

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

Aión
Tiempo de la Infancia

Diagramas y polifonías. Experiencias de pensamiento

Filosofía e infancia en Boyacá - Colombia se asume como una "experiencia pedagógica".

Concibe la filosofía como forma de vida, como actitud, vitalidad y posibilidad de constituirse como sujeto; está cercana a su origen etimológico al philein: amar, enamorarse, al deseo. Esta fuerza del deseo, reconoce en la filosofía una potencia productora de sujetos comprometidos con el pensar, la escuela como espacio de suspensión para el pensamiento y el maestro como eje e impulsor del cuestionamiento propio y de la acción sobre sí mismo.

La opción que hace la perspectiva teórica por la infancia no es solo una opción etarea, es decir, que tiene en cuenta la edad, aunque los niños y adolescentes son el motor del proyecto, la infancia trasciende el fragmento poblacional, se asume como un estado de posibilidad, potencia, fuerza vital, una manera particular de estar y ser, un modo de la experiencia humana en el mundo...

María Teresa Suárez Vaca
Óscar Pulido Cortés
Coordinadores

Diagramas y Polifonías.

Experiencias de Pensamiento

MARÍA TERESA SUÁREZ VACA
ÓSCAR PULIDO CORTÉS
(Coordinadores)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
2021

Diagramas y Polifonías. Experiencias de Pensamiento / Diagrams and Polyphonies. Experiences of Thought / Suárez Vaca, María Teresa; Pulido Cortés, Óscar (coordinadores). Editorial UPTC, 2021. 178 p.

ISBN 978-958-660-478-9

ISBN Digital 978-958-660-479-6

1. Infancia. 2. Filosofía. 3. Práctica pedagógica. 4. Materiales educativos. 5. Maestro. 6. Experiencia.

(Dewey 107721) THEMA JNA Filosofía y teoría de la educación.



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



Primera Edición, 2021

50 ejemplares (impresos)

Diagramas y Polifonías. Experiencias de Pensamiento

Diagrams and Polyphonies. Experiences of Thought

ISBN 978-958-660-478-9

ISBN Digital 978-958-660-479-6

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: junio de 2020

Aprobación: octubre de 2020

Colección de Investigación UPTC N°. 184

© María Teresa Suárez Vaca, 2021

© Óscar Pulido Cortés, 2021

© Lizeth Ximena Castro Patarroyo, 2021

© Daniela Patiño Cuervo, 2021

© Liliana Andrea Mariño Díaz, 2021

© Paola Andrea Lara Buitrago, 2021

© Lola María Morales Mora, 2021

© Iván Darío Cruz Vargas, 2021

© Juan Guillermo Díaz Bernal, 2021

© José Alfredo Malagón López, 2021

© Alirio Severo Hernández Buitrago, 2021

© Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda, 2021

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2021

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Manuel Humberto Restrepo D., Ph. D.

Enrique Vera López, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Sandra Gabriela Numpaque Piracoca, Mg.

Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph. D.

María Eugenia Morales Puentes, Ph. D.

Edgar Nelson López López, Mg.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Editora en Jefe:

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial:

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Corrección de Estilo

Liliana Muñoz

Carátula e Ilustraciones

Leidy Yohanna Albarracín Camacho

Editorial JOTAMAR S.A.S.

Calle 57 No. 3 - 39.

Tunja - Boyacá - Colombia.

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro de investigación resultado del proyecto: Prácticas y recursos educativos en perspectiva de filosofía e infancia, con código SGI 2427, financiado por la Dirección de Investigación de la UPTC y la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, durante el año 2018.

Citar este libro / Cite this book

Suárez, M. & Pulido, Ó. (Coord.) (2021). *Diagramas y Polifonías. Experiencias de Pensamiento*. Tunja: Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586604789>

RESUMEN

Este libro de investigación expone los componentes teóricos, prácticos y metodológicos de la experiencia pedagógica: Filosofía e Infancia en el Departamento de Boyacá –Colombia. Presenta las formas de constitución de un grupo de maestros y maestras que aceptaron la invitación a participar de una particular manera de pensar, sentir, enseñar, aprender y encontrarse con la infancia y la filosofía.

El libro comienza con un enunciado del proceso teórico y metodológico del proyecto de investigación, y luego despliega las formas de apropiación e implementación de la experiencia pedagógica por categorías: en primer lugar, la práctica pedagógica, que representa las posibilidades y las acciones del maestro en relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. Segundo, los territorios físico-relacionales que habitan profesores y estudiantes. Tercero, los recursos, usados en la praxis cotidiana del proyecto Filosofía e Infancia. Cuarto, los procesos discursivos e investigativos que se movilizan en las experiencias producidas por los maestros. Finalmente, concluye con una retrospectiva, colofón y perspectiva que articula las espirales, multiplicidades y líneas de fuga del proyecto, las que han circulado y transformado formas de pensar la escuela, los procesos educativos y la constitución subjetiva de maestros y estudiantes.

Palabras clave: Infancia; Filosofía; Práctica pedagógica; Materiales educativos; Maestro; Experiencia.

ABSTRACT

This research-based book discusses the theoretical, practical, and methodological components of the pedagogical experience: Philosophy and Childhood in the Department of Boyacá –Colombia. It presents the forms of self-constitution of a group of teachers who accepted the invitation to embrace new ways of thinking, feeling, teaching, and learning, relating to childhood and philosophy.

The book begins with a discussion of the theoretical and methodological process of the project. Consequently, we explore the ways of appropriation and implementation of the experience on several levels: first of all, through the teachers' pedagogical practice, which represent the possibilities and actions of the teacher with respect to her/himself, to others, and to the environment. Secondly, through the physical-relational territories inhabited by teachers and students. Thirdly, through the resources used in the daily praxis of the Philosophy and Childhood project. Fourthly, through the discursive and research processes mobilized by the teachers' experiences. Finally, we conclude with by means of a Hindsight, Coda, and Way forward, that articulate the spirals, multiplicities and lines of flight which have circulated and transformed ways of thinking about school, educational processes and the subjective constitution of teachers and students.

Keywords: Childhood; Philosophy; Pedagogical praxis; Educational resources; Teachers; Experience.

Tabla de Contenido

Prólogo	7
Introducción	13
<i>María Teresa Suárez-Vaca</i>	
La perspectiva de Filosofía e Infancia: una apuesta teórica y metodológica	21
<i>María Teresa Suárez-Vaca, Oscar Pulido-Cortés, Lizeth Ximena Castro-Patarroyo</i>	
Prácticas pedagógicas que constituyen sujetos, saberes e instituciones en la perspectiva de Filosofía e Infancia.....	43
<i>Oscar Pulido-Cortés, Liliana Andrea Mariño-Díaz, Alirio Hernández-Buitrago</i>	
Territorios de pensamiento: habitar de las infancias.....	87
<i>María Teresa Suárez-Vaca, Daniela Patiño-Cuervo</i>	
Experienciar los materiales: una apuesta por pensar y recrear los acontecimientos de Filosofía e Infancia.....	117
<i>Paola Andrea Lara-Buitrago, Lola María Morales-Mora</i>	
Discursos en la perspectiva de Filosofía e Infancia	139
<i>Juan Guillermo Díaz-Bernal, Iván Darío Cruz-Vargas, José Alfredo Malagón-López, Yenny Tatiana Avellaneda-Avellaneda</i>	
Retrospectiva, colofón y perspectiva: espirales, multiplicidades y líneas de fuga.....	173
<i>Oscar Pulido-Cortés</i>	

Lista de Tablas

Tabla 1. Clasificación de recursos.....121

Tabla 2. Funciones metodológicas.....147

Lista de Figuras

Figura 1. Discurso: relación entre categorías146

Prólogo

Libro-comunidad, libro-infancia

Oscar Espinel¹

Foucault, en su incursión al mundo grecolatino, señala que antes de Platón, la ocupación consigo mismo correspondía al momento preciso (*Kairós* - *καιρός*) de la juventud, momento en el que el adolescente ingresa al mundo de la vida adulta de la *polis* y participa activamente de los asuntos de la ciudad. Tránsito en el que se hace ciudadano. Y para ello, deja atrás los momentos en los que su formación estaba al cuidado de los adultos (*paidagogos* y maestros). En ese preciso momento, en el que asume la oportunidad de entrar a la vida adulta y hacerse ciudadano, su destino cambia y deja de ser lo que era (*Krónos* - *Κρόνος*). Todo lo anterior, se presenta como una etapa necesaria, pero pasajera, para empezar a ser lo que es, lo que debe ser, aquello para lo que estaba destinado como aristócrata. Es el momento en el que, paradójicamente, aquel joven —en tanto ciudadano—, debería comenzar a ocuparse de sí mismo.

A lo largo del siglo V a.C. —y esa quizás sea la enseñanza fundamental de Sócrates en la configuración de la filosofía— el cuidado de sí se haría transversal a toda la vida. A partir de entonces, podríamos decir, no hay un momento preciso, único o exclusivo para ocuparse de sí. El efecto socrático hará de la ocupación de sí el ejercicio filosófico por excelencia. Razón por la cual, el tiempo de la filosofía se hace un tiempo sin límites. Un tiempo que haya su sentido en sí mismo, no en el futuro ni en los propósitos externos. Es el tiempo de la vida. Es el tiempo que conjunta todos los tiempos. Tiempo sin prisa, tiempo que no pasa. El tiempo que se habita. Es el tiempo de la infancia. Es el tiempo que los griegos señalaban con el vocablo *Aiôn* (Αἰών).

¹ Dr. en Filosofía, profesor del departamento de filosofía de UNIMINUTO. Grupo de investigación Pensamiento Filosofía y Sociedad. Email: oscar.espinel@yahoo.com

Ahora bien, si asumimos que la infancia es estado y no estadio, una manera de estar y no el lugar, una actitud y no un periodo, si es fuerza más que producto, entonces, más que formar la infancia como un objeto, se tendría que estar atento a ella y cultivarla tanto en nosotros como en nuestra relación con otros (Kohan, 2020). La infancia no es ajena, ni externa; la infancia, por el contrario, es propia, íntima y compartida. Conjuntamente cultivada.

La infancia, segundo elemento a considerar en esta tímida aproximación, asumida como actitud atraviesa toda la vida. Es un estado permanente que se nutre de la curiosidad y la sorpresa; es una manera de habitar la pregunta y posibilitar el aprender en tanto seres finitos que somos. Quizás esta sea la razón por la que Walter Kohan, habla de una educación *en la* infancia y no de una educación *de la* infancia y, mucho menos, *para la* infancia. De hecho, si lo vemos bien, ese carácter de infancia –de infantil– se hace necesario y soporte para la educación, el aprender y la misma filosofía. Ese deseo de saber, el reconocimiento de las propias limitaciones y aquella fragilidad que conduce a ponerse en manos de otro, hacen posible el acto de educar. La actitud infantil, en consecuencia, sería la disposición necesaria para el aprender. Lo otro es instrucción, moldeamiento o transferencia de información.

Sócrates, sigue esta misma actitud con quienes le escuchan en el intento de hacerles ver que en realidad no saben lo que dicen saber; pero no porque Sócrates se los muestre, se los explique o les señale sus errores, sino porque en medio de la conversación los interlocutores logran detenerse, darse vuelta y prestar atención a lo que dicen saber. Ese reconocimiento de la “ignorancia” no es algo delegado, impuesto o adjudicado desde la exterioridad, sino que es una “actitud” derivada de la atención. Un estar presente ante sí mismo, una confrontación consigo, un examen atento. A este tenor, la infancia, el tiempo de la infancia, es un encuentro consigo mismo para entender mejor lo que se es. Por eso es un tiempo que nunca pasa pero que sí se cultiva. Una relación consigo mismo más que una condición atribuida por carencia, anormalidad o incoherencia de acuerdo a moldes predeterminados.

Tal como lo mostrarán las páginas de este libro, la infancia no es un estado cronológico del individuo, sino que es condición para la vida en comunidad. La comunidad bebe de infancia, de apertura, cercanía, fragilidad, necesidad del otro, intento y ensayo. La comunidad bebe del diálogo, del encuentro, de las múltiples voces y manos. Pero también bebe de la ternura que no es otra cosa que abrir el corazón y dejarse tocar por el otro. Un cultivo de la sensibilidad que nace de la experiencia del otro y lo otro. Lo cual también significa que la comunidad, como la infancia, se nutre de “inocencia” en el sentido de atreverse, no solo a expresar que no se sabe, sino atreverse a confiar en el otro (sin maldad, ni prevención). Así las cosas, este no es solo un libro-experiencia (para recordar a Foucault), sino un libro-comunidad, un libro-infancia.

Ciertamente, infancia no solo es encuentro, sino también búsqueda. De allí el lugar de la pregunta, la curiosidad y la sorpresa. Es indagación, exploración y descubrimiento. Por eso, es una búsqueda que ofrece “significados y sentidos” (Kohan, 2020, p. 155), formas nuevas de ver el mundo y de habitarlo. Formas nuevas de preguntar. De allí su estrecha relación entre filosofía e infancia.

La Infancia es intensidad. Otra clave de lectura que alimentan los territorios de este libro. La infancia tiene que ver con la intensidad de la vida, de cada momento, de cada evento y emoción. Es un estar atento a lo que pasa y lo que nos pasa. Algo opuesto al entretenimiento, al dejar pasar. Trabajar *con la* y *en la* infancia, cultivar y cultivarnos en ella, no es, por tanto, una cuestión de entretener ni divertir. Es, por el contrario, un cultivo de la atención con los instrumentos y posibilidades propios de cada etapa y espacio. En efecto, el tiempo de la infancia no es “ludificación” ni eterno esparcimiento (si es que ello es posible). El carácter lúdico del tiempo infantil es creación, no evasión. Alerta sobre el simple “dejar pasar” y prepara para ese enfrentar y cuidar de lo que somos (en plural).

El juego en la infancia —y desde allí, en todo aprender— tiene este carácter de formación, modificación, de convivencia y coincidencia, de imaginación e invención. No es solo distracción. Si convenimos en que el tiempo de la infancia es el tiempo del aprender, entonces,

también tenemos que admitir que es el tiempo en el que nos hacemos lo que somos y cuidamos de eso que somos. Tiempo en el que se conjuga con la pedagogía, con la filosofía y, en síntesis, con aquello que los griegos denominaban *psicagogia*.

Pasemos a otro punto en medio de esta especie de inventario en torno a la relación entre filosofía e infancia, eje transversal de los ejercicios que componen estos escritos. La infancia como actitud, involucra todo lo que se es y todo el tiempo que se es. Es el tiempo que recoge todos los tiempos. Es una inquietud que nunca deja en paz, que nunca nos deja tranquilos o tranquilas. Tal como la filosofía representada en la figura de Sócrates que, como tábano, tiene la misión de incomodar, desacomodar, provocar.

El tiempo de la infancia pone su impronta en todo. Todo lo altera, todo lo confronta, todo lo interpela. Es un tiempo impertinente, irreverente e intempestivo. La infancia es obstinada e incontrolable por lo que excede al propio sujeto y, por ello mismo, lo lleva más allá de sus límites, de lo normal, de lo acostumbrado. La infancia, en este sentido, es riesgo, es ponerse en riesgo. Es ex-ponerse, en el sentido de ponerse en frente, vulnerable y abierto. Infancia, asumir la infancia, ya lo hemos señalado previamente, es asumir la alteridad.

La infancia como la filosofía es potencia. No estado. Nunca quietud ni letargo. La infancia es un tiempo que ofrece tiempo, suspensión, atención. De allí su intensidad. Es un tiempo de encuentro, pero también de vínculo, de "conexión", de entrelazamiento y confabulación. Tiempo de entrega, de confianza y cuidado mutuo. Por eso es tiempo de "amor". Pero no cualquier amor; no del tipo de amor sexualizado que hacen primar los tiempos presentes. Es un amor que es apertura, ternura, cuidado, compromiso, dedicación. Es del tipo de amor que nutre la relación pedagógica.

Quiero detenerme un momento aquí para ir llegando al final de estas notas. En el mundo greco-romano, toman forma tres vocablos relacionados con el amor. Podemos decir, quizás forzando un tanto los términos, tres formas de asumir el amor. En primer lugar, está el éros (Ἔρως), entendido como el amor erotizado, sexual, erótico.

Junto a él se encuentra la *philia* (φιλία), la amistad, el afecto. Se trata del amor filial, el amor fraterno que implica colegaje, cuidado, cercanía, vínculo, responsabilidad por el otro. Un otro que se hace uno de los propios (familia), un semejante, un próximo (prójimo). Y, por último, encontramos el término *agapé* (ἀγάπη). Este es un amor incondicional y reflexivo. En el mundo griego *agapé* asume el carácter de amor universal en oposición al amor personal (*eros*). Es un amor que trasciende la relación personal para hacerse amor universal, amor por la verdad, amor a la humanidad.

Así las cosas, el vocablo *agapé* se conjuga con una segunda acepción de mayor resonancia en los primeros cristianos; aquella que se relaciona con el encuentro, el banquete, reunión con el otro, celebración. Podríamos decir, compañía y acompañamiento en la búsqueda de la verdad. Por tanto, congregación; pero también convite, invitación de lo que ha de derivarse no solo la idea de bienvenida y acogida, sino la de comunidad, camaradería, “parcería”, complicidad. Un caminar juntos. Una intimidad compartida.

La relación pedagógica que emerge entre infancia y filosofía tiene que ver más con las dos últimas formas que asume el amor y menos con la primera. No es un amor erotizado el que moviliza el encuentro pedagógico, sino aquel relacionado con la *philia* y el *agapé*. Un amor filial, comprometido, que configura comunidad.

Quizás en el mundo griego la filosofía y la educación tuviesen que ver con estas tres formas del amor. La filosofía platónico-socrática, ha puesto en otros términos y acentos la relación pedagógica y la transfigura en psicagogia. De hecho, si lo vemos bien, la preponderancia del éros sobre la *philia* y el *agapé* trajo consigo la crisis pedagógica de la que nos habla la literatura y que es retomada por Foucault, en su acercamiento al universo griego. Una crisis que deriva en descuido de las formas de educar y que traerá consigo el debilitamiento de la grandeza de Atenas. Esta será, precisamente, la crítica encarnada en Sócrates y la filosofía en cuanto *epimeleia heatou*. Un amor filial (pedagógico/psicagógico) por Alcibiades y, a través de su figura, por quienes le escuchan.

Quizás es de allí que el vocablo *scholé* (σχολή) del que deriva nuestra palabra escuela se vincula con otro término griego, el de *aulé* (αὐλή). *Aulé*, en el universo grecolatino se refería al patio ubicado a la entrada del palacio en el que se daba lugar a las ceremonias y banquetes.

El espacio áulico se vincula así a la celebración y encuentro que es la escuela. El banquete que solo es posible en el espacio suspendido de la *scholé*.

Pero hay otra acepción más para el término *aulé* o, al menos, próximo al vocablo aula. En el latín, la palabra aula también adquiere otro significado distinto referido a olla, vasija o marmita. El juego de palabras que nos permite el pensar infantilmente nos lleva a imaginar la relación pedagógica en conexión con esta segunda acepción. Vasija, olla, recipiente o espacio que reúne, combina, mezcla y entrelaza en la creación de algo distinto. A partir de la singularidad de cada elemento y lo que puede aportar al conjunto, termina por enriquecer los sabores. Una vez en conjugación difícilmente cada ingrediente volverá a ser el mismo. La clave estará en conservar de cada ingrediente su sabor particular, su matiz y aroma. Conjugación, armonía, combinación, complementariedad como aquel que resulta de tañer (interpretar, tocar) un instrumento, tercera acepción del término derivado del vocablo *aulós*.

Es en el mundo griego en el que el concepto de *agapé* tomará relevancia y centralidad. Y quizás es desde allí que la relación pedagógica retoma un acento distinto, comunitario, fraterno. En otras palabras, la cofraternidad de la *ekklesía* (ἐκκλησία) que nutre esta relación pedagógica. *Ekklesía* que se hace asamblea, reunión y celebración. Encuentro que se hace posibilidad, alteridad y construcción. Comunidad en la que resuenan voces, inquietudes y lugares. Pretexto que se hace infancia, pensamiento y que ahora asume la forma de libro. Un libro para pensar, tensar y actualizar las relaciones entre filosofía e infancia, entre infancia y filosofía.

Referencias

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO

Introducción

En Boyacá se recorren nuevos caminos de pensamiento, a partir de la unión de voluntades de profesores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC], profesores de instituciones educativas –rurales y urbanas– niños y niñas, para transitar rumbos educativos diferentes, con la esperanza de vivir un presente distinto y con el sueño de crear posibilidades alternativas de ser y de habitar el mundo, gracias al proyecto de Filosofía e Infancia.

En este encuentro de subjetividades, se reconoce la infancia como un estado de vida y de creación. Las voces infantiles gritan “¡filosofía!”, como una compañera para la vida: “La filosofía es el amor al pensamiento y no solo eso, es una mejor forma de vida” (Óscar Mauricio Cortés Sierra, 12 años). Para Juliana Álvarez Rojas (12 años), “es una manera de pensar y de vivir”. Niños y niñas hacen parte de esta experiencia y se acercan a la filosofía para reconocer y asumir posturas éticas como un asunto vital: “La filosofía es pensar para hablar y comunicarnos con todos, compartiendo experiencias nuevas que nos lleven a ser mejores en la vida” (Juan Reyes, 12 años). Algunos le dan un valor especial al saber: “La filosofía es un amor hacia el saber que no sabemos” (Laura Sofía Figueredo, 13 años). Otros se revisan a sí mismos y reconocen su potencia: “La filosofía sirve para demostrarnos a nosotros mismos nuestra capacidad de aprender y llenarnos de nuevos conocimientos” (Paula Castillo, 14 años); “La filosofía nos ayuda a pensar diferente, a ver las cosas claramente, a definir nuestra personalidad y a ver el mundo diferente” (Marly Alejandra Cubides, 13 años). Los niños y niñas que hacen parte del proyecto –un grupo de amigos y amigas– nos invitan a vislumbrar la educación y la vida como un encuentro diferente: “La filosofía es aprender a escuchar al otro, y aprender del otro, o sea, a pensar de otro modo” (Camilo Andrés Nonzoque Alba, 10 años).

Estas expresiones no solo son manifestaciones espontáneas; son pensamientos y sentimientos que reflejan otras maneras de ser, de pensar y de vivir. Se encuentran en el libro *Pensando la filosofía: voces de la infancia* (Suárez & Mariño, 2020), un texto concebido en el Tercer Campamento Filosófico. Estas producciones son fruto de un proceso de constitución personal, a través de diversas experiencias estudiadas, diseñadas y expuestas por sujetos que creen en los encuentros entre infancia y filosofía como una condición de posibilidad para vivir de otro modo.

Los Grupos de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación [Gifse] y AIÓN: tiempo de la infancia [Aión], de la UPTC, de manera sistemática, han indagado diversas perspectivas en el proyecto Filosofía e Infancia, como una relación teórica y metodológica, a través de la organización de once encuentros académicos, algunas experiencias investigativas y el acompañamiento e implementación de acciones educativas en diferentes instituciones de Boyacá.

Este libro es producto de una investigación sobre el balance de dichas experiencias. Se muestra el estudio de las prácticas pedagógicas, de los espacios, de los materiales educativos y de los discursos producidos en la implementación de Filosofía e Infancia en seis instituciones educativas del departamento. Se hizo una sistematización rigurosa, construida por investigadores, profesores de las instituciones, jóvenes investigadores y semilleros de investigación.

La indagación permitió encontrar las formas de apropiación e implementación de la experiencia, los discursos, las prácticas y los pensamientos –que han circulado y transformado las maneras de pensar la escuela–, los procesos educativos y la constitución de los sujetos maestros y estudiantes. Se determinó el impacto de lo anterior en las comunidades educativas implicadas. También, se reunió y se organizó la información sobre los efectos y los sentidos que la experiencia ha propiciado en las acciones metodológicas y en las elaboraciones discursivas de profesores, instituciones y grupos de investigación.

El libro establece una relación teórica, práctica y metodológica de la experiencia pedagógica filosofía e Infancia, es decir, comprende y expone, las formas de constitución como maestros y maestras, los que hemos aceptado la invitación a participar de una particular manera de pensar, sentir, enseñar, aprender y encontrarnos con la infancia y la filosofía. La experiencia, habla no solamente de una vivencia o de un momento especial, ni de algún impacto de momento o un recorrido en el tiempo y en el espacio. La experiencia en este sentido, hace referencia a ciertas formas históricas de subjetivación, en otras palabras, como posibilidad de relación con: el conocimiento y el saber, las normas y el poder, y la relación consigo mismo y con los otros.

La investigación, expone la interpretación de la manera en que se conjugan las perspectivas teóricas y metodológicas de esta experiencia pedagógica y cómo confluyen en un ejercicio educativo. En el encuentro filosofía e infancia, confluyen sujetos comprometidos con el pensar, con la escuela como espacio de suspensión del pensamiento y con el maestro como eje e impulsor del cuestionamiento propio y de la acción sobre sí mismo. Por consiguiente, se concibe la filosofía como forma de vida, como actitud, vitalidad y posibilidad de constituirse como sujeto. Así mismo, reconoce la apropiación de nuevos discursos que integran una visión de la educación, el maestro, los estudiantes, las metodologías, los espacios y de los recursos.

Este documento es una contribución en el campo de conocimiento en filosofía e infancia, ya que los resultados pueden promover la sistematización de experiencias similares. Simultáneamente, este producto de investigación contribuye al campo teórico de la filosofía y la educación, puesto que constata apropiaciones de conceptos e interacciones que van de la filosofía a la infancia y de la infancia a la filosofía, en relación con los desarrollos y apuestas de los programas de Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Filosofía y Maestría en Educación de la UPTC.

Los capítulos del libro están organizados por categorías de análisis. El primero, muestra el proceso teórico y metodológico del

proyecto. Expone las consideraciones problemáticas que detonan la investigación y producen intenciones de indagación. A modo de estado del arte, presenta un recorrido desde el programa que inspira el movimiento de Filosofía para/con niños a nivel mundial y nacional, hasta la consolidación de una propuesta innovadora en Boyacá. Asimismo, incluye un marco que fundamenta las posturas teóricas para el análisis de las categorías. En el capítulo se resaltan los antecedentes investigativos y prácticos del proyecto de Filosofía e Infancia en el departamento. Por último, hay una descripción del proceso metodológico. Se destaca que la investigación es cualitativa y que tiene una perspectiva común en los momentos iniciales y en la recolección de información. Sin embargo, las interpretaciones de los resultados siguen caminos particulares de acuerdo con las miradas de los investigadores y las perspectivas de análisis de la información.

El segundo capítulo, utiliza como categoría teórico-metodológica *práctica pedagógica*, que representa las posibilidades y las acciones del maestro en relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. Los investigadores la presentan en la lógica de la experiencia: no solo como la puesta en escena en el aula de clase, sino como el nicho donde se recrean nuevas posturas y otras posibilidades pedagógicas. En esta categoría se reconoce al maestro como protagonista y gestor que se relaciona con los discursos que circulan. El abordaje se construye desde la perspectiva del filósofo Michel Foucault, y de pedagogos colombianos que la han desarrollado y se han apropiado de ella. La categoría *práctica pedagógica*, se presenta en dos partes. La primera, define las características de la práctica, titulada *Homogeneidad, sistematicidad y generalidad*. La segunda, *Saberes, normas y sujetos*, responde a las dimensiones que la constituyen. Estas herramientas teórico-metodológicas, evidencian en voz de los maestros las transformaciones y sus formas particulares de trabajo y de constitución en la implementación de Filosofía e Infancia.

El tercer capítulo, presenta una categoría emergente que centra la mirada en los territorios físico-relacionales que habitan profesores y estudiantes. El análisis comprende dos apartados. El primero,

presenta un recorrido histórico enfocado en el aula y en la escuela como escenarios educativos. Se presenta a modo de genealogía que observa y describe la organización y características que evidencian cómo las transformaciones pedagógicas animan movimientos o cambios estructurales en el diseño, construcción y uso de los espacios. En un segundo momento, se presentan los entornos educativos utilizados, diseñados y producidos por los docentes del proyecto, desde la perspectiva teórica de Foucault (1967). Por lo tanto, se hace referencia a las heterotopías como espacios diferentes. Las investigadoras reconocen el interés y el esfuerzo de los maestros por transformar, crear y recrear *heterotopías para filosofar*.

El cuarto capítulo, centra su atención en la tercera categoría de análisis: *los recursos*, usados en la movilización cotidiana de Filosofía e Infancia. Desde diferentes ópticas, las investigadoras analizan a maestros, estudiantes y miembros de semilleros de investigación, que desde sus experiencias y formas particulares de entender y hacer filosofía han compartido su sentir y sus vivencias a través de los instrumentos de recolección de información. Destacan cómo los recursos en el proyecto son más que un equipamiento, pues, son un dispositivo para propiciar ambientes y experiencias de aprendizaje. Esto define y delimita formas particulares de pensar y de abordar el acto educativo. De tal forma, la relación con los elementos produce prácticas emergentes. En un apartado se describen conceptualmente estos dispositivos como un mundo de posibilidades de acuerdo con sus propósitos. Se destacan las experiencias socioculturales y los encuentros en la escuela; el arte y las expresiones artísticas para filosofar; la exploración corporal como posibilidad de reconocimiento; y los modos de activar el pensamiento. El capítulo cierra con el análisis y la interpretación de los materiales, vistos desde la intencionalidad.

En el quinto capítulo, se sistematizan los procesos discursivos e investigativos que se movilizan en las experiencias producidas por los maestros. Se sigue la propuesta de Teun van Dijk, como un camino para articular y analizar las innumerables posibilidades discursivas producto de la exploración en las prácticas pedagógicas

y de los recursos utilizados en el proyecto. Los investigadores describen inicialmente *el embate teórico-metodológico*, que permitió identificar, explorar y analizar – mediante la codificación de datos en Atlas.ti – los discursos que circulan en Boyacá a propósito de estas prácticas. Se destacan los *planos discursivos* y el *análisis de estrategias*, como saberes disciplinares y acercamientos teóricos; así como los diferentes *criterios de formación y de transformación*. Las propuestas, motivaciones y participaciones en Filosofía e Infancia, circularon en la lectura y relectura de las prácticas en contexto. Esto evidencia que profesores, instituciones, grupos de investigación y estudiantes se apropian de los componentes teóricos y metodológicos de los escenarios pedagógicos contemporáneos.

La experiencia de escritura a muchas manos y con polifonía de voces, reivindica la posibilidad del trabajo en grupo, armónico y organizado, el cual transita por la interpretación de discursos, recursos y espacios. Más allá de esto, se resalta el encuentro físico y de pensamientos con las personas vinculadas, lo que permitió una comprensión intersubjetiva a través de los instrumentos de recolección de la información. Los protagonistas de esta aventura investigativa presentada en cinco capítulos son las personas que, a partir de sus sueños y pensamientos, le apuestan al encuentro de filosofía e infancia como una condición de posibilidad para la vida.

María Teresa Suárez Vaca

Tunja, mayo de 2020 – en tiempo de cuarentena y tapabocas –.

Referencias

- Foucault, M. (1967). Espacios otros (Trad. M. Lourdes). *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46-49.
- Suárez, M., & Mariño, L. (2020). *Pensando la filosofía: Voces de la infancia*. NEFI.



La perspectiva de Filosofía e Infancia: una apuesta teórica y metodológica

María Teresa Suárez Vaca *
Oscar Pulido Cortés **
Lizeth Ximena Castro Patarroyo ***

*MSc. en Educación, directora del grupo de investigación Aión: tiempo de la Infancia, profesora de la Escuela de Educación infantil de la UPTC. Correo e.: maria.suarez@uptc.edu.co

**Dr. en Ciencias de la Educación, director del grupo de investigación Gifse, profesor de la Escuela de Filosofía de la UPTC, Correo e.: oscar.pulido@uptc.edu.co

***MSc. en Educación. Profesora del INEM Carlos Arturo Torres Tunja. Investigadora de Gifse, Correo e.: lizethxime@hotmail.com

El capítulo expone las perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación². Comienza con las condiciones problematizadoras que definen los objetivos e intenciones de investigación. En el segundo apartado, se hace un recorrido histórico que argumenta los puntos de partida en los ámbitos internacional y nacional. Se destacan experiencias y algunos discursos construidos. De manera explícita, se referencia el proceso que constituye la experiencia en Boyacá, y se resaltan algunas prácticas, antecedentes investigativos y sus principales elementos. El tercer apartado expone los fundamentos teóricos del proyecto, que se asumen como horizonte conceptual para el análisis de la investigación. Finalmente, se presenta el proceso, el enfoque y el procedimiento metodológico de la investigación.

Surge una inquietud

Desde la década de los 60, el filósofo Matthew Lipman, abre caminos para pensar y proyectar la formación filosófica para niños, la cual es una perspectiva teórica y práctica que acerca la filosofía a la infancia. Este programa ha inspirado múltiples proyectos a nivel mundial que reconocen el valor de la filosofía como posibilidad pedagógica.

Los dos grupos de investigación vinculados con la UPTC³, han construido un campo teórico y práctico de investigación e innovación en esta perspectiva. Este proceso ha comprendido la revisión de experiencias en los ámbitos nacional e internacional, la implementación del proyecto en instituciones educativas, publicaciones de reflexiones de los proyectos desarrollados, la realización de encuentros periódicos de formación con expertos

.....
² Se presentan los resultados de investigación del proyecto *Prácticas y recursos educativos en perspectiva de filosofía e infancia*, con código SGI 2427, financiado por la Dirección de Investigación de la UPTC y la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, durante 2018.

³ Los grupos de investigación Gifse de la Licenciatura en Filosofía y Aíón: tiempo de la infancia, de la Licenciatura de Educación Infantil de la UPTC

nacionales e internacionales, la formación de maestros, la organización de campamentos filosóficos y la producción de materiales educativos –entre ellos, tres libros que hacen parte de la colección *Expresiones de Infancia*⁴–.

Dichos encuentros con la infancia reclaman nuestra atención: los tiempos contruidos para crear y recrear, los materiales utilizados, el uso, la creación y el manejo de los espacios, y las prácticas en relación con los conceptos. De manera general, la problematización se centra en los elementos que rodean las acciones educativas y hacen parte del proyecto.

Volver la mirada a estos componentes se debe a que, en algunos casos, las experiencias que transitan de manera silenciosa –desconocida, no escrita, ni teorizada– sí cumplen con su labor, pero sin sistematización ni seguimiento del proceso. Cada experiencia implementada encierra un cúmulo de saberes, recursos y pensamientos, pero la atención investigativa hasta este momento solo se había enfocado en teorizar resultados aislados. Por lo tanto, no se había hecho un trabajo detenido sobre las prácticas específicas, los recursos educativos, los aspectos conceptuales y los objetos que constituyen la experiencia, por lo que pasan inadvertidos. Con base en esto, surge el cuestionamiento: ¿cuáles son los discursos, las prácticas pedagógicas y los materiales educativos que se han producido en la implementación del proyecto *Filosofía e Infancia* en seis instituciones educativas de Boyacá?

Este cuestionamiento nos invita a plantear un proyecto de sistematización y de análisis. El propósito del estudio fue determinar: las formas de apropiación e implementación de la propuesta; los discursos y prácticas que han circulado y han transformado las maneras de pensar la escuela; los procesos educativos y la constitución de los sujetos maestros y estudiantes; y su impacto en las comunidades implicadas. La sistematización permitió organizar

⁴ La colección, editada por NEFI/UERJ, está compuesta por tres libros: *Filosofando con el universo: voces de la infancia* (Suárez & Pulido-Cortés, 2016), *Pregúntele al filósofo: inquietudes de la infancia* (Suárez & Rodríguez, 2020) y *Pensando la filosofía: voces de la infancia* (Suárez & Mariño, 2020).

la información sobre los efectos que Filosofía e Infancia ha logrado. Identificar y reconocer la elaboración de los materiales educativos, permite mostrar lo que profesores, instituciones y grupos de investigación han construido en torno a la propuesta, así como observar las formas de apropiación de los componentes teóricos en escenarios escolares y extraescolares.

De otra parte, esta investigación es una condición de posibilidad para la proyección de nuevos recursos y espacios educativos que formalicen los saberes y movilicen nuevas experiencias desde sus discursos. Es un aporte para los interesados en comprender el devenir de nuevas miradas en las relaciones pedagógicas que reconocen y recuperan el sentido de la infancia. Su importancia radica en la construcción de formas metodológicas e instrumentos pertinentes en la perspectiva del programa y de las relaciones teóricas entre filosofía e infancia. Para esto, se requirió una indagación, un trabajo colectivo de investigadores y semilleros, y una revisión interpretativa y reflexiva de las prácticas pedagógicas, de los recursos y de los espacios. Por lo tanto, este proyecto estuvo centrado en el estudio de los componentes y de las experiencias, y reconoce que han sufrido múltiples movimientos y transformaciones, lo cual permite la construcción de un saber y un hacer en medio de estas trayectorias. Por tal razón, se indagó sobre el proceso *in situ*. Se hicieron entrevistas y se observó la variedad de experiencias a través de un estudio reconstructivo y sistematizado, con el fin de producir un discurso descriptivo y argumentativo de experiencias pedagógicas y de los elementos que las componen. Filosofía e Infancia, se configura como una perspectiva teórico-metodológica. Su conformación, su naturaleza y sus recursos son precisamente objeto de estudio y de reelaboración, como parte del movimiento y del proceso experiencial.

Una perspectiva con historia

La Unesco, en su informe *La filosofía una escuela de libertad*, identifica prácticas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía que se han consolidado en diversos países, conocidas genéricamente como

filosofía para/con niños [Fp/cN] (Unesco, 2009). Esto permite recordar que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía eran solo concebidos para los últimos grados de la educación media y algunos estudios propedéuticos en la universidad. El informe plantea, a partir de experiencias contemporáneas, la posibilidad de enseñar filosofía desde los primeros años escolares —preescolar y primaria—, para estimular habilidades y capacidades de pensamiento, con el fin de consolidar desde estas etapas, una formación ética, democrática e intelectual, que incida en su constitución personal y en las prácticas sociales.

La preocupación por la formación de niños y jóvenes, y el enfoque en la transformación de las sociedades contemporáneas, han permitido la revisión e implementación de propuestas educativas para enseñar filosofía, con el objetivo de incidir en la constitución de sujetos e incentivar en ellos la reflexión, la crítica, el análisis de situaciones problemáticas del entorno y el compromiso con ellos mismos y con los demás. Desde su origen, la Fp/cN, se reconoce como una propuesta pedagógica que motiva el cuestionamiento, anima la reflexión a partir de la pregunta y propicia espacios de diálogo en comunidad. También se comprende como una experiencia que estimula diversas habilidades de orden cognitivo y social, es decir, la intención se centra en producir tiempos y espacios para pensar de modo: crítico, ético, político y creativo.

Filosofía para niños [FpN], programa que nació en Estados Unidos, es implementado en más de sesenta países, entre ellos España, México, Argentina, Brasil, Perú, Uruguay y Colombia —para destacar los iberoamericanos—. Algunas experiencias son validadas por la Unesco y se evidencian resultados prácticos, teóricos e investigativos. El programa ha sido el punto de partida para nuevas propuestas y desarrollos educativos.

El contexto latinoamericano cuenta con representantes de Fp/cN en la mayoría de países. Por ejemplo, en Argentina está Stella Acorinti, directora del Centro de Investigaciones en Filosofía para Niños. En México, el profesor Eugenio Echeverría (2014), representa la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, que

tiene por objetivo salvaguardar la calidad y la integridad con la que el programa de FpN es desarrollado en el país, puesto que el Ministerio de Educación Primaria implementó la FpN en más de 400 escuelas en todos los niveles educativos. También, se resalta la elaboración de materiales para la población indígena de México. En Perú está el proyecto de Práctica Filosófica, el cual crea talleres de investigación epistemológica, entre los que se encuentra la FpN. En Chile, las profesoras Olga Grau y Anna María Vicuña, desde 1978, han implementado la FpN en varias comunidades. Brasil, cuenta con el Centro Brasileño de la FpN, creado en 1989, en São Paulo, mientras que varias universidades consolidan grupos de investigación y redes de escuelas que desarrollan esta práctica filosófica. La Universidad Estatal de Río de Janeiro, es un ejemplo de ello, ya que sostiene el Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias [NEFI], encabezado por Walter Kohan. Este espacio académico, investigativo y de extensión tiene como eje central la relación filosofía, educación e infancia. De igual forma, concentra experiencias de Fp/cN en las escuelas públicas (Kohan, 2004; 2007; 2008; 2009; 2011; Kohan & Waksman, 2000).

Colombia ha ampliado el panorama del programa Fp/cN, gracias a las traducciones de Diego Pineda, de las novelas filosóficas de Lipman, manuales de profesor y publicaciones propias de cuentos filosóficos (Pineda, 1992; 2004a; 2004b; 2005; 2006; 2007a; 2007b; 2009; 2012; 2013; 2015). El interés por abordar el programa se basa en la preocupación por transformar las prácticas educativas. De esta manera, diferentes docentes adaptan y se apropian de los fundamentos del programa. Es el caso de la experiencia en el departamento de Boyacá

La propuesta de Filosofía e Infancia que surgió en Boyacá, ha promovido diversas formas de pensar y de estar con la infancia, una construcción que expone las prácticas pedagógicas y discursivas relacionadas con el hacer cotidiano. La propuesta se ha materializado en tres actividades: los encuentros Filosofía e Infancia, la implementación de la experiencia en instituciones educativas y el Campamento Filosófico.

***Encuentro Filosofía e Infancia:
un espacio de formación y transformación***

El encuentro Filosofía e Infancia, es un espacio de formación que permite a investigadores, maestros de instituciones educativas y estudiantes universitarios de maestría y pregrado, reconocer las tendencias teóricas y metodológicas involucradas en la propuesta, reflexionar, presentar su producción académica y compartir como pares experiencias y logros. Es un encuentro anual que se desarrolla desde 2010 y que llegó a la undécima versión en 2020. La infancia, sus relaciones con la filosofía, la educación filosófica, el tiempo, la escritura, la experiencia, el cuidado de sí y los materiales educativos son intereses que han emergido en los encuentros y se han llevado a la práctica.

El encuentro ha permitido invitar a investigadores –externos al grupo–, que han dedicado su vida a pensar las relaciones entre filosofía e infancia, cuyos textos, discursos y experiencias, han motivado a los profesores a pensar de otra manera el aula, la escuela y su forma de enseñar en la lógica del aprender. Estos aportes sirvieron para consolidar propuestas específicas en las instituciones y vincular aspectos teóricos y conceptuales que han sido la base para delinear la perspectiva de trabajo. El encuentro también ha servido para confrontar y reconocer experiencias diferentes a las boyacenses, a las colombianas y a las iberoamericanas. Sus gestores han sido invitados a compartir su trabajo y a presentar sus apuestas y angustias en el camino de la implementación.

Como se puede evidenciar, con el desarrollo de los encuentros se consolida una perspectiva teórica producto de la formación. Además, se han desarrollado diferentes investigaciones –algunas vinculadas anualmente a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad; y otras, como tesis de pregrado de la Licenciatura en Filosofía y de la Licenciatura en Educación Infantil; también se destaca un gran número de tesis de la Maestría en Educación– .

Las instituciones educativas y sus maestros, donde el proyecto toma vida

A partir de los intereses de los integrantes de la línea investigativa, de la productividad de los grupos mencionados y de los encuentros de formación anual, se implementó la experiencia pedagógica en instituciones educativas públicas y privadas de las zonas rurales y urbanas de Boyacá, entre las que se destacan:

Liceo Holcim – de La Fundación Social de Holcim, Nobsa –. Fue la primera institución que planteó el proyecto a partir de la tesis de maestría *Propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía en la educación básica a través del programa filosofía para niños* (Saavedra, 2010). Como producto, se reconoce la estrategia denominada *Comunidad de aprendizaje para el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas en las instituciones educativas de los municipios de influencia de la compañía, basada en las comunidades de indagación de Fp/cN* (Saavedra, 2011).

Institución Educativa Técnica Rafael Uribe, sede Leonera, Toca. En esta sede rural se llevó a cabo el proyecto *Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas* (Hernández & Hernández, 2012a). Después, se desarrollaron otras propuestas investigativas, de las que se destaca un proyecto de habilidades comunicativas para estimular el pensamiento creativo (Hernández & Hernández, 2012b).

Fundación Pedagógica Rayuela. A partir de las comunidades de indagación, se consolidó la apropiación del programa Fp/cN, desde las perspectivas teóricas de Deleuze. El programa ha estado presente en proyectos propios de la institución que impactan las áreas de filosofía, democracia, artes, lectura y escritura.

Institución Educativa Sergio Camargo, Miraflores. Salamanca (2013), inició el proyecto *Integración curricular, interacciones ético políticas en perspectiva de derechos humanos y filosofía para niños* e implementó otras experiencias fundamentadas en el programa Fp/cN, desde las problemáticas del contexto para fortalecer las comunidades de diálogo.

Jardín Infantil de la UPTC. Como una experiencia con primera infancia, se desarrolló el proyecto de investigación *Actitud filosófica e infancia: formación y transformación de maestros* (Mariño, 2014), una propuesta pedagógica que, a través de la comunidad de indagación, estimula la actitud filosófica (Arias *et al.*, 2016; Suárez, 2013).

Institución Educativa Técnica Nacionalizada de Samacá. Allí, el proyecto se desarrolla en cuatro sedes diferentes –dos rurales: sede el Mamonal y sede el Quite; y dos urbanas: sede Fray Juan de los Barrios y sede central–. Estas experiencias se producen gracias al interés de algunos docentes que desarrollaron sus proyectos de investigación de maestría, titulados *Filosofía para niños, una experiencia de pensamiento* (Cáceres *et al.*, 2018), y *Textos filosóficos, motivación para la comprensión lectora* (Morales & Parra, 2017). La innovación educativa se efectuó en preescolar, primaria y bachillerato.

Institución Educativa Técnica de Firavitoba. Esta experiencia con jóvenes de bachillerato se fundamentó en la tesis de maestría *Filosofía e Infancia en la escuela: una propuesta para la formación de maestros* (Moreno & Puerto, 2016).

Institución Héctor Julio Rangel Quintero, sede Simón Bolívar de Floresta. Es la experiencia más reciente. Se inició a partir del proyecto *Filosofía para niños y comunidad de indagación, como estrategia didáctica para la comprensión lectora* (Prieto & Caro 2017).

Las experiencias mencionadas, conforman actualmente la Red de Filosofía e Infancia de Boyacá, apoyada y sustentada por los Grupos de Investigación Gifse y Aión.

Campamento filosófico, una experiencia de pensamiento

Uno de los productos destacados de esta unión de voluntades, es el Campamento Filosófico Pensando el Universo, que vincula las instituciones educativas mencionadas. Es una experiencia que nace en 2015, y se ha consolidado como una comunidad de indagación filosófica permanente que permite a los participantes interrogarse sobre su vida y sobre su entorno: Se define como experiencia de encuentro y del cuidado de sí, del otro y de lo otro; de tiempos

y espacios para aprender, pensar y soñar. Allí, los participantes vivencian un ambiente problematizado, a partir de actividades lúdicas, artísticas y experimentales, acompañadas de comunidades de indagación para cuestionar y pensar juntos todo lo que se produce en el campamento. Las actividades son estudiadas, preparadas y dirigidas por integrantes de los grupos de investigación. Además, se resalta el vínculo y la participación de invitados que pertenecen a otras disciplinas, como artes, ciencias naturales, educación física y música, lo que enriquece las acciones. Otro aspecto destacable, es la participación de semilleros de investigación. Los jóvenes estudiantes de la universidad animan, proponen y acompañan las posibilidades creativas y filosóficas. Por lo tanto, el campamento es una experiencia de formación para los futuros docentes.

Este grupo interdisciplinar trabaja de manera colaborativa para preparar y escribir las experiencias, desde intencionalidades filosóficas y temáticas, lo cual es un ejercicio de creación y elaboración de recursos. Las actividades son variadas y se vinculan con la organización campamental. Necesariamente es un encuentro al aire libre, donde se instalan más de cincuenta carpas, lo que implica una compenetración con el medio ambiente y la creación de vínculos intersubjetivos que engrandecen la constitución personal. Se desarrollan experiencias integrales en perspectiva filosófica, es decir, pensamos y nos preguntamos constantemente sobre nuestras vidas, a través de actividades de expresión corporal, artísticas y actividades que promueven habilidades de pensamiento. Siempre hay invitados especiales —filósofos, escritores, especialistas del medio ambiente, museólogos, entre otros—, con los que los niños y niñas dialogan e intercambian inquietudes y saberes. Se incluyen desplazamientos y visitas a lugares destacables de la región como museos, parques naturales o el mismo municipio que los acoge. Se realiza una fogata, que usualmente es acompañada de una experiencia espiritual, dirigida por expertos en la cultura indígena de la región. A la fecha, se han llevado a cabo cinco versiones anuales, las cuales se instalan en las mismas instituciones educativas. En estos espacios, se alberga un gran número de niños y niñas estudiantes desde el grado quinto al séptimo.

La organización cuenta con el apoyo institucional de los colegios y de la UPTC. También se recibe el apoyo municipal, pues, se vinculan las alcaldías y algunos sectores voluntarios, como la policía, la defensa civil y otras entidades que contribuyen con alimentación o recursos.

Esta experiencia –considerada como única y novedosa–, reúne discursos, prácticas y recursos que se materializan en producciones propias del proyecto en Boyacá, como la colección *Expresiones de Infancia*, Editorial NEFI compuesta por tres libros: *Filosofando con el universo: voces de la infancia* (Suárez & Pulido-Cortés, 2016), *Pregúntele al filósofo: inquietudes de la infancia* (Suárez & Rodríguez, 2020) y *Pensando la filosofía: voces de la infancia* (Suárez & Mariño, 2020), donde los autores nos invitan a soñar y a transitar por el mundo filosófico de la infancia. Se puede afirmar, que los campamentos filosóficos producen muchas ganancias, no económicas, sino espirituales –en la perspectiva de Hadot (2006)–, y de conocimiento, ya que son tiempos de recogimiento y unión, espacios para pensar, preguntar y vivir.

Perspectivas teóricas

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos del proyecto. Se hace un recorrido sobre las categorías de estudio, referentes que permiten hacer una lectura sobre las prácticas, discursos y materiales educativos que se han generado en Filosofía e Infancia. Estas categorías no son concebidas como núcleos de análisis individual o separado, sino como una estructura rizomática que se relaciona entre sí desde cada uno de sus puntos. Dichas categorías son: perspectiva de filosofía e infancia, práctica, pedagogía, maestro y materiales educativos.

La perspectiva de Filosofía e Infancia

La perspectiva de Filosofía e Infancia, es asumida como una experiencia pedagógica, una manera de comprender la filosofía y su encuentro con la infancia. En primer lugar, *la filosofía como forma de vida*, es una categoría acerca del concepto de *experiencia* de acuerdo con la obra de Foucault (2014), pues la conexión entre filosofía e

infancia, adquiere el carácter de una experiencia vital, tal como podría hallarse en el mundo griego, explorado tanto por Foucault (2014), como por Hadot (1998), donde se comprende la filosofía como un modo de vida y no solo como un cúmulo de saberes, lo cual nos hace recordar su definición etimológica: la filosofía es amor a la sabiduría, deseo por el saber. En segundo lugar, se piensa en la filosofía como la forma por excelencia de relación, reconocimiento y agitación del otro, y también como forma máxima de la amistad, afecto, pasión.

La opción teórica de la experiencia pedagógica, se expone en el capítulo *Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí* (Suárez, et. al. 2017). Resalta la intención centrada en el cuidado de sí, el cuidado de los otros y el cuidado de lo otro, hace que Filosofía e Infancia, se presente como una experiencia de constitución de sujetos y como ejercicio de pensamiento, en el sentido de que pensar quiere decir inventar. De esta manera, los ejercicios y las prácticas exigen una determinada actitud para pensarse a sí mismo, para relacionarse con el otro y para actuar ante el mundo. El cuidar de sí, implica formas de ejercitación que el sujeto realiza sobre sí mismo, pero que inciden en su entorno.

Entonces, el cuidado de sí no es una actitud que se queda sólo en el interior de los sujetos. No se está preso en lo individual, pues implica también lo colectivo, lo exterior, tiene que ver consigo mismo y con los otros. Por medio de la actitud filosófica se da, entonces la actitud política. El individuo que se preocupa por sí mismo y se gobierna a sí mismo, tiene la capacidad de ocupar un lugar político en su sociedad, un lugar activo. El sujeto al cuidar de sí y tener una actitud filosófica, por ende, es crítico, creativo y sensible, lo que le da la capacidad de velar por su ciudad. (Suárez, et al., p.167)

La infancia, en esta perspectiva, no es solo una opción etaria, es decir, que tiene en cuenta la edad, aunque los niños y adolescentes son el centro del proyecto, la infancia trasciende el fragmento poblacional y se asume como posibilidad, potencia, fuerza vital, una manera particular de habitar el mundo, caracterizada por: la pregunta, el cuestionamiento y la creación como acto de resistencia, lo lúdico como estado de bienestar, el pensamiento como experiencia, el saber

como reconocimiento de lo que el hombre hace desde lo ancestral, hasta la tecnología de punta, un estado mágico, fantástico donde todo puede ser posible, y también como un acontecimiento político que es capaz de ubicarse críticamente ante las construcciones de las infancias institucionalizadas.

La práctica y la pedagogía

Según Espinel y Heredia (2017), la práctica puede estudiarse desde diversas ópticas según los cuestionamientos que surjan en relación con ella en una investigación. En el plano de lo educativo, la práctica es comúnmente concebida como la puesta en escena en el aula de clase de unos principios teóricos que surgen del ideal de sujeto que se espera formar en la escuela, pero no se limita a eso. La práctica, además, es el nicho donde los actores educativos, a partir de la realidad, recrean nuevas posturas y recurren a otras posibilidades pedagógicas.

Desde los aportes de Foucault (como se citó en Castro, 2005), se retoman tres características de la noción de práctica que posibilitan su estudio: homogeneidad, sistematicidad y generalidad.

Las tres características determinan los elementos que se deben tener en cuenta al analizar las prácticas de los maestros en Filosofía e Infancia, y los materiales educativos que de ellas emergen. Estas prácticas, al estar cargadas de una intencionalidad educativa, tienen una conexión directa con la pedagogía. Así, la categoría *práctica pedagógica*, propuesta por Zuluaga (1999), permite entender que, a partir de la práctica, los maestros se vinculan con los conocimientos y que se generan modos de actuar en la escuela. Es una categoría que permite analizar cómo el maestro traslada los saberes al aula de clase, cómo su proceder se ve influido por el contexto histórico y cultural y cómo los estudiantes y demás actores educativos se involucran y participan de esas prácticas, y construyen sus respectivas formas de apropiación. De esta manera, la práctica pedagógica es un campo de estudio que le permite al maestro movilizarse del discurso a la práctica y de la práctica al discurso, a través de la reflexión que lo conduce a la configuración de otros saberes.

El maestro y los materiales

En esta investigación se comprende que el maestro suscita un recorrido por el saber. Según Kohan (2014), el maestro está para acompañar y provocar la incertidumbre de los estudiantes, buscar otros lugares para ver y leer el mundo, estar en movimiento, buscar el afuera y mantenerse en un constante viaje que permite transitar de un lugar a otro, sin un punto de llegada determinado. En ese viaje se aprende a través de las experiencias y se dan otras formas de reinventar la escuela y las relaciones que allí surgen. En esta medida, es importante reconocer, conceptualizar, sistematizar y visibilizar esas otras formas de habitar y de proceder en la escuela. Pineda (2016), sobre la labor del maestro, afirma:

Solo se trata de estar allí, de acompañarlos en sus dudas y en sus desafíos, en sus preguntas y en sus hipótesis... y celebrar con ellos cada pieza que encuentra por fin a aquella con la que ha logrado casar de alguna manera (tal vez nunca casen definitivamente, tal vez mañana aprendamos que todo fue un error, pero que la verdad se construye a través de todos esos intentos). Acompañar a los niños en la búsqueda de relaciones de sentido se traduce en la tarea del maestro. (p. 8)

En cuanto a las prácticas del maestro, se evidencia la relación directa con el uso de los materiales educativos, los cuales, en Filosofía e Infancia, son una nueva mirada en las discusiones sobre la formación filosófica en la escuela y sus apropiaciones didácticas (Suárez & Pulido-Cortés, 2016). A partir de las experiencias generadas en el proyecto, se ha evidenciado que los recursos y materiales educativos funcionan como un espiral de acción que se complementa con la intervención de los actores, maestros y estudiantes involucrados en el proceso. Los materiales se reinventan y se resignifican a partir de los usos que se les den y de las intencionalidades con las que son puestos en juego. De esta manera, el material educativo es un instrumento vacío si no es complementado por los actores del proceso. Por lo tanto, las actividades propias de cada experiencia se consolidan con la utilización y producción de materiales, los cuales son intervenidos y apropiados de acuerdo con los contextos

escolares y socioculturales de cada ambiente educativo. En este sentido, Filosofía e Infancia va más allá de la técnica, de los materiales y de los instrumentos, pues abarca la creación, la experiencia y la interacción. No se trata de reducir la práctica al uso de un material como una herramienta de clase, sino como un detonante que provoca el pensamiento y la creatividad de los participantes.

Finalmente, cuando se habla de los materiales educativos en Filosofía e Infancia, se hace mención a un equipamiento de herramientas que abarcan principalmente tres elementos:

- Los conceptos que definen y delimitan la perspectiva, los cuales constituyen formas particulares de pensar y abordar el acto educativo.
- El reconocimiento de prácticas y experiencias emergentes que movilizan otras formas de pensar diferentes a las establecidas.
- El conjunto de objetos usados como dispositivo para propiciar ambientes y experiencias de aprendizaje.

Metodología: perspectivas diversas para construir un objeto

Este proyecto tiene un enfoque cualitativo. Uno de sus principios es el acercamiento a las experiencias, espacios, tiempos, recursos y sujetos desde sus propias particularidades. El procedimiento corresponde al encuentro analítico e interpretativo de una experiencia pedagógica y filosófica construida e implementada en el departamento de Boyacá. Para Galeano, (2012),

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre los sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores. (p. 20)

Esta perspectiva se une coherentemente con el objetivo de la investigación, que busca caracterizar los discursos, las prácticas pedagógicas y los materiales educativos producidos

en la implementación de Filosofía e Infancia en seis instituciones educativas de Boyacá. Esta investigación se enfocó en tres grupos poblacionales:

- Maestros de las seis instituciones educativas. Los maestros llevan un proceso de formación y participación activa con las actividades del grupo de investigación.
- Cinco niños y niñas, estudiantes de las instituciones educativas, seleccionados al azar, que hayan participado en alguna de las actividades de Filosofía e Infancia propuestas por los grupos de investigación.
- Profesores, investigadores en formación, estudiantes de maestría y de pregrado de los grupos de investigación, creadores y organizadores de experiencias como el campamento filosófico y los encuentros de Filosofía e Infancia. Los semilleros están constituidos por estudiantes que se vinculan al proyecto como una experiencia de preparación en investigación.

Para este estudio se implementaron diversas estrategias metodológicas de investigación, organizadas en cuatro momentos:

El primero fue el análisis documental para la fundamentación teórica y la recolección del material creado en el proyecto de Filosofía e Infancia. Se rastrearon tesis, revistas, artículos y libros en bases de datos, bibliotecas digitales y bibliotecas de la región. Se relacionaron las categorías, prácticas, discursos, recursos y espacios. Para la revisión documental se realizó un registro por medio de fichas bibliográficas, en las cuales se anotaron la referencia bibliográfica, el resumen o contenido textual, palabras clave y observaciones (Galeano, 2012).

El segundo, fue la elaboración y validación de los instrumentos, considerado un momento de gran responsabilidad, por lo que se hizo previamente una capacitación a todos los investigadores, en especial a los miembros de los semilleros como parte de su proceso de formación. Estas jornadas fueron orientadas por un especialista en el tema, con el fin de consolidar conocimientos en el diseño y

aplicación de entrevistas y fichas de observación, según los objetivos del proyecto y las categorías de estudio.

Las entrevistas — proceso comunicativo por medio del cual se obtiene información de una persona (Rondón & Angulo, 2017) —, fueron el instrumento para reunir los datos. Se utilizó la tipología de entrevista semiestructurada a los docentes, niños y niñas de las instituciones educativas. Estas entrevistas se caracterizan por la ausencia de un catálogo diseñado de preguntas, pues se busca que surjan a medida que transcurre la conversación. Son semiestructuradas, ya que el investigador planifica los ámbitos sobre los cuales indagar y diseña un cuestionario propenso a modificaciones en el proceso (Rondón & Angulo, 2017).

Las entrevistas se diseñaron con el grupo de investigadores, según las categorías de indagación. Se plantearon preguntas para identificar y caracterizar los discursos, las prácticas pedagógicas y los recursos educativos en Filosofía e Infancia.

También se hizo una observación participante, para analizar una actividad de Fp/cN, con el fin de reconocer en la acción aquellas posibles prácticas, discursos y uso de recursos. La observación incluyó un análisis de los espacios educativos — considerada una categoría emergente —, con la utilización de la ficha de observación que permitió recoger datos descriptivos de los escenarios. En este ejercicio se hizo registro fotográfico para evidenciar el contexto educativo.

El tercer momento fueron las visitas *in situ* a las instituciones para diligenciar los instrumentos de recolección de información. Este ejercicio fue responsabilidad de los semilleros de investigación⁵, los cuales recibieron una capacitación complementaria. Se desplazaron

⁵ Los semilleros están conformados por estudiantes de la UPTC de la Maestría en Educación y carreras de pregrado como: Filosofía, Educación Física, Matemáticas y Educación Infantil: Diana Ximena Mora, Karen Julieth Chacón Quiroga, Leidy Yulieth Duarte Báez, Óscar Iván Gámez, Juan Sebastián Castro, Estefanía Van Eps, Leidy Yohana Benítez Chávez, Juan David Murcia, María Helena Rivera Rivera, Viviana Castellanos, Ricardo Tiria Sánchez, Julián Andrés Manrique Ballesteros, John Stiven Rojas Pedreros, Lizeth Ximena Castro Patarroyo e Iván Darío Cruz Vargas.

por el departamento para desarrollar las entrevistas, observar una clase y conocer los recursos e instalaciones de las instituciones educativas. Este momento culmina con la transcripción rigurosa de las entrevistas y la entrega de las guías de observación.

El cuarto momento de la investigación corresponde al análisis y sistematización de la información, para lo cual los investigadores diseñaron su propia estrategia de análisis según la categoría de estudio. Por lo tanto, cada capítulo a continuación presenta la estrategia metodológica de análisis e interpretación de los documentos.

Referencias

- Arias, C., Carreño, G., & Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-262.
- Cáceres, D. González, G., & Zamora, L. (2018). *Filosofía para niños, una experiencia de pensamiento* [Tesis de maestría, sin publicar]. UPTC.
- Castro, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Echeverría, E. (2014). *La comunidad de diálogo filosófico como estrategia para el apoyo a niños y adolescentes migrantes*. Trabajo presentado en VII Encuentro Filosofía e Infancia, Nobsa, Boyacá, Colombia.
- Espinel, Ó., & Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y saberes*, (47), 9-21.
- Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de Investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hernández, A., & Hernández, L. (2012a). *Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños*. [Tesis de maestría sin publicar]. UPTC.

- Hernández, A., & Hernández, L. (2012b). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños. *Praxis & Saber*, 3(6), 141-164. <https://doi.org/10.19053/22160159.2007>
- Kohan, W. (2004). *Infancia: entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Del Estante.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso.
- Kohan, W. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. Fundarte.
- Kohan, W. (2014). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Miño y Dávila
- Kohan, W., & Waksman, V. (2000) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas.
- Mariño, A. (2014). *Actitud filosófica: formación y transformación de maestros*. [Tesis de maestría]
<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2587/1/TGT-1199.pdf>
- Morales, M., & Parra, N. (2017). *Textos filosóficos, motivación para la comprensión lectora* [Tesis de maestría. Sin publicar]. UPTC.
- Moreno, S., & Puerto, J. (2016). *Filosofía e Infancia en la escuela: una propuesta para la formación de maestros* [Tesis de maestría. Sin publicar]. Universidad Santo Tomás.
- Pineda, D. (1992). Filosofía para Niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, (19), 103-121.
- Pineda, D. (2004a). ¿En qué consiste una educación filosófica? En G. Vargas, & L. Cárdenas (Eds.), *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía* (pp. 125-161). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pineda, D. (2004b). *Filosofía para niños, el ABC*. Beta.
- Pineda, D. (2005). La escritura poética como camino hacia el filosofar. Anotaciones en torno a la traducción y adaptación cultural para el mundo de habla hispana de la novela filosófica *Suki* de Matthew Lipman. *Childhood & philosophy*, 1(1), 47-87.

- Pineda, D. (2006). Hacia una educación moral en perspectiva filosófica: presentación y análisis de un caso paradigmático. *Revista Internacional Magisterio: Educación y pedagogía*, (21), 34-39.
- Pineda, D. (2007a). Hacia la reflexión filosófica por medio de la investigación. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 109-142.
- Pineda, D. (2007b). La democracia como forma de vida. Reflexiones sobre la perspectiva política de “Filosofía para Niños”. En C. Gómez (Coord.), *Filosofía para niños: ideas fundamentales y perspectivas sociales* (pp. 25-53). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Pineda, D. (2009). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 23-55.
- Pineda, D. (2012). Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas philosophica*, (59), 139-159.
- Pineda, D. (2013). ¿Cómo es posible una educación filosófica en una experiencia de trabajo social? Una mirada desde la filosofía al trabajo con comunidades vulnerables. La experiencia del sector Once de Noviembre de Cartagena de Indias. En V. Rojas. (Ed.), *Filosofía para niños: práctica educativa y contexto social* (pp. 45-67). Editorial Magisterio.
- Pineda, D. (2015). Apuntes para la comprensión de *El descubrimiento de Harry*, de Matthew Lipman. *Análisis*, 47(86), 21-68. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2015.0086.02>
- Pineda, D. (2016). Armando el gran rompecabezas. En M. Suárez, & Ó. Pulido (Comps.), *Filosofando con el universo: voces de la infancia*, 7-11. NEFI.
- Prieto, M., & Caro, L. (2017). *Filosofía para niños y comunidad de indagación, como estrategia didáctica para la comprensión lectora*. [Tesis de maestría, sin publicar]. UPTC.
- Rondón, J., & Angulo, R. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Saavedra, M. (2010). *Propuesta para la enseñanza de la filosofía en la educación básica a través del programa filosofía para niños* [Tesis de maestría, sin publicar]. UPTC.

- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4), 179-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.1121>
- Salamanca, J. (2013). *Integración curricular, interacciones éticas políticas en perspectiva de derechos humanos y filosofía para niños* [Tesis de maestría, sin publicar]. UPTC.
- Suárez, M., & Mariño, L. (2020). *Pensando la filosofía: voces de la infancia*. NEFI.
- Suárez, M., Mariño, L., & Espinel, Ó. (2017). Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí. En Ó, Pulido-Cortés, M, Suárez, & Ó. Espinel (Comps.) *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*, 155-183. UPTC.
- Suárez, M., & Pulido-Cortés, Ó. (2016). *Filosofando con el universo: voces de la infancia*. NEFI.
- Suárez, M., & Rodríguez, N. (2020). *Pregúntele al filósofo: inquietudes de la infancia*. NEFI.
- Unesco. (2009). *La filosofía: una escuela para la libertad*. Unesco.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre Editores.



Prácticas pedagógicas que constituyen sujetos, saberes e instituciones en la perspectiva de Filosofía e Infancia

Oscar Pulido Cortés *
Liliana Andrea Mariño Díaz**
Alirio Hernández Buitrago***

*Dr. en Ciencias de la Educación, director del grupo de investigación Gifse, profesor Escuela de Filosofía de la UPTC, Correo e.: oscar.pulido@uptc.edu.co

**MSc. en Educación, profesora Escuela de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la UPTC. Investigadora de Gifse y Aión: tiempo de la Infancia. Correo e.: liliana.marino@uptc.edu.co

***Msc. en Educación. Profesor I. E. Rafael Uribe - Sede la Leonera, Toca/Boyacá. Investigador Gifse y Aión: tiempo de la infancia, Correo e.: alishb1975@yahoo.es

Este capítulo describe los resultados de la segunda parte del proyecto *Prácticas y recursos educativos en perspectiva de filosofía e infancia*⁶. El objetivo es caracterizar las prácticas pedagógicas producidas en la implementación del proyecto Filosofía e Infancia, en seis instituciones educativas de Boyacá. Se utiliza como categoría teórico-metodológica *práctica pedagógica*, pues representa las posibilidades y acciones del maestro en relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. La práctica pedagógica en esta propuesta es comprendida en la lógica de la experiencia, como matriz o núcleo de la misma (Noguera & Marín, 2017), y del cuidado (Foucault, 2008; Suárez *et al.*, 2017). Para Espinel y Heredia (2017), la práctica puede estudiarse desde diversas ópticas, según los cuestionamientos que surjan en una investigación. En el plano educativo, la práctica es comúnmente concebida como la puesta en escena en el aula de clase, basada en unos principios teóricos que surgen del ideal de sujeto que se espera formar en la escuela. Además, la práctica es el nicho donde, a partir de la realidad, los actores educativos recrean nuevas posturas y recurren a otras posibilidades pedagógicas. Esta categoría reconoce al maestro como protagonista y gestor. No se percibe como una contraposición a las teorías o los discursos que circulan, sino que los complementa.

Para definir la práctica pedagógica en Filosofía e Infancia, se aborda la perspectiva de Foucault, y de pedagogos colombianos que se han apropiado de ella y la han desarrollado —Zuluaga, Noguera, Marín, Espinel, entre otros—. La categoría *práctica pedagógica*, se presenta en dos partes, dos mapas que se sobreponen, se implican y se retroalimentan. La primera, titulada *Homogeneidad, sistematicidad y generalidad*, representa las características otorgadas en la tradición foucaultiana y a su vez responde a la pregunta: ¿qué es la práctica? El segundo apartado, *Saberes, normas y sujetos*, corresponde a las

⁶ El proyecto financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC y la Vicerrectoría de Investigación y Extensión; en 2018; SGI 2427.

dimensiones de la práctica, es decir, a su carácter constitutivo, a las relaciones que estos conceptos suponen para producirla. Los dos ejes de trabajo permiten a los investigadores usar la categoría para pensarla en el registro de la pedagogía y evidenciar que las prácticas y discursos causan efectos de poder en los saberes de la escuela, en las políticas públicas y en la manera como los sujetos se constituyen. Estas herramientas teórico-metodológicas, sirven para revelar las transformaciones del maestro, sus formas particulares de trabajo y su ejercicio de constitución en la implementación de Filosofía e Infancia.

La práctica y sus características: perspectivas teórico-metodológicas

Estudiar la categoría *práctica*, desde la perspectiva de Foucault, implica las epistemes y los dispositivos. Una práctica está compuesta por lo discursivo y por lo no discursivo. Aborda los discursos y, al mismo tiempo, integra el discurso y la ausencia de discurso con el fin de analizar cómo se articulan. En síntesis, todo discurso es una práctica. “La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra” (Foucault, 1992, p. 78), conlleva a examinar cómo las prácticas se desarrollan desde el saber hasta los lugares y relaciones de poder. Estas relaciones de saber-poder y gobierno que se crean con las instituciones, con los otros y consigo mismo, constituyen la práctica en experiencias y transformaciones. En el caso concreto de Filosofía e Infancia, se problematiza cómo desde los discursos —textos teóricos, novelas filosóficas, talleres de formación, contexto sociales y políticos—, se llega a los ejercicios de poder que construyen nuevas experiencias y un nuevo sujeto maestro. Esto implica no solo pensar en el hacer en el aula, sino establecer relación directa entre los dispositivos discursivos y no discursivos.

Para Castro (2018), Foucault, propone tres características para definir y delimitar el concepto de *práctica*: homogeneidad, sistematicidad y generalidad, los cuales son, en esta investigación, los ejes que posibilitan el estudio y el análisis de la práctica en Filosofía e Infancia.

En primera instancia, la homogeneidad tiene que ver con las particularidades en las que los sujetos establecen formas de hacer las cosas. Se refiere a las acciones, lo que hacen y las maneras específicas de actuar:

Es decir, las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer (lo que podría llamarse su aspecto tecnológico); y la libertad con que actúan en estos sistemas prácticos, reaccionando a lo que hacen los otros, modificando hasta cierto punto las reglas de juego (es lo que podría llamarse la vertiente estratégica de las prácticas). (Foucault, 2007a, p. 95)

En otras palabras, cuando se habla de homogeneidad se estudia la forma de regularidad de los sujetos, ya que las maneras de hacer expresan formas de racionalidad (Castro, 2018). Esa mirada de los sujetos los posiciona en un determinado lugar y en una perspectiva particular, lo que genera espacios de ruptura. La homogeneidad, es esa técnica que los sujetos emplean para entrar en los juegos de poder.

Las maneras particulares de hacer las cosas producen en los individuos procesos de subjetivación que causan la autorregulación de los sujetos, la cual se da en la medida que el sujeto sea capaz de la dominación y del gobierno de sí. Es un espacio de regularidad para múltiples subjetividades (Foucault, 1999a), siempre y cuando los sujetos puedan huir del poder y logren en cierta medida la modificación de las reglas de juego que se convierten en prácticas.

La práctica, con respecto a la homogeneidad, se evidencia cuando el maestro construye — desde lecturas, teorías, conceptos, novelas filosóficas, manuales para el maestro, encuentros, experiencias y talleres de formación —, un tipo de racionalidad que posteriormente se concreta en el aula con acciones particulares, hecho que crea subjetividades respecto a la relación de filosofía e infancia. Se diseña una puesta en escena en el aula que es recurrente y particular para la institución y el maestro.

La percepción que el maestro construye sobre comunidad de indagación, infancia, filosofía, saber, la pregunta, entre otras, incide

en las formas de hacer las cosas. Se construye de manera individual y le da un estilo propio a la experiencia. Estas acciones producen ruptura. El maestro logra establecer un juego de poder: entre su estilo de ser maestro en el sistema educativo y Filosofía e Infancia.

Un segundo componente de la práctica es la sistematicidad, que se define por la relación, las interacciones y las posibilidades de encontrar recurrencias en el tiempo. La sistematicidad responde a las conexiones entre la verdad, el poder y el sujeto. En estos componentes se reconoce la relación de fuerzas. Por eso, Foucault, organiza la perspectiva de sistematicidad en la manera como los sujetos se han constituido en las prácticas. Con respecto a lo anterior, afirma:

La ontología histórica de nosotros mismos tiene que responder a una serie abierta de cuestiones, tiene que hacer un número no definido de investigaciones que se puede multiplicar y precisar tanto como se quiera; pero todas ellas responderán a la sistematización siguiente: cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber; cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercen o padecen relaciones de poder; cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras propias acciones. (Foucault, 2007a, p. 95)

Para responder a la pregunta por nosotros mismos, es necesario cuestionar desde múltiples lugares que finalmente muestran cómo hemos sido constituidos como sujetos en los campos del saber, como sujetos que han ejercido el poder y lo resisten y como sujetos que construyen bajo ciertas premisas relaciones consigo mismos frente a sus acciones.

La sistematicidad está atravesada por el saber del maestro. Es entendida como esa pregunta por el acontecimiento que crea nuevas epistemes, nuevas formas de conocimiento. El saber indaga sobre el orden del discurso, al entender que este no es un campo estático, sino que tiene rupturas y emergencias que lo hacen dinámico y cambiante.

El segundo eje que atraviesa la sistematicidad es el poder, que analiza cómo se llega a convertir el saber en un ejercicio de poder.

Esto trae como consecuencia los instrumentos y sus efectos para gobernar las almas y los cuerpos.

El último eje, denominado ética, es aquella relación consigo mismo. No se trata solamente de entender cómo aquel sujeto obedece y cree en las reglas morales en sociedad, sino que se reconoce al sujeto como productor de acciones, en un ejercicio de construcción sobre sí mismo, un ejercicio sobre las prácticas de libertad.

Una de las dimensiones de la práctica es la sistematicidad. Para ello, es necesario saber desde qué lugar el maestro centra sus discursos – los autores, disciplinas y teorías que maneja –, es decir, epistemológicamente en qué lugar se ubica.

Otro aspecto de la sistematicidad de una práctica para comprender es la relación que el maestro edifica con los otros: la institución educativa, sus pares, las leyes, la norma, el gobierno, la comunidad de indagación, el currículo y los estudiantes... Es el juego que el maestro establece para seguir la norma y, al mismo tiempo, implementarla.

El último aspecto es cómo el maestro se ha construido a partir de Filosofía e Infancia para producir nuevas experiencias y ejercicios sobre sí mismo.

La tercera característica de la práctica es la generalidad. Para Foucault (1999a), la generalidad no se presenta como forma totalizante. No es una forma de la *verdad*, a pesar de que tiene un carácter recurrente. Lo que se produce en la generalidad es la mirada de los sistemas del poder desde diversos ámbitos. Por lo tanto, se analiza de manera singular la configuración histórica que implica un discurso, un cuerpo y una época. Se tiene en cuenta una recurrencia, pero al mismo tiempo, desde variantes específicas, se analiza el ejercicio de poder, sus formas y su aplicación, lo que teje una red de relaciones entre el saber, la normativa y las formas de subjetividad de la cultura, en este caso, escolar.

La generalidad se aplica en varios niveles y tiene diferentes manifestaciones, con diversos instrumentos y formas. Por medio

de estos elementos, se pueden comprender las reglas, los objetos, y las maneras de construcción de sí mismo.

Los tres ejes en los que la práctica es comprendida como un sistema de acciones que se gradúan por medio de la racionalidad y el pensamiento tienen carácter sistemático y recurrente. Asimismo, producen experiencias, pensamientos y nuevas formas de ser sujeto.

La práctica y sus dimensiones

Así como la práctica hace referencia a las características centrales exploradas arriba, también responde de forma estructural a tres dimensiones: saberes, normas y sujetos. Se opta por *dimensión* para describir las facetas de la práctica, sin las cuales no existiría y no podría funcionar como un operador teórico conceptual para pensar la pedagogía y sus interacciones. La práctica pedagógica no se limita a un conjunto de acciones, tareas y movimientos que realiza el maestro en la escuela. No solo implica describir las formas y métodos de la enseñanza-aprendizaje; también, conlleva el análisis de los conocimientos, los saberes y los discursos que movilizan y causan efecto en la transformación del sujeto maestro, los cuales son casi imperceptibles. Por ello es necesario estudiarlas.

La práctica pedagógica en ocasiones no es sistematizada. Esto impide evidenciar la manera de constitución del maestro, sus transformaciones y ejercicios pedagógicos. En la práctica se materializan los efectos que causan en los maestros los saberes, los conocimientos y los discursos. Cuando se aborda la práctica pedagógica, se concibe la teoría y práctica como ejes centrales. Estas no son categorías opuestas, sino que se relacionan entre sí, y se complementan. Por ello, los saberes y las prácticas, son objeto de estudio para evidenciar las transformaciones del maestro, pues los saberes y los discursos causan efectos en el quehacer pedagógico. La práctica pedagógica no es construida de manera individual y subjetiva, desde su propia voluntad, sino que está atravesada por factores externos.

La primera dimensión de la práctica son los sujetos. El maestro es el protagonista, pues ejerce acciones de poder y cuenta con saberes que le permiten reconocerse en un determinado contexto. Sin embargo, la práctica pedagógica no es un asunto personal. No se puede ejercer de manera independiente. El maestro está inmerso en regímenes de jurisdicción y veridicción⁷, que, en gran medida formalizan sus prácticas.

El maestro actúa en el salón de clase, pero al mismo tiempo no responde con sus prácticas de forma individual. En ellas, está implícito el cumplimiento a la institución a la que pertenece, al contexto local y al global. Responde a las normas establecidas por acuerdo en la institución y la normativa nacional vigente.

Es necesario resaltar que, pese a que el sujeto se encuentra sometido a sistemas (Foucault, 1986), construye unos modos de subjetivación. El sujeto elige desde sus posibilidades cómo movilizarse en el mundo y cómo actuar. “Los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños” (Foucault, 1986, p. 7). De esta forma, el sujeto que se constituye es un efecto de la relación con el poder.

El sujeto —en este caso, el maestro— no puede cambiar el sistema educativo o desplegar una liberación totalizante, pero sí juega con los límites de poder para crear luchas en microespacios, como el aula y las instituciones educativas.

El hombre es central en su propia subjetividad y en la de los demás. Por todas partes, el hombre se preocupa de sí mismo, pero a la inversa, este mismo hombre transmite las semejanzas que él recibe del mundo. Es el gran foco de las proporciones, el centro en el que vienen a apoyarse las relaciones y de donde son reflejadas de nuevo. (Foucault, 1986, p. 32).

⁷ Manifestación de la verdad que tiene lugar en la propia acción de gobernar.

El hombre asume desde su subjetividad resistencias y fragmentaciones locales del poder, pero, al estar sujetado también reproduce estructuras macro. De esta manera, el maestro se sumerge en un juego estratégico y construye la relación consigo mismo.

La segunda dimensión de la práctica es la norma. Por medio de la norma, las prácticas y las formas de vivir de los sujetos cambian. Si la norma cambia, también cambian las formas de ser del maestro. La institución y el maestro, al encontrarse en el campo educativo formal, deben atender a exigencias de poder y a la norma, que definen en gran medida las funciones y el papel que ocupa el maestro en una institución. Por medio de las relaciones de saber y poder se establecen ciertos discursos y prácticas. El maestro está sujetado poder, por ello atiende las reglas del contexto (Noguera & Marín, 2017).

Es decir, por medio de la norma existe una regulación de la práctica. El maestro está envuelto en múltiples normas que regulan su quehacer docente. Existe una determinada manera de ejercer su actividad desde su particularidad e individualidad, pero la norma regula y controla los saberes, los espacios, las formas de evaluar, los métodos, entre otros, lo que convierte el hacer pedagógico en hecho común en todos los maestros. En suma, la norma es la manera como se establece un sistema de control y vigilancia institucional. “La normatividad institucional puede ser explícita e implícita, pero siempre obedece a un dispositivo en donde se cruzan saberes o conocimientos con ciertas formas de conducción o matrices normativas” (Noguera & Marín, 2017, p. 45).

La práctica pedagógica se regula por medio de normativas que se apoyan en dos componentes: un régimen de jurisdicción y un régimen de veridicción. El primero, determina lo que es permitido y lo que es prohibido. El segundo, tiene criterios para validar si los discursos son verdaderos. Decir, es el espacio de saber en el que se legitima la norma. Según Foucault (1992):

Cuando se definen los efectos de poder por la represión se da una concepción puramente jurídica del poder; se identifica el poder a una ley que dice no; se privilegiaría sobre todo la fuerza

de la prohibición. Ahora bien, pienso que esta es una concepción negativa, estrecha, esquelética del poder que ha sido curiosamente compartida. (p. 192)

En el caso de la educación, encontramos esta normatividad en los lineamientos, estándares, orientaciones, guías, instructivos, reglamentos, entre otros. En estos documentos hallamos los dos regímenes: no solo la prohibición — lo que puede ser y no ser, también implícitamente, se tiene en cuenta su coherencia y pertinencia para la educación de hoy; al mismo tiempo que hay un régimen de veridicción, donde las normas educativas se sustentan en nociones, teorías, disciplinas y conceptos que permiten establecer relaciones con los demás y con la misma norma. El ejercicio del poder se da en todos los individuos para regular la vida y la relación con los otros.

Es un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos y de sus modos de intervención, que se puede utilizar en los hospitales, los talleres, las escuelas, y prisiones. (Foucault, 2000, p. 209)

De esta manera, el poder no solo se localiza en el Estado o en los gobiernos, sino que traspasa todas las esferas de la sociedad. Se ejerce en el cuerpo social, en el maestro, en las instituciones, en los estudiantes, en el aula. El poder se ejerce por medio de relaciones con los otros en los niveles micro.

La tercera dimensión de la práctica son los saberes. En *La arqueología del saber* (1999a), Foucault, menciona cuatro características para definir el saber: (a) “es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico...” (p. 306). Es la relación que se tiene con un objeto, sin importar su categoría epistemológica y para conseguir un consenso de verdad. Es un objeto que el sujeto es capaz de manipular, es decir, se posiciona por medio de prácticas subjetivas. (b) “Un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar

de los objetos de que trata un discurso” (p. 306). Se presenta como el conjunto de miradas, cuestionamientos, sentidos, interpretaciones y posiciones subjetivas que giran entorno al discurso. (c) “Un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman” (pp. 306-307). Son las formas de integración de nuevos enunciados, con los enunciados ya establecidos. (d) “Un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso” (p. 307). Es articulación de una práctica discursiva con otra no discursiva.

Existe un saber que se formaliza por medio de teorías, definiciones, conceptos y disciplinas. Este es sistematizado y adquiere un estatus por medio del consenso de una sociedad “científica”. Para el caso de la práctica pedagógica, el maestro cuenta con saberes teóricos como: la pedagogía, la didáctica, la psicología, la filosofía, la antropología, la formación disciplinar, entre otros. Este saber intenta ser universal y consensuado.

Por otra parte, se considera saber a la destreza que tiene un sujeto para manipular un objeto. Es el conjunto de construcciones que realiza un sujeto de manera particular, sin estar necesariamente vinculado con una teoría o una disciplina; es un saber práctico. La práctica pedagógica está construida por saberes que son producto de la experiencia del maestro y de tradiciones que son llevadas al aula. Es un conjunto de saberes prácticos que posee el maestro para ejercer su oficio. Este tipo de saber es más subjetivo y personalizado.

Por lo tanto, en la práctica pedagógica, los saberes no solo están conformados por los saberes prácticos o disciplinares. No se habla de un único saber, sino de la formación de saberes, que existen en una tensión, en donde en ocasiones están presentes las subjetividades y en otras, el consenso — la teoría —. En síntesis, la práctica pedagógica circula entre el conocimiento y el saber cotidiano, saber que se concreta por medio de la práctica del maestro.

El trayecto metodológico: entre la problematización y las prácticas

La metodología para organizar la información del capítulo y presentar algunos resultados iniciales del trabajo investigativo, se inspira en la perspectiva arqueológico-genealógico-ética de Foucault, y en las apropiaciones que los Grupos de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación y Aión: tiempo de la infancia han construido en trabajos anteriores (Díaz & Espinel, 2019; Pulido-Cortés & Espinel, 2017; Pulido-Cortés, *et. al.* 2018; Pulido & Suárez, 2016; Pulido, *et. al.* 2017).

En este capítulo asumimos como reto, pensar la práctica pedagógica en Filosofía e Infancia, a partir de la problematización (Foucault, 1986), la cual no recurre al análisis teórico, disciplinar o ideológico de las experiencias objeto de la investigación, sino al análisis de las mismas prácticas que son las que producen la forma-problema y los regímenes en las que estas problematizaciones emergen. La mirada arqueológica analiza las formas de la problematización, es decir, los aspectos centrales de las propuestas narradas por sus protagonistas, los maestros. La mirada genealógica se enfocó en encontrar la formación, el valor del origen y origen del valor de la institucionalización de las prácticas pedagógicas y sus modificaciones a partir de la implementación del proyecto. Por último, en la dimensión ética de la práctica de sí, se problematiza cómo los maestros involucrados se constituyen, se reinventan y se reconfiguran.

El procedimiento metodológico es una apuesta novedosa para el enfoque. Consiste en trabajar entrevistas con maestros que han implementado Filosofía e Infancia en Boyacá y, de otra parte, con la producción académica de los investigadores de Gifse y Aión, a modo de información documental. Las entrevistas les permiten a los participantes ver-se, expresar-se, narrar-se, juzgar-se y gobernar-se (Larrosa, 1995), como campo de la constitución de una experiencia de sí. De otra parte, se tienen en cuenta los textos de profesores y estudiantes de los grupos de investigación, quienes son observadores participantes de la experiencia. El tratamiento de la información se realizó a través de la transcripción de entrevistas,

instrumentación de recursos discursivos y selección de enunciados y temáticas centrales. Se definieron tres categorías, según las cuales se organizaron la discusión y los resultados: (a) de las disciplinas escolares como forma de conocimiento y enseñanza, al cuidado como experiencia de pensamiento; (b) normatividad, institucionalización y formas de poder: ¿posibilidad u obstáculo?; y (c) prácticas de libertad como ejercicio de constitución de maestros.

Discusión y resultados

Se desglosan aquí los resultados de la investigación en una forma de escritura que intenta entrecruzar la voz de los maestros, su experiencia y su acción en la escuela y el aula, con los presupuestos y categorías teórico-metodológicas foucaultianas y escritos propios del grupo, quienes han compartido con los maestros y paso a paso han construido Filosofía e Infancia a lo largo de diez años. Se han respetado al máximo los enunciados de los entrevistados, para mostrar en sus palabras los efectos de la pedagogía, la filosofía y la infancia. A continuación, se muestran tres secciones que responden a las categorías de organización y sistematización de la información.

De las disciplinas escolares como forma de conocimiento y enseñanza, al cuidado como experiencia de pensamiento

Los saberes escolares “se ocupan de describir la manera en que se configuró, o no, una disciplina escolar, con propósitos, contenidos y métodos de enseñanza particulares” (Marín & Parra, 2017). Se vinculan conceptos y saberes específicos, como el ejercicio de enseñar filosofía en las escuelas, este saber ha sido un privilegio de algunos cursos finales del bachillerato o estudios propedéuticos y humanísticos en la universidad. Sin embargo, a partir de la implementación del programa de FpN de Lipman, y sus derivaciones, existe un giro en las posibilidades para maestros y escuelas de educación básica y media. Se logra percibir la formación como un ejercicio de saber pedagógico, que, a su vez, se convierte en experiencia de pensamiento y de cuidado. Filosofía e Infancia, como apuesta, perspectiva y experiencia educativa, atraviesa y transforma la relación del maestro con el saber. En primera

instancia, los docentes reproducen orientaciones encontradas en los manuales, novelas filosóficas y libros teóricos de Fp/cN⁸. Cuando su apropiación es mayor, los maestros logran desde la experiencia formas particulares de relacionarse con los saberes y analizan el contexto, las necesidades y las condiciones que les permiten hacer de la filosofía una experiencia de transformación del pensamiento, del sujeto y de su práctica.

Poco a poco el maestro resignifica los manuales para tener un estilo propio, a partir de experiencias, exploraciones, saberes, sentires, necesidades y perspectivas teóricas. Construye nuevos conocimientos para sí y para otros. Adquiere una postura y un estilo particular, al reconocer los manuales y el programa de Fp/cN como inspiración, pero toma distancia para responder al contexto: “Se diseña un plan de aula para cada grado, teniendo en cuenta la situación actual de la sociedad” (Maestro de institución educativa, participante de la experiencia [MdIE]). De esta manera, el maestro busca diversos materiales que susciten preguntas en los estudiantes para construir la comunidad de indagación centrada en asuntos de interés:

Nunca puede olvidarse que estamos en el aquí y en el ahora, tener presente que somos ciudadanos del mundo. Así se deben pensar las clases. En esta lógica, no podemos ponerles a los estudiantes unos textos de una época que ellos no vivieron, de un contexto que no es el suyo, unos problemas que no los atraviesan. (MdIE)

Se evidencia que los saberes y conceptos son percibidos como útiles y vivos. Un concepto ayuda a los estudiantes a comprender su mundo, al abordar problemas que son un reflejo de la época y del presente. La problematización es el reflejo del pensamiento, las

⁸ FpN es una propuesta creada por el filósofo Norteamericano Matthew Lipman. Quien elaboró currículos, novelas filosóficas, manuales para el maestro y libros teóricos. Se dio a conocer en otros países y continentes, lo cual trajo como resultado nuevas experiencias y perspectivas. La más conocida, es Filosofía con Niños, enfocada en defender que la filosofía no se diseña para otros, para el niño; más bien la filosofía es junto con, cerca del otro, en compañía del niño. Por ello, se ha centrado más en conceptualizar y reflexionar sobre la infancia. En Boyacá, aparece Filosofía e Infancia, que se ha implementado en instituciones educativas urbanas y rurales durante diez años. Como resultado, ha habido experiencias y material bibliográfico desde la perspectiva filosofía e infancia.

preguntas, la curiosidad y el asombro de los sujetos, posibilitan evidenciar los desplazamientos desde diversas miradas y lugares, distanciándose de sí para reflexionar sobre los sucesos que lo afectan (Morales & Suárez, 2017).

La práctica pedagógica comprende formas ejercitantes y actuaciones que se ejecutan sobre el sujeto; técnicas por las cuales se cuida de sí, se transforma y se transfigura (Foucault, 2000). La inquietud por el cuidado de sí no está solo en las acciones ni en la actividad no es solo un saber escolar; es una experiencia consigo mismo y con los demás (Suárez *et al.*, 2017). Los maestros resaltan que,

el interés no solo es que los estudiantes aprendan ciencia. Que aprendan lo que quieran, lo que su imaginación les posibilite, lo que sus recursos le permitan, pero siempre con la conciencia de cuidarse a él, cuidar del otro y cuidar la naturaleza.

Se pasa de enseñar el concepto y la teoría a experimentar el pensamiento, una forma de ser y de vivir. Es recurrente que los maestros centren las experiencias previas y el interés del estudiante como elemento fundante de la educación del cuidado:

Identificar dónde los estudiantes tienen mayor interés es la oportunidad para trabajar con ellos. El maestro no decide el material. Pueden los estudiantes proponer y traer al aula: noticias, programas de televisión y artículos. Entonces es la oportunidad de reconocer el interés que tengan los chicos. (MdIE)

Así, emerge una nueva relación maestro-estudiantes, un nuevo rol del estudiante y del maestro para propiciar la experiencia de pensamiento y reconocer a los sujetos como responsables de su proceso. Estas prácticas “han hecho que los niños sean los partícipes y autores de sus aprendizajes” (MdIE). El maestro concibe al estudiante como un ser activo que puede dejar el lugar del aprender y pasar al lugar del enseñar (Kohan, 2008).

Filosofía e Infancia, centra su mirada en estrategias, métodos y experiencias que privilegian las emociones, los sentidos y los intereses del niño: “Los estudiantes aprenden divirtiéndose y jugando, lo que permite que se generen preguntas a través de la

emoción de los niños” (MdIE); “Mi metodología, cuando llego al salón de clases, va acompañada de despertar ese asombro en los niños y curiosidad y preguntas” (MdIE). El saber escolar pasa de ser la suma de saberes enseñables a convertirse en un asunto ético y político.

El asombro, la pregunta y el diálogo filosófico llevan a incentivar experiencias de pensamiento:

Un aspecto importante para generar los conceptos propios de los niños [...] no solamente es transcribir, leer un texto y sacar ideas; es la interacción con el concepto que se crea por medio de diálogos, de preguntas, construyendo sus propios análisis y conclusiones. (MdIE)

“Los niños van descubriendo el mundo desde esa curiosidad, asombrarse de lo cotidiano: ¿por qué llueve? ¿Por qué nacemos? ¿Por qué gira la tierra? ¿De dónde venimos? [...] Ese tipo de preguntas genera expectativa” (MdIE). Por consiguiente, Filosofía e Infancia, crea una relación con el saber y con lo pedagógico que permite, desde cualquier experiencia de pensamiento, mantener en los estudiantes el asombro y la inquietud por el saber (Suárez *et al.*, 2017).

Los maestros leen textos teóricos y metodológicos de los fundamentos del programa de Fp/cN, ellos representan su primer acercamiento con la relación filosofía e infancia. Este encuentro con los autores y los enunciados es una experiencia: se crean sentidos y significados con lo leído. La lectura los transforma, los moviliza y les posibilita reevaluar sus prácticas pedagógicas. Aquí, la lectura es comprendida como la posibilidad de encuentro consigo mismo, con los demás, con el escritor y con todo lo que lo rodea, convirtiéndose en experiencias de interacción, lo que incluye el pensamiento y se configuran maneras de ser y actuar (Morales & Pulido-Cortés, 2018).

Esta experiencia hace que los maestros transformen sus concepciones y tengan una vivencia con cada lectura, lo que muchas veces modifica su manera de percibir los saberes, los conceptos, los espacios, los métodos y la evaluación:

La lectura de diferentes autores influye en la forma de desarrollar las clases, comenzando desde la ubicación de los puestos. Aparte de esto es la transformación del pensamiento en el docente. Por ejemplo, la igualdad, esa idea, ese principio de la igualdad de pensamiento que nos ha regalado Rancière. (MdIE)

Por medio de cada lectura y experiencia, el maestro cuestiona, reflexiona y crea perspectivas particulares y subjetivas de relacionarse con el conocimiento, con sus prácticas y con él mismo. Examina críticamente conceptos como: infancia, filosofía, ignorancia, evaluación, enseñanza, aprendizaje, entre otros que consideraba “verdaderos” e irrefutables. A través de la experiencia de lectura se ubica en otras perspectivas y logra una experiencia atravesada por la meditación, la tranquilidad, la libertad, el autorreconocimiento y la formación de sí mismo en la búsqueda del ejercicio de pensamiento (Lara & Pulido-Cortés, 2020).

Una vez que el maestro ha leído los textos y vive experiencias en el aula, establece una relación diferente con los libros teóricos. No solamente reproduce un manual; se arriesga a hacer adaptaciones y a complementar con otros recursos: filminutos, cine, coplas, cuentos, teatro, dramatización, danza, canciones, noticias, experimentos, juegos, artículos y calendarios filosóficos: “Algunas novelas de FpN las adaptamos al contexto, completándolas con la pintura, los cuentos y las coplas, a nivel de primaria y bachillerato” (MdIE); “Yo utilizo aparte de las novelas de FpN, la producción audiovisual. Partimos de la construcción de filminutos o videos, porque creo que se necesita apropiación del concepto en la realidad” (MdIE); “Hemos mantenido en FpN los textos, pero no nos hemos ceñido a los manuales. Es decir, tenemos el manual de *El descubrimiento de Harry*, pero ningún docente ha trabajado literalmente el manual como lo propone FpN” (MdIE).

Las prácticas pedagógicas en Filosofía e Infancia están impregnadas de saberes de otras disciplinas. En el diálogo filosófico, los maestros utilizan arte, literatura, ciencias sociales y ciencias naturales para propiciar experiencias de pensamiento. No hacen una mera repetición del manual, pues se entiende el saber no solo como un

conocimiento o un hacer, sino como una transformación directa del sujeto. El saber es un campo práctico en el aula, un lugar de acción, un punto de emergencia en los acontecimientos, una experiencia (Marín, 2015). Al acercarse al saber, comienzan a vivir experiencias de pensamiento desde lo que leen, reproducen, crean y transforman. La práctica pedagógica no es un *lo mismo*, una *repetición*; está mediada por reflexiones, experiencias y transformaciones que hacen de lo subjetivo una relación particular y propia.

Algunos maestros más arriesgados, han dejado totalmente los manuales y novelas filosóficas, e incluso otros materiales que no hacen parte de lo contemplado en el programa. Reconocen como esencial la comunidad de indagación y el acto de filosofar, la creación del ambiente filosófico y la reflexión de su práctica. Los maestros aseguran que “el entorno es un recurso, todo lo que nos rodea, con todo podemos hacer filosofía”; “Las estrategias metodológicas que uso para desarrollar el proyecto principalmente están enfocadas en las comunidades de indagación. Es la metodología que nosotros hemos adoptado para el desarrollo de las clases en la sede” (MdIE).

Más que un material o recurso, se privilegia la creación de ambientes; que los maestros posibiliten desde su práctica pedagógica el cuestionar y preguntar sobre la realidad. Se privilegia la pregunta sobre la explicación. Se valora la creatividad y la duda. Se propende por un ambiente filosófico que provoque experiencias, pensamientos y conceptos (García, 2019; Morales & Pulido-Cortés, 2018). Los maestros por medio del saber transforman y mejoran los ambientes de aprendizaje (Hernández & Hernández, 2012).

Es necesario resaltar que otros maestros han logrado relacionarse con el saber desde la creación de diferentes materiales, no desde la repetición. Producto de sus experiencias de pensamiento y reflexiones en los grupos de investigación, los docentes han creado talleres para las comunidades⁹, y han participado en campamentos filosóficos¹⁰ como talleristas y en el diseño de libros (Suárez &

⁹ Estas comunidades han sido padres de familia, docentes y semilleros de investigación.

¹⁰ Evento desarrollado por Gifse y Aión. Se encuentra en su quinta versión. Reúne a los estudiantes e implementa la relación Filosofía e Infancia.

Mariño, 2020; Suárez & Pulido-Cortés, 2016; Suárez & Rodríguez, 2020). También, han hecho ponencias y adaptaciones de las novelas filosóficas, entre otros aportes. Así, el maestro se posiciona como un sujeto que se apropia de los discursos para producir otros:

Hemos diseñado talleres para los campamentos de filosofía [...] diseñado un taller sobre el cubo de la pregunta, los multi-cubos. Se desarrolló un taller en el cuarto campamento de filosofía [...] la escritura de los guiones que se presentó a los padres y a la comunidad en una obra de teatro con sombras sobre *¿Quién es Nairo Quintana?* y *Se nos Llenó la Copa*, obras que pudimos llevar a otras instituciones educativas. (MdIE)

El saber transforma a los maestros, a los estudiantes, las instituciones y las comunidades. Las prácticas pedagógicas no están localizadas en el aula. Estas incluyen relación con el mundo, lo cual trasciende en las comunidades y en los encuentros con los grupos de investigación, con otros sujetos, con los objetos, con las teorías y con diversas comunidades. El maestro se posiciona en unos discursos que le permiten constituir de manera particular su oficio. Los autores más predominantes que han modificado las prácticas pedagógicas han sido Lipman, Kohan, Pineda, Sático¹¹, entre otros. El maestro en Filosofía e Infancia, no solo consulta autores y referentes de Fp/cN, sino que busca lecturas que puedan dar respuesta a sus interrogantes y a sus contextos:

He leído los libros de Walter Kohan, novelas de Lipman –*El descubrimiento de Harry, Lisa, Pixi, Pio y Mechas*–. Voy a trabajar Mark este año. También he usado literatura, cuentos de Sherlock Holmes, el aprendiz eterno [...] Un autor que me ayuda mucho para direccionar la experiencia docente es Alejandro Cerletti, la filosofía de los Simpson. (MdIE)

Ocuparse de sí mismo como maestro implica: la acción, la relación con los otros, consigo mismo, con las teorías y los objetos. Es así, que al inquietarse por sí mismo, el maestro participa no solo de un proyecto político, en relación con la norma y el poder, sino también

¹¹ Autores que han desarrollado estudios y material bibliográfico en relación con Fp/cN.

de un proyecto pedagógico y ético (Foucault, 2000). “El maestro solo logra inquietar a los otros en la medida que su actitud sea filosófica en el sentido de vivir con el saber, para el saber y desde el saber” (Pulido-Cortés, 2019, p. 13).

Por medio de la apropiación de conceptos, los maestros han reconocido las formas particulares y la experiencia de pensamiento de Filosofía e Infancia como un saber escolar, que consideran vital para la formación de los estudiantes:

Todos los niños de nuestra institución tienen la oportunidad. Reciben en sus clases las orientaciones desde nuestra perspectiva. Nosotros orientamos nuestras clases. Nosotros orientamos nuestras clases con esa concepción de que todos tengan esa oportunidad de entender que hay que cuidar de sí, cuidar del otro, de lo otro, de la naturaleza. Todos tienen esa opción, en algún momento del proceso. (MdIE)

Las prácticas pedagógicas están mediadas por cuestionamientos centrados en la enseñanza y el aprendizaje, determinados de manera institucional o individual (Marín, 2015, p. 16). El maestro asume los saberes llegando a legitimar y posicionar en la institución educativa, la filosofía, la pregunta, la duda, la experiencia de pensamiento, el cuidado y el cuestionamiento como un saber vital en todas las áreas y en todos los grados de formación:

Nosotros tenemos aquí articulación académica. Todos los niños tienen su fundamentación en las áreas básicas: matemáticas, sociales, naturales, español, tecnología, en algún momento del proceso de formación. Desde preescolar hasta once, los niños tienen la posibilidad de integrarse en Filosofía e Infancia. (MdIE)

Los maestros vinculan a los proyectos iniciativas y experiencias que les ayudan a responder sus cuestionamientos y a tener posturas frente a su quehacer, pero sobre todo, enuncian la necesidad de transformarse, de problematizar y de continuar aprendiendo. Los maestros, al reconocer la experiencia de pensamiento y de cuidado, modifican y regulan sus prácticas, en ocasiones a nivel personal, con el grupo de maestros o de manera institucional. En algunos casos, se enfocan en la transformación de contenidos:

Yo siempre tengo los niños de primero y segundo. Hicimos un diagnóstico de las falencias que se presentaban en el grado tercero. Posteriormente implementamos la práctica de Filosofía e Infancia y elaboramos una unidad didáctica para trabajar con los niños. (MdIE)

Otros maestros, por el contrario, no se ocupan de los contenidos, sino que conciben Filosofía e Infancia como un saber escolar transversal del currículo. En este sentido, afirman: “Unirnos entre áreas es la unión de voluntades, tratamos de establecer esa transversalidad, desde diferentes ópticas para que el niño vaya formando su aprendizaje no aislado, sino mancomunado” (MdIE); “Cada tema que nosotros trabajamos tratamos de implementar la comunidad de indagación como estrategia principal de aprendizaje” (MdIE).

Es por ello, que la práctica pedagógica de algunos maestros trasciende no solo en lo personal, sino en la transformación de la comunidad.

En algunas instituciones educativas se ha logrado formalizar Filosofía e Infancia como saber escolar y eje transversal de la acción pedagógica: “Se transversalizó Filosofía e Infancia con los proyectos institucionales como el de lectura, convivencia y el proyecto de vida. La fundamentación de FpN se institucionalizó en nuestro currículo” (MdIE).

Los maestros reconocen otros saberes, diferentes a los saberes hegemónicos que tradicionalmente la escuela ha legitimado como los enseñables. Al reconfigurar sus nociones, los maestros resaltan: “Estamos rompiendo es el paradigma del currículo tradicional y lo estamos enriqueciendo [...] es decir la metodología de las comunidades de indagación. La pregunta es la parte transversal en todas las áreas”;

Surge el *Proyecto de Integración Curricular interacciones ético-políticas en perspectiva de filosofía para niños y Derechos Humanos*. Es allí donde se estructura un trayecto curricular y se empieza una idea de formación o de educación filosófica desde todas las áreas. (MdIE)

Las prácticas pedagógicas del maestro se centran en tres ámbitos: la experiencia, el pensamiento y la transformación. A partir de los nuevos encuentros con la escuela y con los estudiantes, el maestro, al tener una relación diferente con el saber, reconfigura sus verdades: abandona unas verdades y legitima otras. La enseñanza y el aprendizaje de disciplinas, y contenidos escolares, ha sido tradicional en la formación de Escuelas Normales y Facultades de Educación. Es decir, en cierta manera los saberes han determinado lo que se hace y se enseña en la escuela y las formas en las cuales el maestro se relaciona con el conocimiento. Finalmente, existe un tránsito para la transformación de los saberes escolares en la experiencia de pensamiento, en cuatro momentos: formación de conceptos, experiencia –el encuentro–, metodología y forma particular de ser maestro.

Normatividad, institucionalización y formas de poder: ¿posibilidad u obstáculo?

En las prácticas pedagógicas de Filosofía e Infancia, se reconoce el poder como ejercicio que regula la implementación en las instituciones educativas del proyecto, las formas de circulación de saberes y las maneras de relacionarse consigo mismo y con los otros. Se aborda, entonces, la pregunta: ¿cómo funcionan las relaciones de poder desde lo macro, meso y micro en Filosofía e Infancia? Toda relación que el maestro establece es mediada por el poder. Las prácticas pedagógicas no funcionan separadas de las técnicas de gobierno; “están estrechamente relacionadas con el ejercicio del poder, la verdad y la vida” (Valle & Jiménez, 2017, p. 31).

El ejercicio del poder está en varios niveles: macro, meso y micro. Algunos ejercicios globales y generales pueden considerarse macro, tales como las políticas, orientaciones y planes curriculares de Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Estos orientan la política pública, son materializados en las instituciones y afectan las prácticas pedagógicas: “Se dificulta la implementación del proyecto, por dar cumplimiento a lo establecido por el MEN. A nosotros los maestros nos piden en ética reforzar la cátedra ciudadana. Tengo que implementar en mis clases unas cartillas que nos dan” (MdIE).

Existe un ejercicio específico sobre el maestro que controla sus actitudes, gestos¹² y conductas. En las instituciones no solo circulan los discursos locales, sino que también, hacen presencia orientaciones generales emanadas de organismos internacionales y nacionales, que en ocasiones impiden movilizarse. El maestro está sujeto a unas condiciones, lugares y tensiones con el gobierno estatal:

La limitante para desarrollar la comunidad de indagación es el número de estudiantes [...] es difícil realizarla con grupos numerosos. En los sextos hay 40 niños, en quinto 55, lo que genera dispersión [...] y el aprestamiento es difícil. (MdIE)

Al mismo tiempo, existen ejercicios de poder sobre el maestro en el nivel micro: “Cuando inició el proyecto, apareció la resistencia de los adultos, padres de familia, directores y especialmente los profesores [...] Reflexionaba sobre cómo la institución educativa no nos limita y nosotros internamente sí lo hacemos” (MdIE). Las limitaciones no provienen solo de agentes externos; el poder es más amplio y complejo –traspasa diversos niveles–. No es únicamente una cuestión de instituciones y de legislación, sino de cuerpos que deciden ejercer y construir formas de controlarse y controlar a otros. “El poder adquiere un rol activo, fuerza inusitada en la libertad y posibilidades de decisión sobre sí mismo, sobre los otros y sobre lo otro” (Pulido, 2017). En la comunidad educativa estos ejercicios son accionados por padres de familia, estudiantes, directivos y docentes, que crean mecanismos sociales para conducir y vigilar las prácticas de los maestros y el desarrollo del proyecto. Por medio de la legitimación de verdades, se movilizan para ejercer el poder desde lo local, lo íntimo y lo cotidiano, al cuestionar el proyecto de Filosofía e Infancia.

Es necesario resaltar que el maestro no solo padece el poder –no solamente es sometido–, también somete, ejerce influencia sobre los directivos, compañeros y estudiantes. Los individuos están

¹² Hace referencia al gesto pedagógico concebido como una relación con el conocimiento. No es un movimiento o un cuerpo que se desplaza de un lugar a otro; es el que le da sentido a la práctica. El maestro enseña un gesto intencionado y puede que otros lo perciban, lo acepten, lo imiten y se dejen afectar.

siempre expuestos a situaciones de sufrir y de ejercer el poder (Foucault, 2010), no necesariamente desde una imposición, sino por medio de la seducción, mecanismos finos y sutiles para instaurar sitios y juegos de verdad que los movilizan a actuar de determinada manera:

Me asignaron el proyecto de convivencia por parte del MEN. Como estrategia, elegí niños mediadores por cada curso. Al comienzo, ser mediador era más por imposición, pero todo cambió cuando yo empecé a fortalecer el proyecto de filosofía. Les empiezo a dar un empoderamiento, liderazgo. (MdIE)

El maestro se somete a la dominación en unos lugares, tiempos y circunstancias de las directivas, entidades, compañeros, padres y estudiantes. En otros momentos y espacios, el docente domina a los sujetos, pues “todos tenemos poder en el cuerpo” (Foucault, 2010, p. 38), y el maestro no es la excepción. El poder es positivo: produce, hace y está mediado por relaciones de dominación. La relación de dominación aparece por sí misma, pues tiene unas condiciones de libertad (Lara, 2017). Ejerce un rol cambiante y versátil. Utiliza diferentes recursos, espacios y acuerdos para afectar a la comunidad educativa, al instaurar prácticas que le permitan legitimar en la institución educativa sus discursos. El poder no es una cuestión teórica; es una vivencia en lo cotidiano, una experiencia (Foucault, 1997). Es concebido como un juego de tensiones con el sistema y con los sujetos; no se concentra en un solo sujeto. En “FpN, se rompe el esquema vertical, donde el profesor está arriba y los niños abajo. El profesor no lo sabe todo y el niño no es ignorante. Rompe con ese esquema de poder, no hay jerarquías” (MdIE). El poder es tensional, cambiante y circula dentro de la comunidad educativa. Los sujetos desarrollan mecanismos de oposiciones. El poder del maestro es puesto en tela de juicio y al mismo tiempo legitimado. Se reconoce el poder como elemento central de la vida cotidiana del maestro, al observar las maneras como se generan, se mantienen y se reproducen los mecanismos de oposiciones.

Los ejercicios de poder están inmersos en la relación con el saber. “No hay un ejercicio del poder sin algo así como una *aleurgia*,

sin que esté acompañado de alguna forma de manifestación de la verdad” (Castro, 2018, p. 32). Es imposible liberar la verdad de todo sistema de poder. Mediante experiencias de pensamiento, el maestro construye reflexiones, verdades y saberes. Establece a su vez un tipo de ejercicio de poder y las formas de gobernar y ser gobernado, manifestadas por medio del saber y formas subjetivas de verdad (Foucault, 2014):

He roto el paradigma que nos ofrece FpN. Hemos descubierto que la escuela no es un centro para moldear a los niños, darles forma, sino es donde cada uno es libre, puede expresarse todo lo que quiera y debe aprender a pensar. Aquí ha sido importante darle valor al pensamiento, forma de actuar y vivir. (MdIE)

Filosofía e Infancia, ha transformado saberes y ha reconfigurado pensamientos. Les ha permitido transfigurar sus prácticas y formas de gobierno, al intentar desde el ejercicio de poder persuadir a otros para transmitir su saber, por medio de tecnologías y mecanismos particulares con el fin de inducir a conductas y discursos. “El poder en general, no podría hacerse si la verdad no se manifiesta” (Foucault, 2014, p. 93). Así, el maestro tiene dos roles: es resultado del poder y foco de transmisión (Díaz, 2017). El maestro, como efecto del poder, es producto de influencias y tensiones dadas desde diversos planos que transforman sus percepciones, actitudes y verdades. El poder ejercido sobre el maestro en Filosofía e Infancia se manifiesta por parte de los compañeros-docentes¹³, grupos de investigación¹⁴, instituciones¹⁵ y directivos-docentes¹⁶, gracias a lo cual se legitiman discursos y cambian las prácticas pedagógicas.

¹³ Algunos docentes de instituciones educativas han desarrollado y estudiado Filosofía e Infancia. Ellos establecen relaciones con otros compañeros, a los cuales acercan al proyecto y ejercen un tipo de seducción en los mismos.

¹⁴ Los Grupos de Investigación Gifse y Aión, han invitado a los maestros, directivos e instituciones a unirse a eventos, lecturas, proyectos, entre otros, que transforman las prácticas pedagógicas y al maestro.

¹⁵ Algunos maestros de Boyacá comienzan estudios académicos de la Maestría en Educación, en los cuales realizan tesis sobre la relación filosofía e infancia.

¹⁶ Algunos integrantes del Grupo de Investigación son directivos docentes que han influenciado en las prácticas pedagógicas de un grupo de maestros.

Al respecto, los maestros resaltan que “la vinculación del grupo de investigación ha permitido vivenciar diferentes experiencias como campamentos, grabación de videos, lectura de novelas filosóficas, participación de niños en eventos internacionales”.

Los maestros, en su experiencia propia –que atraviesa cuerpo, gestos, discursos y deseos–, se identifican y se constituyen (Foucault, 2010): “La dificultad en FpN es el cambio de pensamiento. Incluso este programa me cambió la mentalidad” (MdIE); “En FpN se da el gusto de no tener un estándar para evaluar y no obedecer” (MdIE); “[En] Filosofía e Infancia no tenemos un discurso de evaluación. No hay esa rigidez de la evaluación. Termina generando un eros en los niños y ese placer [...] Yo coincido con ellos, sintiendo un placer de aprender” (MdIE).

El maestro se apropia de discursos y se transforma a sí mismo. No es una imposición; es un acto libre: “Es unión de voluntades. El docente que quiere estar se mantiene [...] no por una imposición de la coordinación o de los directivos. Estamos porque nos gusta” (MdIE). Es una actitud inquietante por conocerse.

El segundo rol del maestro, es ser centro de trasmisión de poder. Ejerce el poder sobre otros y legitima discursos y técnicas de gobierno sobre sí. Al mismo tiempo, manifiesta técnicas de gobierno sobre otros. Hay dos vías para ejercer el poder y manifestar la verdad: por medio de la construcción y formación –es la relación que el individuo puede establecer consigo mismo (Castro, 2018)–; y por otro lado, por la relación que se establece con otros. “Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano” (Rancière, 2007, p. 39).

El maestro actúa sobre un tipo de verdad desde la construcción de sí:

“Ocuparse de sí mismo” está implicado y se deduce de la voluntad del individuo de ejercer el poder político sobre los otros. No se puede gobernar a los otros, no se los puede gobernar bien, no es posible transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha preocupado por sí mismo. (Foucault, 2000, p. 51)

El maestro juega con las tensiones y la circulación del poder, al ejercer desde su voluntad: “el poder transita por el individuo que ha constituido” (Foucault, 2010, p. 38) y se concreta en la experiencia cotidiana del maestro: “Quedarán las semillitas en los niños, profesores, en las personas que se enteraron del proyecto Filosofía e Infancia. Lo recordarán, aunque no está en ningún currículo, ni contemplado en el MEN” (MdIE).

Solamente a través del maestro y su acción es posible que se institucionalice la relación filosofía e infancia: “En un primer momento no se trabaja nada de FpN de manera institucional, pero se han incursionado en algunas de las prácticas de FpN, sin que ellos sepan, implícitamente” (MdIE). En la existencia del maestro cabe distinguir entre dos tipos de gobierno: “el poder que se ejerce sobre él y el poder que tiene su origen en sí mismo y que pretende determinar su modo de vivir” (Schmid, 2002, p. 63).

Desde esta relación saber-poder, se asume el conocimiento de sí como un aspecto vital para gobernar a otros. Simultáneamente, es necesario resaltar que el poder es solo útil para legitimar un saber y manifestar una verdad. También es necesario el saber para administrar los cuerpos y la población. En el arte de gobernar, los conocimientos son útiles para el ejercicio de poder (Foucault, 2014). El maestro se involucra para tener conocimiento de los otros y establece relaciones: “Mi trabajo en esta institución educativa es eminentemente en formación de docentes, docentes que están involucrados en el proyecto. He permitido y me he permitido crecer con ellos en espacios de reflexión pedagógica” (MdIE). Los conocimientos resultan útiles para la acción de gobernar.

Desde esta perspectiva, se reconoce que el poder no está en manos de algunos. No es un bien, no es una herencia de unos privilegiados. Por el contrario, es cambiante y versátil. El maestro no nace con la potestad del gobierno sobre otros y tampoco puede ejercer el poder sin otros, de manera aislada.

El poder, creo, debe analizarse como algo que circula o, mejor, como algo que solo funciona en cadena. Nunca se localiza aquí o allá, nunca está en manos de algunos, nunca se apropia como una riqueza o un bien. El poder funciona. El poder se ejerce en red. (Foucault, 2010, p. 38)

En el desarrollo de Filosofía e Infancia y en la comunidad de indagación¹⁷, las actividades no se concentran en el maestro: “Cuando se presenta un problema [...] los estudiantes son los que buscan el diálogo y la solución. Es el resultado con FpN y la comunidad de indagación” (MdIE);

Ahí ya está una idea del concepto de formación de comunidades. Se trabajan esas reglas que uno hace con ellos, el uso de la palabra. Ellos hacen posible que salgan de la opinión y pasen a la argumentación. Tienen el conocimiento. (MdIE)

En algunos espacios, el estudiante se apropia de ciertas situaciones, toma la palabra y gestiona posibles soluciones.

La práctica pedagógica es una mediación. El estudiante es capaz de emanciparse (Rancière, 2007). Las relaciones de poder son integrables y destruibles. Pasan de un sujeto a otro.

Hay tanto regímenes de verdad, como multiplicidad de poderes. Los maestros reconocen que Filosofía e Infancia “es la posibilidad de construir con el otro, no hay verdades absolutas, es una construcción social del conocimiento. El docente no es el referente del saber y de autoridad”; “Yo trabajo con un detonante y ellos plantean ciertas propuestas o abordan los textos desde la escritura, haciendo que los estudiantes también sean intercesores y lideren las clases” (MdIE).

En Filosofía e Infancia, la práctica pedagógica no es un asunto privado; es colectivo. Los sujetos y la comunidad modifican acuerdos y relaciones que permitan la administración de las conductas:

¹⁷ Metodología propuesta por Lipman en el programa FpN, concebida como un espacio para la discusión filosófica con la intención de propiciar un pensamiento complejo en niños y jóvenes. Esta metodología ha servido de inspiración para los Grupos de Investigación y los maestros de Boyacá.

Las comunidades de indagación son primordiales, porque forman esas comunidades con ayuda del profesor. Se van direccionando a partir de unas reglas que se construyen, por ejemplo, el respeto por el otro, el estar atentos, la corrección y construcción de argumentos. (MdIE)

El maestro en su práctica pedagógica, media con los sujetos. Les da participación y establece una relación de poder particular en diversos tiempos y circunstancias. No solo se hacen acuerdos con los sujetos; al mismo tiempo se utilizan para mediar con la norma. Los maestros, al entrar en interacción, adquieren la capacidad y astucia para trabajar en la institución educativa como medio para fortalecer la propuesta. No se enfrentan con lo jurídico, lo administrativo y lo normativo, sino que gobiernan desde la versatilidad y técnicas que les permiten utilizar Filosofía e Infancia, para cumplir la norma. Simultáneamente, usan la norma para implementar Filosofía e Infancia, un doble juego. Conciben el poder como herramienta: “La institución educativa nos ha permitido ciertos desplazamientos que por supuesto no podrían realizarse sin el apoyo del rector (MdIE); “Todo lo adapto, las cartillas de cultura y valores. Las cartillas de filosofía propiamente de décimo y once de Santillana [...] las de cátedra ciudadana y otros” (MdIE);

Otra cosa que yo pienso cuando voy a planear la clase es qué habilidades deseo fortalecer en cada grupo. Entonces, si son habilidades de razonamiento, comunicación y éticas, reviso los criterios que yo busco evaluar a partir de las habilidades. (MdIE)

Asimismo, el maestro ha generado posibilidades y condiciones para la implementación del proyecto:

En cuestión de gestión [...] queremos desplazar a los estudiantes para algún sitio. Nosotros somos un colegio público y por lo tanto la normativa para el desplazamiento de los niños es grande. El primer reto es que los padres participen, posteriormente buscar los recursos que siempre van a ser una limitante. (MdIE)

El maestro crea resistencias frente a los regímenes de verdad. Toda relación de poder implica resistencias múltiples, que surgen siempre que aparece el poder. Son la malla genérica de la existencia

(Foucault, 2007b). La resistencia se establece principalmente frente a instituciones estatales. El maestro no válida muchos de los discursos y propuestas de la evaluación, las competencias, los estándares y los modelos: “Yo no necesariamente necesito una prueba Icfes para saber si los estudiantes saben” (MdIE); “Considero que a los niños hay que hacerlos reflexionar sobre la verdad, la justicia, el miedo, la valentía, la muerte. Esto no está en ningún currículo del MEN y estándar” (MdIE); “En el trabajo con escuela nueva, en las guías de autoaprendizaje identifiqué muchas dificultades. De cierta manera, los estudiantes son moldeados por causa límite de contenidos y los pocos ejercicios. No estoy de acuerdo con esto” (MdIE). El maestro, al no estar de acuerdo con estas propuestas, crea estrategias y modifica las normas. Filosofía e Infancia, se considera como una alternativa subversiva para desarrollar la actividad. “El profesor como una figura pedagógica y como un maestro que está versado en (y entregado a) su materia. También es un maestro que toma la decisión consciente de alejar su oficio o su asunto de la esfera productiva” (Maarten & Masschelein, 2014, p. 119).

Por lo anterior, las prácticas pedagógicas no son neutrales. Están cargadas de reflexiones, verdades, saberes, técnicas y poderes.

El profesor es una figura sin un lugar propio y apropiado en el orden social y, por tanto, una figura pública (como un artista por ejemplo). El profesor es una figura que, de un modo u otro, siempre cae fuera del orden establecido. (El profesor no es “real”). En consecuencia, el profesor siempre desestabiliza el orden establecido o, mejor dicho: siempre lo suspende o lo torna inoperante en algún sentido. (Maarten & Masschelein, 2014, p. 121)

No solamente implementa unos *métodos*, el maestro tiene una posición clara y unas intencionalidades. Toma decisiones para él y para otros: “Estar en la institución educativa como maestra es ser una guerrera en un espacio de combate. El aula es un espacio de lucha. Como diría Zuleta, la escuela es un campo de combate” (MdIE).

“Aunque el sujeto se encuentra seriamente determinado por estructuras sociales, relaciones de producción, su pertenencia

de la clase o estructuras ideológicas también mantiene a su vez, por su cuenta, otras relaciones de diversa índole” (Schmid, 2002, p. 65). En su práctica, el maestro considera vital el acercamiento a la filosofía, la cual es una disciplina que aporta a la experiencia de pensamiento, vital en todo proceso educativo para pensar de formas críticas, creativas y sensibles (Mariño, 2012): “Yo creo que FpN invierte muchos esquemas” (MdIE).

La filosofía, como posibilidad y práctica de la existencia, conduce a los sujetos a un conocimiento de sí, gobierno de sí y prácticas de libertad: “FpN me deja disfrutarme y elegir el libro que quiera [...] en la medida que estoy trabajando digo: «Este es el libro. Lo necesito para este salón»” (MdIE).

Filosofía e Infancia se implementa en varias instituciones de Boyacá, y es percibido como un ejercicio beneficioso y útil. La comunidad educativa, desde su experiencia, reconoce el proyecto como una posibilidad para mejorar para el mejoramiento competencias, sensibilidades, componentes éticos y habilidades de pensamiento y para fortalecer la lectura y la escritura. Esto hace que se legitime y cobre fuerza entre los integrantes de las comunidades educativas:

La transformación del pensamiento de los padres y madres de familia para aceptar los cambios, la transformación y las nuevas maneras de ser niño, permitir que disfruten la escuela, que se puede aprender conceptos de manera diferente, que los padres les permitan a sus hijos las preguntas. Hacerles comprender a los padres que la pregunta permite explorar el mundo, descubrir su entorno. (MdIE)

La conexión con el mundo productivo y la posibilidad de fortalecer desempeños y competencias, no solamente facilita la permanencia del proyecto en la institución por la visión que tiene la comunidad educativa. El maestro considera el proyecto pertinente y eficaz para la formación de los estudiantes, motivación que le permite seguir desarrollando prácticas específicas que hacen que Filosofía e Infancia siga vigente en la institución. El maestro ejerce el poder y es capaz de determinar conductas en los estudiantes y llevarlos a objetivos deseables.

Por otra parte, en algunas ocasiones, Filosofía e Infancia no se puede ejecutar con tranquilidad, pues los maestros encuentran obstáculos en sus prácticas pedagógicas. En cuestiones de productividad, a veces se priorizan los discursos emitidos por el MEN. Privilegian algunos temas y prácticas que opacan y dejan en un lugar secundario al proyecto.

En este sentido, la normatividad, la institucionalización y las formas de poder no son una posibilidad, ni un obstáculo. En Filosofía e Infancia, en ocasiones el poder funciona como obstáculo, y otras veces como la posibilidad. El poder juega un papel vital en las prácticas pedagógicas. El proyecto funciona de manera amplia, cambiante y en red, lo que permite que la institución sea – en ocasiones, tiempos y lugares –, obstáculo y simultáneamente posibilidad. Por ello, se hace necesario que el maestro, desde su práctica pedagógica, descifre las estrategias de ejecución, técnicas de gobierno y utilice en ocasiones la norma para padecer el poder, en otras para ejercerlo y crear contraconductas¹⁸.

Prácticas de libertad como ejercicio de constitución de maestros

Las prácticas pedagógicas se construyen solamente cuando el sujeto se ocupa de sí mismo. *Ocuparse de sí*, significa prestar cuidado a las formas de actuar y de pensar. Es lograr por medio de técnicas la formación y transformación, tener una “relación consigo mismo” (Castro, 2018). De esta manera, el maestro se muestra atento a los cambios que suceden en él y a su alrededor. Reflexiona y busca alternativas: “No puedo ser un profesor mecánico, sin producir cambios, educando robots. Hay que motivar a trabajar, cambiando desde mí, cambiando al estudiante y transformándome” (MdIE).

Existe correspondencia entre los asuntos pedagógicos y el cuidado de sí, relación que da sentido al proyecto y a la formación de los sujetos. En la medida que el maestro cuida de sí, es capaz de conducir a que los otros cuiden de sí mismos. El maestro que se gobierna a sí mismo es capaz de seducir a los estudiantes a gobernarse: “Es

¹⁸ Formas de acción contra la manera como se es gobernado.

una transformación del docente para llegar al estudiante y realizar cambios significativos” (MdIE).

La inquietud por conocerse a sí mismo trae como efecto innovación¹⁹ en el aula: “Hay opciones para equivocarse, pero también para aprender a reconocer las cualidades, las fortalezas y debilidades. El programa de manera general nos ha permitido salir del esquema” (MdIE). Es en el conocimiento de sí mismo que se establece una relación pedagógica con el otro. El maestro previamente se identificó con algunos conceptos y saberes, pero el encuentro con los estudiantes y con el mundo le permite concretar el vínculo con los sujetos (Suárez, 2010). La sinergia que sienten los estudiantes al entrar en contacto con su maestro, la alegría, el gusto de compartir dentro y fuera del aula, la confianza y el respeto para preguntar, entre otros, permiten materializar dicha relación.

El conocimiento de sí genera una relación consigo mismo, con los otros y con el saber. La lectura, la escritura y la investigación hacen parte de las experiencias de pensamiento que les permiten comprender y generar conocimientos significativos para el estudiante y el maestro: “Filosofía e Infancia me ha cambiado, porque me ha hecho ser una persona más comprensiva [...] Me invita a ser investigadora, esa docente que debe estar en continuo confrontar con sus ideas, sus juicios, mi carácter se ha fortalecido” (MdIE).

Los acercamientos de los maestros a los grupos de investigación han generado experiencias vitales. No se reducen a aprender un tema, una *estrategia* para aplicar en el aula o un cúmulo de información que se entrega en un taller de formación docente; eventos, conferencias, lecturas, escritos y actividades son vivencias que les permiten cuestionar sus preceptos, verdades y actitudes, y reflexionar sobre sí mismos. Los maestros enfocan su mirada en el pensar: “Mi transformación aparece con la necesidad que tengo de fundamentarme epistemológicamente. Yo tengo que saber

¹⁹ La innovación en esta concepción depende del sujeto, no del aparato técnico que despliega para su actividad docente.

desde dónde estoy enseñando, qué es lo que estoy enseñando, con qué percepción lo estoy enseñando y con qué intención” (MdIE). Por ello, la práctica no se limita a las actividades de enseñanza y aprendizaje de aula; es un conjunto de múltiples conexiones entre puntos teóricos y lo cotidiano.

El maestro que tiene como principio cuidar de sí inicialmente se ocupa de él mismo, de sus pensamientos y de sus actuaciones. No es un asunto solamente pedagógico; es ético y político, por ello no puede desligarse de la experiencia para ser uno en el aula y otro fuera de ella, pues el efecto de cuidar de sí se plasma en todas las dimensiones de la formación. Es un asunto vital y constante. El maestro es otro; no es el mismo que era antes. Lleva consigo su transformación: “Veo mi práctica pedagógica desde otra perspectiva, mi vida personal y profesional ha cambiado” (MdIE); “Algo importante que tengo presente con este proyecto, como docente, padre de familia y adulto, es respetar a los niños y darles esa importancia, reconocer que la pregunta en el niño es una característica” (MdIE); “Pretendo generar en mi forma de vida como docente un espacio donde puedo indagar y entender cómo trabajar con los chicos” (MdIE); “Empecé a trabajar Filosofía e Infancia y a ejecutar el trabajo en los grados, ir estudiando poco a poco, documentándome [...] me permitió romper esquemas y cambiar nuestra metodología, mirando nuevas fronteras y otras expectativas” (MdIE);

En mis talleres audiovisuales uso FpN, [...] en las capacitaciones para docentes sobre educación mediática que elaboré, usé FpN. De una u otra manera estaba presente. Usaba lo que se aprende en FpN. En mi práctica que hice para graduarme también la usé. (MdIE)

Los maestros, al cuidar de sí, encuentran una transformación que actúa sobre su manera de vivir. Foucault (1999b), afirma: cuidar de sí es el deber constante de la vida. En otros modos posibles de existencia, el maestro no posee una única esencia, por lo que es vital prestar atención al estilo de vida del maestro, estilo de vida que se desplaza al ámbito personal y pedagógico.

El hombre no es producto de fuerzas y poderes exteriores. No es neutral. Tiene la capacidad de formarse y transformarse constantemente: “El proyecto es la transformación y cambio de mentalidad como docentes, la apropiación y la importancia de la educación, la filosofía desde el primer grado [...] mi rol como docente, mi transformación y la socialización con la comunidad” (MdIE); “Grandes las transformaciones de pensamiento que he tenido como docente” (MdIE);

Mi transformación no es ver la escuela como las cuatro paredes. La escuela está en todo lado. Otro cambio, es que a los estudiantes no hay que encasillarlos, sino permitirles vivir, vivir su infancia, adquirir sus propios conocimientos, deben ser autores de sus conceptos. (MdIE)

En consecuencia, “toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante autoformación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una transformación de sí” (Cerletti, 2008, p. 11). Esta transformación crea una relación consigo mismo y simultáneamente se refleja en las prácticas pedagógicas de los maestros: “He visto la necesidad de cambiar, de buscar nuevas estrategias e innovar en mi clase y salir de lo tradicional” (MdIE); el maestro tiene su estilo particular, sus maneras de relacionarse con los demás y formas subjetivas de implementar el proyecto.

Toda formación de maestros ha de ser comprendida como una experiencia, una autoformación y una transformación de sí; el maestro que reflexiona sobre su práctica y sobre sí está en constante aprender y desaprender. La formación y transformación es un ejercicio inacabado que se da una y otra vez, ayudando al maestro a ser dinamizador de procesos de cambio. (Mariño *et al.*, 2016, p. 84)

El maestro, en su ejercicio constante por cuidar de sí, crea una relación diferente con el conocimiento. No abandona nunca la condición de estudiante. No se despoja del estado de infancia²⁰. El maestro es potencia, pregunta, curiosidad y asombro.

²⁰ Es concebida como una actitud, un estado y posibilidad. La infancia se entiende como tiempo aiónico, tiempo infinito, sin sucesión, ni unidades, ni líneas continuas. La infancia es concebida fuera de lo cronológico, un estado que puede estar presente en cualquier momento de la vida.

La infancia como potencia de creación/composición; esto lo lleva a vivir una serie de experiencias en su quehacer docente, transformándolo no solo a él sino también a sus prácticas, que tocan a los estudiantes, permitiendo que estos se constituyan en sujetos libres, siendo una posibilidad abierta que en muchas otras experiencias educativas ha significado grandes transformaciones en la forma de percibir y afrontar la vida. (Cañizález & Pulido, 2015, p. 259)

El maestro tiene una actitud de aprendizaje inacabada. No es un maestro cualquiera, es un maestro mediador, un “maestro-filósofo, del maestro-investigador, del maestro-consejero, que se preocupa de sí mismo por medio de la filosofía, de la investigación, de la inquietud frente a la existencia” (Runge, 2003, p. 227). “El filósofo llega a ser el consejero, el pedagogo y el director de la conciencia del príncipe” (Foucault, 1999b, p. 407).

El maestro cambia y abandona la idea de una esencia estática y de un sujeto determinado. “La estética de la existencia trata, ante todo, de la transformación del hombre, puesto que, si no existe ninguna esencia del hombre, se abre el campo infinito de su transformación” (Schmid, 2002, p. 280). Es así como se encuentra en constante aprendizaje y autoformación: “Nos aportó muchísimo a nuestro quehacer pedagógico. Consideramos que, si lo vamos a implementar, vamos a continuar creciendo y aprendiendo” (MdIE);

Experiencias en FpN hacen que uno se plantee que el conocimiento es entre todos. No se trata de hacer una clase y decir “ya cumplí con todo”. Uno siempre está en constante cambio. Aquí es cuando se genera y comprende otros mundos posibles. (MdIE)

El maestro es un ser que cambia y se renueva constantemente, luego, no ocupa solo el lugar exclusivo del enseñar, también el del aprender (Kohan, 2008). No deja a un lado el aprender, sino, al contrario, agudiza su pasión por el conocimiento.

-Conocerse a sí mismo y cuidar de sí no es una responsabilidad del Estado, de los directivos o de las instituciones; él se refiere a la

responsabilidad de cuidar de sí, como un asunto personal: “Filosofía e Infancia hace que mi quehacer no sea aburrido, ser una persona que puede tomar decisiones” (MdIE). El maestro es un sujeto que se hace responsable de sí mismo, un ser autónomo que se vuelve el artificiero²¹ de su propia existencia.

El profesor es una figura cuya forma de vida implica un cierto nivel de independencia y de autodisciplina. Es alguien que se recuerda constantemente a sí mismo que es un liberto y que hay que pagar un precio por ello (se ocupa de sí mismo). (Maarten & Masschelein, 2014, p. 121)

De esta manera, el maestro en su autoformación, genera el uso de la razón, que lo hace responsable de su propio destino. Para ocupar ese lugar es necesario valerse del propio entendimiento y *ser mayor de edad* (Kant 2013)²². De esta forma, el maestro realiza un examen sobre sí mismo:

Tengo que ser juiciosa con mi quehacer, estar reevaluando y construyendo mis discursos [...] Yo voy actualizando mis conocimientos, voy cuestionando mi quehacer [...] En la clase hay un sin sabor. Hay momentos en los que no afecto al chico, entonces yo necesito afectar al otro. (MdIE)

“En mi práctica docente revalúo mi discurso. Examino cómo fortalezo ese discurso, cuáles son mis prácticas, mis quehaceres con los chicos, de qué manera les puedo aportar. Es una de las partes principales. Yo busco no reproducir ciertas prácticas” (MdIE). “Uno no puede cuidar de sí sin conocerse” (Foucault, 1999b, p. 337). Uno no puede cuidar de sí, sin examinar su vida: “Mi transformación es cada día. Hay transformación de cada niño, de cada profe” (MdIE). “El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros”

²¹ Estratega, planeador.

²² Expresión utilizada por el filósofo Immanuel Kant, en el texto *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*, al referirse a la capacidad que tiene un individuo para valerse de su propio entendimiento, sin guía de otro – padres, sacerdotes o tutor –.

(Foucault, 1999b, p. 399). Evidencia la apropiación de los conceptos. Los maestros adoptan ejercicios filosóficos como principios de vida e influyen en los estudiantes, padres de familia, compañeros, directivos e instituciones. “La necesidad de la inquietud de sí, por tanto, se inscribe no sólo dentro de un proyecto político sino dentro del déficit pedagógico” (Foucault, 2008, p. 52).

El cuidado de sí, no solamente se concibe en una dimensión personal y en experiencia consigo mismo. En el proyecto traspasa lo individual para afectar al otro –directivos, maestros, estudiantes y padres de familia– y lo otro –instituciones y grupos de investigación–: “La importancia del proyecto es la transformación como docente, la apropiación de la importancia de la educación y la filosofía. Mi rol como docente, mi transformación y la socialización a la comunidad” (MdIE); “El sentido de pertenencia en su comunidad, pues creemos que sí se puede aportar y sobre todo desde nuestro sentido que estamos comprometidos con el proyecto” (MdIE); “La transformación del docente para llegar al estudiante [...] Hay que motivar a trabajar, participar cambiando desde mí, cambiando al estudiante y transformándome en ese mismo proceso de interacción” (MdIE); “La institución y la comunidad está muy presta para apoyarnos, permitirnos ciertos desplazamientos, por supuesto no podrían realizarse sino se tiene esos apoyos” (MdIE). Por ello, el cuidado de sí está relacionado con lo ontológico, lo político, lo ético y lo pedagógico (Foucault, 1999b).

Conocer de sí es un asunto ético. El sujeto-maestro se moviliza en dos dimensiones: los valores que imparten las instituciones y los comportamientos que traza el individuo desde su subjetividad: “Desde el proyecto yo construyo mi ser político frente a mi quehacer docente y mi ser ético” (MdIE). De esta forma, se plantea la mediación en las prácticas pedagógicas en Filosofía e Infancia. El maestro busca liberarse de la sujeción de la regla; y al mismo tiempo, desde el pensamiento crítico, creativo y sensible – desde su actitud filosófica –, se subjetiva para construir su propia postura, es el modo como se plantea la libertad ética (Castro, 2018): “Yo

hago parte de un grupo, pero somos tan diversos [...] Yo no trato de imitar a mi compañero o a otra institución, ni que él me imite” (MdIE).

Esta liberación en los maestros no trata de abandonar y desconocer la institución educativa, ni a los sujetos que la conforman; al contrario, es una relación que se establece con él y con los otros. Es la creación de nuevas posturas, miradas y subjetividades (Castro, 2018):

Ocuparse de sí mismo será ocuparse de sí en cuanto uno es “sujeto de” de cierta cantidad de cosas: sujeto de acción instrumental, sujeto de relaciones con el otro, sujeto de comportamientos y actitudes en general, sujeto también de la relación consigo mismo. En la medida en que uno es ese sujeto, ese sujeto que se vale, que tiene esa actitud, ese tipo de relaciones, etcétera, debe velar por sí mismo. (Foucault, 2008, p. 71)

El cuidado de sí constituye nuevos maestros, formas particulares y únicas de ejercer la práctica pedagógica: “Me ha gustado que cada cual es libre desde su campo, desde su cargo, desde su orientación y formación profesional [...] Yo sé que ninguna institución está haciendo la implementación como nosotros, de pronto, como yo lo hago” (MdIE). Los maestros están en grupos de investigación y comparten algunas posturas y experiencias con otros integrantes. Sin embargo, cada uno toma caminos diferentes, hace búsquedas propias y desarrolla propuestas a partir de teorías, experiencias y necesidades de las instituciones, mientras se forman y se transforman constantemente (Mariño *et al.*, 2016), creando una manera determinada y un estilo.

Se establece una relación ético-pedagógica. El maestro se convierte representación de la ética de la existencia. (Runge, 2003): “El hecho de romper esquemas, salir de la educación conductista, tradicional. En la medida que fui avanzando en la investigación, fui descubriendo que la filosofía permite el desarrollo del hábito del pensamiento reflexivo, en mí y en los niños” (MdIE)

Referencias

- Cañizález, N., & Pulido, Ó. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), 245-262.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Zorzal.
- Díaz, J., & Espinel, Ó. (2019). *Fragments: leer, traducir, dialogar*. Uniminuto.
- Díaz, J. (2017). Gobierno y parrhesía como referentes analíticos en Michel Foucault. En Ó. Pulido, M. Suárez, & Ó. Espinel (Coords.), *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 99-123). UPTC.
- Espinel, Ó., & Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y saberes*, (47), 9-21.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Pretextos.
- Foucault, M. (1999a). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999b). *Ética, estética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007a). *Sobre la Ilustración*. Tecnos.
- Foucault, M. (2007b). *Historia de la Sexualidad 1- La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- García, O. (2019). Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar. *Educación y Ciencia*, (23), 219-236.

- Hernández, A., & Hernández, L. (2012). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños. *Praxis & Saber*, 3(6), 141-164.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la ilustración?* Alianza editorial.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Zorzal.
- Lara, P. (2017). Ética, verdad y cuidado de sí: aproximaciones al último Foucault. En Ó. Pulido, & Ó. Espinel (Coords.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 191-214). UPTC.
- Lara, P., & Pulido-Cortés, Ó. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21-45. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>
- Larrosa, J. (1995). *Escuela poder y subjetivación*. La piqueta.
- Maarten, S., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En Varios Autores, *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-38). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Marín, D., & Parra, G. (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Praxis & Saber*, 8(17), 103-123. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7203>
- Mariño, L. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 187-207.
- Morales, L., & Pulido, Ó. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis & Saber*, 9(21), 99-124.
- Mariño, L., Pulido-Cortés, Ó., & Morales, M. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://dx.doi.org/10.19053/issn.2216-0159>
- Morales, L., & Suárez, M. (2017). Experiencia y prácticas educativas, entre el concepto y el uso: el último Foucault y sus posibilidades de acción. En Ó. Pulido, & Ó. Espinel (Coords.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 277-304). UPTC.

- Noguera, C., & Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educación en Revista*, (66), 37-56.
- Pulido-Cortés, Ó. (2017). Apuntes y reflexiones para pensar a Foucault de otro modo: consideraciones metodológicas de una filosofía de los relámpagos. En Ó. Pulido, & Ó. Espinel (Coords.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 17-42). UPTC.
- Pulido-Cortés, Ó. (2019). Sobre el maestro, el entrenamiento, el cuidado de sí y el decir veraz. *Praxis & Saber*, 10(22), 9-18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9303>
- Pulido-Cortés, Ó., & Espinel, Ó. (2017). *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. UPTC.
- Pulido-Cortés, Ó., Espinel, Ó., & Gómez, M. (2018). *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*. UPTC.
- Pulido-Cortés, Ó., Suárez, M., & Espinel, Ó. (2017). *Pensar de otro modo, herramientas filosóficas para investigación*. UPTC.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Zorzal.
- Runge, A. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 219-232.
- Saldarriaga, O. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Revista Memoria y sociedad*, 20 (41), 10-20.
- Schmid, W. (2002). *En busca de un nuevo arte de vivir*. Pre-texto.
- Suárez, M. (2010). La magia y la nueva relación pedagógica con la infancia. *Praxis & Saber*, 1(2), 43-66.
- Suárez, M., & Mariño, L. (2020). *Pensando la filosofía: Voces de la infancia*. NEFI.
- Suárez, M., Mariño, L., & Espinel, Ó. (2017). Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí. En Ó. Pulido, M. Suárez, & Ó. Espinel, *Pensar de otro modo, herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155-187). UPTC.

- Suárez, M., & Pulido, Ó. (2016). *Filosofando con el universo: voces de la infancia*. NEFI.
- Suárez, M., & Rodríguez, N. (2020). *Pregúntele al filósofo: inquietudes de la infancia*. NEFI.
- Valle, A., & Jiménez, M. (2017). Pragmatismo y educación. Aproximaciones a la noción de método en Foucault. En Ó. Pulido, M. Suárez, & Ó. Espinel (Coords.), *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 29-49). UPTC.



Studio, una mansión de
m acuriosos.
que
Proyecto
requisito

CARAPRO 20

Territorios de pensamiento: habitar de las infancias

María Teresa Suárez Vaca *
Daniela Patiño Cuervo**

*MSc. en Educación, directora del grupo Aión: tiempo de la infancia, profesora Escuela de Educación Infantil de la UPTC. Correo e.: maria.suarez@uptc.edu.co

**MSc. en Educación, joven investigadora de Gifse, Profesora Escuela de Matemáticas. Correo e.: daniela.patino@uptc.edu.co

Poetizar es propiamente dejar habitar. Ahora bien, ¿por qué medio llegamos a tener un habitáculo? Por medio del edificar. Poetizar, como dejar habitar, es un construir. (Heidegger, 1994, p. 165)

La perspectiva Filosofía e Infancia, se implementa en diversas instituciones educativas del departamento de Boyacá, y se ha consolidado a lo largo de diez años de trabajo. Y es allí — en la experiencia localizada—, donde este proyecto movilizó instrumentos para pensar y reflexionar.

En este capítulo le prestamos atención al territorio físico que habitan profesores y estudiantes, espacios aparentemente inertes, pero móviles, transformados y pensados para cumplir con el objetivo de recibir —o acoger con cierta hospitalidad educativa— a todos los implicados en el ejercicio escolar cotidiano. Estos lugares son testigos y evidencias de las múltiples situaciones que forjan a quienes los transitan.

Presentamos algunas reflexiones a partir del análisis general de los espacios de las instituciones educativas donde se desarrollan experiencias de Filosofía e Infancia. Asimismo, pretendemos generar elementos para la interrogación sobre la transformación, la creación y los usos posibles de los lugares como escenarios generadores de sentidos y prácticas otras para filosofar.

El escrito se divide en dos partes: Inicialmente, se presenta un recorrido histórico, atento al aula y a la escuela como escenarios educativos. Se presenta a modo de genealogía que observa su organización, sus características, su distribución y sus usos. Se incluyen algunas reglas de comportamiento que allí confluyen. Estas miradas frente al diseño, construcción y finalidad de los espacios educativos permiten cuestionar su incidencia en las experiencias de formación y de subjetivación, especialmente en el adiestramiento y la domesticación del cuerpo. Este estudio evidencia las transformaciones pedagógicas que animan movimientos o cambios estructurales en el diseño, construcción y uso de los espacios, teniendo en cuenta aspectos relevantes como la lúdica, el diseño estético y la importancia del ambiente físico en la infancia.

En un segundo momento, se presentan los entornos educativos utilizados, diseñados y producidos por los docentes de Filosofía e Infancia. Este apartado se presenta desde la perspectiva teórica de Foucault (1967), en el texto *Espacios otros*. Se hace referencia a las *heterotopías*, como espacios diferenciados, otros lugares, elaboraciones fantásticas, míticas y fenoménicas reales del espacio que habitamos. El concepto se relaciona con las experiencias indagadas y construidas en Filosofía e Infancia. Aquí, se evidencia el interés y el esfuerzo de los maestros por transformar, crear y recrear *heterotopías para filosofar*. Esta perspectiva es producto de las relaciones entre las entrevistas, las fichas de observación y los conceptos. De igual forma, el texto invita a pensar las condiciones de posibilidad que se producen al prestar atención a los escenarios, mientras se exploran nuevos usos, condiciones y disposiciones creativas, y se yuxtapone el aula con lugares lejanos en tiempo y espacio; es decir, heterotopías temporales donde se da lugar al tiempo aiónico y kairós, no solamente al tiempo cronológico.

Espacios construidos para habitar la escuela

Este apartado presenta algunos antecedentes sobre la escuela, las aulas y su organización, con la intención de comprender cómo ciertas condiciones han estructurado la escuela de hoy, no solo como un dato histórico, sino para considerar posibilidades de transformación o reconfiguraciones a partir de este re-conocimiento. Según el diccionario de Corominas (1983), el término *escuela* proviene “del latín *Schola*: lección, escuela, y del griego *skholé*, ocio, tiempo libre, estudio, escuela” (p. 146). Es valiosa su relación con el tiempo libre, pues en Grecia el uso del tiempo libre era asistir a la escuela. Los *paidagogos*, eran los esclavos que acompañaban a los niños o jóvenes a la escuela, un lugar público ofrecido por el estado, pero solamente para la élite, pues los esclavos no podían acceder a estos espacios. De allí nace el término pedagogía: παιδίον — *paidíon*, niño — y ἄγω — *ágo*, conducir —. Así, el *paidagogo* conducía a los niños a la escuela, un lugar para beneficiarse en el tiempo de ocio. Desde esta época la escuela se ha determinado como un espacio o escenario pensado

para la formación. El Diccionario de la Real Academia Española (s. f.) define *escuela* como “establecimiento o institución, donde se dan o reciben ciertos tipos de instrucción”.

La escuela puede concebirse como un hecho de formación específica, lo que implica unos contenidos o características de formación; por ejemplo, escuela filosófica, escuela de artes, entre otras. Sin embargo, su nominación, remite también a un escenario o una locación con condiciones propias para desarrollar un acto educativo. Al hacer una genealogía del concepto como espacio de formación, se hace necesario pensar en las *aulas*, pues son el inicio de la escuela y hasta la actualidad, han sido el epicentro de las experiencias educativas. Diversos estudios exponen cómo a lo largo de la historia las aulas han tenido componentes y características particulares que afectan o inciden en la constitución de sujetos.

Los estudios de Dussel y Caruso (1999), evidencian que, el espacio y sus elementos funcionan de una manera determinada para cumplir fines o disposiciones en la formación de sujetos. Es decir, los espacios no se toman al azar. Hay una intención estratégica que delimita fuerzas, que controla a propósito y que espera resultados delimitados, como manifiesta Foucault (1999), históricamente la organización del espacio refleja la sociedad y sus relaciones. Por lo tanto, el aula de clases y la escuela en general se consideran una construcción, producto de pensamientos, alternativas e intenciones. Cada detalle y cada componente, ha sido inventado, probado y modificado, para conducir y desarrollar diversas prácticas de gobierno.

En los estudios historiográficos sobre Edad Media y Modernidad, el historiador Phillippe Ariès (1987), dijo que los medievalistas estudiaron “durante mucho tiempo la organización corporativa de las universidades, el movimiento de ideas filosóficas en la sociedad universitaria, antes que las condiciones de existencia de la escuela y de su medio ambiente” (p. 191). Por lo tanto, los primeros conocimientos no se adquirían en instituciones escolares. No existían escuelas elementales. Los conocimientos se aprendían al interior de la familia. La escuela medieval estaba reservada a

clérigos y religiosos, pero poco a poco se expandió a más sectores de la población. Ariès (1987), muestra el siguiente dato particular como un inicio fundante:

El colegio procede de los asilos para estudiantes pobres, fundados a finales del siglo XII en los hospitales. En 1180, un inglés que regresa de Jerusalén adquiere un dormitorio en el Hôtel-Dieu para instalar allí a dieciocho estudiantes pobres mantenidos gracias a una donación. Este es el origen del Colegio de los Dieciocho, que, en 1231, en el momento de la destrucción del viejo Hôtel-Dieu, se estableció en una casa independiente. Más adelante, el Colegio de los Dieciocho se unió al de Louis le-Grand. (p. 217)

Los *institutos*, eran sostenidos usualmente por un prelado y estaban dirigidos por becarios, que enseñaban artes. La intención educativa era proteger de tentaciones laicas a estudiantes pobres pertenecientes a su diócesis, obligándoles a llevar una vida de obediencia y respeto a los estatutos religiosos establecidos. “Por ejemplo, se les obliga a comer en común, a veces en silencio, y a prácticas de devoción o piadosas” (Ariès, 1987, p. 217). Estas aulas se pueden considerar la base del colegio antiguo del régimen. Allí se reunían y se agrupaban jóvenes de manera organizada, con reglas determinadas, para sacarlos de la pobreza, pero no se contemplaba ningún tipo de programa educativo.

De tal forma, los espacios pensados para la enseñanza transitaron de las escuelas tradicionales de la calle a los colegios de comunidades de becarios, y luego – en los siglos XIV y XV –, al ciclo de complemento, donde ya profesores daban sus clases. Este momento histórico es vital para la organización física y estructural de la escuela o colegio. En 1462 se estableció la última reforma de legado cardenal. En 1598, Enrique IV, realizó otra reforma y estableció condiciones de enseñanza diferentes a las de la primera parte de la Edad Media. Estas disposiciones se mantuvieron hasta mediados del s. XVIII. “En ese texto, aparecen nuevas expresiones: *collegium*, *pedagogium*, *domus artistorum*. Nuevos personajes sustituyen al antiguo maestro: *magister principalis*, *pedagogus*, *regens*” (Ariès, 1987, p. 214).

Estos movimientos reflejan cómo se construyen prácticas de gobierno sobre las personas. La creación de las fundaciones o escuelas fueron el inicio de una manera de formar conciencias y formar los cuerpos, por lo tanto, el espacio de la pedagogía (Dussel & Caruso, 1999). El agrupamiento y el encierro de los jóvenes no solo aseguraban su manutención; proponían además de manera intencionada una formación rígida y reglamentada, acompañada de prácticas religiosas, con la intención de protegerles de las tentaciones del mundo exterior. Durante mucho tiempo el colegio tuvo solo un aula, las imágenes que recuerdan estos espacios evidencian la organización por filas separadas donde el maestro se ubica en uno de los extremos, ocasionalmente se movilizaba a lo largo del aula.

Esta imagen de aula presenta otras características que la determinan como un lugar con estatutos definidos: espacio amplio de encierro para el aprendizaje, manejo de rutinas y un maestro que enseña, y en algunos casos se contaba con un espacio adjunto para ritos religiosos. Como expresa Foucault (1999), “la práctica del encierro me parece una de las consecuencias de la existencia de un mundo lleno, de un mundo cerrado. Para decirlo rápidamente, el encierro es consecuencia de la fecundidad de la Tierra” (p. 156). De tal forma, cada una de las renovaciones era coherente con el aumento de la población, la situación social y económica del momento. Es decir, respondían a unos requerimientos propios del tránsito de un estado medieval a uno moderno. Por ejemplo:

En la escuela de Faulceté de P. Michault: «La escuela era desmesuradamente grande y tenía doce pilares de largo». «Al pie de cada pilar» los escolares se reunían alrededor del maestro. La escuela de la Virtud «era redonda», como lo será más tarde la escuela de San Pablo, de Colet: «Había en ella cuatro grandes tribunas... adosadas a los muros de la escuela, como un cuadrángulo». En Londres; la escuela de San Pablo, de Colet, era de la siguiente forma, según la descripción de Erasmo: una sola aula redonda, con el piso dispuesto en gradas donde estaban colocados los alumnos. [...] Esta aula estaba dividida en cuatro partes —es decir, los tres cursos y una especie de capilla con un altar— mediante unas cortinas que

se podían abrir o cerrar a discreción: prueba de una veleidad de aislamiento que no llegó hasta la separación completa. (Ariès, 1987, p. 250)

Las aulas eran descritas como amplias, diseñadas para seguir visualmente a un maestro. La dificultad estaba en el número de estudiantes que ingresaban, por lo cual se perdía el control o dominio del grupo. Con el tiempo se descubrieron ciertas ventajas disciplinarias al reducir el local y, por ende, el número de jóvenes.

Los estatutos más antiguos, fueron asumidos por las instituciones y se mantuvieron durante mucho tiempo. Su objetivo era reglamentar y conducir el tipo de vida. Se caracterizaban por las prohibiciones frente a determinados comportamientos, incluyendo la relación con los objetos y los espacios:

Prohibido deteriorar los objetos de cocina y los bienes de la comunidad, particularmente la biblioteca constituida por manuscritos [...] Se recomendaba «a todos los del colegio» o «de la casa» vestirse decentemente, en particular cuando iban a comer: tratando de no llevar los pies descalzos, de no vestirse con harapos ni de llevar vestidos cortos o indecentes. (Ariès, 1987, p. 232)

Dichas reglas eran concebidas como principios rectores de una moral que determinaba las ocupaciones cotidianas. Las reglas aumentaban en rigor y autoridad, de modo que eran prácticas de control de los maestros sobre los alumnos, sobre su vida y el vínculo con los otros y con el mundo. Otro aspecto que hacía parte de este ejercicio de gobierno era el establecimiento de horarios estrictos, propios de las costumbres del siglo. Los tiempos se relacionaban con espacios y acciones obligatorias, que en muchos casos funcionaban al son de la *campana*.

En este tiempo la pedagogía comenzaba a configurarse, a expensas del reconocimiento de la infancia como sujetos que necesitan ser educados. Ariès (1987), ubica la Edad Media, como un tiempo de sensibilidad hacia los niños, que se preguntaba por su educación y cuidado. Es decir, la mirada tomó un giro sobreprotector y de exigencias regladas, vigilantes. Por lo tanto, fue el inicio de la

estructuración de un saber que orienta qué, cómo, cuándo, dónde y a quién educar. Esto tiene implicaciones como concebir la infancia como sujetos de aprendizaje, sujetos infantilizados que necesitan ser cuidados, dominados, vigilados y educados. Así se diseñaron estrategias para lograr formas deseables para una sociedad.

La pedagogía cobró un valor importante en ese momento. Su preocupación no solo se centraba en los aprendizajes, Para Dussel y Caruso (1999), en muchos casos al interactuar con clases altas las funciones incluían enseñar hábitos de higiene y cuidado personal.

Por lo tanto, la pedagogía como símbolo de la modernidad piensa, estructura, da forma, cuerpo y sentido a las escuelas. Sin desconocer prácticas educativas anteriores, la mirada se orienta especialmente a la preocupación por el *espacio* diseñado, pensado y estructurado para la educación, lo cual ha incidido en las prácticas pedagógicas contemporáneas.

Foucault (1999), resalta como el adiestramiento corporal se produce por una variedad de técnicas utilizadas en la escuela que ejercitan el cuerpo y el pensamiento, por ejemplo.

Se exigía, (...) que los alumnos se pusieran en fila, que se alinearan delante del profesor, que el director pudiera mirar en cada instante lo que se estaba haciendo, si estaban o no distraídos, si escuchaban, si escribían bien el dictado: todo un adiestramiento corporal. (Foucault, 1999, p. 165)

En la modernidad, la religión católica y la protestante tuvieron una incidencia especial en los pensamientos pedagógicos — que fueron orientados bajo estas tradiciones —, ellas concebían al conjunto de estudiantes como un rebaño conducido por el poder de un pastor. Esta nueva mirada era una forma de gobierno que exigía obediencia absoluta para merecer la salvación de sus almas. Ese era el caso de Juan Comenio, clérigo preocupado por la universalización de una educación moral y religiosa, considerado el creador de una novedosa ciencia de la educación que incluye técnicas y metodologías para la transmisión del conocimiento. En la *Didáctica Magna* —1632—,

se presenta su construcción conceptual en cuanto a la educación, fines y principios de la formación, y herramientas metodológicas para el salón de clases. Además, señala algunos aportes frente a los espacios escolares: “La escuela debe estar en lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos” (Comenio, 1998, p. 28). En el *Orbis Sensualium Pictus –El mundo en imágenes–*, libro ilustrado para uso de los escolares, un texto para enseñar latín, Comenio describe *schole* – escuela –:

La *escuela* es un taller en el que los noveles talentos son formados para la virtud; y se divide en *clases*.

El *maestro* se sienta en la *cátedra*; los *alumnos*, en bancas; él enseña, ellos aprenden.

Algunas cosas se escriben para ellos en la *pizarra* con *tiza*.

Algunos se sientan a la mesa y escriben; él corrige los errores.

Algunos se ponen de pie y recitan de memoria lo aprendido.

Algunos charlotean y se portan insolentes y negligentes; estos son castigados con la *palmeta* (férula) y la *vara*. (Comenius, 1998, p. 213)

En este texto, describe también, la sala de estudio –*museum*– como un espacio silencioso para leer, escenario que hace parte de la escuela. La propuesta pedagógica de Comenio no se concretó completamente, pues otras escuelas de orden religioso se aferraron a mantener prácticas de poder pastoral. Un ejemplo de ello, es la orden de los jesuitas –fundada por Juan Ignacio de Loyola y aprobada como la orden religiosa “Compañía de Jesús” en septiembre de 1540 por Paulo III–, ya que una de sus misiones fue la fundación de colegios con prácticas comprometidas con Roma y en contra del protestantismo. Por lo tanto, utilizaron nuevas prácticas educativas. Foucault (1995), afirma que la forma pedagógica de los jesuitas es “la guerra y la rivalidad” (p. 149), porque muchas de sus estrategias conducían a la competencia entre los alumnos. Por ejemplo, la ubicación espacial de los jóvenes en el aula se daba según su mérito o desempeño. Se usaban calificaciones para determinar quiénes eran los mejores.

Al finalizar el s. XVII, surgió otra iniciativa católica destacable promovida por Juan Bautista de La Salle —1651-1719—. Su intención inicial fue promover el conocimiento cristiano para niños pobres. Sin embargo, su propuesta se centró en la formación para la vida, no solo en una formación religiosa. Por lo tanto, las prácticas definidas incidieron en el cuerpo y, por ende, en la constitución de los sujetos.

En los estudios de Zeitler (2010), se expone cómo en estas aulas todo estaba controlado por el maestro, un sistema de vigilancia, donde la clave era el silencio y la comunicación se producía por señales, la diferencia con Comenio, fue la organización serial del espacio, es decir, se asignaban lugares determinados para cada alumno, donde deberían permanecer sentados, derechos, con los brazos cruzados y la mirada al frente para no distraerse con los compañeros.

Son diversas las técnicas utilizadas que se consideran de control y disciplinamiento del cuerpo, lo que Foucault (1995), denomina domesticación del cuerpo para producir efectos en el alma. Estas prácticas se han mantenido a lo largo de la historia. Hoy en día, se observa cómo desde niños ya son sentados en mesas de trabajo, en una disposición especial para atender al maestro y para trabajar en hojas o textos. La mesa y el pupitre, son elementos indispensables en un aula escolar. Están diseñados para escribir y estar erguidos frente al maestro.

De manera simultánea —y como un tipo de contraconducta ante las perspectivas pedagógicas religiosas—, surgió la escuela lancasteriana —o de enseñanza mutua—, que evita ofrecer solo una educación religiosa, ya que pedagógicamente promueve nuevas posibilidades educativas. Sus aulas eran muy amplias —tipo bodega—, debido a cantidad de estudiantes. Eran guiadas por un maestro apoyado por monitores.

En otros lugares de Europa, tuvo auge la propuesta pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi —1746-1827—, quien fundó un establecimiento educativo en Yverdon, el cual se convirtió en una escuela modelo por muchos años. Se destaca la búsqueda de espacios semejantes al ámbito familiar. Sus métodos experimentales y de

observación son inspirados por Comenio y Rousseau. No obstante, Pestalozzi tuvo principios claramente diferentes, algunos estados consideraron este método para unificar la enseñanza en Europa (Dussel & Caruso, 1999).

Hacia 1820, resaltamos el caso de Samuel Wilderspin, maestro de escuela infantil —con niños de 18 meses a 7 años—, quien adoptó otras prácticas pedagógicas novedosas, como la vinculación de los padres al proceso educativo, con compromisos y deberes. La autoridad pedagógica era menos severa. Dussel y Caruso (1999). resaltan algunas cualidades del maestro en esta perspectiva, una actitud lúdica preocupada por la felicidad de los niños, pero a su vez por su formación utilitaria.

Estas nuevas perspectivas reconocen otro concepto de infancia, relacionado con el aspecto lúdico, es decir, con su felicidad. Para este estudio, también resaltamos la modificación del edificio con la introducción del *patio de juegos*, como un lugar importante para la formación.

El patio puede ser comparado al mundo, donde los pequeños son dejados libres; allí puede verse qué efectos ha producido su educación, ya que si algunos de los niños gustan de pelear y discutir, es allí donde lo van a hacer, y esto le da al maestro una oportunidad de darles un consejo claro sobre la impropiedad de tal conducta; mientras que si se los deja en una escuela sin patio, entonces estas inclinaciones malvadas, con muchas otras, nunca se manifestarían hasta que estén en la calle, y entonces el maestro no tendría oportunidad de intentar remediarlas. (Wilderspin, 1824, p. 134)

Aunque la intención es de vigilancia y de posible intervención, se rescata la disposición de un espacio favorable, que permite jugar a los niños. Wilderspin (1824), sugirió que los patios tuviesen también árboles frutales y flores, con el objetivo de ser más agradables, ser objeto de estudio y de aprender comportamientos apropiados. Este lugar exigía al maestro un estado de vigilancia más amplio, pues el patio no era considerado un espacio de libertad, sino un espacio más de control.

Otro movimiento pedagógico destacable en la modernidad, se produce con la incidencia de la medicina y la psicología, que conciben a los niños como sujetos de aprendizaje y, por lo tanto, se preguntan sobre posibles estrategias de enseñanza. Este es el caso de David Stow, quien introdujo otras innovaciones como el aula en escalas tipo galería frente al maestro, lo que facilitaba el dominio visual.

Terminando el s. XIX y en los albores del XX, hubo una gran renovación pedagógica que contempló aspectos determinantes en la concepción de los espacios educativos. Distintos autores trabajaron desde diferentes disciplinas, como la psicología. Otros no eran estrictamente pedagogos, pero su trabajo repercutió de manera importante en la pedagogía y la escuela. Como dato relevante, la pedagogía del s. XX, ha estado fundamentada en los estudios de la medicina y de la psicología. La pedagogía surgió como renovación y actuó en contra de las prácticas educativas tradicionales. Su difusión comienza en el continente europeo e influye en la consolidación de apuestas y propuestas en diversos países.

Los escenarios educativos sufrieron grandes transformaciones. Dentro de las inspiraciones pedagógicas o reformadoras, se destaca en especial la propuesta de escuela nueva, que defiende los intereses de los niños. De acuerdo con Filho (1964), hablar de escuela nueva, es un manifiesto en contra de las prácticas tradicionales de la enseñanza. Fundamentados en los estudios de psicología y biología de este tiempo, se reconocen otras prioridades y necesidades de los niños, las cuales son horizontes de sentido para la educación, por ende, se afectan los espacios.

Federico Froebel – 1782-1852 –, crea el primer jardín para escolarizar niños, conocido como *Kindergarten*, realzó el valor educativo del juego al reconocer la importancia de espacios apropiados. Su perspectiva se unía a la de Pestalozzi, pues consideraban al niño activo y en desarrollo continuo.

Otros renovadores – y particularmente defensores de la infancia –, son la italiana María Montessori – 1870-1952 –, quien animó

un cambio profundo en el espacio, pues consideraba que el conocimiento se obtiene por las interacciones con el ambiente y sus recursos. De acuerdo con las indagaciones de Jiménez (2009), Montessori propuso la construcción de espacios amplios, sin barreras arquitectónicas, con anaqueles para los materiales, ambientes decorados, variedad de colores, texturas, cambios de nivel, paredes y ventanas pequeñas, muebles, pupitres, sillas conforme con la estatura y la contextura física de los niños...; una propuesta que tiene vigencia contemporánea.

Ovide Decroly –1871-1932–, cuestionó abiertamente los espacios, la arquitectura de cuartel, la aglomeración de estudiantes –o el amontonamiento–, las escuelas sin jardines o con zonas verdes sin acceso de los niños. En especial hace una crítica a las construcciones cerradas o inmersas en la ciudad. Decroly (como se citó en Besse, 2001), afirma que un ambiente educativo favorable se obtiene cuando el medio escolar es natural y simple, preferiblemente en que ofrece la naturaleza, pues se relaciona con su vida y sus necesidades.

Esto surge como una propuesta de organización de la escuela en zonas rurales para aprovechar la naturaleza como espacio de experimentación y de aprendizaje. Como consecuencia de estas ideas, aparecieron las primeras escuelas nuevas, según Narváez (2006), algunas instituciones privadas se ubicaban en espacios campestres donde se producía la formación media o se equivalente.

Existen también otras alternativas pedagógicas que sugieren reemplazar el aula por el taller y el laboratorio. De tal forma, la escuela incorporó nuevos espacios importantes que incidieron en su funcionamiento, pues según Jiménez (2009), el escenario educativo refleja la postura pedagógica, de tal forma la escuela nueva modifica los espacios para mejorar la interacción y las prácticas, y a su vez, para tomar distanciamiento de la escuela tradicional y sus principios educativos.

De acuerdo con Jiménez (2009), otra propuesta que responde a esta intención renovadora de los espacios escolares es la metodología Waldorf, planteada por Rudolf Steiner –1861-1925– en 1919, la cual surgió como un movimiento derivado de la antroposofía. Su

arquitectura — fachada, aulas y otros espacios — propone ambientes seguros, cálidos, amables y equilibrados que motiven actos de libertad. Se piensa el color y las formas, pues se considera que afectan las conductas humanas. Sus precursores manifiestan que las estructuras lineales los ángulos de noventa grados simbolizan la muerte; por el contrario, el uso de recursos orgánicos son sinónimos de vida, de tal forma se sugiere usar madera, adobe, arcilla y piedra que produce calidez y buena energía, por ejemplo, sus techos son ondulantes.

La alternativa de organización Waldorf, de los espacios educativos no tiene mucha difusión en nuestro país; por el contrario, los otros modelos de escuela nueva fueron altamente difundidos y son los que se han mantenido en nuestra región.

Las instituciones vinculadas a Filosofía e Infancia, son enmarcadas como escenarios educativos con sus propias fronteras que los separan de la ciudad y los hacen un espacio exclusivo para la educación. Sin embargo, son micromundos con espacios internos — aulas, laboratorios, biblioteca, restaurante, zona administrativa, entre otros — y externos — patios, jardines, zonas de juego, canchas, entre otros — delimitados, que en su conjunto constituyen un espacio históricamente importante para la vida de niños y jóvenes que los habitan — se movilizan y construyen su propia vida al transitar cada rincón de la escuela —.

Después de esta revisión de los escenarios educativos, surgen cuestionamientos sobre las relaciones que se construyen hoy con los espacios: ¿existen diferencias en los usos contemporáneos? ¿Se han superado las prácticas medievales del encierro, como forma de control? ¿Son las aulas las mismas de siempre? ¿El uso diferente del espacio es condición de posibilidad en la transformación de prácticas educativas? ¿Se ha dejado el modelo ortodoxo heredado de escuelas que aparecieron en el s. XIX?, ¿cuál ha sido la transformación de las escuelas contemporáneas en términos arquitectónicos para lograr flexibilidad y educación libre e igualitaria?

El siguiente cuestionamiento tiene que ver con lo que sucede, con lo que produce el espacio: ¿qué tipo de acontecimientos suceden en nuestros escenarios educativos?

Vivimos en una serie de espacios polimorfos [...] no hay solamente una historia, sino varias, pluralidad de tiempos, de duraciones, de velocidades que se enmarañan entre sí, que se cruzan y que, precisamente, forman los acontecimientos. Un acontecimiento no es un segmento de tiempo, es, en el fondo, el punto de intersección entre dos duraciones, dos velocidades, dos evoluciones, dos líneas de la historia. (Foucault, 1999, p. 159)

De tal forma, los escenarios están dados. Las construcciones son y están. Allí se producen acontecimientos que vinculan a aquellos que los habitan, pero son la intervención en sí de los sujetos, sus relaciones, movimientos y miradas los que producen rupturas, cambios o descentramientos.

Este recorrido histórico destaca la potencia del aula como lugar de acontecimientos, en especial se le reconoce como un espacio de encuentro vital, donde confluyen subjetividades, amistades y diferencias. Un universo de posibilidades sociales, culturales y educativas diseñados para reunir, integrar y constituirse.

Espacios educativos en Filosofía e Infancia

Este apartado presenta las inquietudes que surgen frente a la institución como la construcción y escenario que reúne a los sujetos y produce diversas acciones educativas; en este caso, los espacios donde habitan experiencias de Filosofía e Infancia.

Los espacios institucionales que se materializan en la escuela, el colegio y las aulas aparentemente son estructuras inertes diseñadas para ser ocupadas por cuerpos infantiles y juveniles en un tiempo determinado para aprender. La gran mayoría se rige por los lineamientos exigidos por el MEN. Las aulas y los espacios comunes son extensiones localizadas definidas por acciones y relaciones. Su disposición ha sido históricamente instituida. Estos lugares usualmente son recibidos y usados con naturalidad, pues

tienen su propia disposición, organización y posibilidad de uso. Son emplazamientos definidos por relaciones de vecindad. Para Foucault (1967),

el problema de la plaza o del emplazamiento se plantea para los hombres en términos de demografía; y este último problema del emplazamiento humano no es simplemente el de saber si habrá suficiente lugar para el hombre en el mundo —aun siendo este un problema relevante—, sino también el de saber qué relaciones de vecindad, qué tipo de almacenamiento, de circulación, de ubicación, de clasificación de los elementos humanos deben ser preferentemente retenidos en tal o cual situación para alcanzar tal o cual fin. (p. 17)

De tal manera, la escuela, como espacio educativo, está dada bajo la forma de relaciones entre emplazamientos. Es decir, su organización, su ubicación y su clasificación son pensadas y exigidas en tamaño y diseño para cumplir fines educativos. Esta organización particular es una forma para construir relaciones entre quienes la habitan. Es un espacio sacralizado con estructuras establecidas que intentan mantener un orden y una forma de constitución de sujetos.

Según la *Norma Técnica Colombiana*, los espacios escolares deben cumplir con requerimientos métricos. Por ejemplo, cada estudiante debe contar con un área mínima de 1,65 m² para aulas de educación básica y media. Estos espacios están destinados al trabajo individual o en pequeños grupos (Icontec, 2015). Cada una de las instituciones educativas analizadas cumple con estos requerimientos. Los espacios físicos de las aulas tienen una superficie específica para cada estudiante. Así, cuando son distribuidos en filas, uno tras del otro, los pupitres son el centro de la pequeña superficie que le corresponde a cada uno. El espacio cumple funciones disciplinarias pues se organiza en fragmentos que son repartido de acuerdo con intereses, disposición de sujetos y formas de proceder política. (Foucault, 1995).

En FpN, se sugiere la acomodación en círculo, donde los sujetos participantes de la comunidad de indagación puedan dialogar sin que algún integrante esté en desventaja (Kohan, 1997). Los docentes

entrevistados asumen estas sugerencias y, aun cuando no sea específicamente una circunferencia, la acomodación rectangular, triangular o elíptica responde a la idea de verse cara a cara y opinar como iguales: “Se cambió por lo menos la ubicación de los puestos, la estructura de filas. Empezamos a cambiar su ubicación, cambiando la mentalidad del docente y el estudiante” (MdIE).

La concepción y uso del espacio desde esta perspectiva hace la diferencia. El aula se habita diferente y permite otro tipo de relación, interacción y perspectiva que rompe con los usos dados como únicos y naturales. Como afirma Foucault (1967):

El espacio en que vivimos, el que nos atrae afuera de nosotros mismos, en que se desenvuelve precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que corroe y agrieta es en sí-mismo también un espacio heterogéneo. Es decir, no vivimos en el interior de una especie de vacío tal que en él se ubiquen individuos y cosas. No vivimos en el interior de una especie de vacío que se colorearía de diversas iridiscencias, vivimos dentro de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros y en absoluto en superposición. (p. 18)

La escuela es un emplazamiento educativo con intenciones establecidas, donde se construyen múltiples relaciones, pues tiene la propiedad de tejer otros emplazamientos internos que en algunos casos suspenden, invierten, neutralizan o contradicen la variedad de interacciones: “Prefiero la organización aprovechando la zona verde como ágora y en cojines se ubican los niños en círculo. A los niños les gusta y prefieren el ágora fuera del aula. Allí participan mejor” (MdIE).

Filosofía e Infancia, una heterotopía en la escuela

El espacio educativo es en sí mismo un espacio real, con diversos lugares localizables y con funciones. Las aulas, la biblioteca, los jardines, las canchas y otros son pensados y diseñados como espacios para la educación, para el disciplinamiento. Naranjo (2011), reconoce que el aula tiene un significado social, el diseño de los espacios de la escuela se piensan de acuerdo con las acciones

realizadas, el aula es de orden académico donde se realizan las tareas y se producen las experiencias de enseñanza y aprendizaje, un lugar que separa, aísla y encierra a los estudiantes de distractores que pueden irrumpir el trabajo educativo.

Sin embargo, en la escuela se construyen relaciones diferentes, como sucede en toda cultura o civilización, que producen lugares contruidos como utopías, que “son, fundamentalmente, espacios esencialmente irreales” (Foucault, 1967, p. 19). Este es el caso de los campamentos filosóficos²³, en donde la escuela se transforma temporalmente en un espacio para habitar de otra manera, lo que permite vivir otras experiencias y *ser* de otro modo. Allí las zonas verdes albergan un gran número de carpas para dormir. Se hacen fogatas donde vibran pensamientos. Las aulas de reuniones o clases se transforman en talleres filosóficos. El restaurante o la biblioteca se reconfiguran para hacer experimentos. En tiempo de campamento, todo espacio es propicio para indagar y preguntar-se.

Para filosofar no se necesita un espacio, sino el hecho de que tú tengas una pregunta frente a algo, o sea, con tal que te preguntes algo, puede ser en cualquier momento, cualquier lugar, en cualquier circunstancia, la cuestión es que lo hagas, no es el lugar en el que lo hagas. (Estudiante de institución educativa [EdIE])

Son diversas las manifestaciones que expresan el gusto por los campamentos filosóficos. Su valor radica en la excepcionalidad de las reglas del espacio, es decir, la oportunidad de habitar momentáneamente la escuela de otra forma diferente a la usual. Esta experiencia no sustituye el aula, pero se considera como una posibilidad educativa y filosófica, una línea de fuga que produce transformaciones.

En la cotidianidad, la escuela persiste en su ideal de construcción. Sin embargo, existen emplazamientos –o lugares– que construyen relaciones invertidas en relación con lo esperado o instituido; “lugares que, por ser absolutamente otros que todos los demás

²³ El campamento filosófico es una actividad anual que se realiza en Boyacá, en donde participan niños, niñas y jóvenes de diversas instituciones educativas, vinculados a Filosofía e Infancia. Se han desarrollado cinco versiones diferentes.

emplazamientos a los que sin embargo reflejan y de los cuales hablan, llamaré, por oposición a las utopías, heterotopías” (Foucault, 1967, p. 19). Las heterotopías son espacios disímiles que permiten una contestación ilusoria o real al espacio que se habita. Según Foucault (1967), constituir heterotopías es una constante de toda cultura humana y no existe una forma única, específica o universal. De esta forma, la escuela podría establecerse como un espacio dentro de sí en una *heterotopía filosófica*, un lugar otro, diferente, reservado para pensar por sí mismo o pensar juntos, un territorio más universal, que salga de los condicionamientos preestablecidos como aula educativa.

En Filosofía e Infancia, se han formulado diferentes espacios heterotópicos, en el sentido de que, según quien lo habite, el lugar ha tenido diferentes funcionamientos. En medio de la escuela como escenario planificado –pensado de manera disciplinar–, se han propuesto tiempos y experiencias que hacen de algunos espacios heterotopías que funcionan como puntos de fuga y sacan de la normalidad educativa. Los espacios que físicamente pueden ser idénticos a cualquier locación de otra institución –las paredes, los patios, la cancha, el jardín– en Filosofía e Infancia han sido transformados o profanados por los maestros y estudiantes, pues estos lugares no fueron pensados, al menos en su diseño arquitectónico, para aprender, enseñar o filosofar.

Así pues, el aula no es el único lugar utilizado por los educadores. Los prados, la cancha, el quiosco, que son usualmente espacios para los recesos o para el descanso entre clases, en Filosofía e Infancia son habitados de manera diferente:

[Para las clases utilizo] los prados, las zonas verdes, la sala de biblioteca, todo lo que disponga el colegio [...] Para mí es importante que los estudiantes siempre conciban que el aula de clase no es el único escenario. Entonces, por ejemplo, que podamos estar al aire libre, pero que también podamos compartir con otros, con otros grupos de personas. Algo que hago es aprovechar las visitas para que los estudiantes entren en contacto, que puedan conversar sobre lo que hacen, todas esas cosas; (MdIE)

[Para las clases utilizo] los alrededores dentro de esta institución, de nuestro perímetro [...] Tenemos unos lugares que les llamamos el quiosco, donde nos reunimos porque tiene una particular distribución de las sillas. Es cómodo. Es un lugar muy privado, muy ameno. Nos gusta desarrollar los encuentros allí. (MdIE)

Este cambio de escenario —salir del aula—, además de convertir los rincones de la escuela en heterotopías, aleja la clase de las condiciones rutinarias y establecidas como única posibilidad. En palabras de Meirieu (2009), se puede hacer un “ritual de organización del espacio mediante el cual cada uno se apropia de un territorio, instala sus objetivos de trabajo, y habilita un lugar desde donde puede relacionarse y donde puede retirarse” (p. 114). De tal forma, son las condiciones comunes y preestablecidas las que justamente se quiebran en medio de las propuestas educativas filosóficas.

Por lo tanto, los espacios utilizados por los docentes de Filosofía e Infancia resultan heterotopías, pues, además de representar usos diferentes, tienen “el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios, varios emplazamientos, incompatibles entre sí” (Foucault, 1967, p. 22). Las clases en el jardín, en la cancha, en los prados, posibilitan la proyección de experiencias disímiles con el espacio ya establecido. Por ejemplo, “el jardín es la más pequeña parcela del mundo y luego es la totalidad del mundo. El jardín es, desde el fondo de la Antigüedad, una suerte de heterotopía feliz y universalizante” (Foucault, 1967, p. 22). Según las palabras de uno de los maestros,

Quando necesitamos hablar de los presocráticos y cómo ellos veían el mundo, el universo, la cosmogonía, nos hacemos en zonas de la granja para explorar el medio. Depende del tema, creo que cada concepto tiene que ver con un entorno. (MdIE)

El aula también se ha yuxtapuesto con otros espacios. En una de las instituciones analizadas, los docentes han optado por cambiar los pupitres por cojines y sentarse en el piso en un círculo. El aula, además de espacio de estudio, es un ágora análoga a la de una plaza de una ciudad de la Antigua Grecia. Cada miembro está en igualdad de condiciones —incluido el docente— y discute, pregunta y opina.

Las heterotopías se vinculan al tiempo, a recortes temporales — heterocronías—. Un emplazamiento heterotópico exige que los sujetos se hallen en ruptura absoluta con el tiempo tradicional. Desafortunadamente, el tiempo en la escuela es un juego de partición de uso de los espacios: tiempo de trabajo en el aula, tiempo libre o recreo, tiempo de almuerzo...

Existen también espacios denominados *heterotopías de tiempo*, donde sus elementos hacen que el tiempo se acumule. Lugares como la biblioteca municipal, las iglesias de Tunja, los pueblos cercanos, los museos, son espacios que han encerrado diversos tiempos y producen experiencia, cuando son visitados como parte de las experiencias educativas. También se conciben heterotopías crónicas, pasajeras, que se viven momentáneamente, como las fiestas especiales, las ferias de ciencia, el ambiente navideño, y otros que hacen parte de la historia y de la cultura. Nuevamente, se puede hacer referencia a los campamentos filosóficos, que producen tiempos otros, no cronológicos, tiempos de *aión*, de intensidad donde se viven actividades sin medidas, ni horarios. También surgen tiempos de *kairós*, indeterminados, oportunos, donde suceden cosas especiales:

Lo que más me gusta del campamento son lo *rallies*, los talleres que hacemos con los compañeros, porque así nos podemos sentir más conectados con la naturaleza. A mí me gustan porque traen muchos temas, traen variedad y nos hacen pensar. (EdIE)

De otra parte, las heterotopías son una organización cerrada, que separa y distancia, pero que a su vez permite el acceso (Foucault, 1967). Es decir, un lugar que se construye como habitáculo de una manera de ser es diferente a otros espacios, por lo que es cerrado en sí mismo como condición particular, pero necesita ser habitado para construir y fortalecer sus sentidos. Solo en su movimiento de acción se hace heterotópico. A este lugar se accede por una disposición particular que implica voluntad. Puede ser una invitación, un gesto, una inquietud, lo que produce el ingreso a este territorio. Entonces, hacer y ser parte de una heterotopía tiene una función que se relaciona con el espacio restante, funciones de extremos,

límites o fronteras. Hay un espacio de ilusión que denuncia, anula o esconde un espacio real; y otro de compensación, diseñado de manera perfecta, meticulosa, organizado con intenciones definidas.

La escuela, comúnmente, es una heterotopía de compensación que se piensa para formar, donde cada lugar está dispuesto de manera intencionada; donde los tiempos se encuentran claramente establecidos para cumplir el deber ser en la educación. Sin embargo, son los chicos quienes a modo de contraconducta, construyen sus propias heterotopías y dan nuevos significados y sentidos al territorio escolar. Estas actitudes y aptitudes son manifestaciones de los jóvenes que reclaman movimientos y apuestas educativas diferentes. En este sentido, las experiencias filosóficas pueden responder a estas voces.

Kohan (1997), nos invita a pensar sobre la necesidad de evitar relaciones con el espacio que se conviertan en actitudes de disciplinamiento y normalización de los ejercicios filosóficos. En vez de pensar en una sola manera de estar o usar un espacio —ya sea de la disposición física y/o metodológica—, sugiere diversificar y cambiar las relaciones espaciales construidas. Esto implicaría movimientos constantes, como experiencias en diferentes lugares —salir de las aulas—. En las entrevistas realizadas a los estudiantes de las instituciones educativas, la mayoría sugirió que el lugar ideal para filosofar es al aire libre. A todos les gustan las salidas de campo: “al aire libre, me encanta, porque uno se puede expresar de muchas maneras, porque puede utilizar la naturaleza, todo lo que ve al rededor para expresarse, para pensar y preguntar” (EdIE).

En las experiencias de campamento, se resaltan las movilidades y los usos de diferentes heterotopías de tiempo:

También se llevan a cabo reuniones de profesores de filosofía, visitas a museos, charlas, debates... A mí esas actividades me llaman mucho la atención. Son entretenidas y digamos que hacen ver la filosofía desde un punto más, pero sin dejar de ser netamente pedagógico.

El campamento en Villa de Leyva, era algo que tenía que ver con la ciencia. Entonces era la filosofía, la ciencia y la visita a los museos de Villa de Leyva. ¡Me pareció muy chévere! Y sobre esa temática específica, la ciencia trataba también sobre sistemas como la fe y la religión, sobre cómo la fe y la religión incurren en una ciencia o al revés. (EdIE)

Esto refleja un día de campamento como un lugar heterotópico, aislado pero abierto, y relacionado con el entorno. Como heterotopías de tiempo, están los museos, el municipio de Villa de Leyva, entre otros, donde los jóvenes participan voluntariamente, disfrutan, piensan, cuestionan y crean. Ellos con su disposición, son el fundamento para hacer experiencia de una heterotopía filosófica.

Transformar las relaciones espaciales construidas fomenta ánimos en los jóvenes para su propio movimiento, para que ellos mismos reconozcan y construyan desplazamientos espaciales. Las preguntas que surgen a propósito de estas ideas son: ¿por qué movimiento? ¿Por qué salir de los encierros? ¿Por qué cambiar, si el aula se hizo para estudiar y está históricamente instituida desde hace muchos siglos como el lugar privilegiado? Kohan (1997), dice que, la filosofía vive en quienes la producen. Los espacios que habiten esos cuerpos irrumpen y habitan lugares importantes en las filosofías que se producen. Esto indica que el espacio incide en la constitución de subjetividades. Si es pensado con intención, puede contribuir favorablemente en una discusión o en una experiencia de pensamiento.

De otra parte, se reconoce que hay lugares que preferimos habitar, porque algo nos conecta — la luz, la comodidad, el color, el ambiente, la disposición de los recursos, en fin —. No existe un espacio fijo, determinado y común, pues el mismo espacio puede ser habitado de diversas maneras. Puede ser un aula o una heterotopía de compensación, o una de ilusión. Todo depende de lo que suceda allí, de lo que se produzca. Si las acciones son rutinarias, entonces se pierde conciencia del espacio, y, por lo tanto, hay una pérdida de posibilidad creadora. Si se dirige la mirada al lugar que se habita permanentemente, la motivación de transformación y movimiento

surge como una condición de posibilidad para producir nuevas experiencias. Esto es una manera de explotar al máximo los espacios.

La investigación evidencia la clara intención de algunos maestros por construir espacios de ilusión, en especial los docentes de educación infantil, quienes decoran y ambientan sus aulas con imágenes coloridas, cuadros, dibujos... Aprovechan otras estéticas. Los espacios se hacen amables y llamativos, pues en muchos casos las decoraciones son cambiantes según los temas tratados. En la medida que los cursos avanzan, los espacios son más neutrales y comunes, sin ambientaciones y sin colores. Algunos hacen uso de bibliotecas y de otros recursos. En este sentido, ¿en el bachillerato se pierde el tono estético en los espacios? ¿O simplemente no importa? ¿O no se conoce qué puede ser estéticamente interesante y agradable para los adolescentes?

De acuerdo con esto, no se trata de infantilizar los espacios, sino de habitarlos de manera creativa, que disrumpan el orden establecido de las cosas, sin imitaciones, ni modelamientos. Se trata de lugares creativos propuestos o intervenidos por todos, lugares creados sin jerarquías, ni órdenes sociales, como formas para abrirse a los acontecimientos, a la experiencia, a la alteridad, donde todo es posible en manos de quien los habita.

En esta indagación resaltamos el caso de uno de los maestros de Filosofía e Infancia, Alirio Hernández, quien construyó un espacio único, especial, inspirado en las casas de paja y bahareque —llamadas también *bohíos*—, viviendas usadas desde tiempos inmemoriales por los indígenas pobladores de nuestra región cundiboyacense. El *bohío de La Leonera*²⁴, fue elaborado con el apoyo de la comunidad para los encuentros de filosofía, diseñado y hecho con la intención de desarrollar en él comunidades de indagación, o círculos de la palabra. Gracias a su forma arquitectónica, es un espacio propicio para hacer filosofía, para dialogar y compartir con visitantes foráneos. Es un lugar abierto y dispuesto para el descanso, la lectura y el juego.

²⁴ La Leonera es una vereda del municipio de Toca en Boyacá. Colombia sede de una escuela rural.

Poco a poco hemos venido logrando construir [un bohío]. Es un espacio para recuperar esa parte cultural del origen de nosotros como indígenas. Motiva ir allá, terminarlo y trabajar. El bohío es un símbolo, como el ágora en Grecia. Es la parte del colegio donde se piensa la justicia, donde se reúnen los chicos a discutir y a solucionar sus problemas. Nosotros tenemos un ambiente educativo diferente, un ambiente de aprendizaje. Se construyó por nosotros mismos, un ambiente de aprendizaje propio y allí nos reunimos a trabajar y a pensar. (MdIE)

Si bien el bohío ha sido una construcción única, las aulas, la biblioteca, la sala de cómputo, el restaurante y las canchas son espacios regulares de una escuela contemporánea, homogéneos en construcción —en su forma física—, pero heterogéneos en sus usos, en las intencionalidades del maestro. Algunos espacios se han transformado gracias a la imaginación y a las apuestas teóricas y didácticas, puesto que los docentes han pensado y experimentado otras formas de habitarlos. El espacio en sí mismo no supone transformación, la transformación está en la reflexión y la acción del maestro.

Para Dussel y Caruso (1999), habitar el aula implica organizar un espacio que responda a intereses y posibilidades de movimiento, hace referencia a expandir en el espacio, no desde la perspectiva de ocupación, sino a movilizar activamente todas las posibilidades y alternativas de lo que implica ser sin límites.

Habitar, modificar, yuxtaponer otros espacios responde en cierta medida a los deseos de los estudiantes. Ellos consideran que el lugar para hacer y vivir la filosofía debe ser preferiblemente al aire libre, fuera del aula, en condiciones diferentes a lo comúnmente establecido: “Un espacio grande, que se puedan hacer actividades y decorado porque uno le llama la atención eso (EdIE); “Me parece que todos los espacios son adecuados para hacer filosofía porque la filosofía uno la hace todos los días, siempre” (EdIE); “Al aire libre, en un prado” (EdIE).

No cabe duda de que mantener a los estudiantes en recintos cerrados facilita la vigilancia, el control, “pero quizá reduzca también las

percepciones y preguntas de los niños, la posibilidad de mirar las cosas desde muchos puntos de vista en una provocación” (Vecchi, 2013, p. 169). Por lo tanto, puede ser una iniciativa del maestro buscar otros lugares y transformarlos; alejarse de la idea de que dejar el aula implica una inversión económica extra, o que amenaza la autoridad, el proceso educativo o violenta la tradición institucional (Errázuriz-Larraín, 2014). El maestro tiene en sus manos la decisión de llevar la clase a espacios heterotópicos. Para esto, también es necesario estar atento a los espacios escolares que ya han sido considerados heterotópicos por los estudiantes, como el jardín o las canchas, para convertir la escuela en un espacio heterotópico en donde se puedan sobreponer infinitos lugares, en el que se pueda transitar el mundo, el universo.

Ante estas ideas, la pregunta sería ¿cómo hacer de la escuela una heterotopía de diversas fluctuaciones, un espacio de creación, sueños aventuras y corsarios? En palabras de Foucault:

El barco es un trozo flotante de espacio, un lugar sin lugar, que vive por sí-mismo, a la vez cerrado en sí-mismo y entregado al infinito del mar y que, de puerto todos en puerto, de orilla en orilla, de casas de lenocinio en casas de lenocinio, va hasta las colonias a buscar lo más precioso que recelan sus jardines, se entiende por qué el barco ha sido para nuestra civilización, desde el siglo XVI hasta hoy, a la vez no solo, por supuesto, el mayor instrumento de desarrollo económico (hoy, no es mi tema), sino también la mayor reserva de imaginación. La nave es la heterotopía por excelencia. En las civilizaciones sin barcos los sueños se secan, el espionaje sustituye la aventura, y la policía a los corsarios. (Foucault, 1967, p. 22)

Esta cita es una invitación a navegar en la escuela, a la deriva, sin límites ni reservas para la imaginación, con propuestas que permitan hacer experiencia y agregados preferiblemente sensoriales que impacten y movilicen las maneras de ser; donde el espacio se transforma a partir del intercambio entre la ciencia, el arte y la filosofía. De acuerdo con Deleuze (1996), “el verdadero objeto de la ciencia es crear funciones, el verdadero objeto del arte es crear agregados sensoriales y el verdadero objeto de la filosofía es crear

conceptos” (p. 241); cada uno con objetos diferentes, pero que son líneas melódicas independientes para transformar los escenarios a partir de su interacción.

Concebir la escuela desde esta perspectiva, no desdeña el acto educativo, ni desvía sus funciones u objeto de ser como institución; por el contrario, se fortalece, pues vista de esta manera es una condición de emergencia de la infancia, del arte, del saber, del encuentro con el otro en calidad de acogida y de la hospitalidad.

De tal forma, los escenarios construidos como heterotopías pueden ser mediadores o intercesores en la constitución personal, como manifiesta Deleuze (1996): “Necesito a mis mediadores para expresarme y ellos nunca se expresarían sin mí: siempre se trabaja en grupo, incluso cuando no parece ser el caso” (p. 243). Por lo tanto, los espacios concebidos como intercesores comunican, expresan y motivan formas de expresión, lo que cambia la relación que tenemos con lo que habitamos, pensamos y vivimos.

Esta indagación, reconoce la escuela y el aula como un espacio vital para la infancia y su constitución, pero invita a resignificar la relación con los espacios, a quebrar los usos y condiciones preestablecidas en especial con las aulas. Se pueden constituir en heterotopías, lugares otros, en movimiento, es decir continuamente transformados real o imaginariamente, espacios que pueden expresar y producir nuevos significados. Esto depende de los ánimos de intervención y acción transformadora de nuevas posibilidades.

También se destaca en voz de los niños y niñas, la necesidad de habitar de manera creativa o invertir los usos de otros espacios escolares diferentes al aula como patios, biblioteca, restaurante, zonas recreativas, esto permite salir de la rutina y ser consiente de estos lugares como posibilidad de creación.

La escuela como una heterotopía de pensamiento, puede valerse de otras estéticas, donde los niños, niñas y jóvenes sean los principales creativos, su intervención sería una forma de expresión lo que ayudaría a apropiarse y a resignificar la manera en que se habita la escuela.

Finalmente, cabe la posibilidad de salir de la escuela como otra condición de posibilidad educativa, heterotopías ajenas como, museos, caminatas, campamentos, visitas a lugares de interés, lugares que animan nuevos pensamientos y movilizan otros tiempos o heterocronías.

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Besse, J. (2001). *Decroly. Una pedagogía racional*. Trillas
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Corominas, J. (1983). Escuela. En *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Errázuriz-Larraín, L. (2014). Calidad estética del entorno escolar: El (f) actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Kapelusz.
- Foucault, M. (1967). Espacios otros (Trad. M. Lourdes). *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estética ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. 3*. Paidós.
- Icontec. (2015). *Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares. Norma Técnica Colombiana. NTC 4595*. Icontec.
- Jiménez, A. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 103-125.
- Heidegger, M. (1994). ¿Poéticamente habita el hombre? En: *Conferencias y Artículos*. (pp. 163- 199). Serbal.

- Kohan W. (1997). Sugerencias para implementar filosofía para niñas y niños. En Kohan W y Waksman (Eds). *¿Qué es Filosofía para Niños?, ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 69-88). Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.
- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12, 25-51. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i12.47>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603508>
- Real Academia Española. (s. f.). Escuela. En *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/escuela>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y Creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Wilderspin, S. (1824). *On the importance of educating the infant poor, from the age of eighteen months to seven years*. W. Simpkin and R. Marshall.
- Zeitler, T. E. (2010). La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, los Jesuitas, los hermanos La Salle y la Reforma protestante. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52(7), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5271763>

Experienciar los materiales: una apuesta por pensar y recrear los acontecimientos de Filosofía e Infancia

Paola Andrea Lara Buitrago*
Lola María Morales Mora**

*MSc. en Educación. Profesora Licenciatura en Pedagogía Infantil - Universidad de Boyacá, investigadora de Gifse y Aión: tiempo de la Infancia Correo e.: paola.lara@uptc.edu.co

**MSc. en Educación. Profesora I. E. Técnica Nacionalizada de Samacá, investigadora de Gifse y Aión: tiempo de la Infancia Correo e.: lola.morales@uptc.edu.co

La maraca me llama la atención, porque es un objeto, o sea, es como el poder de hablar.

Si tenemos la maraca podemos expresar lo que pensamos sobre el texto o la pregunta. (EdIE)

Filosofía e Infancia, ha encontrado en varias instituciones educativas de Boyacá, las condiciones para emerger, gracias a la unión de interés y voluntades, conjugando maestros y estudiantes. Esto hizo que el proyecto se convirtiera y se consolidara como un referente para encontrar en la escuela otros tiempos, otras formas y otras dinámicas para pensar y aprender junto con el otro.

Este capítulo se centra en exponer los recursos usados para que Filosofía e Infancia, se movilice y esté presente en la cotidianidad escolar de las instituciones participantes. Para esto, se han tenido en cuenta las perspectivas de maestros, de estudiantes y de semilleros de investigación, que desde sus experiencias y formas particulares de entender y hacer filosofía han compartido su sentir y sus vivencias.

El maestro

En filosofía, los maestros no tenemos que demostrar ni transmitir ningún saber en particular. No se trata de transferir contenidos o doctrinas filosóficas. Antes bien, es recomendable que seamos socráticos, en aquel sentido de reconocer nuestro no saber las respuestas a las cuestiones y problemas que plantean los niños y de estar dispuestos a emprender con ellos una búsqueda compartida de cuestionamientos e investigación. (Kohan, 1997, p. 15)

El maestro está para acompañar y provocar la incertidumbre de los estudiantes, buscar otros lugares para ver y leer el mundo, encontrarse en movimiento, buscar el afuera, mantenerse en un constante viaje que permita transitar de un lugar a otro, sin un punto de llegada definido; un viaje en el que se aprenda a través de las experiencias y se den otras formas de reinventar la escuela y las

relaciones que allí se dan. En esta medida, es importante reconocer, conceptualizar, sistematizar y visibilizar esas otras formas de habitar y de proceder en la escuela.

El papel que asume el maestro en Filosofía e Infancia es crucial, ya que es un dinamizador que busca propiciar experiencias de pensamiento, que posibilita el encuentro con el otro a través de su reconocimiento y del diálogo continuo y permanente sobre aquellas cosas que inquietan y causan curiosidad en la vida de los estudiantes. El maestro invita constantemente a generar un desencuentro tanto con los pensamientos de los otros como con el propio. Motiva a sus estudiantes a cruzar las fronteras de lo que creen establecido para cuestionarlo y debatirlo. Hace que sean ellos mismos quienes validen y otorguen sentido a sus reflexiones y argumentos.

Movilizar Filosofía e Infancia, requiere la conjugación de varios elementos, los cuales se traducen en la creación en un ambiente filosófico. Los elementos que se pueden resaltar son: las relaciones que se constituyen entre los participantes, la disposición y las dinámicas que se establecen en los espacios, las intencionalidades con las que se planean y se desarrollan los encuentros, y el uso, adaptación o creación de materiales que respondan a los objetivos del proyecto.

En relación con las prácticas del maestro, se evidencia la relación directa con el uso de los materiales educativos, los cuales, en Filosofía e Infancia, constituyen una nueva mirada en las discusiones sobre la formación filosófica en la escuela y sus apropiaciones didácticas (Suárez & Pulido, 2016). En este sentido, Sánchez-Blanco y Castro (2015) afirman: “Los recursos educativos ejercen un papel decisivo como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la construcción reflexiva de conocimiento por parte del alumnado y del propio profesorado” (p. 88).

Las instituciones educativas que desarrollan Filosofía e Infancia cuentan con recursos que apoyan las actividades para potenciar el pensamiento y las dimensiones ética y política en correspondencia con el cuidado de sí, del otro y de lo otro, a través de las actitudes de

asombro, interés e indagación. La Fp/cN, son apuestas que traspasan un conjunto estructurado de materiales y se posicionan actualmente en diversos países como propuestas educativas alternativas que asumen el reto de desarrollar en los niños y las niñas habilidades sociales y cognitivas (Pineda, 2004, p.14). Inicialmente los materiales se crean o se adaptan según los propósitos e intenciones de los docentes y de los saberes que se trabajan en esta perspectiva filosófica. Según Lipman (1988), “los textos didácticos, tan áridos, tendrían que ser reemplazados por materiales (no necesariamente novelas) que deberían a la vez mostrar y ayudar a comprender lo que significa pensar en una disciplina” (p. 10).

Por lo anterior, en este apartado se presentan los materiales a partir de elementos que permiten dialogar con las prácticas desarrolladas en instituciones educativas, pues involucran la experiencia de pensamiento, la participación de actores y la pasión del quehacer educativo, a partir de su modalidad, tipología, uso, existencia y de los intereses. Los recursos y materiales educativos que,

funcionan como un espiral de acción que se complementan con la intervención de los actores, maestros y estudiantes involucrados en el proceso, los materiales se reinventan y se resignifican a partir de los usos que se les den y de las intencionalidades con las que son puestos en juego. De esta manera, el material educativo es un instrumento vacío si no es completado por los actores del mismo y producido en uno de sus extremos por ellos. (Suárez & Pulido, 2016, p. 150)

Por lo tanto, las actividades propias de cada experiencia se consolidan con la utilización y producción de materiales, los cuales son intervenidos y apropiados según los contextos escolares y socioculturales de cada ambiente educativo. Es decir, Filosofía e Infancia, va más allá de la técnica, de los materiales y de los instrumentos; abarca la creación, la experimentación y la interacción. No se trata de reducir la práctica al uso de un material como una herramienta de clase, sino como un detonante que provoca el pensamiento y la creatividad de los participantes.

Los materiales y recursos en Filosofía e Infancia son importantes, ya que son los medios utilizados para conectar a los participantes con un concepto o una situación particular que se quiere abordar. Así, las características de los materiales y recursos son diversas y varían según los sujetos a los que están dirigidos. Sin embargo, todos los recursos tienen en común que deben responder a la necesidad de inquietar a los participantes de las comunidades de indagación, detonar la formulación de preguntas que activan el pensamiento e incitar a los estudiantes al acto creativo.

Para organizar los diferentes materiales y recursos, se tuvo en cuenta la taxonomía de los medios didácticos, propuesta por Gallego y Alonso (2011). En la Tabla 1., se presenta una clasificación de acuerdo con la información recolectada y las situaciones observadas por algunos de los investigadores:

Tabla 1. Clasificación de recursos

	Modalidad	Tipo de materiales e intencionalidades		Uso y existencia	Intereses
Medios grupales	Material creado y Material adaptado	Socioculturales Artísticos y plásticos	¿Para qué se utiliza el material?	Frecuencia de uso Expectativas	
		Corporales		Disponibilidad de material	Proyecciones
		Pensamiento	¿Cómo se utiliza el material?		
		Tecnológico-Medios informáticos			

Elaboración propia.

Creación y adaptación de materiales

Cada apropiación de Filosofía e Infancia en las instituciones educativas tiene sus matices. Estos responden a prácticas pedagógicas contextualizadas y a la influencia de la formación disciplinar de los maestros. Ellos le apuestan a abrir un lugar a la filosofía en sus clases, a la que ven no como un área de estudio específica, sino como un ejercicio constante de búsqueda de lo que podría ser considerado como verdad, lo que, a su vez, se conecta con todos los campos del saber.

Teniendo en cuenta este panorama, resaltamos la participación de maestros que no cuentan con una formación académica ligada directamente a la filosofía y de otros en el campo de la educación preescolar y primaria. También participaron maestros de áreas como las ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, lengua española, informática y educación física, por nombrar algunas. Esto evidencia que el proyecto abarca un trabajo pedagógico dirigido desde diversas perspectivas. Filosofía e Infancia cuenta con la participación de estudiantes que están en diferentes años de escolaridad, de las zonas rurales y urbanas.

Las formas en que los maestros se aproximan al proyecto han estado mediadas por experiencias y encuentros que los han motivado a replicar con sus estudiantes otras posibilidades de encuentro. En general, los primeros acercamientos de los maestros al ejercicio práctico de la filosofía en el aula se dan a través de las comunidades de indagación, influenciadas inicialmente por las propuestas teóricas y metodológicas de Lipman y de Pineda. Los maestros, en su gran mayoría, empiezan abordando los materiales especialmente creados para tal fin.

Las novelas filosóficas y manuales para el profesor del programa de FpN son utilizados por algunos docentes. Sin embargo, el proyecto posibilita la adaptación de estos y la creación de otros recursos necesarios para desarrollar las prácticas pedagógicas y las reflexiones en torno al contexto, a las necesidades sociales y a las problemáticas que se dialogan en la cotidianidad. De este modo, reconocemos la creatividad y la recursividad de docentes y estudiantes al proponer nuevas formas de trabajar en el aula y fuera de esta. De acuerdo con Pineda (2004), proponer formas distintas de materiales requiere de un trabajo teórico. Considera que las bases intelectuales permiten pensar y repensar el material original del programa. Las potencialidades de la creatividad en los niños también apoyan la creación y adaptación de materiales, pues las ideas que expresan son posibilidades para transformar las dinámicas escolares.

El fortalecimiento de las capacidades de reflexión filosófica se materializa en la creación de productos en las comunidades

de indagación, incluso en el hecho mismo de llevarlas a cabo. Además, los materiales pretenden responder a las condiciones propias del ambiente, escenarios, intencionalidades y protagonistas del proyecto; así como a la recreación de los conceptos y a la construcción de preguntas, argumentos y nociones que consoliden la razonabilidad de los sujetos, así la invención y creación de los sujetos está mediada por el ingenio y la generación de significados. (Garza, 2000, p. 96).

La creación de los materiales específicos que se utilizan en las experiencias permiten movilizar el pensamiento, por ejemplo: la maraca del silencio – utilizada para centrar la atención y la escucha de los niños en el aula –; el señor palabra, la muñeca Elfie o palo de agua – que promueven la participación de los niños a partir de tomar y sostener el muñeco, el cual indica momentos u orden para hablar –; la maraca de la palabra o una pelota denominada sabor de la palabra – las cuales dan lugar a la participación, curiosidad, motivación y seguridad para expresar las palabras o para preguntar en la comunidad de indagación –; el baúl de la pregunta – que está al alcance de los niños y moviliza la construcción de preguntas a partir de las incertidumbres que se generen en las actividades –; y la cartelera para lectura – material de referencia para la discusión sobre democracia y el gobierno escolar –.

Si se decide no adaptar o crear material, sino seleccionarlo, se debe hacer de manera muy rigurosa. Lo que se busque debe ser interesante para los niños y responder a los objetivos del trabajo en el aula. Por ejemplo, resaltamos el uso de cojines para realizar el ágora móvil, pues se trata de un espacio itinerante que promueve el desarrollo de las comunidades de indagación.

No obstante, Pineda (2004), invita a que los maestros después de un ejercicio formativo que le permita dimensionar los diferentes elementos que componen un accionar pedagógico que apropia la FpN/FcN, este en la capacidad de crear sus propios materiales, con el fin de que estos respondan a intencionalidades concretas y a los aprendizajes que cada uno desea provocar en el aula, conectado a reconocer las necesidades y particularidades de cada contexto escolar.

De este modo, la creación por parte del maestro y de los estudiantes, genera nuevas maneras de vivenciar el trabajo en el aula en perspectiva filosófica y motiva a los estudiantes a incursionar, a proponer y a argumentar posibilidades de acción y construcción conjunta para hacer del aula una práctica distinta, tal como se evidencia en las experiencias de Filosofía e Infancia.

El uso de materiales y recursos en el proyecto abre las posibilidades para que los maestros combinen los objetivos curriculares trazados con experiencias filosóficas que abordan de manera transversal situaciones reales y ficticias. Lipman (1988), expone la trascendencia de usar “materiales que los niños y jóvenes puedan fácilmente comprender y discutir” (p.142). Por esto, los maestros buscan conectar los contenidos académicos que deben ser trabajados con ejercicios filosóficos que les permitan construir sus propios conocimientos, en donde el saber filosófico se construye subjetivamente (Garza, 2000). Esto hace que las actividades de Filosofía e Infancia no estén aisladas del resto de dinámicas que se generan en la escuela, sino que sean naturalizadas y apropiadas como parte esencial de ella, y se consoliden como prácticas cotidianas desarrolladas en diferentes tiempos y espacios. En este contexto, es una tarea del maestro

presentar los materiales conceptuales y empíricos de tal manera que exijan la reflexión de los estudiantes, obligándolos a que consideren las consecuencias o implicaciones que posiblemente se siguen de las generalizaciones empíricas, las razones que pueden haber llevado a las personas a actuar del modo como lo hacen y las posibilidades de hallar contraejemplos. (Lipman, 1988, p. 109)

La selección y creación de materiales para generar experiencias de pensamiento pasan por cuestionamientos para determinar cuál es el mejor recurso y cuáles son las mejores formas de usarlo. Surgen preguntas sobre el papel que debe cumplir el material en la comunidad de indagación, sobre la dinámica en que los participantes interactúan con él, sobre las formas en que participan y sobre los efectos que se esperan en el pensamiento de los sujetos involucrados.

Los materiales que se usan en las instituciones educativas para desarrollar el proyecto no son producto del azar; están dispuestos para las actividades con unas intencionalidades específicas, sin que esto les cierre las puertas a la incertidumbre y a las situaciones inesperadas que pueden suscitarse a partir de su uso.

Los materiales y recursos deben ofrecer múltiples posibilidades, ya que, al estar encaminados a detonar el pensamiento, necesitan ser usados con fines variados y leídos desde diferentes ópticas. Es decir, es preciso que un mismo material estimule varios procesos de pensamiento de manera simultánea. La riqueza del material no puede agotarse rápidamente, ni limitar o sesgar los análisis de los participantes a un punto fijo. Más bien, el propósito del material es desencadenar en los sujetos un estado de reflexión que involucre el pensamiento crítico, que más adelante se ve plasmado a través del pensamiento creativo en la producción de diversas expresiones del lenguaje, que pasan por la escritura, la oratoria y las artes, entre otras.

Los materiales, un cuestionamiento entre su uso y su existencia

Este criterio corresponde a los materiales encontrados en las instituciones educativas, los cuales se distinguen por la disponibilidad y frecuencia de uso en el trabajo de aula o en las experiencias. Los materiales emergen como posibilidades para potenciar las indagaciones, las propuestas de docentes y la materialización del pensamiento. Desde la perspectiva de Pineda (2004), se hace énfasis en el lugar que ocupan los materiales para el surgimiento de una experiencia, ya que es a través de las relaciones que se establecen o se tejen entre el sujeto y las cosas que se detonan procesos de indagación que permiten desenmarañar y comprender situaciones que han sido problematizadas.

Los materiales educativos en Filosofía e Infancia son un conjunto de herramientas que abarca principalmente tres elementos: (a) los conceptos que definen y delimitan el proyecto, mientras constituyen unas formas particulares de pensar y abordar el acto educativo; (b) el reconocimiento de prácticas y experiencias emergentes que

movilizan otras formas de pensar diferentes a las establecidas; y (c) el conjunto de objetos usados como dispositivos para propiciar ambientes y experiencias de aprendizaje.

Hay diversos materiales en las instituciones educativas. Las observaciones realizadas evidencian la existencia de recursos gracias a la creatividad e ingenio de los maestros para dinamizar contenidos y crear experiencias en los saberes y en las interacciones de los niños. Sin embargo, no todo recurso es tangible, ya que en lo identificado también está el uso de ejemplos: “Buscando el uso de recursos y materiales que brinden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños, nos parece muy bueno que los niños utilicen ejemplos de la vida cotidiana y el contexto donde se encuentran los niños” (Semillero de investigación).

En los materiales se encuentra lo convencional en las aulas, como los pupitres, tablero acrílico, mesas, cojines, textos escolares, guías de escuela nueva, libros de la colección Semilla, enciclopedias, guía de aprendizaje, atlas, cuentos, dispositivos tecnológicos... Muchos de ellos están al alcance de los niños. También hay recursos materiales relacionados con la filosofía, como 150 libros, textos clásicos, diccionarios filosóficos, obras clásicas, novelas filosóficas y los manuales para el maestro.

También se tienen en cuenta la disponibilidad y las condiciones de acceso. Por ejemplo, algunos recursos están al alcance de los niños, mientras que en otros casos son de difícil acceso, no son para préstamo o los niños tienen dificultad para llevarlos a casa. Así mismo, otros materiales son únicamente para el maestro.

Del mismo modo, se identificó el estado del material, es decir, si tiene algún deterioro o funcionalidad, como las grabadoras o televisores. Sin embargo, otros están en buen estado, como el video beam.

Los materiales, un mundo de posibilidades

La funcionalidad de los materiales se considera a partir de los propósitos de los docentes para trabajar en Filosofía e Infancia. De igual manera, es importante reconocer en estos materiales la mirada

y reflexión de los niños cuando los usa, es decir, los materiales pueden ser transformados y adquieren especificidad de acuerdo con lo que los estudiantes generan, de manera que el material se construye con los niños. Según Lipman (1988), “el problema básico del desarrollo de un currículo filosófico para la educación básica es el de la traducción de las obras filosóficas tradicionales a materiales que los niños y jóvenes puedan fácilmente comprender y discutir” (p. 142).

Las experiencias socioculturales y sus encuentros en la escuela

Desde lo sociocultural, los recursos son definidos por una relación con la comunidad, de manera que recogen elementos propios del conocimiento y del cuidado del otro y de lo otro. En este orden de ideas, el conocimiento del otro se materializa en recursos como: mesa redonda, debate, diálogo, socializaciones de lecturas, conversatorios y comunidades de indagación. Dichos recursos, que, si bien no son tangibles, son posibilidades que recrean el sentido de interacción con los demás sujetos y con el entorno. De tal modo, las manifestaciones socioculturales reúnen las construcciones analíticas y críticas de los estudiantes, a partir de la indagación, confrontación y argumentación de criterios para el desarrollo del pensamiento.

La perspectiva sociocultural y los recursos son factores que conservan significados en una cultura y se han configurado para la apropiación e intercambio de saberes de diferentes formas y lenguajes. Por ejemplo, estas manifestaciones se representan en juegos y dinámicas que convocan los maestros con sus estudiantes, las cuales promueven la participación de todos los niños. Así mismo, hacen parte de esta tipología de recursos los elementos que afirman las dimensiones subjetivas de los actores de FpN, y que son interesantes y motivadores, como los títeres, las obras de teatro, el baile, las danzas, los cantos y rondas. Estos últimos recursos, en particular, conducen a recordar tradiciones y costumbres de las comunidades, ya que conservan elementos idiosincrásicos e identitarios que caracterizan el territorio donde las experiencias tienen lugar. Igualmente, estos recursos recuerdan episodios e historias de diferentes épocas que contribuyen a la comprensión de hechos y de situaciones.

En este apartado, los maestros expresan la necesidad de adaptar ciertos materiales como las novelas filosóficas, con la modificación de algunas expresiones propias del lenguaje para que sean más cercanas y llamativas a los estudiantes, ya que en ocasiones hay términos y afirmaciones que no son comunes en los contextos en los que están inmersos los niños, lo cual puede producir desinterés y apatía hacia los relatos que se busca trabajar, al no encontrar una conexión con sus saberes o vivencias previas. Por esto, encontramos experiencias en las que los maestros han reescrito historias y han cambiado elementos sin desdibujar los conceptos centrales, pues conservan su carácter filosófico. Como bien lo expresa Pineda (2004), aunque son innumerables las carencias de recursos y el control de los tiempos de la escuela, los avances que han gestado cada uno de los maestros que apropia la perspectiva y le da vida en su labor pedagógica diaria, hacen que se construyan nuevos significativos y que la propuesta tenga unas características propias donde existen espacios de creación y diálogo entre el plano práctico y teórico.

Prueba de ello, es que, en varias de las instituciones educativas se ha adelantado una apuesta por reconocer y configurar las producciones de los niños y jóvenes como un recurso valioso que puede también ser usado como detonante inicial en las comunidades de indagación: “Los estudiantes hacen unas producciones bastante interesantes y cuando ellos entran al espacio de socialización con sus compañeros, uno nota que no necesitarías una historia de Lipman, sino que tienes ahí historias importantes para analizar” (MdIE). De esta forma, también se considera que lo que hace filosófico a un material está ligado directamente con su posibilidad de generar un acto de problematización. Es decir, aunque desde su creación no haya sido pensado para tal fin, a partir de su uso y de la intencionalidad con la que es puesto en escena, puede cobrar un sentido filosófico. Por ejemplo, materiales que han sido diseñados para el trabajo específico en el área de matemáticas se transforman y se resignifican cuando son conectados con la pregunta.

Expresiones artísticas y filosofar

Los recursos aquí descritos, se relacionan con procedimientos, productos, alternativas y posibilidades del arte para convocar y hacer de las actividades una experiencia. Es característico del trabajo de Filosofía e Infancia que se construyan productos o detonantes de este tipo. Según lo mencionado por docentes y estudiantes, algunos de los materiales con los que cuentan en las instituciones educativas son: papel, lápiz, marcadores, temperas, cartulina y borrador, con los cuales se crean manualidades y expresiones estéticas, como dibujos, carteles y origami. Así mismo, la dimensión estética se relaciona con la interacción con el ambiente. Según Malaguzzi (2011),

el niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros. (p. 58)

Por lo tanto, las expresiones artísticas combinan subjetividades y colectividades para la formación y exposición del pensamiento. Así, la formación en el pensar recurre a lenguajes artísticos que movilizan la concreción y síntesis de los procesos de indagación y de argumentación. Las expresiones artísticas también implican la exploración del sentir, vivir y experimentar los acontecimientos de los sujetos, como sustentos del cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro, de manera que se materialice el deseo de conocerse, de observarse y de cuestionarse. Por último, las expresiones artísticas son producto de la reflexión en las comunidades de indagación y en otros momentos del trabajo escolar, porque allí hay diversos elementos que potencian el pensar y el actuar de los sujetos.

El recurrir a las amplias expresiones que ofrece el arte, como una opción para reflejar desde otros escenarios el pensamiento de los niños y jóvenes, es una apuesta por evidenciar los procesos de conceptualización de los estudiantes; es la posibilidad de observar cómo ellos mismos los enmarcan y los caracterizan a través de

lenguajes artísticos que abarcan una percepción sensible del mundo. Es decir, estos actos de creación dejan ver cómo han sido concebidos y apropiados los conceptos y cómo son manifestados y puestos en juego, a partir de herramientas que implican, además, el acercamiento a sus contextos y a sus problemas diarios.

La exploración corporal como posibilidad de reconocimiento

Estos recursos relacionan la corporalidad, comprendida como aquellas experiencias que involucran la exploración del propio cuerpo a través del movimiento y los ejercicios que enlazan las habilidades físicas y mentales. Potencian el reconocimiento de los niños y la expresión de actitudes y posibilitan manifestaciones subjetivas. Según Merleau-Ponty (2008, como se citó en Bayadijan *et al.*, 2019):

El cuerpo propio no es solo lo que el cuerpo es sino también todo lo que puede, y de eso se trata, también, en los talleres, porque conocerse a uno mismo significa, a veces, conquistar nuevos posibles [...] A través del cuerpo nos expresamos: transmitimos confianza, rechazo. (p. 127)

La exploración de experiencias corporales se complementa con los espacios y escenarios que permiten el desenvolvimiento. Algunas de las actividades que caracterizan a Filosofía e Infancia son: el *rally*, juegos en equipo, juegos cooperativos, ejercicios de coordinación y la actividad física. Para Bayadijan *et al.* (2019), la “educación física consiste en potenciar alguna destreza, fraccionando las capacidades del cuerpo, nosotros lo entendemos como una unidad, como una totalidad, como nuestra herramienta de autoconocimiento y como el vehículo para desarrollarnos y expresarnos” (p. 129). El cuerpo y el movimiento son recursos vitales que median la existencia y la presencia de los sujetos en las actividades. Así pues, para iniciar y desarrollar las acciones de Filosofía e Infancia, se tiene presente la corporeidad.

En la medida que la filosofía se cuestiona por todas las dimensiones del sujeto, se encuentra la relación con el cuerpo, la cual inicialmente propicia un reconocimiento individual del yo, que interactúa con

un sinnúmero de elementos a su alrededor y que luego propicia el reconocimiento del otro como diferente, pero igualmente valioso y necesario para la propia constitución. En varias instituciones educativas se han explorado prácticas que se conectan con la meditación, el control del cuerpo y la danza, en las que “el niño desarrollará habilidades de pensamiento como escuchar, sentir, reconocer emociones, trabajo en equipo” (MdIE). En relación con estas prácticas, está el uso de objetos diversos como pelotas, aros, cintas, conos, entre otros, que complementan la exploración y control del cuerpo en función de incentivar diálogos que sobrepasan las palabras mismas e implican los gestos, las miradas y las conexiones que se tejen con el espacio y con el ambiente que se habita.

Modos de activar el pensamiento

Hacen parte de este tipo de recursos aquellos que detonan el pensamiento, por ejemplo, cuaderno de preguntas –las cuales son pensadas por la docente con antelación–, textos, libros, lecturas, hojas con lecturas, ensayo, novelas, leyendas y mitos. Estos elementos permiten conexiones con las temáticas del trabajo en aula. Según Garza (2000):

FpN utiliza la novela o cuento filosófico que, de acuerdo con Lipman, se caracteriza por presentar un modelo de comunidad de diálogo filosófico o investigación filosófica que aborda los aspectos problemáticos de la experiencia. Este texto presenta la riqueza de los conceptos filosóficos de la tradición en toda su complejidad y en su carácter de abiertos. (pp. 99-100)

Los textos de diferentes géneros son utilizados para crear y recrear conceptos desde la crítica para la reflexión. La creación se relaciona con la producción individual o colectiva. Es decir, se construye como producto de la comunidad de indagación –o en otros momentos para después trabajarlos en dicha comunidad–. Otros materiales que potencian el desarrollo de habilidades de pensamiento, la apropiación de conceptos y las discusiones con los niños son: rompecabezas, ejercicios teóricos y mentales, mapas conceptuales,

películas, fichas, afiches y juegos didácticos. Además, el diálogo, las discusiones y las mesas de debate también se ubican en este tipo de recurso, puesto que permiten movilizar el pensamiento.

El lenguaje cinematográfico y los recursos digitales como promotores de pensamiento y de creación

En este criterio están los recursos tecnológicos y mediáticos que favorecen el acceso a las redes de conocimiento, a la virtualidad y a la digitalidad. Por ello, los dispositivos como computadores, grabadoras y televisores permiten hacer conexiones a través de videos principalmente. Así lo menciona un estudiante: “nos muestra videos porque pues nosotros en sí, en general entendemos más viendo un video, pues porque vemos la representación gráfica en cambio pues en la lectura es entendible, pero pues no tan fácil”. Los maestros recurren cada vez con más frecuencia a las posibilidades que ofrece el cine, ya que la observación de películas o cortometrajes les permite acercar a los estudiantes a situaciones problemáticas. Las acciones y las decisiones de los personajes se analizan y se indagan. No se busca que los estudiantes cumplan solo la función de espectadores, sino que también lleven a la práctica los análisis y cuestionamientos que surgen en los diálogos, para realizar sus propias producciones en este campo. A propósito, un maestro aprovecha “la construcción de filminutos o videos, porque creo que también se necesita una apropiación del concepto a la realidad [...] hacer una discusión que sea capaz de construir, a través de problemáticas del entorno, alguna producción audiovisual” (MdIE).

El uso de estos recursos, está condicionado a factores como la disponibilidad de los dispositivos tecnológicos, que en algunos casos corresponde al número de los estudiantes de un curso, mientras que en otras instituciones son pocas las unidades con las que cuentan. Así mismo, los espacios donde se ubican los computadores varían de acuerdo con su extensión. Un último aspecto es el acceso a internet. En centros urbanos es viable la conectividad, sin embargo, en zonas rurales es difícil la conectividad y la señal.

Los materiales vistos desde la intencionalidad

La intencionalidad de los recursos responde a dos criterios en Filosofía e Infancia: los intereses y las proyecciones. Los intereses configuran aquellos recursos que consideran importantes, favoritos, emocionantes y significativos. Las proyecciones hacen referencia a los recursos que les gustaría encontrar en las instituciones educativas para hacer parte del trabajo del aula.

Los intereses: materializando ideas

En las apreciaciones de los maestros sobre las actividades relacionadas con Filosofía e Infancia que diariamente realizan con sus estudiantes, se refleja un gran interés por que los materiales usados —lecturas, documentales, canciones, noticias, poesías, cuentos, historias de vida, entre otros— se conecten con las realidades actuales de los contextos locales y del mundo en general, como los problemas ambientales y migratorios, la desigualdad de género, los conflictos armados, la desigualdad social y el respeto a la diversidad. De esta manera, se centra la atención de los estudiantes en situaciones que los pueden afectar directa o indirectamente. A partir de las reflexiones en el aula, se busca que se concreten acciones para transformar y mejorar el entorno inmediato desde un ejercicio ciudadano de participación, ya que ya que con la comunidad se co-construye sentidos y prácticas filosóficas (Garza, 2000).

Con respecto a los intereses, también resaltamos la realización y participación en los *rallies*. Este recurso es valioso, entretenido y emocionante para los niños, tanto así, que, en sus comentarios rememoran los primeros campamentos filosóficos. En el *rally* de los sentidos también recuerdan la cartilla, que fue un recurso donde la escritura de sí y la expresión artística fueron producto del ejercicio de pensamiento, a partir de talleres y actividades del campamento filosófico. En este sentido, un estudiante dice:

Cartilla que nosotros mismos decoramos y en esa cartilla nosotros y vamos dibujando según la experiencia que hubiesen tenido como el taller y eso y por ejemplo esa me gusta más que todo porque ahí nosotros escribimos nuestros conceptos y hacemos una ilustración.
(EdIE)

La cartilla ha sido un recurso personal, y un texto que permite el encuentro y la reflexión de cada sujeto consigo mismo. Es un pretexto para escribir, dibujar y transitar por su experiencia, como lo manifiesta un estudiante: “cartillas muy bonitas en donde eran como veinte páginas en donde debemos poner una frase o algún cuestionamiento, dibujar algo respecto a la frase” (EdIE). Más adelante estas cartillas son los insumos que dan vida a los libros del campamento, en donde la filosofía y la literatura se conjugan para explorar la invención, la creación y la construcción desde la complejidad del pensamiento. Hay una relación entre el gusto, la belleza y la libertad para expresar, decir y reflexionar. Esta relación es el pretexto para filosofar, con el desarrollo de ejercicios que exploren la sensibilidad por el contexto, la creatividad de los niños y el desarrollo del pensamiento (Garza, 2000).

En relación con el campamento filosófico, resaltamos las visitas a los museos, las cuales han permitido a los niños la observación y la indagación sobre los personajes, especies y lugares que atraviesan. Los encuentros se caracterizan por conectar el movimiento, la expectativa, la imaginación y la pregunta. Además, son espacios de creación. Por ejemplo, la exploración de Villa de Leyva en el tercer campamento filosófico dejó grandes expectativas con las visitas al monasterio, a la cueva y a los museos.

Otros recursos que se recuerdan son los talleres. Si bien el taller

implica la organización del grupo con dinámicas alternadas que integran el trabajo de pequeños grupos, en forma individual y con el grupo ampliado, con producciones compartidas con otros y participación activa (reflexión-acción), generalmente requieren una manera diferenciada de utilizar el espacio físico, los materiales y las dinámicas del trabajo en grupo. (Storti, 2006, p. 104)

Los talleres plantean el trabajo en equipo y la cooperación entre pares. Los niños indican que es un modo de trabajo emocionante, pues los talleres son complementados con juegos cooperativos y otras expresiones artísticas tales como el baile, ejercicios de discusión, debate y diálogo.

Por último, resaltan los juguetes, que conservan una función e importancia en la comunidad de indagación, como la maraca de la palabra representada en títeres o personajes que llaman la atención de los participantes de la comunidad.

Por otra parte, a través de las experiencias filosóficas del campamento, se ha evidenciado que, al ser una comunidad de indagación permanente, logra generar y consolidar redes de creación y círculos de pensamiento que trascienden el compartir temporal y presencial del campamento. La creación de los textos que han resultado de estas experiencias posibilita que el pensar juntos traspase fronteras, ya que plasmar a través de la escritura las producciones, indagaciones, sentimientos y, en general, el pensamiento de los niños es el detonante para nuevas discusiones y reflexiones. Esto es material para iniciar comunidades de indagación en otros espacios.

Las proyecciones: un camino que seguiremos transitando

En Filosofía e Infancia se privilegian las actividades al aire libre, las cuales no son un recurso, sino un escenario propicio para desarrollar prácticas. Este escenario se complementa con sillas, mesas, tableros... Uno de los argumentos que plantean los estudiantes es: "Las sillas afuera con mesas ahí sí para empezar, porque se puede ver el paisaje, también escuchar y leer y porque se agarra el aire, porque se ve más cómodo con las sillas" (EdIE). Se propone que los ambientes sean naturales, como lo menciona otro estudiante: "El ágora, que sea natural y mucho espacio, que haya un lugar en donde explicarle a los demás. Un tablero, pero que sea al aire libre, y que los puestos se puedan ubicar distanciados".

Los recursos que les gustaría tener son elementos de ambientación y de bienestar, como juguetes, libros, bicicletas, balones, afiches y carteleros, que posibiliten la comprensión de conceptos de filosofía. Sin embargo, también se tiene un pensamiento para el ocio, la libertad y el juego, tal como se expresa a continuación: "juguetes, porque uno si está aburrido, juega con ellos" (EdIE). Por último, mencionan dispositivos de tecnología, pero con una advertencia

“que sean utilizados para filosofía y no distractores” (EdIE). Además, se espera contar con conexiones a internet que posibiliten la interacción virtual de los niños con compañeros de instituciones de otros municipios.

Por otra parte, los maestros que dinamizan los procesos de Filosofía e Infancia, expresan su deseo de contar con espacios especiales para los encuentros filosóficos, en los que los materiales estén organizados y a disposición de los niños y jóvenes, de modo que tengan a la mano una oferta literaria, y que también sean lugares para exponer las creaciones y producciones realizadas por ellos.

Si bien son grandes las limitaciones en cuanto a los recursos económicos de las instituciones para comprar materiales y equipos específicos para este tipo de proyectos, son importantes los esfuerzos que continúan haciendo los maestros para gestionar y garantizar que en sus escuelas se sigan dando estos encuentros, y para que además los estudiantes continúen participando en otras experiencias filosóficas como los campamentos, olimpiadas, foros y demás espacios de diálogo de saberes en los que los niños pueden poner en práctica las habilidades de pensamiento que han venido desarrollando.

Referencias

- Bayadijan, E., Caprotta, V., García, P., Muollo, G., Puente, M., Sagripanti, S., & Troisi, A. (2019). Las alfabetizaciones múltiples como construcción institucional. En J. Mónaco, & A. Pisera (Comps.). *Lo que puede una escuela. Una construcción sin modelos*. Miño y Dávila.
- Gallego, D., & Alonso, C. (2011). Los medios y los recursos didácticos. En I. Cantón, & M. Pino-Juste (Coords.), *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza Editorial.
- Garza, M. (2000). Filosofía y literatura: una relación estrecha. En W. Kohan, & V. Waskman (Coords.). *Filosofía para niños. Discusiones y propuesta*. Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, W. (1997). Sugerencias para implementar la filosofía con los niños. En W. Kohan, & W. Vera (Comps.). *¿Qué es filosofía para*

niños? Ideas y propuestas para pensar la educación. Universidad de Buenos Aires.

Lipman, M. (1988). *La filosofía va a la escuela* (Trad. D. Pineda). Temple University Press.

Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños: el ABC*. Editora Beta.

Pineda, D. (2016). Armando el gran rompecabezas. En M. Suárez, & Ó. Pulido, (Comps.). *Filosofando con el universo: voces de la infancia*. 7-1, NEFI.

Sánchez-Blanco, C., & Castro, M. (2015). Dilemas en relación a los materiales y recursos para una educación infantil inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(1), 87-104.

Storti, C. (2006). *Revista artística*, Dirección Provincial de Educación Artística. 1(1), 7-16.

Suárez, M., & Pulido, Ó. (2016). *Filosofando con el universo: Voces de la infancia*. NEFI.

he intencu es

La intencu es prop

in he intencu es

La intencu es prop

he intencu es

La intencu es prop



Discursos en la perspectiva de Filosofía e Infancia

Juan Guillermo Díaz Bernal*
Iván Darío Cruz Vargas**
José Alfredo Malagón López***
Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda****

*Dr. en Educación. Profesor Escuela de Filosofía de la UPTC.
Investigador de Gifse. Correo e.: juan.diaz@uptc.edu.co

**MSc. en Educación. Joven investigador del grupo Aión:
tiempo de la infancia. Correo e.: ivan.cruz01@uptc.edu.co

***MSc. en Educación. Profesor Escuela de Educación infantil
de la UPTC. Investigador del grupo Aión: tiempo de la Infancia
Correo e.: josealfredo.malagon@uptc.edu.co

****MSc. en Educación. Profesora Escuela de Educación
infantil de la UPTC. Investigadora del grupo Aión: tiempo de la
Infancia. Correo e.: yenny.avellaneda@uptc.edu.co

El encuentro entre Filosofía e Infancia responde a los discursos que operan tanto en el estudio teórico como en las diferentes experiencias que intentan comprender la pedagogía contemporánea. Desde la Unesco (2011), se visibilizan formas y maneras de enseñar filosofía consolidadas a nivel internacional, las cuales permiten reconocer las diversas habilidades del pensamiento en las niñas y niños, cuya transformación recae en las cuestiones prácticas de la filosofía: la ética y la política.

Este capítulo trata de los discursos que se han producido en Filosofía e Infancia en Boyacá. Por eso, se sistematizan y se formalizan los procesos discursivos e investigativos encontrados en las prácticas –múltiples y creativas– de la relación gestada en la alianza de los Grupos de Investigación Gifse y Aión, cuyas apropiaciones reorganizaron los afectos en las experiencias logradas por los maestros –intercesores– que protagonizan este escrito.

Partimos de la conceptualización sobre *el discurso* a partir del trabajo de Teun van Dijk, quien propone un camino para analizar las ideas encontradas en las experiencias de los profesores que implementan el programa de FpN. La pregunta que fundamenta esta parte es: ¿cómo analizar el discurso a partir de construcciones prácticas? La propuesta facilita la articulación de nociones fundamentales para el análisis, dadas las innumerables posibilidades de exploración en el campo de las prácticas pedagógicas y de los recursos utilizados en el proyecto.

La segunda parte plantea *el embate teórico-metodológico*, basado en el paradigma cualitativo, enfocado en la teoría fundamentada, cuyas posibilidades en el mundo de la interpretación de los sujetos investigados permiten una comprensión intersubjetiva mediante las entrevistas a los profesores. Esta metodología permitió identificar, explorar y analizar las posibilidades del medio escolar donde los investigadores articularon las experiencias de Filosofía e Infancia, mediante la codificación de datos con Atlas.ti, para reconocer los discursos que circulan en Boyacá a propósito de estas prácticas.

La tercera parte, evidencia los resultados, agrupados a partir de subcategorías, los cuales tratan sobre las interacciones de los maestros en torno al programa propuesto por Lipman y adaptado para Colombia por Pineda. Otro punto fue el análisis de estrategias a partir tanto de la revisión de los saberes disciplinares dentro del aula, como del acercamiento teórico a los contextos experimentales de los resultados institucionales, en los cuales se reconocen las potencialidades del maestro. También, se resaltaron los criterios de formación inmersos en los discursos que dialogan entre las novelas del programa FpN y la práctica pedagógica

Con este trabajo se organiza la información de los discursos que operan en Filosofía e Infancia, para evidenciar qué profesores, instituciones, grupos de investigación y estudiantes se apropian de los componentes teórico-metodológicos de los escenarios pedagógicos contemporáneos.

Discurso

Es importante revisar la definición práctica para condensar todo lo que suponemos sobre el concepto de *discurso*, el cual llega a ser amplio, arbitrario y ambiguo —como *comunicación, información, sociedad, tecnología o cultura*—. En ese sentido, la concepción de discurso es un fenómeno complejo y difuso que se construye en un campo de conocimientos interdisciplinares denominado *análisis del discurso*.

Discurso, aquí se entiende como una estrategia del lenguaje para precisar y definir cuestiones teóricas en categorías que dinamizan la composición compleja, ya que los sujetos utilizan el lenguaje para su comunicación. Pero el discurso no se reduce a estrategias del lenguaje; también hace referencia a los elementos que componen la interacción verbal entre los individuos. En términos de Pardo (2002), “debe hacer explícito cómo las personas usan las más variadas expresiones discursivas para dar cuenta de ella, comprenderla y hallarle sentido a la vida diaria” (p. 15). Es decir, las expresiones discursivas hablan de una vivencia o experiencia, de una manera de ver el mundo, de cómo se experimenta y se pone en práctica. Por lo

tanto, lo que dicen los entrevistados habla de la manera como hacen propio un discurso sobre la infancia y la FpN y lo transforman. Según Dijk (2006b), lo que estudia el análisis del discurso es el texto ubicado en un contexto, la conversación como efecto de posturas sociales.

Dijk (2006b) establece tres dimensiones que componen el sentido del discurso: la pragmática del lenguaje, creencias y comunicación e interacciones sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, en las ciencias humanas y especialmente en la educación se puntualiza sobre las interacciones personales y sociales.

En el campo de la pedagogía, el lenguaje es mediado por las diferentes interacciones tales como libros, artículos, entre otros — para este caso, entrevistas —, las cuales son fundamentales para el análisis del discurso entre filosofía e infancia.

Más allá de lo anterior, el análisis del discurso se preocupa por la coherencia de la *unidad hermenéutica* con las relaciones intertextuales en las diferentes interacciones de quien escribe o de quien habla utilizando el lenguaje como elemento que compone una estructura social.

El análisis del discurso también trae de la literatura su interés por entender lo que se escribe o se dice en el texto; lo que el investigador interpreta, analiza y comprende en un discurso. En el texto escrito, por ejemplo, se privilegia la oración como unidad de análisis, de ahí que su fuerza del texto esté en la sintaxis, la gramática y la semántica. Así, el análisis del discurso quiere ir hacia el sentido de lo que se dice o se habla. Es una mirada más pragmática que trasciende hasta el análisis crítico y se interesa en por qué se habla, cómo se habla, cuándo se habla, en dónde se habla y para qué se habla. Involucra un análisis de la estructura sintáctica, semántica y pragmática, lo cual da una cobertura mayor al discurso. Es decir, hay un enfoque no en el texto hablado, sino en lo que produce dicho discurso, y su uso. El análisis también se puede llevar a cabo a partir de una transcripción de una entrevista o un relato

Cuando las personas emiten discursos dejan ver una intencionalidad. No son imparciales ni neutros. Obedecen a una ideología, a una manera de pensar, de ser y de habitar en el mundo, de experimentar la vida. El discurso busca transformar, pero también, transforma a quien lo dice. Cuando los entrevistados hablan, no repiten meramente un discurso, sino que ese discurso va impregnado del contexto de producción, de una historia y de la manera como ha interpretado la historia y los contextos. Al auscultar esos discursos, podemos conocer acerca de las estructuras discursivas como significación e intencionalidad, el saber o conocimiento que subyace en ese discurso. Así, el que usa el lenguaje desafía o confirma el esquema estructural de instituciones sociales y políticas (Dijk, 2006a).

Desde el análisis del discurso se abordan unos vértices mediados por tres características: discurso, cognición y sociedad (Dijk, 2003). Así, las estructuras discursivas se convierten en representaciones simbólicas del lenguaje como sujetos inmersos en la sociedad. De esta manera, las situaciones, estructuras sociales y situaciones diversas influyen el texto y el habla a través de las interpretaciones de los investigadores. Por otra parte, el discurso es influenciado por la interacción social, que se relaciona con los planos discursivos, el análisis de estrategias y los criterios tanto de formación como de transformación.

Para entender los vértices –discurso, cognición y sociedad–, la categorización del discurso para esta investigación se hizo así: en primer lugar, el *componente discursivo* trata sobre los *planos discursivos* lingüísticos en las entrevistas –y las interacciones de la filosofía con otras ciencias, lo epocal en cuanto lo nuevo y lo viejo que se enseña en filosofía–. En segundo lugar, el *componente cognitivo* muestra los *criterios de formación y transformación*, en los cuales se mencionan las relaciones pedagógicas entre el maestro y el estudiante, así como la posibilidad de generar “nuevas reglas” transformado así la propuesta de Lipman en el programa de FpN. Por lo tanto, se destacan las nuevas prácticas en cuanto a materiales y recursos educativos. Por último, el *componente social* se puede ver desde la forma en que los discursos de los profesores se utilizan con

fines de *análisis de estrategias*, en las cuales se resalta la formación de ciudadanos, los valores y comportamientos como elementos claves de la formación integral.

En otras palabras, la comprensión de un tema determinado deriva de las estructuras y formas de producción de discursos a partir de estructuras de habla y textos – en el programa FpN, por ejemplo –. En esta producción, las relaciones entre los agentes implicados – maestros – y el contenido del tema producen un discurso que – para este caso – trata sobre la pedagogía.

El embate teórico-metodológico

Reconocer la complejidad en las dinámicas humanas y sociales ha dado lugar, en las últimas décadas, a replanteamientos y aperturas en lo relacionado con el abordaje investigativo de dichas realidades. En consecuencia, en el estudio de las prácticas discursivas de los maestros que participan en el proyecto, se optó por asumir una postura metodológica que pusiera en diálogo los aportes de la investigación acción – como perspectiva investigativa que busca cuestionar prácticas socioeducativas desde un interés emancipatorio y transformador – con los aportes del análisis crítico del discurso – en su interés por visibilizar cómo las producciones discursivas de los sujetos producen un *ethos*, tanto en el sentido de la relación del individuo consigo mismo, como con el colectivo del cual hace parte –. Lo anterior está apoyado en las herramientas de procesamiento de la información que ofrece la teoría fundamentada.

En las últimas décadas, la teoría fundamentada se ha expandido en la investigación educativa. Además, las investigaciones en América Latina utilizan, en el marco del paradigma cualitativo, unos principios metodológicos con la necesidad de salir de la investigación acción propuesta por Elliot (2000).

La teoría fundamentada intenta comprender los significados construidos por la explicación e interpretación del mundo de los sujetos en las diferentes acciones humanas. Es decir, continúa en gran medida las propuestas del análisis del discurso y desplaza

el escenario filosófico por el educativo. Así pues, la comprensión intersubjetiva de la realidad (Schutz, 2008), recompone la dicotomía sujeto-objeto de la epistemología general, la cual –en el contexto investigado en esta ocasión– responde a un razonamiento deductivo de las entrevistas con la delimitación de la noción de *discurso* de Dijk.

A su vez, las habilidades de los investigadores pueden ser las siguientes, según Cantero (2014):

- Análisis crítico de las situaciones con perspectivas y anclajes en el pasado.
- Reconocimiento de aspectos tendenciosos
- Ponerse en el lugar del entrevistado y ser sensible a sus palabras y acciones.

Es clave para el investigador educativo su actitud flexible, en términos de procedimientos metodológicos, para la comprensión completa del fenómeno estudiado. Así, las diferentes interacciones, omisiones e intervenciones en el medio escolar –en Filosofía e Infancia– demandan un giro metodológico inicial para que los datos expresados en el análisis donde la interrelación entre los conceptos y las respectivas interpretaciones son redefinidas por el investigador (Taylor & Bogdan, 2000)

El análisis de datos, por otra parte, es un punto clave en la metodología. Se siguen varios tipos de codificación según el procedimiento en la interpretación de las entrevistas. Este procedimiento de interpretación se distingue en codificaciones de tipo: abierto, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002).

Codificación de datos

- **Abierta.** Es un proceso para abordar la entrevista con el fin de encontrar conceptos, sentidos e ideas. El trabajo de codificar resulta de realizar el examen crítico y detallado de los datos, que reconocen la conceptualización y las significaciones para luego compararlos con los códigos de las expresiones en frases literales de los entrevistados.

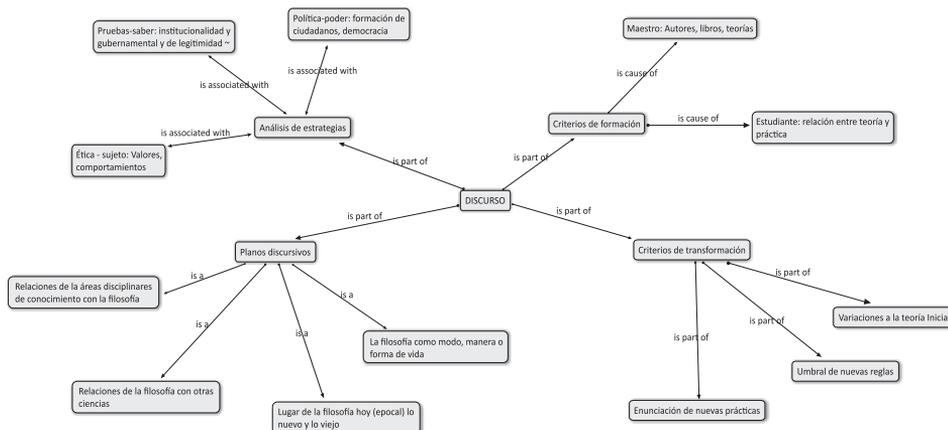
- **Axial.** Identifica relaciones entre categorías y subcategorías, que se sustenta en la conceptualización del código donde el asunto principal gira en torno a un problema significativo y común en las entrevistas.
- **Selectiva.** Se enlaza con la axial y con la abierta. Por lo tanto, expresa el fenómeno de investigación –en este caso, los discursos– e integra tanto las categorías como las subcategorías, para consolidar el análisis de las palabras claves utilizadas en la investigación.

Las relaciones entre categorías (Figura 1) *plano discursivo, análisis de estrategias, criterios de formación, criterios de transformación* muestran la hipótesis de la narración sobre la descripción gráfica de la teoría y sus múltiples conexiones.

El caso de Atlas.ti

Relacionar la teoría fundamentada con el programa de análisis de información cualitativa –Atlas.ti– presupone recorrer las interpretaciones que los investigadores seleccionaron en las diferentes entrevistas. Flick (2012), menciona como rasgo fundamental de la metodología del investigador en educación un carácter *circular* del proceso al analizar los datos de la entrevista –en este caso–.

Figura 1. *Discurso: relación entre categorías*



Elaboración Propia (Software ATLAS.ti Versión 7)

En el análisis cualitativo, Atlas.ti, admite establecer los códigos que piden llegar a la saturación. Como programa informático, el trabajo conceptual se basa en la codificación teórica –abierta, axial y selectiva– de las entrevistas a los maestros de Filosofía e Infancia. Es importante mencionar que la finalidad es la organización del análisis, con la selección de las citas más relevantes en la categorización.

Tabla 2. *Funciones metodológicas*

Funciones	Descripción	Teoría Fundada	Filosofía en Infancia
Unidades hermenéuticas	Organizador central de los códigos, menos y datos.	Brinda la posibilidad de un abordaje diferente desde los documentos primarios.	
Fuentes primarias	Datos, textos, entrevistas, documentos	Se seleccionan los códigos basándonos en la codificación abierta.	Entrevistas a profesores de las instituciones
Cita	Extractos precisos donde se extrae el objeto de estudio y sus relaciones.	Fundamenta la teorización basándose en los conceptos-clave.	Testimonios que relacionan a los docentes con la experiencia en Filosofía e Infancia
Código	Fenómeno concreto de estudio.	Afronta la conceptualización de las subcategorías y su relación directa con la categoría objeto de estudio.	Siguiendo los discursos se establecieron los siguientes: planos discursivos, análisis de estrategias y criterios de formación y también de transformación.

Elaboración Propia

La interacción entre el análisis de datos y el software para la investigación en educación, lleva a objetivar el rigor de los procesos analíticos, a saber: segmentación, recuperación y codificación de la información.

La ventaja de la codificación y de la exploración de datos descriptivos en los fragmentos de las entrevistas a los profesores y posibilita la

incorporación de reflexiones teóricas desde el trabajo intersubjetivo de los miembros del equipo de investigadores.

Planos discursivos

El discurso sobre un objeto no es único e inmóvil, pues se advierte su dispersión, su multiplicidad y su circulación. Mientras que el discurso se dispersa, el objeto mismo también sufre de tal dispersión. En este sentido, el programa de Fp/cN, circula a partir de varios discursos e interactúa en las prácticas de los maestros involucrados con sus saberes didáctico-pedagógicos y sus formas de ser maestro en el aula y en la institución.

Estas interacciones discursivas se ven sobre todo en maestros que han logrado tener una cercanía teórica y académica más amplia sobre el programa. La correspondencia y la reiteración de su afinidad teórica con las posturas de Lipman y Pineda circulan en sus prácticas junto con intenciones propias, con exigencias político-sociales y con sus concepciones sobre la vida, que, no los aleja de los propósitos del programa, logran darles nuevas dinámicas, perspectivas otras sobre el lugar de la filosofía en el espacio del aula, la escuela y la comunidad. Surgen así propuestas para abordar los propósitos del programa. Tal dinamismo se da también por los criterios de localidad (López, 2005) a los que llegan los maestros entrevistados, de allí que haya nuevas urgencias, nuevas exigencias político-sociales, distintos niveles de acceso y distintos recursos y espacios educativos.

El programa de Fp/cN, como objeto discursivo, puede transformarse en su circulación discursiva y práctica y en su interacción con las formas propias de ser del maestro, con el capital cultural que se haya acumulado. A continuación, nos acercaremos a esos planos discursivos (Foucault, 2010), y a sus interacciones en lo expresado por los maestros que han hecho parte de Fp/cN.

El programa de Fp/cN, asume formas particulares de llevar la filosofía al aula de niños y niñas, lo que significa un constante

intercambio discursivo entre sus propuestas y las formas curriculares bajo las que operan las instituciones en que se ven involucrados estos maestros. Un ejemplo de ello, es la experiencia de los profesores en la Institución Sergio Camargo, en Miraflores. Tres maestros buscaron conciliar los objetivos del programa de FpN con el Proyecto Educativo Institucional, lo cual dio como resultado un texto titulado *Proyecto de integración curricular interacciones ético-políticas en perspectiva de filosofía para niños y Derechos Humanos* (MdIE). En aquella experiencia – que ya completa diez años –, los maestros entienden la interacción del currículo con el programa como una reorientación o enfoque de la institución, pero, si nos atenemos a nuestras intenciones de análisis, encontraremos que se trata de la adecuación de discursos pedagógicos del programa con exigencias ético-políticas del momento y el contexto. Razón por la cual, circulan, interactúan y convergen discursos de derechos humanos con las posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrece el programa. Así, a nuestro objeto discursivo se le ha dado un nuevo objetivo; se ha transformado al trasladarlo a un nuevo campo de discusión: la formación en derechos humanos. Este traslado no solo obedece a una preocupación personal de los maestros por los derechos humanos, sino al consenso social expresado como exigencia de tipo político y perpetrada en la institucionalidad.

Cabe resaltar que detrás de todo esto también existen otras intenciones discursivas en la contemporaneidad. Aun cuando se dice que la implementación del programa en las prácticas de los maestros entrevistados no tiene una forma determinada –o peor aún, estandarizada– de asumir la evaluación de los procesos (Cerletti, 2008), la urgencia por resultados que evidencien la viabilidad de las nuevas prácticas e intenciones, dejan escapar la necesidad de dar cuenta de las pruebas estatales, de las metas impuestas desde organismos burocráticos y de las recompensas que estos ofrecen, evidencias avances como: “Esa promoción sacó 23 becas. 23 becas, hermano. Con eso le digo muchas cosas. Pues ya esos son los años que llevamos nosotros desde el 2009 a la fecha” (MdIE).

Los discursos hegemónicos de evaluación logran incrustar sus raíces en las prácticas de estos maestros, aun cuando sus intenciones son de desacralizar su forma de evaluar. Los resultados en pruebas y la obtención de becas a partir de dichos resultados también se presentan como objetivos indiscretos de la implementación del programa. Sin embargo, al mismo tiempo se presentan oportunidades de las que se extraen resultados positivos, como la participación en eventos académicos, como las olimpiadas filosóficas de la UPTC, donde jóvenes presentan distintos tipos de trabajos y –aunque no sea el espíritu del evento–, se escoge a los mejores. La participación y el logro de tener los mejores trabajos se convierten para los maestros en resultados evaluativos de un proceso con sus estudiantes: “Hay veces que nos da las dos de la mañana haciendo eso y lo hacemos y llevamos cuatro años consecutivos ganándonos las olimpiadas filosóficas. Consecutivos. Con noveno, décimo y once” (MdIE). Así también, se pueden encontrar formas otras de obtener resultados.

Las distintas experiencias a las que ha dado lugar Fp/cN en instituciones de Boyacá se modifican discursivamente según sean detectadas, priorizadas y abordadas las dinámicas de los contextos, así como el *thelos* de sujetos, que se supone como meta de los procesos de formación en una escuela atravesada por la filosofía. Como lo declara un maestro: “Pues sí, el trabajo constante es que los estudiantes han roto esa timidez que caracteriza acá a los chicos de escuelas de clima frío”. Con esto, los objetivos y el objeto mismo se trasladan a las esferas de la argumentación, el diálogo y la comunicación. El sujeto de este discurso es uno que es capaz de estructurar y expresar su pensamiento de una forma lo más libre posible.

La filosofía llevada al aula a través de Fp/cN se establece como un proyecto inter- o transdisciplinar desde los postulados del programa de FpN (Lipman, 2016; Lipman *et al.*, 1998). Esto implica que la escuela establezca sus relaciones y dinámicas con la infancia (Suárez *et al.*, 2018) y la niñez de forma particular, a partir de nuevas nociones de sujetos, es decir de concepciones éticas otras:

Desmitificamos lo que es el concepto de la infancia, de que es algo muy diferente a los planteamientos de Piaget y nos da la oportunidad de explorar la infancia como algo que no tiene la edad cronológica y como un concepto donde todo está basado en la innovación constantemente, en la innovación, el asombro, el descubrimiento, la pregunta, que son aspectos importantes y características de la verdadera infancia. Entonces esto ha motivado para desarrollar el proyecto en la escuela. (MdIE)

Estas discusiones tienen lugar en las experiencias de los maestros entrevistados, tanto en aquellos que buscan la interacción de la preocupación ética del programa, con la filosofía en el plano curricular de las instituciones, como en aquellos que la llevan a las aulas en sus clases de ética.

La ética en el aula es uno de los objetivos del programa que interactúa discursivamente con posturas como las de Hadot (2006), y con los ejercicios espirituales en las prácticas de los maestros. Acá las experiencias del programa dinamizan las perspectivas teóricas desde las que se plantean los problemas y las formas de abordarlos en el aula según una perspectiva filosófica, enriquecidas en el uso de la comunidad de indagación como estrategia de diálogo propuesta por el programa. Las potencias y formas en que se diversifica el discurso del programa en las experiencias de los maestros se encuentran con discursos que se convierten en estándares y exigencias ministeriales. Con respecto a las guías de desarrollo, un profesor dice: “Los estudiantes son como moldeados por el límite de contenidos que tienen estas guías en desarrollo y de encausarnos en unos contenidos básicos y, pues, no estoy de acuerdo con esto” (MdIE). Así, al menos en las intenciones declaradas de los maestros, está el encuentro entre un discurso –el del programa– y su relación con la ética, y el de los consensos políticos sociales que se convierten en exigencias institucionales, que también constituyen la práctica de nuestros maestros (Kohan, 2011). Los maestros mismos exponen momentos de ruptura y de continuidad con estos discursos hegemónicos de la educación ética.

Lo importante de los relatos de estos maestros es encontrar que sus lugares de enunciación son diversos y se encuentran en pugna dentro de su propia práctica y forma de ser maestro. Los manuales de Lipman parecen quedar ya lejos del centro teórico, pero es mediante la transformación que generó la relación entre filosofía e infancia que los maestros en sus propias prácticas, ya que allí se ponen a prueba las posibilidades y potencias de la filosofía en el aula. Los maestros entrevistados expresan su intención de abordar la filosofía, ya no como esa vieja cátedra dura de historia, sino como práctica vital.

La filosofía, comprendida como ejercicio de vida, toma fuerza en las experiencias de los maestros en el programa de Fp/cN. Esto se puede entender como una suerte de ruptura en el discurso, al asumir la filosofía como un ejercicio vital que rompe con la hegemonía de una educación orientada a contenidos; pero, en tal ruptura existe una interacción entre posturas y postulados como los del cuidado de sí (González & Pulido-Cortés, 2014; Suárez *et al.*, 2017), del buen vivir (Schopenhauer, 2013) y de la indagación, lo cual nos aleja de la filosofía como un cúmulo de saberes establecidos (Cerletti, 2008), y sus diferentes maneras de ser enseñada (Díaz & Pulido, 2019). Se tratará entonces, de la forma en que los sujetos asumen esos saberes y con ello el mundo. La continuidad se ubicaría en la interacción con discursos como los de la innovación y de la evaluación estandarizada.

Análisis de estrategias

El programa de Fp/cN ha transitado en las prácticas educativas de colegios públicos y privados desde hace ya más de diez años. Un grupo de maestros de aquellas instituciones se ha dado a la tarea de un acercamiento, primero teórico y luego práctico, a las propuestas del programa, donde se dan continuidades y rupturas en las estrategias implementadas. En esta dinámica, los maestros parten de la revisión de sus saberes disciplinares en el aula y de las intenciones que declaran en sus interacciones con niños y niñas. Así, llegan a una discusión por su lugar en las estrategias que se

imponen y circulan en su diario quehacer docente. Las entrevistas nos permiten encontrar esos lugares donde las propuestas de nuestro objeto discursivo –que de por sí lleva implícitas estrategias para su implementación– dan lugar a encuentros con las estrategias políticas e institucionales que legitiman la enseñanza en sus contextos y que gobiernan, por lo tanto, las formas en que se lleva la filosofía a las aulas (Díaz & Espinel, 2019).

El acercamiento teórico a las discusiones académicas sobre el programa es asumido por los maestros como un lugar de formación, donde los saberes disciplinares propios de cada uno son llevados a un nuevo plano de discusión: la filosofía, la filosofía como forma de vida, el pensamiento complejo, el pensamiento superior y el cuidado de sí, de lo otro y de los otros. La formación de maestros se establece como una plataforma de acercamiento teórico y de discusión inicial para la implementación del programa en los escenarios de los maestros. Desde allí, el programa se proyecta como una estrategia educativa llevada a la escuela, no a través de políticas públicas, sino a partir de las experiencias específicas de los maestros, en las que ellos mismos experimentan las cercanías, afinidades, disonancias o similitudes con la Fp/cN y con las estrategias que sostienen las instituciones, las cuales gobiernan las experiencias en la escuela.

Los discursos en los que la filosofía es llevada al aula, no como una asignatura, sino como una forma de hacer escuela, se enfrentan a la rigidez de la delimitación disciplinar de los saberes que las configuraciones institucionales otorgan a la escuela para su existencia. Esto no significa que en las experiencias de los maestros no se encuentren esos puntos de fuga, donde discursos de una educación con perspectiva de Fp/cN logran insertarse en las formas de configurar la escuela. Incluso varias de las experiencias han logrado romper en cierta medida la rigidez disciplinar de la institución y se han insertado en la configuración curricular, que se convierte en la formalización burocrática de un proyecto ejecutado por varios años y que encuentra cierto grado de legitimidad entre las comunidades de las instituciones.

Tal legitimidad se da muchas veces gracias a resultados obtenidos de la interacción del programa con estrategias evaluativas propias de la institucionalidad, como las pruebas estandarizadas o pruebas Saber, de las que derivan productos sociales como el ingreso a la universidad y el reconocimiento y posicionamiento de la institución educativa. Aun cuando Fp/cN no contempla parámetros de evaluación, sino que esta se reinventa en la práctica del maestro, la legitimidad discursiva del programa se graba en los resultados de pruebas estandarizadas y de los beneficios sociales, políticos e institucionales que enmarcan. Esta estrategia de legitimación opera en doble vía: por un lado, se establece como una forma de encontrar criterios desde los que se logran espacios discursivos de poder — currículo institucional —; por otro lado, adscribe al programa a los discursos de innovación educativa propios de la institucionalidad posmoderna.

Pero no solo la estandarización evaluativa se ha configurado como lugar institucional de legitimación de las actividades propias de los maestros del programa. De acuerdo con lo expuesto por los maestros, existen otros lugares que nacen en la institucionalidad y fuera de ella y que legitiman los procesos del programa: el campamento filosófico, las olimpiadas filosóficas, trabajos comunitarios, el acceso de los estudiantes a escaños públicos, administrativos o gubernamentales. En este sentido, los maestros resaltan que, gracias a estrategias como la comunidad de indagación, logran abordar problemáticas de la comunidad que los estudiantes asumen de manera libre y comprometida.

El dinamismo discursivo del que han hecho parte los maestros del programa tiene un importante punto de convergencia en las discusiones sobre la formación de sujetos —sobre el tipo de sujeto ético y político a que dan lugar sus experiencias de aula e institucionales—. Los maestros asumen las estrategias del programa como prácticas de libertad y resaltan su importancia para asumir los procesos educativos y la escuela como espacios propios, no solo para la adquisición de información, de saberes y de una forma particular de asumir posturas críticas ante ellos, sino también para

reconocerse a sí mismo, a los otros y a lo otro. En medio de ese proceso resultan distintos tipos de aprendizajes.

Al no tratarse de modelos de sujeto, lo que ofrece el programa es la formación de individuos en capacidades o habilidades de pensamiento, razonamiento, creatividad, crítica y cuidado, que les permitirá asumir por sí mismos los problemas éticos o políticos que se les presenten. La escuela ofrece un espacio de reunión para el ejercicio de esas habilidades y la discusión de dichos problemas. De tal modo, propuestas como los ejercicios de diálogo se asocian a políticas públicas como ejercicios de paz, reconciliación y gestión pacífica de conflictos, que se dinamizan en las aulas de los maestros a través de la comunidad de indagación: los comités de ética.

Queda claro que, las experiencias de los maestros en el programa no solo han cuestionado la formación de sujetos, sino también su lugar en las estrategias institucionales y de gobierno. La crítica a su propio saber disciplinar, el reconocimiento de las potencialidades y limitaciones de su forma de ser maestro, sumados a una crítica de las potencias y límites de los modelos de sujeto y estrategias políticas e institucionales que circulan en las aulas, les permiten encontrar recursos y estrategias con los que logran conciliar las exigencias burocráticas con sus intenciones en el programa. Logran conciliar estrategias de formación en lectura con las propuestas de lectura del programa. Logran conciliar estrategias de crítica con ejercicios de diálogo. La exigencia de un sujeto innovador se concilia con la idea de un sujeto creativo.

Criterios de formación

Para referirnos a la categoría *criterios de formación*, se toman como referencia las definiciones dadas por Lipman (1998): “Un criterio suele definirse como «una regla o principio utilizado en la realización de juicios»” (p. 174); cuya función es la de, “proveer base para las comparaciones” (p. 177).

En este caso, los criterios de formación son las razones expuestas por los entrevistados que conocen el programa de FpN y se han

ejercitado con prácticas y recursos de Filosofía e Infancia; por lo tanto, sus razones tienen un valor importante que logra la aceptación, gracias a su impacto en las comunidades donde se promueve el proyecto de FpN, que sirve, a su vez, de parámetro de análisis de las diferentes experiencias de los actores del proyecto.

Para la formación se toma como apoyo la reflexión de Martínez (2003):

Pasar de una lógica tradicional de tales procesos que insisten en comenzar la formación por las teorías y fundamentos centrados en principios psicológicos, pedagógicos y de otra índole, e infiriendo que cada uno aplica lo que corresponde (modelo que enfatiza, impartir una buena cátedra y transmitir los conocimientos en forma clara), a una lógica diferente en que se comienza por analizar y comprender la experiencia personal, el pensamiento y actuar de cada docente en procesos autorreflexivos y de autoconciencia desde los cuales se comprenden procesos de producción y mediación de la experiencia generando una autoidentidad; una práctica que establece lo que cada uno puede y debe hacer consigo mismo; lo que juzgue conveniente para el diseño de ambientes y estrategias para que los estudiantes realicen su propio aprendizaje, de manera que todos, docentes y estudiantes, sean capaces de plantear, resolver problemas, pensar y actuar en forma crítica y creativa". (p. 269)

En este caso, la formación está referida no solo al estudiante o al docente que cursa o cursó un pregrado o posgrado, sino a los estudiantes que enseña este profesor; por lo cual se presentan dos miradas: la formación recibida y la formación impartida. Eso implica además una reflexión sobre su actuar en cada caso.

La formación recibida por los entrevistados principalmente está marcada por su paso en un programa de pregrado o posgrado en educación, donde algunos docentes fueron motivados a explorar la FpN, tanto que en algunos casos se convierte en objeto de investigación para sus estudios de posgrado. La formación está marcada por varios momentos. Inicialmente aparecen los intereses en temáticas cercanas – como la lectura, la escritura, la convivencia y el liderazgo – que, por orientación, sugerencia o conversación

con un profesor, o por reto personal se asume como tema crucial de su formación. Esto muestra maneras en la formación: una que está dada por otro(s), y una que se inicia por un interés particular que se va configurando en una pregunta de investigación o en una categoría para su análisis:

El interés por el programa de Filosofía e Infancia surge en mis estudios de maestría de la UPTC, cuando, en los seminarios del profesor Óscar Pulido Cortés y del profesor Diego Antonio Pineda, empiezan a tocarse estas relaciones entre la filosofía y la pedagogía. (MdIE)

También cuando se aplica el programa en las instituciones los profesores mencionan:

La experiencia de Filosofía e Infancia en la institución, pues se viene desarrollando más o menos a partir del año 2009, cuando tuve la oportunidad de desarrollar mis estudios de maestría en la UPTC pues ahí fue donde conocí algunos textos de Diego Pineda y cosas, así como a Walter Kohan. (MdIE)

La filosofía se introduce al aula, a las diferentes áreas del currículo, a través de la comunidad de indagación:

Explorando el material de Diego Pineda me doy cuenta que se pueden trabajar diferentes temas con este material, aplicando la metodología de las comunidades de indagación que es lo que hace que me motive a implementarla en las diferentes áreas acá en el aula. (MdIE)

La formación se da desde varias aristas: con la exploración de textos de autores por referencia –como Lipman, Kohan, Sático, Sharp, De Puig, Pineda, Accorinti, Lagos, Ranciere, Hadot, Foucault, Freire y Cortina–; en encuentros de formación cara a cara con algunos reconocidos autores –como Pineda, Kohan, López, García y Sático–; por participación en grupos y semilleros de investigación –como Gifse, Aión, Rizoma...–; por participación en eventos organizados por los grupos de investigación y universidades: “La vinculación del grupo de investigación, que han estado muy atentos en darnos ese apoyo y nos han permitido vivenciar diferentes experiencias” (MdIE). Estas participaciones son vinculantes:

El logro más grande es involucrar a los profes y que ellos se actualicen cada año, y obviamente al grupo de investigación nuestra gratitud y reconocimiento porque es lo que a mí me ha mantenido ahí en todos los eventos como ponente. Es lo que nos enriquece. (MdIE)

La pertenencia o vinculación a la Maestría en Educación de la UPTC y sus grupos académicos, la participación en eventos académicos, grupos de estudio y actividades no formales – como campamentos filosóficos y encuentros de Filosofía e Infancia – son espacios para el acercamiento, el crecimiento y la producción sobre temas de filosofía e infancia: “Los congresos, en el campamento filosófico, la relación que tenemos con el grupo de investigación, con la línea de filosofía e infancia, la posibilidad de traer varios profes acá” (MdIE).

En cuanto a textos, sobresalen textos fundantes y novelas filosóficas de Lipman como *Filosofía en el aula*, *Pensamiento complejo y educación* y *El descubrimiento de Harry*; las traducciones de estas novelas realizadas por Pineda como *El colegio de la justicia*, *El collar de varias vueltas*; textos de Kohan como *Infancia y filosofía*; de Sátilo y de Puig, *Jugar a pensar*; de Accorinti, *Filosofía para niños: introducción a la teoría y a la práctica*. Todos ellos son representantes de la Fp/cN, a nivel mundial y latinoamericano. Estos textos circulan en los procesos de formación de las aulas universitarias, en congresos, encuentros, coloquios, revistas y diálogos entre pares, en un aprendizaje colaborativo.

Aunque no se refieren a teorías específicamente, sí se refieren a la reflexión e importancia de las relaciones entre filosofía y educación, didáctica y educación, ética y FpN, pensamiento y literatura. Se acude a temas de la filosofía como la epistemología, la ética, la lógica:

Al entrar a revisar aquellas interacciones entre la filosofía y la pedagogía, se empieza a hacer un trabajo pedagógico con la experiencia en la institución educativa, del cual surge el *Proyecto de Integración Curricular Interacciones ético-políticas en perspectiva de filosofía para niños y Derechos Humanos [...]* en los seminarios del

profesor Óscar Pulido Cortés y del profesor Diego Antonio Pineda, empiezan a tocarse estas relaciones entre la filosofía y la pedagogía [...] entonces han sido como esos conceptos, razón, la lógica, el cuidado, la parte de la creatividad el asombro y la pregunta. (MdIE)

En la formación se articulan algunos temas curriculares, conceptos o estrategias —como experiencia, ciudadanía, liderazgo, ejercicios espirituales, lúdica, habilidades de pensamiento, diálogo, comunidades de investigación o aprendizaje—. Se profundiza en la propuesta de Lipman en sus tres vertientes de pensamiento: el crítico, el creativo y el cuidadoso:

Un concepto importante para mí ha sido la investigación, investigar mi propia práctica, mi propio rol, como intercesor —que también es un concepto que me interesa bastante—. El concepto de estrategias, habilidades y cómo lograr crear ciertos espacios como comunidades de aprendizaje [...] Aprovechamos los pensamientos de FpN, para incentivar y promover el pensamiento y sus habilidades—sí, para eso es que los utilizamos—, convencidos de que una educación desde una formación filosófica transforma —sí, transforma su manera de pensar, transforma su manera de ver la vida—. Todo eso sí, pero no nos ceñimos a los manuales de FpN, porque rompemos con eso. Cuando yo hablo de una transversalidad, estoy rompiendo con ceñirme a un manual. (MdIE)

La práctica pedagógica se convierte en un escenario de confrontación y de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, pero también sobre la manera de enseñar:

Me di cuenta, por mi experiencia docente, que, antes de llevarle una propuesta a los chicos, hay que fortalecer las habilidades de escritura y lectura [...] mirar que preconceptos o concepciones o nociones tiene el chico sobre el problema que se le estaba planteando, porque a mí me interesa trabajar desde el problema [...] Su pensamiento es más crítico, su pensamiento es más fundamentado, ellos van cambiando su manera de pensar, entonces ya no son la aceptación de la razón porque sí, sino la razón desde que parte, desde donde piensa. (MdIE)

Así mismo, se hacen procesos de autoobservación: “El cambio en el docente, en mí, ha sido un cambio total, una diferente visión respecto a la enseñanza” (MdIE).

La filosofía no solo se trabaja en el espacio del aula, sino que se implementan espacios para la formación como la sala de filosofía y el ágora griego.

Las reflexiones que se plantean llevan a procesos de innovación que traspasan la fuerza de la palabra y el discurso del texto, para llegar a la exploración de la imagen en el video, la película, el corto y el filminuto:

Trabajamos mucho cine. Trabajamos cortos. Hacemos ejercicios de tipo lúdico. Son como los métodos que utilizamos con ellos y funciona bastante [...] Quiero hacer la modificación de las novelas de Lipman. Esto está enmarcado en el proyecto de cine [...] Creo que la tarea aquí con los chicos es más de trabajar este concepto, preparar estos otros elementos y miramos qué recursos vamos trabajando sea de video, de imagen o de escritura, lo que vayan necesitando los espacios [...] Las imágenes filosóficas, los filminutos y las ponencias, nos han hecho, como docentes, repensarnos nuestras prácticas de aula. (MdIE)

La formación en Filosofía e Infancia, lleva a momentos de inflexión y de reflexión sobre el propio pensamiento y sobre cómo se enseña a pensar a otros. La formación es de ambos actores y se va configurando en su interacción y en su didáctica.

Logré entrar a los estudios de maestría y la vida cambió. La parte tradicional y disciplinaria en la que yo soy el profesor y tengo todos los conceptos y soy el único que tiene el conocimiento, pues se cayó. Desapareció prácticamente porque la maestría da unas luces muy diferentes. La actualización en textos, la lectura de diferentes autores oxigena [...] Una educación desde una formación filosófica transforma —sí, transforma su manera de pensar, transforma su manera de ver la vida— [...] Ellos tienen una relación diferente en su aula. Ellos tienen una comprensión diferente y una relación

diferente con el conocimiento y su necesidad de formarse y cuando ellos encuentran esa razón, ellos aprovechan la oportunidad para formarse. (MdIE)

La formación también lleva a entender la transformación de la sociedad:

Creo que sí se despierta un sentido social y comunitario, porque creo yo que al tener un estudiante que tenga visión social que sienta la necesidad de mejorar su entorno que pueda fortalecer las situaciones extrasociales, no se aleje de sus raíces y que tenga sentido de pertenencia, pues esto va ayudar a que una sociedad o comunidad mejore. (MdIE)

La formación en Filosofía e Infancia puede iniciarse por algo que cautiva o seduce:

A Mathew Lipman me lo encuentro en una revista. Creo que fue de Magisterio o de *Educación y Cultura*. En una de ellas dos. Y me pongo a leer a Mathew Lipman y me da solamente tres categorías: curiosidad, asombro y pregunta. No más. Y a partir de esas tres categorías le trabajo. No le trabajo nada más. ¿Sí? No leí más de Mathew Lipman, sino con eso. (MdIE)

En síntesis, los criterios de formación se definen por textos y autores, en particular los que más cerca han compartido sus saberes en eventos académicos —como Pineda, Sático y García—, pero también por sus docentes en la universidad, sin desconocer los textos fundantes de Lipman: “Soy profesor de historia y de geografía, pero digamos que mi hilo conductor es la filosofía. Entonces, si yo voy a hablar de la Edad Media, primero me paro desde la filosofía, desde el conflicto razón-fe” (MdIE).

Con lo anterior podemos destacar que:

- La filosofía es eje articulador de formación, especialmente desde la estrategia de las comunidades de indagación, de aprendizaje o de investigación.
- La formación hace parte de la reflexión, de la autorreflexión y de la puesta en marcha de esta filosofía basada en el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

- El impacto en la formación afecta al docente y al estudiante, su institución escolar, la familia y hasta la sociedad. La formación incluye un proceso de autoformación cuando la motivación es mayor.

Criterios de transformación

Desde una perspectiva cualitativa de la investigación y el enfoque crítico-social, enmarcado en la investigación acción, analizamos los discursos de maestros participantes de Filosofía e Infancia. En el contexto de las prácticas socioeducativas en las que tienen lugar las producciones discursivas de los maestros, analizamos las expresiones y las construcciones de sentido que puedan dar cuenta de los procesos de transformación suscitados a partir del ejercicio investigativo de los maestros en el marco del proyecto. Como parte del campo metodológico, adoptamos elementos de la teoría fundamentada y del análisis crítico del discurso, como abordajes interdisciplinarios que posibilitan no solo la lectura analítica de los discursos, sino también de las relaciones en las que estos discursos se producen. Esta articulación metodológica es viable dado el carácter crítico, político y cualitativo que tienen en común estas perspectivas (Dijk, 2006a).

La información analizada proviene de las entrevistas a los maestros, en las cuales se indagó su participación en el proyecto, sus iniciativas, el uso de recursos educativos, los textos y autores en los que fundamentan sus propuestas, las motivaciones para vincularse y continuar en el proyecto, el aporte del proyecto en su formación y en la de los estudiantes, así como el impacto del proyecto en las instituciones y comunidades locales. Desde la perspectiva metodológica, los maestros entrevistados son considerados individuos situados, con la capacidad de dar sentido a sus prácticas.

Una de las categorías deductivas trabajadas inicialmente es la de los criterios de transformación de los discursos de los maestros, dada su participación en el proyecto. En este primer momento del análisis, rastreamos las formaciones discursivas que pudieran dar cuenta de dicha categoría, la cual se analizó teniendo en cuenta tres

subcategorías, a saber: posibilidad de nuevas reglas, variaciones a la teoría inicial y enunciación de nuevas prácticas. De la lectura y relectura de estas categorías en relación con los referentes teóricos abordados, emergen dos categorías inductivas: discontinuidad del discurso y condiciones de posibilidad de un discurso renovado, en las cuales se visibiliza la influencia de las prácticas investigativas desarrolladas por los maestros en Filosofía e Infancia en la transformación de sus maneras de entender, nombrar y resignificar su relación consigo mismos, con la infancia y con la filosofía.

Discontinuidad del discurso

En las narrativas de los maestros entrevistados, es posible leer unos discursos que están en movimiento y que, por tanto, no pueden considerarse como verdades absolutas. Su participación en el proyecto ha implicado rupturas y reelaboraciones con respecto al rol del maestro, del estudiante, de la escuela y de la educación; en palabras de uno de los maestros: “Construir conceptos siempre nuevos, un concepto importante para mí ha sido la investigación, investigar mi propia práctica, mi propio rol, como intercesor”. En este tipo de discursos, se reconoce que la participación en el proyecto les permite constantemente reelaborar el sentido de lo que hacen de acuerdo con sus propios y particulares repertorios interpretativos, de los que disponen según sus condiciones de vida actuales. Por esto, también es preciso afirmar que este rasgo de discontinuidad de sus discursos, que da cuenta de cierto tipo de desplazamiento con respecto a otras formas de pensar, no es el mismo en todos; depende de las condiciones propias de la escuela: en algunos casos, de procesos arraigados en lo colectivo; y en otros, de iniciativas tomadas por el maestro.

A veces, el maestro asume como objeto de transformación su práctica educativa; en otros momentos, la transformación de sí mismo es una posibilidad de transformación de dicha práctica. En ambos casos se reconoce la emergencia de nuevos saberes sobre sí mismos, en aspectos que no habían sido contemplados previamente y que se despliegan con el ejercicio de prácticas de lectura, escritura,

diálogo y escucha; de igual manera, relacionadas con la emergencia de otros saberes con respecto a los estudiantes, a la escuela y a la educación.

Estos desplazamientos del discurso ubican al maestro en otro lugar de la relación consigo mismo y con los otros: “El profesor aquí de Filosofía e Infancia ya no evalúa, ya el concepto de educación y de formación y de evaluar, es totalmente diferente” (MdIE). La participación en el proyecto les permite a los maestros confrontar lo que piensan sobre sí mismos, correr los límites de lo que el discurso escolar actual dice sobre ellos y establecer rupturas frente al discurso oficial: “Ya no tengo el poder del conocimiento, sino que todos tenemos conocimiento y todo lo que sabemos es un poder” (MdIE). Así, la experiencia de participar en el proyecto les permite reconocerse como sujetos inacabados, discontinuos, es decir, con posibilidades de aprendizaje y de transformación constante.

Hablamos de un saber vital, que se reconstruye en el ejercicio de correr permanentemente los límites de lo que se sabe y de poner a prueba la propia existencia. Hablamos también de un saber que, como proceso social (Freire, 2010), confronta al maestro en su relación con los otros. Las narrativas recopiladas dan cuenta de cómo la dinámica del proyecto lleva a los maestros a pensarse en relación con ese otro que es el estudiante, a cuestionarse y a dejarse cuestionar, a construir colectivamente:

Los espacios, es decir que haya normas de participación [...] Una de esas normas no es que usted opine y usted opina, una de esas normas es que estamos en un diálogo y se esperaría que a partir de lo que usted opina yo diga algo, interpele, pregunte, cuestione [...] no las normas de levantar la mano, no. Sí, ya tenemos que ir ampliando pues esa visión de normas mínimas de lo que es un diálogo filosófico. (MdIE)

Según lo mencionado por los maestros, es posible pensar que las relaciones son un elemento fundamental dentro de la propuesta de Filosofía e Infancia:

Iniciamos pensando en transformarnos como educadores, quitarnos “la venda” de seguir como un docente tradicional, ser en adelante un docente “bacán”, y me refiero a cambiar por lo menos la ubicación de los puestos, de los juguetes en el salón, la estructura de filas. Empezamos a cambiar su ubicación, cambiando la mentalidad del docente y del estudiante. (MdIE)

En sus narrativas, las transformaciones se dan en el marco de las relaciones, es decir, de un sujeto que se piensa a sí mismo en relación con el otro, que necesita del otro para poder pensarse de otra manera, para movilizar sus prácticas y sus discursos en otras direcciones: “Hay que motivar a trabajar, participar cambiando desde mí, cambiando al estudiante y transformándome en ese mismo proceso de interacción” (MdIE).

Con respecto a esta interacción que se da entre el enseñar y aprender, Kohan (2011) menciona un principio de solidaridad que media entre uno y otro, el cual ayuda en el proceso de constitución tanto del maestro como del estudiante. En tal sentido, entiende el enseñar y el aprender desde el campo más amplio tal como la educación filosófica, permitiendo tener una autonomía, igualdad, creación, saber socrático (la ignorancia), un método, entre otros, posibilitando tanto descolonizar como transformar el saber.

Condiciones de posibilidad de un discurso pedagógico renovado

Las entrevistas con los maestros, como diálogo que permitió que ellos pudieran dar cuenta de las características de la implementación del proyecto en sus instituciones, dejan ver al menos tres rasgos importantes que han posibilitado en ellos el giro hacia nuevas opciones teóricas en el ejercicio de su práctica educativa: (a) en cuanto a su formación, los maestros destacan el proceso de la maestría como la posibilidad de iniciar un cambio de mentalidad, de ampliación de su perspectiva teórica y de acercamiento a nuevos referentes; (b) de igual manera, sobresale su vinculación al proyecto, que los conecta con nuevas experiencias, dinámicas de trabajo en red y espacios de construcción colectiva; (c) los maestros mencionan

elementos de tipo institucional, acerca de la posibilidad de contar con tiempos y espacios para la investigación y la participación en eventos académicos.

Dichas condiciones han permitido que los maestros renueven su discurso pedagógico sobre la infancia, la evaluación y la enseñanza. En tal sentido, manifiestan que su participación en el proyecto les ha posibilitado construir otra visión de la infancia y relacionarse con los niños de otras maneras, desde el diálogo, la pregunta y el cultivo del pensamiento, lo cual los ha llevado a generar cambios en sus dinámicas de clase, a crear y a dar otros usos a materiales tan sencillos como una maraca, un cubo, o un espacio físico cotidiano. Al respecto, uno de los maestros expresa: “En la comunidad de indagación está la maraca, que nos da el poder de la palabra, un elemento importantísimo para las comunidades” (MdIE).

La posibilidad de pensar lo que antes no había sido considerado —en este caso la importancia de la palabra en el acto educativo— es lo que genera en los maestros un descentramiento con respecto a posturas tradicionales, en las que el maestro asegura su lugar de autoridad en el dominio de algún tipo de saber, con lo cual, la única palabra importante es la suya, que la utiliza, además, para silenciar la del estudiante, ya que este es considerado como el que no sabe. Al respecto, vale la pena recordar, de la mano de Freire (2010), que una de las actividades político-pedagógicas que no se pueden excluir de la escuela es justamente la discusión, la posibilidad de conversar, de cuestionar e interpelar el sentido que le otorgamos a las cosas.

Al abrir la posibilidad de la discusión en el aula, los maestros manifiestan que el elemento central empieza a ser la pregunta, sobre todo la del estudiante, como un gesto que aviva permanentemente la posibilidad de pensar las cosas de otro modo: “Me ha gustado de FpN que el niño se da cuenta de que preguntar no es una estupidez; no es una idiotez” (MdIE). En el discurso de los maestros, la pregunta no solo es considerada como un aspecto clave de la metodología (comunidad de indagación), sino que es la posibilidad de reconocer otros rasgos de la infancia: “La pregunta en el niño es una característica importante de la infancia y que esa infancia se mantiene por mucho tiempo” (MdIE).

En esta dinámica de ensayar nuevas cosas en clase —y a través de esto, darse cuenta o reconocer el otro aspecto que no se había considerado—, se movilizan los saberes y se resignifican concepciones, que amplían las posibilidades para la reconfiguración de los discursos, lo cual renueva la forma de pensar del maestro. Pensar lo impensado puede generar asombro y el asombro alimenta el deseo de pensar. Esto es algo que puede leerse en las narrativas de los maestros, en las que se destaca su curiosidad y compromiso con el pensamiento, proyectando la educación de los niños para cuando sean adultos piensen por sí mismos “causando un impacto con los niños desde muy pequeños. Y que todo el mundo, profesores, instituciones nos comprometamos” (MdIE).

El cultivo del pensamiento permite que los discursos se renueven. Pensar de la misma manera no genera asombro; no conduce a nada nuevo. De ahí la importancia de considerar los discursos de los maestros como unas formas particulares de ver y habitar el mundo, como unas determinadas configuraciones del pensamiento en las que está presente lo nuevo, lo diferente y lo alternativo. Queda pendiente entender de qué maneras los maestros asumen estos cambios —los replanteamientos de su saber— y qué tipo de subjetividad promueven en ellos estas transformaciones. Por ahora, podemos dejarnos sorprender por sus palabras, habitarlas transitoriamente y pensar a partir de ellas para movernos hacia otros lugares de pensamiento, menos explorados y, por lo mismo, menos ciertos, en un gesto de sabia ignorancia que nos permita reconocer que,

la inquietud que nos asalta cuando advertimos desvencijados los discursos que emitimos puede paralizarnos o bien despertarnos curiosidad. La perplejidad nos detiene, un momento de quietud-inquietante nos empuja hacia alguna dirección impensada antes de habitarla. Cuando estamos perplejos, los lentes desde donde miramos el mundo se quiebran o al menos se nos desacomodan. El saber empieza a ignorar y una imagen se revela como fértil: “la ignorancia del saber” paradoja que nos invita a explorarla. (Duschatzky *et al.*, 2010, p. 134)

Consideraciones finales

El discurso sobre Filosofía e Infancia resulta dinámico y múltiple según la singularidad de los docentes que lo enuncian desde su aplicación en situaciones concretas en el aula. Este discurso se configura en la interacción entre sus prácticas, sus saberes didáctico-pedagógicos y su forma de ser maestro en el aula y en la institución, que se refleja en su mayor afinidad teórica y académica con el programa de Fp/cN.

Este objeto discursivo se transforma al ser trasladado a otro campo de discusión, pero con consentimiento social ante exigencias particulares de contexto y época. Los docentes del programa logran el cuestionamiento sobre la formación del sujeto, pero también de su lugar en la institución.

El discurso interactúa y se transforma en los currículos –en los contenidos sobre la ética– y en las perspectivas que se tejen sobre la infancia. En suma, se transforma el enseñar filosofía como conceptos e historia, a una práctica que la posibilita como forma de vida, como una forma de ejercicio vital que lleva al cuidado de sí.

Las formaciones discursivas, que se tejen en medio de una práctica educativa vital, reflexiva, dialógica y fuertemente vinculada con el contexto, reconfiguran sentidos de lo educativo, desde los cuales el maestro se asume como un sujeto inacabado, en proceso, en apertura y dispuesto a la escucha, al trabajo colectivo, al cultivo del pensamiento y a la pregunta. En medio de tales condiciones, emergen posibilidades de transformación de la relación del sujeto maestro consigo mismo, quien, al sentirse interpelado en su relación con el otro, se ejercita en el pensar distinto, como ampliación de los límites de su propio pensamiento. En tal sentido, lo que resulta más interesante es poder reconocer en las palabras de los maestros la configuración de narrativas singulares, que pueden dar cuenta de modos de existencia particulares que irrumpen con fuerza sutil en el escenario de los actuales discursos educativos de carácter técnico-instrumental.

La fuerza sutil de dichas narrativas, a nuestro entender, radica en la posibilidad de visibilizar otros modos de la relación del maestro consigo mismo y con los otros, mediada por el ejercicio del diálogo, la escucha, la construcción colectiva y la pregunta permanente por lo educativo. Esta pregunta no se resuelve solamente por la vía de unas nuevas conexiones teóricas —que si bien en algunos casos son un punto de partida importante, no reducen las posibilidades de una búsqueda constante del maestro en tanto construcción de un sí mismo como territorio indefinido—, sino que incentiva y promueve búsquedas, al generar conexiones más allá de lo teórico, con el contexto, con las iniciativas de los estudiantes, con las comunidades; conexiones que llevan a la expansión de las posibilidades educativas.

Las implicaciones en lo educativo de estas transformaciones singulares que operan en el terreno de lo subjetivo tienen que ver con la posibilidad de visibilizar formas alternativas del ser maestro, que contradicen sentidos reduccionistas con respecto a su quehacer. Frente al embate de discursos de corte técnico-instrumental, con una visión estrecha y economicista de la calidad, que perfilan al maestro como gestor de desempeños individuales, resulta alentador e inspirador reconocer las voces singulares de maestros que recurren al ejercicio del pensar con otros para constituir formas otras de ser y de relacionarse.

Referencias

- Cantero, D. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas ti. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Díaz, J., & Espinel, Ó. (Eds.). (2019). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar*. Editorial Uniminuto.
- Díaz, J., & Pulido, Ó. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24). <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9750>

- Dijk, T. van. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (Trad. T. Aúz, & B. Eguibar), (pp. 19-66). Gedisa.
- Dijk, T. van. (2006a). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso*. Universidad Pompeu Fabra.
- Dijk, T. van. (2006b). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Duschatzky, S., Farrán, G., & Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas* (Trad. E. Frost; 2a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- González, B., & Pulido-Cortés, Ó. (2014). Cuidado de sí como principio educativo. *Educación y Ciencia*. 17, 125-143. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/5283/4420/
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (Trad. J. Palacio). Ediciones Siruela.
- Kohan, W. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretextos*. Fundarte.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación* (Trad. F. García). De la Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman* (M. G. Pérez, Trad.). Octaedro.
- Lipman, M, Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- López, J. (2005). *Construir el currículum global: Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Aljibe.

- Martínez, A. (2003). *Lecciones y lecturas de educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pardo, N. (Ed.). (2002). *Curso internacional: Análisis del discurso en las ciencias sociales, la cultura y el territorio*. Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia.
- Schopenhauer, A. (2013). *El arte de sobrevivir* (Trad. J. Gómez). Herder Editorial.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, M., Mariño, L., & Espinel, Ó. (2017). Filosofía e infancia: Un proyecto para cuidar de sí. En Ó. Pulido, M. Suárez, & Ó. Espinel (Comps.), *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155-184). UPTC.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3a ed.). Paidós.
- 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*. Unesco.

he intencio es

estar y no lo

La intencio es

La intencio es

La intencio es

he intencio es

La familia es

La familia es

una manera de estar y no lo
es un momento.
que produce



**Retrospectiva, colofón y perspectiva:
espirales, multiplicidades y líneas de fuga.**

Oscar Pulido Cortés*

Dr. en Ciencias de la Educación, director del grupo de investigación Gifse, profesor Escuela de Filosofía de la UPTC, Correo e.: oscar.pulido@uptc.edu.co

...Retrospectiva

Si se mira atrás, con los ojos puestos en la actualidad, el trayecto recorrido por ciertas formas de hacer pedagogía y educación con el acompañamiento de la filosofía y la infancia, se concluye que esta evocación, este recorrido, esta pregunta por el presente y por sus efectos producidos en sujetos e instituciones rebasa cualquier cálculo, objetivo y sueño. La consolidación de esta experiencia pedagógica en diez años de esfuerzo y dedicación de niños, niñas, profesores, estudiantes universitarios, padres de familia e investigadores, que se han topado con el proyecto, hace que las maneras de comprender y habitar la escuela, el aula, los entornos físicos y sociales se transformen, se descubran y se produzca la conexión originaria con la filosofía y el pensamiento: el asombro y el deseo.

Esta experiencia se ha logrado construir con apuestas y decisiones teóricas, metodológicas y de vida. Hacer que la filosofía retorne a la escuela y se encuentre con la pedagogía y los niños, niñas y adolescentes ha permitido reconocer la infancia como categoría conceptual en toda su potencialidad: preguntas, incertidumbre, errancias, caminos, rompimiento de certezas y dogmas, dolores, angustias, tragedias, pero a la vez profundas alegrías y satisfacciones, gratificaciones y rostros alegres, expectativas y sueños, fantasías y posibilidades. La evocación de este tiempo de vitalidad se hace presente y actual en este libro, donde los protagonistas son los maestros que reconstruyen sus acciones con los estudiantes comprometidos y con los cuales no solamente han podido entregar parte de su vida, sino que a la vez aprender, volver a mirar su vida, la educación y las opciones que los han hecho lo que son hoy, maestros que indagan, preguntan, se reconocen en los otros y producen escrituras de sí.

Colofón

El segundo aspecto clave de este momento conclusivo hace referencia al colofón: llegar a la cima, rematar una actividad, culminar algo. El camino recorrido en la retrospectiva ha permitido no solo evidenciar, avances, cambios y transformaciones, sino que a su vez ha logrado consolidar formas propias de hacer, pensar y escribir la educación, la pedagogía y la realidad. El proyecto Filosofía e infancia ha transitado desde la reproducción de ideas de otros, la mimesis, la repetición creativa de conceptos, la apropiación de teorías y métodos hasta la posibilidad de ir delineando una perspectiva teórico metodológica novedosa.

El proyecto de investigación que soporta la escritura del presente libro permite llegar a una primera cima, se puede evidenciar en ella que existen otras más altas, fuertes y con mayor posibilidad de aventura, llegamos al campamento base donde se planea, se valora y se realiza un balance del trayecto recorrido, para abordar nuevos escenarios y nuevas posibilidades.

Los logros que han conseguido hasta este punto del recorrido y que se infieren del trabajo de análisis e interpretaciones de la información de la investigación son: a) la consolidación de una perspectiva propia de acción en la vida y en la escuela, una manera de mirar el mundo, la realidad y las prácticas educativas y pedagógicas. Una forma de constituirse como sujetos, maestros y ciudadanos, una forma de hacer pedagogía a partir del encuentro filosofía e infancia. Y se manifiesta encuentro pues creemos que la filosofía y la infancia en la segunda mitad del siglo XX se encuentran, se miran a los ojos, hacen alianza, se convierten en los cómplices perfectos para producir experiencias de pensamiento y afectar no solo a niños y niñas, sino a los maestros y a los adultos en general, que se deviene infancia, se admiran del mundo y creen profundamente en las transformaciones a través de la escuela y la educación. Esta perspectiva se nutre de teorías, filosóficas y pedagógicas donde conviven Lipman, Foucault, Deleuze, Ranciere,

Freire, Kohan, Pineda y todos los que se han acercado al proyecto por invitación o por fuerza; b) la presencia del proyecto en las instituciones educativas públicas y privadas del departamento de Boyacá, como parte de sus proyectos educativos, acciones de aula y vida institucional incluso algunos casos con fuerte presencia en las veredas y los municipios; c) La elaboración de materiales educativos para el trabajo concreto de aula, la resignificación del tiempo y los espacios escolares; d) el reconocimiento de los maestros y maestras como el artífices, mediadores y posibilitadores de la experiencia y el proceso. También la visibilización de sus acciones de formación y productividad académica expresada en ponencias, artículos y libros realizados conjuntamente con los niños y las niñas.

Perspectiva...

La categoría perspectiva es muy cercana a la mirada de filosofía e infancia de Boyacá, pues no solo es una posibilidad de representación de la realidad, una mirada al horizonte como a la espera de poder correr hacia ciertos objetos naturales, culturales. La perspectiva también ha sido fuente de discusión filosófica y epistemológica. Por eso perspectiva lograr convocar varias intencionalidades de este trabajo investigativo y vital.

La primera mirada sobre la perspectiva es lo que viene, qué hacer con lo que se ha hecho y se ha prometido, qué caminos es necesario explorar y cuáles son prioritarios para abrir. Filosofía e infancia, con sus proyectos ha comenzado a transitar varios escenarios nuevos que se esperan consolidar, la particular inquietud por el pensamiento lógico, científico y tecnológico, las posibilidades ético-políticas de acción escolar; la potencialidad de la lectura y la escritura como formas otras de pensamiento y constitución de sí, la posibilidad de construir una apuesta teórico-metodológica a partir de la lúdica como dimensión del ser humano.

El segundo escenario de la perspectiva es consolidar nuestra “perspectiva” teórico-metodológica y vital, que permite utilizar

métodos y conceptos como formas de vida, como posibilidades de mirar la verdad, la ciencia, la estética, la ética y la política. Convertir la perspectiva en un ejercicio, en una posibilidad acrobática de tensión y equilibrio que permita lograr constituciones propias de cada uno de los involucrados en la propuesta y desarrollo colectivos que permitan mejoras y perfeccionamiento de comunidades.



Este libro se terminó de imprimir
en febrero de 2021 en los talleres
de Editorial Jotamar S.A.S. Tunja,
Boyacá, Colombia.

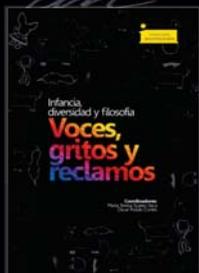


Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS

Otro título

Aión: Tiempo de la infancia
Colección Investigación
Infancia, diversidad y filosofía:
Voces, gritos y reclamos



El encuentro, para estar juntos", es la premisa del libro, alejado de concepciones jurídicas de reivindicación y solidaridad. Estar juntos, implica un estado filosófico, un encuentro de reconocimiento mutuo entre diferencias, sin calificativos, sin diagnósticos médicos ni psicológicos; tiempos y espacios desde lo cotidiano que permitieron descubrimientos de potencias, alegrías, angustias y fragilidades. En muchos casos impotencias que animan a indagar, a dudar y a buscar nuevos caminos y posibilidades. Esto reivindica la potencia de la alteridad como subversión, choques permanentes que mueven el piso de lo común y la normalidad, sacando a la luz la tensión con lo otro, la pluralidad en las diferencias.

Este libro de investigación expone los componentes teóricos, prácticos y metodológicos de la experiencia pedagógica: Filosofía e Infancia en el Departamento de Boyacá – Colombia. Presenta las formas de constitución de un grupo de maestros y maestras que aceptaron la invitación a participar de una particular manera de pensar, sentir, enseñar, aprender y encontrarse con la infancia y la filosofía.

Comienza con un enunciado del proceso teórico y metodológico del proyecto de investigación, y luego despliega las formas de apropiación e implementación de la experiencia pedagógica por categorías: en primer lugar, la práctica pedagógica que representa las posibilidades y las acciones del maestro en relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. Segundo, los territorios físico-relacionales que habitan profesores y estudiantes. Tercero, los recursos, usados en la praxis cotidiana del proyecto *Filosofía e Infancia*. Cuarto, los procesos discursivos e investigativos que se movilizan en las experiencias producidas por los maestros. Finalmente, concluye con una retrospectiva, colofón y perspectiva que articula las espirales, multiplicidades y líneas de fuga del proyecto, las que han circulado y transformado formas de pensar la escuela, los procesos educativos y la constitución subjetiva de maestros y estudiantes.



Dirección de
Investigaciones



ISBN: 978-958-660-478-9



9 789586 604789