



he is
la s
in h

he is
la s
in h

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.