

Experiencia y prácticas educativas, entre el concepto y el uso: el último Foucault y sus posibilidades de acción ¹

Lola María Morales Mora*
María Teresa Suarez Vaca**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

El trabajo realizado por Michel Foucault cuenta con una multiplicidad de elementos para ser estudiados y analizados, pero sobre todo usados desde diferentes campos del saber, por tal razón, se aborda el concepto de experiencia, desarrollado por el filósofo francés, concepto que ha dado paso a múltiples posibilidades de aplicación, uso y reconfiguración en los procesos educativos contemporáneos. Este capítulo se desarrolla en tres partes; primero presenta un rastreo del concepto experiencia en los últimos escritos de Foucault, segundo resalta como la experiencia es tomada como punto de referencia por autores como Larrosa y Kohan para problematizar el campo de la

1 Este capítulo hace parte del Proyecto de investigación 'Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault' SGI 1949 financiado por la Dirección de investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

* Licenciada en Educación Preescolar. Joven investigadora del grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación -GIFSE-. Correo electrónico: lola.morales@uptc.edu.co.

** Magíster en Educación. Profesora de la Escuela de Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: maria.suarez@uptc.edu.co.

educación desde una óptica filosófica que posibilita pensar y crear otras formas de relacionarse, de ser y de estar en la escuela, tercero recoge algunos avances del proyecto de investigación “La lectura como experiencia: una propuesta desde la relación Filosofía e Infancia”², donde se plantea la experiencia como una categoría que posibilita relacionar la creación de ambientes filosóficos con las prácticas de lectura que se promueven con niños y niñas de educación primaria.

La experiencia como transformación:

*Al atravesar una experiencia, se produce un cambio.
(Foucault, 2003, p.9)*

Michel Foucault a lo largo de toda su obra fue abordando situaciones desde un contexto histórico que permitiera comprender el presente a partir de problematizar e interrogar diversas prácticas y discursos, reconociéndose que el autor durante su producción académica, hace un tránsito entre saber-poder, gobierno- gubernamentalidad y por último se sitúa en el sujeto para analizar sus formas de configuración en donde la ética y la estética de la existencia trazan una línea en busca de comprender las maneras en las que el sujeto hace experiencia de sí mismo dentro de juegos de verdad, resaltando que la importancia está en “determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, que estatuto debe tener y qué posición debe ocupar en lo real o en lo imaginario para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual conocimiento” (Foucault, 1999, p. 364), y es en este último punto, en el de la relación del sujeto con la experiencia de sí, que apuesta por la existencia de elementos que al ser trasladados y pensados desde el plano pedagógico, lograrán promover otras prácticas y otros discursos, que por consiguiente, potencian otras formas de encaminar la educación.

2 Proyecto de Investigación en desarrollo para obtener el título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Pero para comprender las posibilidades de acción y la resonancia que tiene la propuesta investigativa y filosófica de Foucault en la educación contemporánea, en este capítulo se ha optado por comprender la configuración del sujeto en clave de experiencia, por lo que se realizó un rastreo del concepto identificando una serie de pistas a través de las cuales se puede interpretar las dimensiones que caracterizan dicha experiencia y sus implicaciones en relación con las formas en que los sujetos se configuran.

Foucault (2002) en su libro *Historia de la sexualidad II El uso de los placeres* describe la experiencia como “la correlación, dentro de una cultura entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (p. 11). Esta *correlación* hace ver que la experiencia está ligada a las vivencias de cada persona, claro está que dichas vivencias se ven influenciadas por las expresiones culturales, los parámetros sociales, las políticas, las costumbres, y las formas de gobierno características de cada contexto; y para ser más precisos, Foucault ha ejemplificado ese sentido de correlación, a partir del abordaje de experiencias como la locura, la enfermedad o la sexualidad, las cuales están ligadas a saberes concretos como la psiquiatría, la medicina, la sexología, las que son a su vez representadas a través de instituciones que ejercen a partir de prácticas de control, de vigilancia o de gobierno experiencias que están articuladas con el conocimiento y con el poder; por tanto Foucault al hablar de la producción de sus libros enfatiza como

[...] la investigación hace uso de documentos <<verdaderos>>, pero lo hace de manera de proporcionar no sólo la evidencia de la verdad, sino además, una experiencia que podría posibilitar la alteración, la transformación de la relación que llevamos con nosotros mismos y nuestro universo cultural: en una palabra, con nuestro saber. (Foucault. 2003, p. 15)

Foucault ha resaltado la existencia de tres grandes tipos de problemas: el de la verdad, el del poder y el de la conducta individual, elementos que él mismo ha denominado como

ámbitos de la experiencia, los cuales “no pueden comprenderse sino unos en relación con los otros, no se pueden comprender los unos sin los otros” (Foucault, 1999, p. 382) , por lo que se consideran como elementos fundamentales de toda experiencia, juegos de verdad, relaciones de poder y formas de relación con uno mismo y con los otros, elementos que forman un conjunto a partir de sus enlaces, ya que tanto las manifestaciones de verdad y las materializaciones del poder incursionan al ámbito de lo real a través del sujeto, en sus sistemas de pensamiento, en sus discursos y en sus prácticas.

La experiencia necesita estar antecedida por la curiosidad, “esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo” (Foucault, 2002, p. 13), esta era una idea que tenían muy clara los griegos, si se retoma lo expuesto por Platón (1985), quien describe que para Sócrates era importante “no ocuparnos ni de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma” (p. 168); ese ocuparse del alma, puede entenderse en este contexto como ocuparse de sí mismo, en tanto ejercicio de conocimiento que permite inquietarse por el propio ser; ya que es esa inquietud la que hace posible en gran medida que emerja la experiencia; según Foucault (2002) “Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando” (p. 13), surgiendo de esta manera dos elementos claves para que exista una experiencia, el pensamiento y la problematización.

La experiencia está conectada con el pensamiento, no se hace experiencia de algo que no ha generado en el sujeto la movilización de su pensamiento, y la problematización de alguna situación, un pensamiento y una problematización que dan cuenta del interés y de la curiosidad del sujeto sobre algo, permitiéndole precisamente un desplazamiento hacia otras fronteras, alejándose de sí mismo para reflexionar sobre los acontecimientos que lo afectan, así,

El pensamiento es la libertad en relación con lo que se hace. Reclama esa toma de distancia, ese separarse, desatarse, apartarse, arrancarse y soltarse de ello, constituirlo como objeto y reflexionarlo y reflejarlo como problema. La cuestión es la de la constitución de la experiencia de sí, del gobierno de sí. Y dicha cuestión, la de cómo se forma una experiencia en la que están ligadas la relación consigo y la relación con los otros, comporta todo un trabajo de problematización; que es todo un trabajo del pensar. (Gabilondo, 1999, p. 24)

La problematización es “[...] el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (Foucault, 1999, p. 371), el acto de problematizar, cobra fuerza en vínculo con la experiencia, al entrelazarse con la producción del pensamiento, ya que es a través de los procesos de indagación que el sujeto llega a cuestionar lo que lo rodea, como también a cuestionarse a él mismo en relación con los otros y con lo otro, implicando llevar la mirada desde lo exterior hacia uno mismo, prestándole atención al propio pensamiento, la problematización tendrá el efecto de volcarse sobre sí para hacer introspección, este accionar se ve relacionado con ejercicios espirituales como la meditación, concebida como “una experiencia imaginaria que ejercita el pensamiento” (Foucault, 1999, p. 461).

La experiencia, además, se concibe como un proceso por el cual el sujeto puede vivir una transformación de sí mismo, dejar de ser lo que es para ser otro, incluso Foucault (2003) manifestó que “la transformación del hombre contemporáneo está en relación con su sentido del yo.” (p. 17); después del interés que el ser humano ha puesto a lo largo de la historia para comprender el mundo que lo rodea a partir del dominio y desarrollo de las diferentes ciencias y disciplinas del conocimiento, el filósofo francés retoma el umbral del conocimiento de sí mismo, apropiando como referente esencial las prácticas promulgadas por la cultura griega en torno al cuidado del cuerpo y del alma,

en este caso principalmente Foucault centra sus estudios en los ejercicios espirituales, los cuales estaban enfocados en conocerse a sí mismo, reconociendo su propia ignorancia y buscando lograr gobernarse a sí mismo, y si se quería, poder gobernar a los demás, por lo que se podría denominar espiritualidad el “conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad”. (Foucault, 2006, p. 30) de tal manera,

El nuevo cuidado de sí implica una nueva experiencia de sí. Se puede ver qué forma adopta esta nueva experiencia en los siglos I y II, en los que la introspección llega a ser cada vez más personalizada. Se vincula estrechamente la escritura y la vigilancia. Se prestan atención a los matices de la vida, a los estados del alma y a la lectura, y el acto de escribir intensifica y profundiza la experiencia de sí. (Foucault, 1999, p. 454)

La experiencia permite percibir y pensar el mundo de otra manera, Foucault conecta el concepto de experiencia con la escritura, como un ejercicio que le permite al sujeto desplazar su pensamiento por lugares que no había transitado, la escritura se puede reflejar aquí, como una evidencia de la experiencia, que consolida también un proceso de lectura y de estructuras de pensamiento. Foucault decía que cada vez que escribía, lo hacía precisamente para pensar algo nuevo sobre un tema que atraía enormemente su atención, para dejarse sorprender por esos pensamientos inéditos, pero sobre todo, para cambiarse a sí mismo y dejar de pensar lo mismo que antes, y un ejemplo evidente de esto, ha sido toda su obra intelectual, donde él muestra explícita y espontáneamente cómo sus pensamientos se han trasladado de un lugar a otro, habitando incluso lugares opuestos a los que en un momento de su recorrido investigativo había consolidado, en consecuencia

la experiencia, de acuerdo con Nietzsche, Blanchot y Bataille, tiene la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente <<otro>> de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación (Foucault, 2003, p. 12)

Como es notorio, la experiencia desde el plano de la transformación del sujeto, se convierte en un mecanismo que permite crear acciones de aislamiento y separación para ver desde una óptica del afuera, esto posibilita percibir de forma diferente los acontecimientos, entendiéndolo que “la experiencia es la racionalización de un proceso, asimismo provisional, que desemboca en un sujeto, o más bien en sujetos,” (Foucault, 1999, p. 390), quienes según Foucault, logran constituirse a partir de lo que él llamó procesos de subjetivación, los cuales están ligados al desarrollo de la conciencia de sí.

En la experiencia se evidencian dos momentos importantes, uno individual y otro colectivo; en primer lugar, cabe destacar que cada experiencia es individual y tiene unas características e implicaciones diferentes a partir de la singularidad de cada sujeto, dejando claro que no todas las personas hacen experiencia de las mismas cosas o de las mismas situaciones, cada sujeto hace conexiones con aquellos acontecimientos que logran irrumpir su estabilidad y provocar la inquietud de sí, del otro y de lo otro, por esto Foucault (2003) afirma que “una experiencia es, por supuesto, algo que se vive solo” (p. 17). El segundo momento está direccionado a reconocer que la experiencia de un sujeto trasciende en la medida que se relaciona con el otro o con lo otro, logrando potenciar y generar inquietudes que posibilitan otras experiencias, de esta manera Foucault (2003) argumenta que la experiencia “no puede tener su efecto completo a menos que el individuo se pueda escapar de la subjetividad pura, de modo tal que otros puedan, no exactamente re-experimentarla, sino al menos cruzarse en el camino con ella, o seguir sus huellas. (p. 17).

Es así, que la experiencia transita los caminos necesarios para producir transformaciones, generar movimientos y

cambios, no solo en la dimensión individual del sujeto, sino que la experiencia también busca tener un carácter de *accesibilidad* a los demás, en consecuencia, la “experiencia debe poder ser relacionada, en cierta medida, con una práctica colectiva y con una manera de pensar.” (Foucault. 2003, p. 16).

Por otra parte, para Foucault (2003) “una experiencia no es ni verdadera ni falsa” (p. 15) ya que su esencia no puede verse representada a partir de unos criterios de verificación o validez, la experiencia es entonces

Siempre una ficción, algo construido, que existe solo después que se ha vivido, no antes; no es algo “real” sino algo que ha sido realidad. Para resumirlo, entonces: la difícil relación con la verdad está completamente en juego en el modo en que se encuentra la verdad siendo usada dentro de una experiencia, no sujeta a ella, y que, dentro de ciertos límites, la destruye. (Foucault, 2003, p. 15)

Si bien la experiencia se convierte en una búsqueda por la verdad, su riqueza y potencial está en el tránsito y en el proceso para llegar a ella, en los caminos que son recorridos por el pensamiento en busca de sus rastros, entendiendo a su vez que la verdad no es una construcción estática, sino que por el contrario está en movimiento, tomando múltiples direcciones, se transforma constantemente y se aventura por rumbos inciertos, por estas causas “la experiencia teórica y práctica que hacemos de nuestros límites y de su posible franqueamiento es siempre limitada, determinada y, por tanto, una experiencia que hay que volver a empezar de nuevo” (Foucault, 1999, p. 349). Si bien no hay una única verdad, tampoco hay una experiencia finita, es decir la experiencia está más cercana al campo del devenir, del retorno, de un reaprehender sin término.

Miradas sobre la experiencia desde el campo educativo:

... el sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos. (Larrosa, 2003, p. 94)

Las investigaciones y el pensamiento propuesto por Foucault, ha potenciado e inspirado el trabajo de otros autores, los cuales lo han retomado para plantear sus ideas pedagógicas y darle al concepto de experiencia un lugar en la escuela; Kohan ha relacionado la palabra experiencia con desplazamiento y transformación, afirmando que “La experiencia es lo que nos lleva de un lugar a otro, [...] nos permite cuestionar lo que pensamos, nos permite salir del lugar que tenemos como certero [e ir] a otro lugar” (Kohan, 2010, p. 9). Ese carácter de movimiento, que Kohan le impregna a la experiencia, lo conecta directamente con la filosofía, la que según él, tiene que ver con la sensibilidad, y con la apertura a los otros y al mundo, la filosofía se mantiene en una permanente actitud de búsqueda, y es ese estado de tránsito de un punto a otro, que permite analizar la experiencia en relación con el pensamiento filosófico, lo que requiere reconocer que el acto de preguntar no está enfocado solamente a los saberes externos, sino al propio sujeto, por lo que “...la lógica de la experiencia es la lógica de poner en cuestión la relación con la verdad” (Kohan, 2009, p. 18), es decir, que cuando la experiencia se expresa a través de una práctica como la escritura, el sujeto afirma sus verdades, no con la intención limitada de transmitírselas a otros, sino con el interés de problematizar esa verdad en la que el sujeto se ha cimentado, y así como existen escritores de la experiencia, hay lectores-experiencia “quienes leen un libro para transformar la relación que tienen con el tema en cuestión” (Kohan, 2009, p. 18).

Kohan plantea la experiencia como un juego de relaciones que están ligadas al pensamiento, al saber, a la transformación, y a la búsqueda de la verdad a través de la filosofía, abarcando las relaciones individuales y también las relaciones que afectan a otros; en consecuencia

Cuando nos relacionamos con la filosofía desde la lógica de la experiencia, es como si se abriese un nuevo mundo a ser habitado en el pensamiento, que nos exige salir de ese mundo en el que estamos cómodos y nos propone la incomodidad de un mundo que no sabemos, que no conocemos, pero que el encuentro con el otro y los otros pueden propiciar. (Kohan, 2009, pp. 19-20)

Se evidencia que para Kohan, la experiencia tiene que ver con un ejercicio de salida, de abandonar los terrenos de lo conocido para arriesgarse y ver lo que existe más allá de lo que consideramos como conocido, la experiencia sería un estado de inestabilidad, de enajenación que posibilita en el encuentro con el otro una oportunidad de transformarse a sí mismo, y la escuela es un escenario en el que podría acontecer la experiencia, por esto el autor afirma que

podemos hacer del encuentro pedagógico en una sala de aula una experiencia, podemos entrar a una sala de aula no tanto para transmitir lo que sabemos, sino para problematizar lo que sabemos, lo que pensamos y, por ende, lo que somos (Kohan, 2009, p. 19).

Entonces, el encuentro pedagógico, en un contexto educativo, se consideraría, como un tiempo y espacio para la construcción de aprendizajes que afectan al sujeto, que transforman su ser, su estar y su relación con el otro y con el mundo.

Por su parte Larrosa a través de su trabajo intelectual, ha querido demostrar que la experiencia puede abrir un gran campo de posibilidades en el plano educativo, desde una visión tanto teórico como práctica, siempre y cuando encuentre resonancia en los actores que direccionan los procesos pedagógicos, pero

también advierte cómo en educación los discursos en reiteradas ocasiones se convierten en una simple reproducción y el término de experiencia no ha sido la excepción, se ha convertido en un común denominador al que se recurre sin realizar una comprensión y un análisis que den cuenta de la necesidad de reconocer que para que un sujeto atraviese por una experiencia se requieren de unas condiciones que la posibiliten y tampoco se dimensionan las implicaciones que esto puede tener en términos de des-establecer parámetros y sistemas de pensamiento ya condicionados al convertirse en un proceso a partir del cual el sujeto se forma y se transforma constantemente. Pero para Larrosa es evidente que tomar la experiencia como un punto de referencia para pensar la educación puede incentivar otras formas de percibir y comprender la vida dentro y fuera de la escuela.

Larrosa (2006) ha propuesto unos “principios de la experiencia” a partir de los cuales busca describir ampliamente lo que podríamos denominar como experiencia, dentro de estos principios se encuentran:

- a). Exterioridad, alteridad, alineación, a partir de estos tres elementos Larrosa exalta cómo la experiencia, parte de algo que acontece ajeno al propio ser, pero que tiene un efecto en mí; en otras palabras, es un acontecimiento que genera un desequilibrio frente a lo que yo soy, “es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” (Larrosa, 2006, p. 88), es algo diferente, exterior que logra inquietar al sujeto y desacomodar su forma común de pensar o actuar sobre algo, los acontecimientos sobre los que se hace experiencia no pueden ser apropiados previamente, sino que ocurren de manera espontánea, por lo que no puede ser reducida ni interiorizada.
- b). Reflexividad, subjetividad, transformación, la experiencia, al estar conectada a un acontecimiento, supone que algo me pasa a partir de ella, no es algo que pasa desapercibido a mi atención, sino que logra concentrarme y capturar mi interés, es por esto que

...el lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, p. 89)

En este orden de ideas, la experiencia implica un estado de movimiento por parte del sujeto, un ir a partir de la exteriorización y del ejercicio de desprenderse de sí mismo para ir en busca de lo que acontece en el afuera, y un movimiento de vuelta sobre sí, al causar una afectación sobre lo que se piensa, cree o se sabe, sufriendo de esta manera una alteración de lo que se es. Y como se ha expuesto, el lugar en el que emerge una experiencia, es en el sujeto mismo el cual deberá estar “abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (Larrosa, 2006, p. 90), y permitir que algo le pase a partir del acontecimiento, también es evidente que la experiencia es subjetiva, siendo vivida por cada cual de múltiples maneras, aun cuando se comparte un mismo acontecimiento, la experiencia es propia de cada quien en una forma irrepetible y singular. El sujeto, al presentarse abierto frente a las influencias exteriores que lo rodean, está en disposición de transformarse a sí mismo en sus sistemas de pensamiento, en sus acciones, relaciones y formas de comunicarse, “de ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación” (Larrosa, 2006, pp. 90-91), en donde la experiencia se convierte en el detonante para la movilización de ese cambio en el estar del sujeto, tomando otras formas y reconfigurando las ya tenidas.

c). Pasaje y pasión, con estos principios, Larrosa hace énfasis en la experiencia con el recorrer un camino, un viaje, suponiendo que el sujeto se aventura hacia eso otro externo a él que logra alcanzarlo y afectarlo, lo que implica un alto grado de incertidumbre, de riesgo e incluso de peligro, la experiencia al ser “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 91),

deja en el sujeto un rastro, no es algo que se fabrica sino algo que aparece repentinamente y se vive, la experiencia es una relación con algo que no hace parte del sujeto pero encuentra resonancia en él, además la experiencia es una relación con el otro y con lo otro.

- d). Singularidad, irrepitibilidad, pluralidad, cada experiencia cobra significado de manera heterogénea, cada cual vive la experiencia de forma singular involucrando pensamientos, ideas, representaciones, voluntades y sentimientos, “la experiencia lo es siempre de lo singular. No de lo individual, o de lo particular, sino de lo singular”. (Larrosa, 2006, p. 102) comprendiendo lo singular como incomprendible, extraordinario, incomparable. Toda situación educativa debería contemplar la singularidad de los sujetos, para plantear acontecimientos, defendiendo la diversidad de los sujetos que componen las aulas.
- e). Incertidumbre, libertad, quizá, la experiencia no es un acontecimiento que se pueda anticipar, ni prever sus resultados por lo que la experiencia no está enmarcada en un tiempo secuencial ni en un esquema estructurado, la experiencia está más ligada a la apertura y a lo imprevisible, “la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá [...] la experiencia es libre, es el lugar de la libertad” (Larrosa, 2006, p. 104), pero existen según el autor diferentes cuestiones que hacen que la experiencia no sea algo tan fácil de vivir en la época contemporánea, entre las que se mencionan el exceso de información al que está expuesto el sujeto, vivir en la era del estar informado, ha cancelado en gran medida las posibilidades de padecer una experiencia, lo que ha generado es que el sujeto sepa muchas cosas a partir de esa información que tiene tan fácilmente a su alcance pero no que a partir de esos datos a los cuales accede se permita sentirse afectado para transformarse, y en esta misma lógica, el exceso de opiniones que se difunden

a partir de los diferentes mecanismos de comunicación, hace que nada nos pase otro factor es la falta de tiempo, la experiencia requiere del detenerse, algo que es muy complicado en estos tiempos, teniendo en cuenta que las dinámicas en las que se desenvuelve la actualidad, están dominadas por la inmediatez y la novedad. La experiencia necesita de la pausa y del poder apelar a la memoria, al recuerdo, al silencio, para comprender en qué medida las situaciones que acontecen en nosotros nos forman de una u otra manera, y a la dificultad de detenerse está ligado que somos seres de trabajo, seres del hacer, seres que buscan cambiar todo y no están lo suficiente mente receptivos para dejarse tocar, “La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición” (Larrosa, 2006, p. 108). Esto se constituiría en uno de los retos educativos, provocar pasiones, deseos de saber que transformen significativamente al ser, y por ende movilizar nuevas relaciones con el otro y con el mundo.

- f). Finitud, cuerpo, vida, la experiencia al ser parte de la vida, está atravesada por los sentidos y por las limitaciones de tiempo y espacio, por las sensaciones corporales y espirituales y por las condiciones efímeras del sujeto mortal. De esta manera, Larrosa (2006) manifiesta que

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. (p. 111)

Y es que los espacios de la escuela no solamente requieren estudiantes dispuestos a dejarse afectar, sino también maestros que estén dispuestos a permitir que emerjan los acontecimientos y tras ellos las experiencias, compartiendo sus sentimientos y su vulnerabilidad.

Una apuesta educativa desde la experiencia: entre lectura y filosofía

En realidad la gracia de la filosofía no está en el cómo se hace, la gracia de la filosofía no está en la manera en que se transita el camino del pensamiento, sino en los efectos que ese tránsito produce. (Kohan. 2015, p. 212)

En esta tercera parte se realiza un panorama general del proyecto de investigación “La lectura como experiencia: una propuesta en clave de Filosofía e Infancia”, el cual parte de los aportes de Foucault alrededor de la categoría experiencia para relacionarla con la creación de ambientes filosóficos y con las prácticas de lectura que se promueven con niños y niñas de educación primaria en zona rural, esta propuesta busca articular las contribuciones de Foucault, Kohan y Larrosa para lograr plantear una apuesta educativa que vincule la lectura y la filosofía como experiencias que hacen parte de la configuración de los sujetos.

La propuesta se considera en sí misma como un viaje por el saber, que cuando se hace significativa para la vida, se convierte en un tiempo y un espacio sin límite para la constitución de sí. El proceso investigativo se concibe también, como un ejercicio que posibilita el “examinarse a sí mismo y a los demás” (Platón, 1985, p. 167) reconociendo cómo los saberes se transforman a partir de los cuestionamientos que se formulan los sujetos y de las búsquedas que se generan con el fin de argumentar los sucesos que acontecen en el mundo, convirtiéndose en un detonante para generar procesos de formación que en consecuencia serán “una constante auto-formación, y toda autoformación supone, en última instancia, una trans-formación de sí” (Cerletti, 2008, p. 11).

Es oportuno que el sujeto al investigar se convierta en objeto de estudio para sí mismo, lo que en palabras de Foucault sería pasar por un proceso de subjetivación, esta entendida como “ la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido

a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible” (Foucault, 1990, p. 21). En el plano educativo, este proceso de subjetivación implicaría que el maestro reflexione y piense sobre los discursos y las prácticas que han constituido sus formas de enseñar y de comprender el acto educativo, con la intención de mejorar; es decir con el propósito de ocuparse de sí mismo a la manera de Sócrates, quien intentaba convencer a las personas de que “no se preocuparan de ninguna de sus cosas antes de ser ellos mismos lo mejor y lo más sensatos posibles” (Platón. 1985, p. 178). Este ocuparse de sí involucra el reconocimiento personal de ser un sujeto inacabado que se encuentra en continua formación, considerando lo desconocido, lo diferente y lo caótico como posibilidades de descubrimiento que potencian la transformación de sus formas particulares de pensar y de vivir, por tanto “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, Pulido & Morales, 2016, p. 84).

Por lo tanto, en un proceso educativo, este estado de transformación, no sólo implica a los estudiantes, sino también al maestro que hace parte del encuentro pedagógico, pues al plantear y hacer parte de diversos acontecimientos y con una mirada distante como sujeto de saber, se convierte a su vez en un sujeto de transformación.

Al considerar el ejercicio investigativo como un proceso de formación para el maestro se requiere generar espacios de diálogo, cuestionamiento y reflexión sobre el accionar pedagógico en la escuela y cómo este impacta la vida de los niños y niñas constituyendo cierto tipo de sujetos a partir de las vivencias educativas que se les ofrecen, al respecto Cassany (2003) afirma que

ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento (p. 114).

Por lo anterior el proyecto de investigación “La lectura como experiencia: una propuesta en clave de Filosofía e Infancia” ubica su atención sobre las prácticas y discursos que se promulgan en las escuelas principalmente frente a los procesos de lectura en los niños de educación primaria de zona rural para problematizarlos y presentar luego otras opciones de comprensión que permiten reconocer la lectura como un elemento vital que está conectado con las experiencias que viven los sujetos, para esto se pretende establecer las relaciones que emergen entre la filosofía y la lectura comprendiéndolas como elementos que atraviesan las experiencias de formación y transformación a través de las cuales los sujetos se configuran.

Para esto, es necesario que los acontecimientos que tienen lugar en la escuela, no respondan solamente a objetivos curriculares preestablecidos sino que estén más cercanos a la vida real y cotidiana de los sujetos, por lo tanto, se propone un acercamiento a la filosofía, la cual se convierte en una aliada de la educación al comprenderse como modo de vida, un “método de formación de una nueva manera de vivir y percibir el mundo, como un intento de transformación del hombre” (Hadot, 2006, p. 56) y dicho intento de transformación plantea la inquietud de adentrarse a la lectura volviendo a las prácticas griegas que la consideraban como un ejercicio espiritual, al respecto Hadot (2006) cuestiona cómo

nos pasamos, pues, la vida <<leyendo>>, pero en realidad no sabemos leer, es decir, detenernos, liberarnos de nuestras preocupaciones, replegarnos sobre nosotros mismos, dejando de lado toda búsqueda de sutilidad y originalidad, meditando tranquilamente, dando vueltas en nuestra mente a los textos, permitiendo que nos hablen. (p. 58)

Sumado a lo anterior, Foucault amplía esta cuestión, afirmando que el fin de la lectura filosófica, “no es llegar a conocer la obra de un autor; su función ni siquiera es profundizar su doctrina. Mediante la lectura, se trata esencialmente-en todo

caso, ése es su objetivo principal- de suscitar una meditación (Foucault, 2006, p. 332).

Si bien, autores como Hadot y Foucault han expresado cómo la lectura se convierte en un ejercicio de meditación que involucra el pensamiento, la escucha atenta y el encuentro con sí mismo, dentro de las prácticas cotidianas que tienen lugar en la escuela pareciera que “los documentos escritos existen como instrumentos que el maestro abre o cierra en el momento que él decide, no como un saber acumulado que está a su disposición” (Ferreiro, 1999, p. 2), esto ha producido que la relación que los niños constituyen con la lectura se convierta más en una actividad programada, monótona e impuesta que en un acto voluntario que produzca placer.

Una de las principales preocupaciones académicas a las que se enfrentan los maestros de educación inicial y primaria es la formalización de los procesos de lectura y escritura de los niños, lo que ha producido que de ser objetos sociales pasen a ser objetos exclusivamente escolares, y tal como lo afirma Skliar (2011):

En mucho han participado las instituciones educativas, desde el inicio de la escolarización hasta la universidad, para que la lectura se vaya disecando cada vez más y, así, secando casi definitivamente. En vez de lectores se han buscado decodificadores; en vez de lectores se han valorado gestos de ventrílocuos; en vez de lectores se han obtenido reductores de textos. (p. 17)

La escuela, al buscar evidenciar resultados medibles y observables, supone formas particulares para abordar la enseñanza de la lectura en los niños, reduciéndola frecuentemente al “aprendizaje de habilidades observables y medibles que implican básicamente procesos psicológicos de tipo perceptual y motriz, al igual que la adquisición de la habilidad para codificar y decodificar las letras en sonidos” (Castells, 2006, p. 27), es decir, fragmentando el proceso lector a métodos, donde el niño a partir de actividades secuenciales y

repetitivas logra descifrar un código ya establecido, haciendo de la lectura un proceso mecánico y automático, que se determina en la decodificación de caracteres lingüísticos a los que los niños no les otorgan un significado propio ni logran crear conexiones con su cotidianidad, así lo asume Larrosa (2006):

[...] quizás toda pedagogía ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, sometida a una causalidad técnica, reduciendo el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarlo en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación. (p. 99)

A partir de esta situación, queda en evidencia que las concepciones y las prácticas de lectura que se promueven en las aulas de clase, precisan ser cuestionadas; si se piensa la lectura como un mero ejercicio de decodificación, esto supondría dejar de lado que la lectura posibilita espacios de encuentro, no sólo con los textos escritos, sino consigo mismo, con el otro, con el autor y con lo otro, propiciando experiencias donde se involucra el pensamiento, se crean nuevas formas de comprender el mundo, y donde las formas subjetivas del ser se ven transformadas.

La lectura se convierte en una de las necesidades latentes del ser humano, que va más allá de los requisitos escolares, pues la lectura al ser una herramienta sociocultural, no es una actividad propia solamente del ámbito escolar, sino que es llevada por los sujetos a todos los escenarios posibles. En efecto, tanto los estudiantes, como el maestro, necesitan encontrarle sentido a lo que leen y otorgarle significados desde sus propias vivencias, partiendo de la idea de que la lectura es “un acto por medio del cual resignificamos nuestra experiencia vital. No leemos para saber más, sino para vivir mejor” (Pineda, 2007, p. 21). Por esto, el aprender a leer y a escribir va más allá de

un acto mecánico y se convierte en un ejercicio y una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida. Y es que en términos de Foucault, el efecto que se espera de la lectura “no se trata de comprender lo que quiere decir un autor sino de la constitución para sí de un equipamiento de proposiciones verdaderas, que sea efectivamente nuestro. (Foucault, 2006, p. 334)

Pero como lo expone Cassany (2006) “Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada.” (p. 21), esto ha impedido que otras concepciones sobre la lectura emerjan con más fuerza, es decir, se trata de reconocer la necesidad de que los sujetos aprendan a pensar por sí mismos sobre las cosas que les interesan, sobre lo que pasa a su alrededor, a cuestionarse sobre sus formas de vivir y sobre lo que los hace ser como son a partir de la lectura. Por tal razón, ampliar la concepción y la mirada que como maestro se tiene sobre la lectura, requiere comprender que “leer es ser capaz de dar sentido a lo que expresan las palabras, de lograr que la letra impresa tenga algún significado y de captar su mensaje” (Fox, 2003, p. 83), como también de ir más allá del texto escrito, ya que si dimensionamos el concepto de texto desde su sentido etimológico este se comprende como un “tejido”, en este caso de ideas y representaciones con las que el sujeto se puede relacionar de forma directa y en las que están incluidas la escritura y la oralidad; de esta manera es necesario reconocer que la lectura es un ejercicio constante que involucra la comprensión de la realidad, de símbolos, gestos y dinámicas que se alejan de las palabras conocidas, la lectura posibilita e implica no sólo comprender las cosas externas al ser sino también develar la esencia de lo que uno es para ser valorado y cuestionado desde diversas perspectivas, no con la intención de crear juicios irrelevantes, si no con el propósito de problematizar la propia vida en relación consigo mismo, con los otros y con lo otro y comprender que el tipo de cosas de las que hacemos experiencia nos constituyen como sujetos.

En este orden de ideas, cabe destacar cómo aparece el término de alfabetización crítica, la cual es descrita como “las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida” (Withers 1989 citado por Cassany 2003), es así que la lectura se convierte en un elemento esencial para la propia vida, y esa lectura en dialogo y conexión con el acto de preguntar se convierten en herramientas filosóficas, teniendo en cuenta que

La filosofía como crítica, aparte de interrogar, se convierte en creación de nuevas posibilidades de vida, nueva sensibilidad, a través del movimiento del pensamiento, de la resistencia y de las líneas de fuga sobre tantos aspectos y tantos sinsabores que la realidad nos presenta. (Pulido, 2009, p. 97)

La lectura en conexión con la filosofía, sería una posibilidad de descubrimiento hacia lo inesperado, unido a una actitud permanentedesospechafrentealoqueaconteceespontáneamente en la cotidianidad escolar, por lo que pensar la escuela como una “plataforma capaz de movilizar transformaciones a partir de la relación que los niños tienen naturalmente con la filosofía precisa que el maestro problematice y se piense las dinámicas, los intereses y las formas en que los niños habitan el mundo” (Suárez & Morales, 2016, p.152).

La lectura se convierte en un conjunto de relaciones que permiten que el sujeto que lee se deje afectar por eso que es objeto de su lectura, por tanto “leer no es solamente una actividad funcional o lingüística sino que varía de un momento a otro, de un lugar a otro.” (Cassany, 2009, p. 1), a esto se le suma que la trascendencia y las implicaciones que tenga el acto de leer en cada persona están sujetas a las intenciones y a los significados que cada uno le otorga a partir de su singularidad y de su forma particular de interactuar con el mundo, es necesario que en la escuela se logre ver la lectura más como un elemento que

potencializa el propio existir, como “un acto de autoafirmación de la existencia” (Pineda, 2007, p. 12), y no como una actividad que se debe cumplir y que debe ser impuesta por el maestro a través de unos parámetros estrictos de evaluación que se alejan de la esencia misma de la lectura, poder comprender y promover que la lectura se sienta y se viva como una práctica de libertad. También podría, en este orden de ideas, incentivar que haya un desplazamiento entre el leer para responder las preguntas que han sido planteadas por otros a pasar a formular y construir interrogantes y cuestionamientos para leer, involucrando al sujeto no sólo en su dimensión individual sino también en su contexto social y su convivir con los otros en un entorno con matices particulares.

Para ampliar aún más, la importancia que tiene la relación de la filosofía y la lectura como experiencias dentro del proyecto de investigación, se retoma la concepción de que la filosofía es el arte de crear conceptos que nos permiten realizar una lectura de la realidad, por tanto la filosofía tiene una amplia relación con la pedagogía, porque es a través de sus interconexiones que se logra pensar la educación, comprender sus complejidades y replantear los principios que han constituido y legitimado la escuela. Por tanto, “enseñar a pensar se convierte en la principal labor de la filosofía” (Pulido, 2009, p. 99).

La filosofía es entonces una forma de vivir, una forma de habitar y relacionarse, la cual está íntimamente conectada con la infancia, a través de una relación de encuentro, “la filosofía llama a la infancia, en el sentido de que hacer filosofía supone encontrar una infancia en el pensamiento, un punto inicial, un camino para poder pensar.” (Kohan, 2011, p. 192), la infancia y la filosofía se transforman en una experiencia y en un espíritu que habita en los sujetos y que está caracterizado por una disposición innata hacia la aventura de búsqueda del saber, por esto se piensa que “la infancia más que un concepto, es un sentir que revitaliza la relación pedagógica del maestro con los niños, es un sentir que [invita] a reinventarse constantemente, a

sorprenderse por lo que acontece a nuestro alrededor” (Morales, 2015, p.75).

Por tanto, en el proyecto de investigación se plantea la creación de ambientes filosóficos que posibiliten nuevas experiencias de lectura implicando la formación de los niños en educación primaria, esta idea surge desde la perspectiva de filosofía e Infancia, donde se cree que “El ejercicio filosófico es un dispositivo para direccionar lo que pensamos y hacemos (Arias, Carreño, & Mariño, 2016, p. 241), es decir, que el maestro no sigue un plan curricular, un manual o un esquema al pie de la letra, sino que posee un pensamiento creativo para diseñar y guiar sus propios planes de discusión y ejercicios filosóficos respondiendo a las necesidades particulares del contexto educativo en el que interviene. Desde la relación de Filosofía e Infancia, el pensamiento tiene sentido cuando encuentra resonancia en el otro y va más allá de la técnicas, los materiales y los métodos, es una construcción colectiva donde el diálogo de saberes se hace de manera recíproca entre maestro y estudiantes, se reconoce al otro desde su diferencia y desde su propia voz, es así que un ambiente filosófico implica el respeto por el otro donde las dinámicas de escucha y confrontación de argumentos, se hacen con el ánimo de promover un pensamiento sensible y creativo, que parta del auto-cuestionamiento. Un ambiente filosófico es además un encuentro que se comprende como

[...] un dinamismo en el cual los conceptos o individuos que hacen parte de él no buscan necesariamente un cierto tipo de filiación o un espacio para localizar algunos referentes de identificación. El Encuentro no habla en representación de nadie ni representa a nadie, en él cada uno habla de sí mismo, de su cuidado, de su recorrido, de su territorio, de su vida y de su particular relación con el mundo. Es en ese hablar de sí mismo cuando ocurre en los individuos el más severo ejercicio de despersonalización, cuando se abre a las multiplicidades que lo atraviesan y a las intensidades que lo recorren. (Pulido, 2013, p. 9)

Ese hablar de sí dentro de un ambiente filosófico, reitera que lo trascendental en una apuesta educativa que parte de la experiencia, es que el sujeto posea las herramientas necesarias para lograr descifrarse a sí mismo y encaminar sus propias maneras de transformarse; para que esto sea posible es pertinente a través de la interacción con el otro y lo otro desarrollar una actitud filosófica que “se caracteriza por el ejercicio del filosofar como actividad constante, por la formulación de preguntas, por permitir el asombro del mundo en el cual se vive” (Mariño, 2012, p. 200). La actitud filosófica se convertiría en un resultado del encuentro y la interacción propiciada en un ambiente filosófico, el sujeto, al estar expuesto a una dinámica de cuestionamiento que transita una ruta de pensamiento que se desplaza al vaivén de la curiosidad y del asombro y que no se conforma con lo aparente, sino que escudriña hasta descubrir lo inesperado y alimentar su sed de saber, así, se desarrolla una actitud filosófica, la cual en educación tiene como “objetivo que el estudiante comprenda su mundo, asuma su realidad y se transforme, pensando libremente. El fomento de la actitud filosófica en el aula fortalece el gusto por el conocimiento, por potencializar seres libres, políticos y democráticos” (Mariño, 2012, p. 200).

Un ambiente filosófico comprende la pregunta como el eje dinamizador de las relaciones que se tejen en la escuela, es decir que “la pregunta se convierte en un espacio para aventurarse con el saber, tener conocimiento sobre los sujetos, conocer sus procesos de pensamiento y establecer un acercamiento más directo con el niño” (Mariño. Pulido & Morales, 2016, p. 89), es a través de las experiencias de indagación, que de manera colectiva se reconfiguran conceptos a partir de los aportes e inquietudes de cada participante, es decir, lo importante no consiste en

aprender de memoria y sin ningún tipo de vinculación con nuestras preocupaciones existenciales una serie inconexa de ideas filosóficas, sino en reflexionar mediante

el diálogo cooperativo con nuestros compañeros de clase de los problemas que nos importan y a potenciar nuestra capacidad de juicio crítico. De lo que se trata es de “aprender a filosofar”, de “hacer filosofía” con los niños en el aula. (Arnaiz, 2007, p. 6)

Pensar la lectura como una experiencia que se conecta con el ejercicio del filosofar, es, desde la óptica de Larrosa, emprender un viaje donde “lo importante es que el viaje exterior (el recorrido por el texto) está doblado por un viaje interior, por un viaje que convierte al viajero en algo distinto del que había partido” (2003, p. 46), por tal razón, la lectura dentro de un espacio colectivo de indagación puede convertirse en una experiencia que forma y transforma a sus participantes, propiciando nuevas formas de “pensarnos, sentirnos, evaluarnos, mirarnos, decirnos. Estas experiencias nos permiten expandir nuestros horizontes de comprensión, de miradas, de vida. Nos permiten la posibilidad siempre abierta de ser otra cosa, de pensar más allá de cualquier limitación. (Salinero, 2013, p. 4) en conclusión posibilitan otras formas de pensar y otras formas de configurarse como sujetos.

Tanto la lectura y la filosofía como experiencia, buscan propiciar espacios de formación y transformación, donde el arte de vivir es un fin en sí mismo, y donde el convivir en armonía se convierte en una práctica de cuidado, comprendiendo que “la convivencia es ‘convivencia’ porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar” (Skliar, 2011, p. 16). En este sentido, se requiere una actitud de disposición y apertura tanto de maestros y niños, frente a un pensamiento cambiante y en un constante movimiento de ida y vuelta que le permite a cada sujeto entablar una relación recíproca y empática con las demás personas que lo rodean.

Referencias

- Arias, C., Carreño, G. & Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. En *Universitas Philosophica*, 33(66). 237-262. En línea: 2346-2426, doi:10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp
- Arnaiz, G (2007). La filosofía como experiencia de trans/formación. En pak-en-redes Revista Digital Volumen 1 Número 2.
- Cassany. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, ISSN 1132-6239, N° 32.
- Cassany. (2006) De Traslalíneas. Sobre la lectura contemporánea, Editorial Anagrama, Barcelona. Recuperado de http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/polieticas_2.html
- Cassany. (2009). Entrevista del investigador Jorge Eslava a Daniel Cassany, especialista de la lectura y la escritura. Recuperado de <http://www.ulima.edu.pe/node/3482>
- Castells. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y aprendizaje*, 32 (1), 33-48.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Zorzal.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica, México D.F
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*. Paidós.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires.

- Foucault, M (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Fox, M (2003). *Leer como por arte de magia*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Gabilondo, A (1999). La creación de modos de vida. En M. Foucault.(1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales*. Volumen III. Paidós. 9-35
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y Filosofía Antigua*. Madrid: Siruela.
- Kohan, W. (2009). Desafíos para pensar... la enseñanza de la Filosofía. En *Revista Cuestiones de Filosofía*. No. 11. Escuela de Filosofía y Humanidades UPTC.
- Kohan, W (2010). *Infancia, emancipación y filosofía*. Entrevista a Walter Kohan. Jimena Almario- Joan Galindo.
- Kohan, W. (2011). "La filosofía puesta en situación educativa.", Entrevista de Mariela Ávila y Tuillang Yuin, publicada en la Revista Paralaje, Vol. 7, 191-200.
- Kohan, W. (2015). No hay quien pueda pensar por otro. Entrevista por Juan Pablo Álvarez en Hacer filosofía con niños y niñas, *Entre educación y filosofía. Selección de Textos Volumen 4*. Universidad de Valparaíso. Chile.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica. México.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. En *Aloma: Revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte*. Blanquerna. No 19, 85- 112.
- Mariño, L. (2012). La Educación Filosófica como experiencia y posibilidad. *Revista Praxis & Saber*. Vol. 3, No. 5, 2011. 187-207 Colombia.
- Mariño, L., Pulido, O., & Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. En *Praxis & Saber*. Vol. 7. Núm. 15 - octubre - diciembre. 81-101. Colombia

- Morales, L. (2015). Filosofía para niños: un detonante para la constitución de sujetos críticos y creadores en la escuela. En *Octavo encuentro Filosofía e Infancia, Literatura y Escritura*. ISSN: 2422-1228, 74-81.
- Pineda, D. (2007). *La lectura como búsqueda y construcción de significado*. Serie de formación de formadores VI. CEDINPRO. Bogotá, Colombia.
- Platón. (1985). *Apología de Sócrates en Diálogos, IV República*. Editorial Gredos.
- Pulido, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo. *Revista Cuestiones de Filosofía*. No. 11. Escuela de Filosofía y Humanidades UPTC.
- Salinero, J (2013). *El concepto foucaultiano de experiencia en la Filosofía con niños*.
La Plata:. Universidad Nacional de La Plata.
- Skliar, C (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 11- 22.
- Suárez, M., & Morales, L. (2016). Pensar, experimentar y jugar: otros lenguajes, otras prácticas. En Kohan, W., Lopes, S. & Martins, F (orgs.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Nefi. Rio de Janeiro.