hecho de ser ejercida y producida predominantemente por hombres. Si algo nos enseña Segato y el feminismo decolonial es que el “enemigo natural” no son los hombres. Por ello, es importante evitar el riesgo, en el que podrían caer algunas posiciones teóricas (esencialistas), de construir *a priori* a los hombres (sujeto masculino) como el enemigo “natural” por derrocar, pues termina reproduciendo el juego de esencialidades (por ejemplo, en función de imperativos moralistas patriarcales) y de la diferencia sexual que sigue legitimando la matriz colonial de poder.

la operación: el cómo decolonial y las contra-pedagogías de la crueldad desde la enseñanza de la filosofía

La filosofía ha tenido la tarea apremiante de promover el pensamiento crítico y, a partir de allí, la comprensión de fenómenos sociales que contribuyen a la determinación del sentido de la realidad (Suárez González et al., 2018). El análisis de problemas sociales, existenciales y pedagógicos no es un asunto menor que escape a dicho compromiso (Acevedo & Dussan, 2017), sobre todo si atañe al contexto de pueblos que históricamente han sido afectados por la violencia, la exclusión, la desigualdad y que demandan la transformación de las condiciones que reproducen y justifican dicha dinámica.

Entendemos aquí la *crítica* como el cuestionamiento de las condiciones de posibilidad de algo, no solo del conocimiento, sino también de aquello dado como real en contextos sociales y educativos, además de posibilitar caminos diversos de comprensión y acción respecto a los que generan condiciones de bloqueo y control. Pensamos que no se trata de un simple ejercicio de rechazo, como oponerse arbitrariamente a algo; de hecho, no todo esfuerzo de negación o de oposición debe asumirse como *crítico*. Por el contrario, en un movimiento más profundo, la crítica nos permite distinguir aquello “que es” de aquello que lo hace ser como tal, de forma que se abre a la posibilidad de visibilizar las condiciones de emergencia de ese ‘algo’ que es puesto en cuestión, con el fin de desnaturalizarlo; en lo que nos concierne, se traduciría en poner de manifiesto las condiciones raciales y patriarcales que se reproducen en la enseñanza de la filosofía, y al mismo tiempo, imaginar posibilidades contra-hegemónicas para la práctica pedagógica desde las comprensiones, las estrategias, las metodologías y las maneras del hacer educativo en el contexto filosófico.

Como hemos advertido, estas condiciones constituyen un escenario de crueldad (catástrofes de sentido) en el que la producción y transmisión del saber filosófico tendría un lugar y ante el cual la filosofía misma parece ser impotente. Como dijera María del Rosario Acosta (2018), las dificultades de la filosofía no solo son de naturaleza *práctica*. En sus términos, la pregunta por la escucha (lo que aquí hemos traducido en términos del esfuerzo por inteligir y decodificar los patrones y estrategias de poder colonial) y los retos que surgen justamente en este contexto, no se mueven únicamente en un registro ético de responsabilidad y respuesta

contundente ante estas realidades inauditas, sino también en registros estéticos y epistemológicos que le competen igualmente, no exclusivamente, pero de manera definitiva y apremiante, a la filosofía (Acosta López, 2018, p. 161).

En este punto vale la pena recordar el trabajo presentado por Rafael Sebastián Guillén (conocido como el Subcomandante Marcos), para obtener el grado de licenciado en filosofía en 1980. A juicio del autor, la filosofía se encuentra estrechamente entrelazada con la ciencia y la política a partir de un engranaje entre la teoría, la ideológica y el conocimiento; del cual, si bien hay que “tomar distancia”, se hace necesario volver “al discurso filosófico contra sí mismo”. Con ello, aclara, no se pretende “acabar con la filosofía” sino “ajustar cuentas” con una práctica de la filosofía (Guillén Vicente, 1980, p. 6).

En sintonía con esto, anteriormente hemos dicho que para intervenir en esta situación se hace necesario, en primera instancia, un trabajo de *descolonización de la filosofía* y, particularmente de la *enseñanza de la filosofía*. Sin embargo, entendemos que esto no se puede dar “de espaldas a la filosofía”, sino “desde la filosofía misma”, desde campos de acción como el de la enseñanza de la filosofía. Un esfuerzo que, como advirtiera Catherine Walsh (2012), pretenda situar en el centro de la discusión y el debate el lugar de enunciación y práctica de la filosofía con respecto a un pensamiento “otro” y al hacerlo, permita plantear preguntas filosóficas, metodológicas y pedagógicas sobre qué significa “pensar y actuar con”, nombrar espacios y lugares epistémicos y asumir una ética y una praxis de intervención crítica que mantengan como central la relación entrelazada de modernidad/colonialidad y las subjetividades y epistemologías que esta relación ha subalternizado, ignorado y desplazado intencionalmente (Walsh, 2012, p. 12).

Por ello, en este ejercicio de investigación hemos optado por asumir que antes que preguntarnos por lo que fuese algo así como el *qué* de algo (en este caso, el ejercicio filosófico, la enseñanza de la filosofía), consideramos la imperiosa necesidad de seguir interrogando desde el *cómo* en su amplia expresión, labor que podríamos sintetizar en dos dimensiones. Por un lado, pensando en la forma como operan las relaciones de poder que constituyen ese algo, es decir, la manera como estas fuerzas se articulan, se entrecruzan para dar sentido a la práctica pedagógica en el contexto filosófico (Bernasconi, 2003). Por otro lado, imaginando posibilidades para lo que sería el *cómo* decolonial (el *con quién* y el *desde dónde*), la

praxis pedagógica decolonizadora desde la enseñanza de la filosofía, el trabajo de intervención en el tejido social con comunidades excluidas, en la producción de vínculos (relaciones) y en la articulación de luchas en torno a diferentes mecanismos que legitiman un nivel de violencia a nivel global y la organización desigual de la sociedad (Thompson et al., 2019).

Así las cosas, como nos lo enseña Walsh (2009): “enfrentar, desafiar y derribar esta colonialidad es, sin duda, un trabajo esencial para el campo y el accionar pedagógico” (p. 62). Aquí no nos referimos a ‘lo pedagógico’ simplemente como un campo disciplinar, que colapse en un mero aparato normativo. Por el contrario, pensamos en un escenario de tensión donde se juegan la disputa por la hegemonía de la significatividad del acto educativo, de su constitución, su comunicación y su transmisión (Freire, 2005). De esta forma, *lo pedagógico* no solo aparecería en forma de sistemas complejos de poder que enseñan y disciplinan a los seres humanos en función de subjetividades dóciles al proyecto de muerte promovido por la colonialidad (Suárez-Krabbe, 2017), sino que se manifiesta a través de espacios de articulación, de resistencia, oposición, insurgencia, afirmación y re-existencia; como *enclaves pedagógicos* para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar (pedagogizaciones de lo decolonial) (Walsh, 2014, p. 22).

De esta forma, la función contra-fáctica de una “pedagogía decolonial” (contra-pedagogías de la crueldad) la asumimos como una ‘opción’ que permite abrir grietas, fisuras, en aquello dado, no solo en un contexto institucional educativo, sino también en las formas cómo se transmiten y se apropian conocimientos, imaginarios sociales y sentires colectivos (Palermo, 2014). Una *opción* que actúa como desobediencia epistémica y ontológica, en tanto desprendimiento y apertura (Mignolo, 2015). Desprendimiento de formas de escisión reduccionistas y totalizantes reproducidas en el discurso filosófico y en la enseñanza de la filosofía misma (especialmente a partir de las ideas de raza y género), que estructuran el marco de la realidad, del sentido común eurocéntrico proyectado por la matriz moderna/colonial (Lander, 2000). Apertura hacia las múltiples realidades existentes, en el sentido de los mundos en los cuales el “yo” y el “nosotros” existen y se desenvuelven, es decir, hacia diversos lugares y registros de enunciación; apertura al reconocimiento de acciones pedagógicas necesarias

para transgredir, interrumpir e invertir los conceptos, las prácticas y las estructuras de violencia colonial (Walsh, 2009, p. 62).

Sin embargo, para dar el tránsito hacia estos *enclaves pedagógicos* o para “abrirse a pedagogizaciones decoloniales” desde la enseñanza de filosofía, es necesario prestar atención al riesgo de un ejercicio pedagógico y de reflexión filosófica que, si bien pueda resultar entusiasta con referentes críticos, incluso simpatizante de procesos de resistencia y emancipación, contribuya a *trivializar* o *relativizar* el sentido político de la práctica pedagógica de actores cuya experiencia histórica también se encuentra atravesada por diversas tensiones constituida en múltiples relaciones y no precisamente como particularidades esencializadas, como fenómenos que se constituyen en relación consigo mismos, con su propia tradición ancestral o que existen con total independencia de sus relaciones con el exterior (Castro-Gómez, 2017, p. 254). Lo que queremos decir con esto es que, si bien se requiere un trabajo de “desobediencia y apertura”, que posibilite los *enclaves pedagógicos* que venimos advirtiendo, también es necesario apuntar al hecho de que existe un riesgo latente de leer los esfuerzos, las luchas y los procesos de resistencia que se tejen alrededor de las contra-pedagogías de la crueldad, desde posturas esencialistas que puedan banalizar el ejercicio analítico y crítico de aquello que se constituye históricamente (inclusive de forma violenta) como verdad, como lo “que es” y que encubre formas de crueldad, así como de los conocimientos que de allí se desprenden, es decir, de la posibilidad de determinar bajo qué condiciones es posible una ciencia, cualquiera que sea, una conciencia moral, un juicio sobre la belleza, un proyecto histórico o, como en nuestro caso, una campo de investigación filosófica, la enseñanza de la filosofía. Lejos de tratarse de un juego que se acerque a una suerte de “esencialismo o folklorismo pedagógico”, acentuamos la necesidad de un trabajo de intervención pedagógica y política que tome en serio la universalidad, el antagonismo, la diferencia, la asimetría, los vínculos; que, aun reconociendo el riesgo del “relativismo epistémico”, se abra al diálogo con diversas tradiciones, diversos saberes, diversas historias, diversos mundos y vuelva críticamente sobre el canon filosófico, no sólo para hacer un ejercicio de resistencia por fuera del orden mismo de dominación que produce los efectos normativos y hegemónicos para la reproducción del poder colonial, sino también para hacer un trabajo creativo de relacionalidad, de

contra-pedagógicas, de construcción de otras subjetividades, de otros lazos políticos y de otros vínculos afectivos de la mano de la filosofía misma y de su enseñanza crítica.

Esta última hipótesis, en el marco de la investigación de la cual se desprende esta disertación, nos permite acercar, por un lado, la dimensión universal y conflictual de la *praxis* política que debe potenciar la práctica pedagógica que advertimos frente a las *pedagogías de la crueldad*, es decir, una instancia que radicaliza en una universalidad concreta las formas de exclusión colonial y con ello acoge el conflicto constituyente de las relaciones sociales y *lo pedagógico* (la Relación, la relacionalidad, la pluriversalidad) y, por otro, la multiplicidad de luchas políticas, reivindicaciones epistémicas y demandas de singularidades históricas (actores que se articulan en enclaves pedagógicos) de diferentes comunidades que históricamente han sido relegadas y subordinadas a causa del despliegue del poder colonial. Este ‘tránsito’ a su vez requiere un trabajo didáctico, creativo, sensible, relacional, de re-existencia que promueva ‘pedagogías otras’ o ‘didácticas emergentes’ (Palermo, 2021) y que interpele la pedagogía como una práctica y proceso sociopolítico como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas (Walsh, 2014, p. 24).

diálogos abiertos en la filosofía desde y con niños: desafíos de la enseñanza de la filosofía como enclave contra-pedagógico

En líneas anteriores hemos sugerido que, si bien hace falta un ejercicio de descolonización de la filosofía, es posible reconocer prácticas y presupuestos que “empujan” o posibilitan los “giros decoloniales”, que encuentran sintonía como el imperativo de la descolonización y, que ofrecen alternativas para el ejercicio de la teoría y la filosofía con tal propósito. En otros términos, como nos enseña Walsh (2012), se trata de considerar críticamente las formas en que nuestros procesos cotidianos encarnan giros decoloniales, no sólo en la teoría o el texto, sino también en términos de las preocupaciones de la vida real de dominación, emancipación, justicia y liberación (22). En este contexto, hemos subrayado la pertinencia de considerar enclaves pedagógicos, espacios de fisura, disfuncionales a las pedagogías de la crueldad *desde* la misma filosofía, que pueden emerger,

principalmente, cuando ésta se articula con prácticas de re-existencia, relacionalidad, apertura epistémica y desobediencia ontológica, particularmente en escenarios escolares y comunitarios.

Desde esta posición, nos parece que es posible establecer un diálogo fértil con experiencias y debates en el campo de la Filosofía para/con Niños (FpN), particularmente con aquellas que han avanzado hacia la descolonización de sus marcos metodológicos, epistemológicos y ontológicos. En este contexto aparecen aportes como el trabajo de Peter Elicor (2019) sobre la integración del conocimiento indígena en la práctica filosófica (comunidades de indagación) con niños en Filipinas y la propuesta de José Barrientos Rastrojo (2023) sobre la *nosotrificación* maya-tojolabal en contextos educativos zapatistas. Estos trabajos, como algunos otros que también indagan alrededor de estas hipótesis (Sumiacher, 2009; Reed-Sandoval, 2014; Cassidy, 2023), no solo integran formas de conocimiento indígena-ancestral en la práctica filosófica con niños y niñas, sino que además, y muy especialmente, desplazan el énfasis del programa FpN en la filosofía *para* hacia una filosofía *desde*, que es algo en lo que hemos insistido en este artículo. Este cambio en la preposición no es un asunto menor, se trata de desplazar el gesto adultocéntrico-normativo, para dar paso a uno en el que las infancias no son solo destinatarias pasivas de una intervención pedagógica externa, sino portadoras de marcos epistémicos y ontológicos propios que exigen ser reconocidos como interlocutores válidos y productores de conocimiento.

Estos diálogos cobran mucho más sentido en la conexión con la idea del *cómo* decolonial (el *con quién* y el *desde dónde*), la praxis pedagógica descolonizadora *desde* la enseñanza de la filosofía, es decir, un esfuerzo por pensar *desde* otros lugares, *con* otras corporalidades y *con* otros marcos de sentido, sin que ello implique abandonar la filosofía, sino reconfigurarla críticamente desde prácticas pedagógicas concretas. Así, por ejemplo, estas investigaciones (Elicor, 2019; Barrientos Rastrojo, 2023; Sumiacher, 2009; Reed-Sandoval, 2014; Cassidy, 2023) sugieren estrategias para reconfigurar el aula como enclave de indagación situada, las cuales no sólo constituyen aparatos metodológicos alternativos, sino formas concretas de disputar el sentido instrumental y prescriptivo de lo que se considera la filosofía en sí misma. Aparecen aquí espacios donde los estudiantes parten de su experiencia vital concreta para aprender a formular preguntas

filosóficas. Así mismo, la introducción de epistemologías narrativas, orales, corporales y visuales como formas legítimas para la producción y circulación del pensamiento filosófico. De igual manera, esfuerzos por nombrar y trabajar explícitamente la colonialidad (legitimación y reproducción de patrones raciales y patriarcales) en el aula, a través de reflexiones y debates sobre el poder, la historia, el racismo epistémico, el patriarcado, la desigualdad territorial, las ausencias o vacíos curriculares. Por otro lado, nos enseñan la importancia de fomentar comunidades de diálogo intercultural e inter-epistémico, con lo cual se avanza hacia el cuestionamiento del lugar exclusivo del canon filosófico como fuente legítima de pensamiento y se reconoce la pluralidad epistémica como base de toda filosofía crítica. Por último, estas estrategias propenden también a cultivar una praxis filosófica afectiva, ética y relacional, con lo cual se permite, por un lado, acompañar procesos en el aula de pensamiento, desde el cuerpo, el duelo, la angustia, el dolor, el trauma y la memoria y, por otro lado, establecer vínculos entre lo filosófico y lo vital, entre el pensamiento y el cuidado.

Estas estrategias, que ya están documentadas, que operan en contextos comunitarios y escolares concretos, pueden ser leídas como formas concretas de disputar la autoridad epistemológica, histórica y simbólica que ha definido qué cuenta como filosofía y quién puede filosofar. Activar estas estrategias en las aulas, desde experiencias vitales y con los sujetos históricamente silenciados (genéricos, infantilizados), es parte fundamental de un proyecto contra-pedagógico, de desobediencia epistémica y ontológica, de re-existencia, que transforme la enseñanza de la filosofía en una herramienta de lucha estratégica contra las catástrofes de sentido, la crueldad y para imaginar mundos otros, posibles.

a manera de conclusión

En este texto, resultado de investigación, hemos intentado proponer y asumir una posición crítica en perspectiva decolonial, en torno a lo que hemos considerado como la *función pedagógica* del poder colonial, en el marco de la enseñanza de la filosofía. Para ello, hemos introducido en la discusión claves analíticas como las ideas de *gramática de la violencia colonial* y *pedagogías de la crueldad*, con el fin de dilucidar estrategias (infantilización y feminización) que promueven formas de dominación y exclusión en sujetos colonizados (pasaje a la

crueledad) en la praxis pedagógica de la filosofía, así como la consideración de posibilidades de intervención a partir de alternativas contra-hegemónicas desde la filosofía para su práctica pedagógica. Si bien reconocemos que la filosofía, lejos de ser un saber neutral, crítico o emancipador por naturaleza, ha tenido un lugar en la reproducción de estructuras de exclusión y dominación epistémica, racial y de género al convertirse en un lenguaje normativo y prescriptivo que clasifica, instrumentaliza, subordina y anula la diferencia; también nos permitimos introducir la hipótesis de pensar alternativas desde el ejercicio filosófico mismo y no más allá de éste.

Por otro lado, la hipótesis planteada nos ha llevado a discurrir en torno a la manera como la enseñanza de la filosofía, particularmente en contextos como el colombiano, podría adoptar formas o recursos a través de los cuales podría reproducir una dinámica de crueldad y violencia; especialmente con relación a la legitimación de un canon universalista, eurocéntrico, racial y patriarcal, que es por demás autoritario, reduccionista y totalizante. De esta manera, hemos apuntado a dos estrategias clave en la consolidación de este engranaje de violencia colonial en el marco de la enseñanza de la filosofía, a saber, la infantilización y la feminización: la infantilización, que mediante el recurso de una razón adultocéntrica, no solo le niega la capacidad de agencia al sujeto colonizado, sino además lo minimiza e inferioriza revelando los sesgos raciales del saber filosófico. Por otro lado, aparecía la feminización, que lo subordina al sujeto colonizado a regímenes de tutela, vigilancia y pasividad y con ello, este gesto inscribe el problema del sesgo patriarcal de la filosofía en el mundo de la *homogeneidad* en el cual se basa la exclusión. Ambas estrategias producen un “sujeto genérico” cuya experiencia histórica queda despojada de singularidad y legitimidad y, con ello, de resistencia.

En este sentido, la disertación pretendía avanzar en dos direcciones. Por un lado, pretendía contribuir a la discusión de lo que en los estudios decoloniales se ha denominado el *cómo* decolonial, esto es, la praxis descolonizadora-emancipadora, el trabajo de intervención en el tejido social con comunidades excluidas, en la producción de vínculos (relaciones) y en la articulación de luchas en torno a diferentes mecanismos que legitiman formas de violencia a escala global y la organización desigual de la sociedad. Por ello,

podríamos decir que este trabajo se inscribe en una apuesta por pensar las posibilidades de una enseñanza de la filosofía en clave decolonial, que rompa con marcos normativos “tradicionales” y se abra al trabajo de decodificación e inteligibilidad, a las “gramáticas de la escucha” y formas creativas de activación de la relacionalidad. En este sentido, se han planteado las *contra-pedagogías de la crueldad* como ejercicios de desobediencia epistémica y ontológica que se oponen al orden hegemónico del saber, con un valor contrafáctico y como intervenciones pedagógicas que buscan desmontar la maquinaria simbólica y comunicativa de la violencia colonial. Hemos intentado acentuar la idea de que estas contra-pedagogías no implican de suyo el abandono del quehacer filosófico, sino su resignificación desde prácticas situadas, afectivas y colectivas que hemos reconocido como enclaves pedagógicos. Creemos que esta tarea sigue estando pendiente.

referencias

- Acevedo, D. M., & Dussan, M. P. (2017). Pensar la vida: Crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, 72, Article 72.
- Acevedo-Zapata, D. M., & Cortés Alfonso, Y. L. (2022). Aportes para una Pedagogía Feminista Descolonial en Filosofía. En M. Prada Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 113-127). Universidad Pedagógica Nacional.
- Acosta López, M. del R. (2018). Gramáticas de la escucha: Decolonizar la historia y la memoria. En M. Moraña (Ed.), *Sujeto, decolonización transmodernidad. Debates filosóficos latinoamericanos* (pp. 159-180). Iberoamericana -Vervuert.
- Allen, A. (2015). Emancipation without Utopia: Subjection, Modernity, and the Normative Claims of Feminist Critical Theory. *Hypatia*, 30(3), 513-529.
- Barrientos Rastrojo, J. (2023). De la filosofía para niños indígenas a la filosofía desde niños indígenas: una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal. *Childhood & philosophy*, 19, 01-34.
- Bernasconi, R. (Ed.). (2003). *Race and racism in continental philosophy*. Indiana University Press.
- Biswas, T., & Rollo, T. (2024). confronting adultcentrism: childist and decolonial interventions in educational philosophies and institutions. *childhood & philosophy*, 20, 01-11. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.88634>
- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En: Leyva Solano, Xochitl; Icaza, Rosalba (eds.) *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias. Tomo IV*, CLACSO - Cooperativa Editorial Retos - ISS, Buenos Aires -San Cristóbal de las Casas.
- Camargo, E. C., & Barreto, L. J. B. (2007). Tras las huellas de alternativas didácticas para la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 9, Article 9.
- Camelo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: Aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), Article 2.

- Cassidy, C. (2023). The present and future of doing philosophy with children: practical philosophy and addressing children and young people's status in a complex world. *Childhood & Philosophy*, 19, 01-18.
- Castro-Gómez, S. (2017). *Revoluciones sin sujeto: Slavoj Žižek y crítica historicismo postmoderno* (3ra Edición). Akal.
- Cerquera, E. R. C., & Ríos, J. R. (2017). La enseñanza de la filosofía a partir del uso de la historia oral. *Cambios y Permanencias*, 8(2), Article 2.
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad*. UMSA/Plural Editores.
- Elicor, P. P. (2019). Philosophical inquiry with indigenous children: an attempt to integrate indigenous forms of knowledge in philosophy for/with children. *Childhood & Philosophy*, 15.
- Eslava, E. (2022). ¿Es retirar la filosofía de las escuelas un acto de injusticia epistémica? *Universitas Philosophica*, 39(79), Article 79.
- Eslava, E. (2024). Adultcentrism and the children's classroom: If you want to teach them you must know who they are. *Childhood & Philosophy*, 20, 01-22.
- Farred, G. (2015). *Martin Heidegger saved my life*. University of Minnesota Press.
- Figueroa, A. G. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: Examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Conrado*, 17(82), 249-259.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da. edición). Siglo XXI.
- Gordon, L. (2006). *Disciplinary Decadence. Living Thought in trying times*. Routledge.
- Guillén Vicente, R. S. (1980). *Filosofía y educación: Prácticas discursivas y prácticas ideológicas. Sujeto y cambio histórico em libros de texto oficiales para la educación primaria en México* [Tesis para obtener el Grado de Licenciado en Filosofía]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jaime-Herrera, A., & Rojas-Devia, J. A. (2024). La Enseñanza de la filosofía en Colombia: Retos y perspectivas actuales. *Prospectiva científica*, 20(1), 29-52.
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Losada, J. (2021). Identité, reconnaissance et colonialité: Annotations sur le cas colombien dans le cadre de l'Accord de Paix. *Amerika. Mémoires, identités, territoires*, (23).
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *Revista La manzana de la discordia*, 6(2), 105-117.
- Maeschalck, M. (2014). L'interculturalité face à l'option décoloniale: Subjetivation et désobéissance. *Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit - Université catholique de Louvain*, 162.
- Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City*, 8(1), 29-56.
- Maldonado-Torres, N. (2012). Thinking at the limits of philosophy and doing philosophy elsewhere. From Philosophy to Decolonial Thinking. En G. Yancy (Ed.), *Reframing the Practice of Philosophy: Bodies of Color, Bodies of Knowledge*. State University of New York Press.
- Mbembe, A. (2013). *Critique de la raison négre*. La découverte.
- Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Herder.
- Mignolo, W. (2015). *La désobéissance épistémique. Rhétorique de la modernité, logique de la colonialité et grammaire de la décolonialité* (M. Maeschalck & Y. Youhari, Trads.). Peter Lang.
- Ochoa Muñoz, K. (2014). El debate sobre las y los amerindios: Entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El Cotidiano*, 184, 13-22.
- Paredes, J. (2013) *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Cooperativa el Rebozo, México.

- Paredes Oviedo, D. M., & Carmona-Cardona, A. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21-48.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía Decolonial*. Del Signo.
- Palermo, Z. (2021). Haceres de saberes disruptivos: Las comunales creativas. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 10(15), 8.
- Park, P. (2013). *Africa, Asia, and the History of Philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon, 1780–1830*. State University of New York Press.
- Prada Dussán, M. (Ed.). (2022). *Didácticas emergentes de la filosofía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Prieto Galindo, F. H. (2024). *Enseñando filosofía. Desafíos y didáctica del pensamiento crítico*. Magisterio.
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. América: 1492-1992*, XLIV(4), 583-591.
- Reed-Sandoval, A. (2014). Cross-cultural exploration in the P4C classroom: Reflections on doing philosophy with triqui children in Oaxaca de Juárez. *Teaching ethics*, vol. 14, 2, pp. 77-90.
- Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria: Arte y pensamiento crítico* (1. ed). Siglo veintiuno editores.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón Ediciones.
- Saldarriaga Vélez, O. (2008). De universidades a colegios: La filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892. En S. Castro-Gómez & E. Restrepo (Eds.), *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta Limón Ediciones.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Suárez González, J. R., Pabón Llinás, D., Villaveces Franco, L., & Martín Gallego, J. A. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*. Editorial Universidad del Norte - Fundación Promigas.
- Sumiacher, D. (2009). Napité. Un acercamiento de Filosofía con Niños a un contexto indígena. *Childhood & philosophy*, 5(9), pp. 117-152.
- Suárez-Krabbe, J. (2017). The conditions that make a difference: Decolonial historical realism and the decolonisation of knowledge and education. En M. Cross & A. Ndongirepi (Eds.), *Knowledge and Change in African Universities* (pp. 59-80). Sense Publishers.
- Thompson, C. S., Fraser-Burgess, S., & Major, T. (2019). Towards a Philosophy of Education for the Caribbean: Exploring African Models of Integrating Theory and Praxis. *Journal of Thought*, 53(3/4), 53-72.
- Tommasi, W. (2002). *Filósofos y mujeres: La diferencia sexual en la Historia de la Filosofía*. Narcea Ediciones.
- Tovar González, L. (2022). Prólogo con toda. En M. Prada Dussán (Ed.), *Didácticas emergentes de la filosofía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: La situación actual y las perspectivas para el futuro*.
- Vásquez, J. (2013, abril 4). *Crítica de la razón adultocéntrica. Apuntes iniciales desde América Latina*.
<https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/critica-de-la-razon-adultocentrica-apuntes-iniciales-desde-america-latina>
- Walsh, C. (2009). Fanon y la pedagogía de-colonial. *Nueva América*, 122.

Walsh, C. (2012). "Other" Knowledges, "Other" Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the "Other" America. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3).

Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, 1, 17-31.

Zupancic, A. (2017). *What IS Sex?* MIT Press.

jhon jairo losada cubillos

Doctor en Filosofía por el Centro de Filosofía del Derecho de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Profesor Asociado del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.

cómo citar este artículo:

APA:

Losada Cubillos, J. J. (2026). Gramática de la violencia colonial y pedagogías de la crueldad: Transitando hacia las contra-pedagogías decoloniales desde la enseñanza de la filosofía. *childhood & philosophy*, 22, 1-30. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2026.92452>

ABNT:

LOSADA CUBILLOS, Jhon Jairo. Gramática de la violencia colonial y pedagogías de la crueldad: transitando hacia las contra-pedagogías decoloniales desde la enseñanza de la filosofía. *childhood & philosophy*, v. 22, p. 1-30, 2026. Acceso en: _____ Disponible en: _____ <https://doi.org/10.12957/childphilo.2026.92452>

créditos

- **Agradecimientos:** No aplicable.
 - **Financiación:** Financiado por el Fondo de Apoyo al Primer Proyecto de Profesores de la Universidad de Antioquia. Derivado del proyecto de investigación: "Gramática de la violencia colonial y pedagogías de la crueldad: transitando hacia las contra-pedagogías decoloniales para la enseñanza de la filosofía en Colombia y el pensamiento crítico" (No. 2024-67677).
 - **Conflictos de intereses:** Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
 - **Aprobación ética:** No aplicable.
 - **Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.
 - **Contribución de los autores:** Conceptualización; Redacción, revisión y edición del texto; Análisis formal; Obtención de financiación; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Recursos; Supervisión; Validación: LOSADA CUBILLOS, J.
 - **Imagen:** No aplicable.
 - **Preprint:** No publicado en repositorio de preprints.
-

artículo sometido al sistema de similitud **:::plagium™**

sometido en: 23.06.2025

aprobado en: 24.01.2026

publicación: 28.02.2026

revisor 1: José Barrientos-Rastrojo **revisor 2:** Carmina Shapiro