

Filosofía para SER niños desde la perspectiva del personalismo comunitario



Armando Cadena Fierro

Universidad Santo Tomás, Colombia

**División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá, D.C.**

Filosofía para SER niños

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación

Armando Cadena Fierro

Mg. María Victoria Murcia Arregoces

Dr. Humberto Sánchez Rueda

**Universidad Santo Tomás
División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá, D.C.
Noviembre 30 de 2023**

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

A la muy grata memoria de María D. y Armando
quienes con su amor entrañable me develaron
la importancia de aprender a trascender.

Agradecimientos

A la Universidad Santo Tomás, cuyos maestros, con acendrado profesionalismo, han acompañado el fascinante proceso formativo integral de sus estudiantes sin reducir la pluridimensionalidad humana a los requerimientos de los procesos administrativos.

Al Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, cuyos investigadores, desde sus cuatro líneas, propiciaron el abordaje de la cuestión de Filosofía para SER niños y posibilitaron el encuentro intersubjetivo desde la perspectiva del Personalismo Comunitario.

Advertencia

La Universidad no es responsable
Por los conceptos expresados
En el presente trabajo.

RAE	
	Descripción
Título	Filosofía para SER niños desde la perspectiva del personalismo comunitario
Autor	Armando Cadena Fierro
Asesor	Mg. María Victoria Murcia Arregoces Dr. Humberto Sánchez Rueda
Fecha	Noviembre 30 de 2023
Problema	¿Cuál es la importancia de los marcadores identitarios del maestro de Filosofía desde la perspectiva del personalismo comunitario del proyecto “Filosofía para SER niños” concebido e impulsado por el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC)?
Objetivos	<p>1.3.1 Objetivo General</p> <p>Analizar los marcadores identitarios del maestro de Filosofía desde la perspectiva del personalismo comunitario del proyecto “Filosofía para SER niños” concebido e impulsado por el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC).</p> <p>1.3.2 Objetivos Específicos</p> <p>1.3.2.1 Identificar los marcadores identitarios del maestro de Filosofía a partir de los elementos teóricos suministrados por la línea de Arte y Filosofía (AyF).</p> <p>1.3.2.2 Explicar el impacto de los marcadores identitarios del maestro de Filosofía con base en los aportes de la de la línea de Innovación y Agenciamientos (IyA).</p> <p>1.3.2.3 Establecer la importancia de los marcadores identitarios del maestro de Filosofía desde los aportes de la línea de Infancia y Corporeidad (IyC).</p>
Marco de referencia	<p>Filosofía escolar, personalismo comunitario, maestro de filosofía, escuela y niño han sido las cinco categorías básicas sobre las que ha versado teóricamente esta indagación.</p> <p>Esta sección establece un marco conceptual en el cual se comunica la aprehensión de cada una de las categorías; así como sus relaciones, sus divergencias, las emergencias en el proceso de relacionarlas entre sí, en contacto con otros factores y las nociones consideradas esenciales y susceptibles de reseñar ponderándolas como condiciones requeridas para aproximarse a la valoración de la concordancia entre la teorización y las experiencias pioneras en el ámbito escolar que se han venido fomentando con el proyecto denominado Filosofía para SER niños concebido e impulsado por el Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC) justipreciado desde la óptica del personalismo comunitario.</p>

<p>Marco metodológico</p>	<p>Este informe da cuenta de una investigación que se encuadra en el paradigma cualitativo, según el cual a partir del vínculo de conexión biunívoco establecido entre la(s) persona(s) persona(s) y el tópico susceptible de ser indagado emerge eventualmente el conocimiento cual proceso progresivo que permite considerar la realidad humana como un todo en el que se imbrican los elementos constitutivos de la pluridimensionalidad de la persona humana y no solo de modo fraccionado, desde la perspectiva unidimensional, en virtud de su enfoque holístico, hallando los elementos de convergencia en la interacción comunitaria. Para el desarrollo del presente proceso de indagación se ha escogido la investigación documental argumentativa, desde una perspectiva epistemológica fenomenológica y hermenéutica, a través del diseño de las matrices resultantes del ejercicio de lectura comprensiva y los compendios críticos de los textos.</p>
<p>Conclusiones y recomendaciones</p>	<p>Los marcadores identitarios del maestro de Filosofía escolar constituyen esos elementos propios de la realidad personal que le permiten referenciarse en orden al establecimiento de las relaciones intersubjetivas y a la representación personal de la realidad. Estos pueden estar definidos por el contexto geográfico, la pertenencia a una cierta y determinada cultura, las convicciones de orden político, religioso, espiritual o ideológico, la(s) lengua(s) vehiculares en las que se exprese su pensamiento; así como los imaginarios colectivos con los que ha estado en contacto.</p> <p>Dentro de los marcadores identitarios identificados a partir de los aportes de la línea de Arte y Filosofía (AyF) se tiene: autoconsciencia de persona humana en proceso de cualificación permanente, la diferenciación identitaria entre docente, profesor y maestro, la comprensión del acto de educar como responsabilidad colectiva, se constituye en artífice de la amistad social y del cuidado de la casa común en clave sinodal y en articulador del ser y quehacer que convergen en la identidad humana, es un rehumanizador en clave ginecobotetra socrático, se identifica con el indescriptible humano que posibilita la reivindicación de la diversidad propia de la persona, descubriendo con ello la auténtica intencionalidad educativa.</p> <p>A partir de la consideración de los aportes de la línea de Innovación y Agenciamientos (IyA) se identifica el impacto que los marcadores identitarios del maestro pueden generar en el orden de la identificación de los 3 núcleos problemáticos de la Filosofía escolar: contenidos, didáctica y evaluación y su correspondiente gestión en términos de superación de la perspectiva historicista, específicamente en lo relativo a los contenidos, logrando trascender la impronta eminentemente verbalista (didáctica-evaluación), logrando desarrollar otras funciones cognitivas con los estudiantes, tales como: reflexión, transferencia y crítica; aportando no en poco a la deconstrucción del nicho epistemológico del área en la sociedad</p>

	<p>donde predominan las pantallas, los datos, las imágenes, lo instantáneo monitoreado casi todo por algoritmos .</p>
--	---

	<p>Sobre la base de las aportaciones de la línea de infancia y corporeidad (IyC) se reconoce una abierta confrontación con el transpersonalismo que desprecia el cuerpo, deviniendo el llamado al área de Filosofía escolar en garantía de la interdisciplinariedad dialógica y praxiológica: ciencias, arte, tecnología, espiritualidad y fe; en la cual el maestro constituye una especie de encarnación del amor (filo) capaz de dinamizar el encuentro personal y comunitario y la sabiduría emancipadora (sofía) de la ignorancia, el sometimiento, la resignación, el pesimismo, la servidumbre a un control sistemático de pseudo ser y la manipulación acrítica.</p>
--	--

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo 1 El problema de investigación	11
1.1 Contexto y lugar de indagación	11
1.2 Descripción de la problemática-Pregunta del problema	14
1.3 Objetivos.....	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 Antecedentes	17
1.5 Justificación.....	36
Capítulo 2	39
2.1 Referentes teóricos.....	39
2.1.1 Filosofía escolar.....	39
2.1.2 Personalismo comunitario.....	42
2.1.3 Escuela	46
2.1.4 Maestro	49
2.1.5 Niño	52
Capítulo 3. Diseño metodológico	54
3.1 Tipo y enfoque de investigación.....	54
3.1.1 Investigación documental (ID).....	57
3.1.2 Tipos de investigación documental (ID).....	57
3.1.3 Principios de la investigación documental (ID).....	58
3.2 Conceptualización de la metodología	59
3.2.1 Perspectiva epistemológica fenomenológico-hermenéutica.....	59
3.2.2 Aporte de sujetos y sus vivencias.....	60
3.2.3 Investigación en educación en el ámbito latinoamericano.....	61
3.3 Fases del trabajo. Ruta metodológica.....	62
3.3.1 Fases o etapas.....	63
3.3.1.1 La primera fase.....	63
3.3.1.2 La segunda fase o etapa descriptiva.....	63
3.3.1.3 La tercera fase o etapa estructural.....	64
3.3.1.4 La cuarta fase o etapa de discusión de los resultados.....	64
3.3.2 Técnicas e instrumentos.....	64
Capítulo 4 Resultados y discusión	66
4.1 Aprehendizajes sobre filosofía escolar y personalismo comunitario	66
4.2 Aprehendizajes en torno a la escuela	68
4.3 Aprehendizajes acerca del maestro de filosofía escolar	74
4.4 Aprehendizajes en relación con el niño	76
Conclusiones	79
Referencias	82
Anexos	91
Anexo A Figura 1 Comparativa de perspectivas Latinoamericana y norteamericana....	91

Anexo B Figura 2 Diseño metodológico.....	92
Anexo C Figura 3 Fase 1 de la ruta metodológica.....	93
Anexo D Figura 4 Fase 2 de la ruta metodológica.....	94
Anexo E Figura 5 Fase 3 de la ruta metodológica.....	95
Anexo F Figura 6 Fase 4 de la ruta metodológica.....	96
Anexo G Tabla 1 Matriz de Comprensión lectora.....	97

Introducción

Filosofía para SER niños emerge como una línea de investigación al interior del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC), donde convergen las aportaciones de otras tres líneas de investigación que la precedieron en el mismo Colectivo, a saber: Arte y Filosofía (AyF), Innovación y Agenciamientos (IyA) e Infancia y Corporeidad (IyC). En la presente indagación se ha pretendido analizar los marcadores identitarios del maestro de Filosofía escolar, teniendo una perspectiva filosófica definida, la del personalismo comunitario, en el marco del paradigma cualitativo, siguiendo el método de la investigación documental argumentativa enmarcada en el horizonte de la fenomenología hermenéutica se ha logrado la aproximación a las fuentes documentales del CPPC y de otros reconocidos autores, empleando las matrices de comprensión de textos.

El presente informe de investigación consta de cinco partes. En la primera parte se presenta el contexto y el lugar de indagación; así mismo, la descripción de la problemática, la formulación de la pregunta problema y la enunciación de los objetivos, tanto el general como los específicos. Además, se presentan los antecedentes y la justificación. En la segunda parte se presentan los referentes teóricos mediante los cuales se abordaron las cinco categorías de pesquisas: filosofía escolar, personalismo comunitario, escuela, niño y maestro.

En la tercera parte se describe el diseño metodológico con el tipo y enfoque de investigación, la conceptualización de la metodología abordando la perspectiva epistemológica fenomenológico-hermenéutica, los aportes de los sujetos, sus vivencias, las características de la investigación en educación en el ámbito latinoamericano y las cuatro fases de trabajo definidas en la ruta metodológica. En la cuarta parte se exponen los resultados y se da lugar a la discusión con base en los aprehendizajes que se identificaron sobre las cuatro categorías; para enunciar, por último, tanto las conclusiones como las recomendaciones.

El propósito inicial que ha estado concomitante durante el proceso de indagación es relativo al análisis de los marcadores identitarios (MI) del maestro de Filosofía escolar, a través de la identificación de estos, a partir de los elementos teóricos suministrados por la línea de Arte y Filosofía (AyF). Así mismo, se ha aproximado a la formulación de una explicación respecto del impacto de los MI con base en los aportes de la de la línea de Innovación y Agenciamientos (IyA), con miras a establecer la importancia desde los aportes de la línea de Infancia y Corporeidad (IyC).

Capítulo 1 El problema de investigación

1.1. El contexto y lugar de indagación

El nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo es creado a mediados de la segunda década del siglo XXI, en Bogotá, D.C., con el objeto de responder al natural requerimiento vincular las observaciones, meditaciones y deliberaciones de los maestros adscritos a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) cuyas indagaciones y estrategias pioneras en el ámbito escolar problematizaban los basamentos teóricos del sistema pedagógico convencional. Al rastrear su origen, se constata que confluye con la constitución de la Red Distrital de Docentes Investigadores, mejor conocida como REDDI; posteriormente se emancipó, deviniendo en Colectivo y planteándose como objetivo general la emancipación de los mecanismos y estrategias emanados de las instancias burocráticas del Estado que parecen tener la pretensión de una producción en serie de la identidad de los maestros, frente a lo cual el CPPC presenta la alternativa del quehacer escolar como la experiencia de lo bello de la existencia de la persona quien se toma el trabajo de sistematizar tales prácticas.

A partir del intento de articulación del trabajo de sistematización de experiencias de innovación desarrollado internamente por diferentes sendas de indagación del CPPC, emerge “Filosofía para SER niños” como una propuesta de investigación-acción donde la noción clásica

del proceso de enseñanza cede ante la inminencia de un escenario completamente nuevo; es decir, se da un giro de la comprensión tradicional de instrucción en términos de almacenamiento permanente de datos y desbloqueo de destrezas que permiten a los alumnos promover su desarrollo tanto a nivel personal como comunitario, en términos alusivos a prosperidad y relevancia social para el buen ciudadano, huella de la Modernidad según la cual la actividad escolar se empezó a concebir como la acción de adecuar las personas a las necesidades del sistema productivo, alineando en tal dirección los anhelos, los sueños y las destrezas, incursionando ahora en un proscenio de problematización de este componente.

Los maestros que se plantean ir más allá del mantenimiento del binomio compuesto por el conocimiento a impartir según el plan de estudios y los alumnos, hallan en la escritura y en la experimentación auténticas experiencias liberadoras, emancipadoras que si bien rompen con la concepción habitual del ser y quehacer de sí mismos, se constituye como la semilla de una pedagogía fecunda encarnada por una persona única e irrepetible que no se concibe en clave unidimensional, sino que con su testimonio de vida rubrica su intenso amor la persona pluridimensional, concreta, proyecto inacabado que tiende hacia la autorrealización en compañía de otros dentro de la historia yendo en pos del conocimiento por el deleite mismo de hallarlo, compartirlo e instrumentalizarlo en pro del bien común.

Cuanto se ha venido haciendo en el aula parece estar encaminado casi en exclusiva hacia la iteración de lo instituido por las instancias gubernamentales, que se halla estipulado en la legislación educativa vigente en orden a garantizar la demostración del alto grado de proficiencia que han de evidenciar los alumnos en las pruebas de Estado, este *modus operandi* deviene en un muy definido *modus vivendi* de las instituciones educativas tradicionales que excluye la posibilidad de realización de una escuela otra.

Evidentemente, “Filosofía para SER niños” pretende privilegiar la analítica de la praxis de los maestros, más que hacer énfasis en el aprendizaje de los alumnos; esta apuesta se erige en la alternativa por antonomasia de los diseños de Filosofía para niños de algunas instituciones de educación superior de Iberoamérica. De otra parte, al emerger en el contexto colombiano, se halla más próxima a Paulo Freire y Orlando Fals Borda que a la propuesta estadounidense de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. (Ver Anexo A).

Inicialmente, desde el Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, se planteó como “Filosofía para volver a ser niños” lo cual posibilitó la peregrinación hacia el lugar de la anamnesis y el descubrimiento del prototipo en la pesquisa del infante que se halla en el educador y requiere ser despertado toda vez que pueda relacionarse con los alumnos. El intenso diálogo reflexivo condujo a la decisión colectiva de apostar por “Filosofía para SER niños”, teniendo como presupuesto común entre los miembros del CPPC la infancia como meta que se ha de conquistar. Articulados en función de los enunciados de Friedrich Nietzsche y Michel Foucault se pretende encaminarse hacia la auto modelación más que la caracterización del cúmulo de tongada de carácter represivo que los miembros más prominentes de la sociedad han venido imponiendo, siendo perentorio apartar críticamente para recuperar la identidad natural recubierta por las exigencias excesivas del dictado social.

Los investigadores del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo han escrito un primer tomo de Filosofía para SER niños, en el que presentan los aportes de las líneas de indagación (IyA) y (AyF). La línea de IyA inquiera por la posibilidad de crear realidades escolares nuevas, constituyendo la imaginación y la creatividad en apuesta transformadora; en tanto que la línea de AyF evidencia como *conditio sine qua non* de un ejercicio liberador de aula la problematización de las alusiones conceptuales y las afirmaciones de lo bello con base en las

cuales se yergue la sabiduría amada, tejida y compartida en el ámbito escolar. Por su parte, la tercera línea de investigación del Colectivo, (IyC), presenta sus aportes en el segundo tomo abordando las narraciones desde el hecho acaecido, las huellas distintivas en la epidermis de los maestros.

1.2. Descripción de la problemática - pregunta problema

De acuerdo con la Ley 115 (1994) estatutaria de educación, en Colombia se ha de ofrecer filosofía como área obligatoria en el nivel de educación posterior a la básica secundaria o preuniversitaria, conocida como media; en otras palabras, que el contacto de los escolares con la filosofía llega de modo obligatorio en la adolescencia, específicamente en los cursos de 10° y 11°. Se da por descontado, que al menos desde la perspectiva de la legislación educativa vigente, no se requiere aproximar la filosofía a los niños; no obstante, ha habido numerosas iniciativas encaminadas a relacionar a los alumnos de los grados de básica con espacios pedagógicos en los que pudieran aprender de filosofía.

Inicialmente, algunas instituciones educativas, particularmente de carácter privado, al amparo de la flexibilidad con la que debe contar su Proyecto Educativo Institucional (PEI), ofertaban clases de filosofía desde noveno (9°) grado, último de la básica secundaria; posteriormente, se amplió la oferta a toda la básica secundaria; más recientemente en el tiempo, se cuenta con un mayor número de niños que acceden a sus clases de filosofía desde la básica primaria e inclusive, en algunos lugares, desde los grados de preescolar. Todas estas experiencias pretendían aplicar la estrategia de currículo adelantado, en algunos casos la centralidad de la oferta ha consistido en una aculturación filosófica de los pequeños, algo así como la apropiación de algunos conceptos de etimologías griegas y latinas, con énfasis en la historia de la filosofía y la memorización de máximas célebres ajenas al contexto de los alumnos.

Dentro de las múltiples consideraciones, se podría hacer una revisión de las experiencias educativas, particularmente relacionadas con niños, en distintos escenarios del mundo. Así, desde la perspectiva norteamericana se hace énfasis en Filosofía “para” niños (FpN), desde el último cuarto del siglo anterior, con base en los aportes de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, quienes decidieron diseñar un programa pedagógico de filosofía que cubriera los primeros grados hasta la secundaria; sin embargo, en el ámbito iberoamericano, hubo un par de reacciones: acogida y diferenciación.

Por una parte, se recibió la propuesta de Lipman y Sharp, como ha sido el caso de los proyectos de vanguardia de universidades colombianas como la Pontificia Javeriana, Minuto de Dios, Pedagógica y Tecnológica de Colombia o el Instituto de Filosofía para niños de Madrid, en el Reino de España; no obstante, de otra parte, emergen otras acentuaciones como “filosofía con niños”, floreciente en los Estados Unidos Mexicanos, la República Argentina y la Universidad Santo Tomás como representante en el ámbito de la República de Colombia; de otra parte, la Universidad de La Sabana, también en el ámbito colombiano, desarrolla el matiz “Filosofía desde la primera infancia”; finalmente, “Filosofía para SER niños” que se constituye en horizonte de indagación del CPPC en Bogotá, D.C., coincidiendo más con el talante pedagógico de impronta iberoamericana que con el del ámbito anglosajón; dado que hace énfasis no tanto en el componente didáctico como en el pedagógico, centrando su atención más en el maestro de Filosofía quien suele escudriñar incesantemente su existencia tratando de hallarle sentido y belleza.

El trayecto de pesquisas del CPPC da cuenta de una propuesta preliminar llamada “Filosofía para volver a ser niños”, esta concepción trajo consigo el reto de franquear la puerta que conduce al *locus* de la anamnesis y el prototipo con la intención de hallar al infante que mora

durmiente en el maestro y al cual se precisa espabilar toda vez que establezca relación con los alumnos. Posteriormente, respaldados en las aportaciones de Nietzsche y Foucault, como fruto de un profundo debate emergió la propuesta que enfatiza el componente teleológico ontológico del “SER niños” cual fin hacia el que tiende el ser humano y para el que se podría encaminar a fin de autoconfigurarse hallándose único e irrepetible, resistiéndose a las formas impuestas que conducen a masificación, las mismas que han de ser superadas para rescatarse a sí mismo.

Este horizonte teleológico recuperado para el niño en relación con la filosofía se imbrica con los aportes de las líneas de investigación del CPPC llegando a converger en la emergencia como tópico de vital interés “Filosofía para SER niños” al cual le subyace como núcleo problemático a considerar en la presente investigación: ¿Cuál es la importancia de los marcadores identitarios del maestro de Filosofía desde la perspectiva del personalismo comunitario del proyecto “Filosofía para SER niños” concebido e impulsado por el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC)?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Analizar los marcadores identitarios del maestro de Filosofía desde la perspectiva del personalismo comunitario del proyecto “Filosofía para SER niños” concebido e impulsado por el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC).

1.3.2. Objetivos específicos.

1.3.2.1 Identificar los marcadores identitarios del maestro de Filosofía a partir de los elementos teóricos suministrados por la línea de Arte y Filosofía (AyF).

1.3.2.2 Explicar el impacto de los marcadores identitarios del maestro de Filosofía con base en los aportes de la de la línea de Innovación y Agenciamientos (IyA).

1.3.2.3 Establecer la importancia de los marcadores identitarios del maestro de Filosofía desde los aportes de la línea de Infancia y Corporeidad (IyC).

1.4. Antecedentes

Se han considerado treinta referentes académicos que constituyen el estado de la cuestión dado que, con aproximación variable, pivotan en torno a la problematización del sentido teleológico ontológico de la Filosofía en el ámbito escolar. Las pesquisas consultadas han sido divulgadas en artículos publicados en ediciones periódicas científicas y obras especializadas de pedagogía y filosofía, posibilitaron el abordaje desde una perspectiva hermenéutica de las categorías teóricas de esta indagación, a saber: filosofía escolar, personalismo comunitario, escuela, niño y maestro de filosofía.

De una parte, se tiene la producción académica del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC), cuyas compilaciones fruto de la sistematización de las experiencias de sus miembros en clave de transformación colectiva han recibido el reconocimiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); de otra parte, se han considerado algunos autores contemporáneos, que si bien no pertenecen al CPPC, abordan los tópicos clave teóricos que se han considerado en esta indagación desde la perspectiva Nietzscheana, de Foucault, de Rancière, de Freire y de Fals Borda; finalmente, se han tomado en cuenta los autores del personalismo comunitario contemporáneo, tales como Mounier, Maritain, Lévinas, Díaz, Burgos, entre otros.

En el primer tomo de “Filosofía para SER niños. Sistematización como técnica de sí” Beltrán (2022), el CPPC socializa las contribuciones de IyA e AyF, se amalgaman los matices que se han identificado en las distintas etapas del trayecto de indagación colectiva que ha traído consigo intensas deliberaciones por las que los investigadores del CPPC han transitado hasta

arribar al consenso que posibilitó candidatear como alternativa una filosofía escolar otra, señalando los elementos diferenciadores y los aspectos comunes con la propuesta que relaciona la filosofía y los niños teniendo a éstos por destinatarios de aquella; así mismo, se presenta la deconstrucción de categorías claves y la identificación de eventuales divergencias tanto dentro como fuera de la propuesta que abocaría a una plausible fragmentación de esta, abriendo otras viables sendas de indagación.

En el mismo horizonte de desarrollo investigativo, “Filosofía para SER niños. Relatos desde el acontecimiento: las marcas en la piel de la maestra y del maestro” Beltrán (2022), este segundo tomo le ha sido dedicado a IyC, en el cual se presentan las narraciones desde el suceso acaecido del quehacer de los maestros y las huellas que esta acción ha dejado en la epidermis de estos; se hace una detallada presentación de las contribuciones de IyA cuyo propósito inquiriere por la eventual realización de otros sentidos de relaciones intersubjetivas en el ámbito escolar, alternativos al consabido atávico de siempre, para lo cual focaliza sus esfuerzos en inventiva e intuición en clave de transmutación. Ahora bien, en cuanto a AyF constata el quehacer liberador en el ámbito escolar tan solo es posible si y solo si se admite el cuestionamiento de los presupuestos de orden teórico y la consideración de las expresiones de lo bello constituyendo el basamento de la amada sabiduría que se desvela en la escuela.

En IyC se identifican dos ramas o capítulos, de acuerdo con el sentido de la bina que la configura: “Infancia” y “Corporeidad”. Si bien cada uno constituye un *locus* de declaración que les hace distintos desde la perspectiva de su concepción toda vez que Infancia comparece desde el componente filosófico ontológico y del prototipo; en tanto que Corporeidad emerge desde el núcleo de lo experiencial, ambas concuerdan desde la perspectiva metodológica en lo relativo al sondeo concomitante de la reminiscencia somática a través del ejercicio de la expresión escrita.

Tanto en Infancia como en Corporeidad los textos, mayoritariamente manuscritos, permiten constatar un quehacer áulico que personaliza, se encarna, se hace realidad humana palpable. En términos de memoria, en Infancia, mediante el ejercicio de la redacción autobiográfica y el registro pormenorizado de los episodios de admiración en el día a día de la escuela; en tanto que, en Corporeidad, a través del relato de los acontecimientos que marcaron la epidermis del maestro ya sea como producto de una herida causada por superficie cortopunzante o por quemadura, en todo caso indeseable por el intenso dolor ocasionado; así como por las marcas hechas a voluntad con tintes para dejar constancia de un suceso altamente significativo

Como bien lo señala Fuster-Sánchez (2019) acerca del filósofo e historiador francés Michel Foucault, la configuración física del ser humano adquiere la significación de *locus* en el que se vierten los mecanismos y las estrategias del Estado en orden a subyugar las facultades personales; es pues considerado el cuerpo como el ámbito en el que se pugna por el dominio y gobierno de las voluntades. No en vano, se identifican algunas contradicciones en los detalles de los procedimientos dinamizados tanto en Infancia como en Corporeidad.

También dentro del mismo horizonte de investigación, el tomo III: “Filosofía para SER niños. *Preguntario al niño interior. El encuentro con los dobles escolares: el fascista, el funcionario, el patriarca.*” Beltrán (s.f.) presenta una línea de investigación emergente; esta línea de Diálogo y Memoria surge a partir de los intereses que algunos de los integrantes del CPPC muestran frente al reconocimiento de la memoria colectiva en el conflicto armado, entendiéndola como compiladora de narrativas violentas, pero también como constructora de un tejido social que contribuya a la resignificación de los hechos y a la dignificación de las víctimas; con el ánimo de aportar en la consolidación de una construcción del tejido social que disfrute de

la paz y el reconocimiento de los derechos a los que todo ser humano, por el hecho de su naturaleza, está llamado a que le sean atribuidos.

Dentro de este contexto se interpelan los acontecimientos ocurridos en la República de Colombia, en torno a las distintas circunstancias de los numerosos procesos de paz y los nuevos escenarios de posacuerdo, que desde diferentes contextos y saberes disciplinares, deben ser abordados para construir un país con propósito, que valora la rememoración colectiva que, a lo largo de la historia, ha sufrido las consecuencias de la guerra desde distintas esferas sociales, en donde el olvido oficial suele cernirse como un pesado manto de impunidad que ahoga el murmullo de los oprimidos, de aquellos que siempre han sido invisibilizados, ninguneados, marginados y presentados como subversivos tan solo por haber reivindicado sus derechos conculcados a través de las innumerables estrategias de control gubernamental.

La problemática socio cultural contemporánea parece estarse gestando en el contexto escolar; “Morfeo. Una escuela para la libertad” Beltrán (2018) parece dar pruebas de ello, influido por el período postrero de Foucault en el que tiene lugar la revisión y reformulación de su legado filosófico, se concibe la libertad desde una perspectiva favorable, tanto es así que se reconoce la educabilidad de los individuos para esta, teniendo en cuenta dentro de las sendas disponibles ya sea del saber o del poder; con aquel pudiendo conquistar la ecuanimidad e imparcialidad de la inteligencia; en tanto que con este último a través del fustigación del cuerpo.

Paradójicamente, la forma escolar moderna trae consigo una enorme contradicción en la que se contrapone la concepción de sí misma como el anhelo de las conquistas de los sectores más marginados de la sociedad aparejada de la negación de las diferencias; en este contexto se presenta la libertad como entrenamiento en la construcción de sí mismo, desde la perspectiva ética la cual trasciende la concepción de resistencia a la dominación.

Frente a la coyuntura de tales retos para que la institución educativa se erija en escuela otra, emerge el “Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Experiencias de transformación colectiva a pie de página” Beltrán (2018) presentando la reseña del origen del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC), enunciando su razón de ser, su objetivo general, el itinerario recorrido desde su identificación de nodo a colectivo y sus apuestas investigativas a través de las tres líneas iniciales que convergen en la línea de Filosofía para SER niños.

El abordaje de la problemática sustancial en el contexto escolar trasciende el ejercicio especulativo identificando la necesidad que se impone de “Innovar para una escuela otra” Beltrán (2017), es entonces cuando se presentan las herramientas conceptuales del período postrimero del legado filosófico de Foucault: biopolítica, gubernamentalidad y subjetividad, las cuales permiten comprender una nueva concepción de libertad como trabajo por hacerse a sí mismo, desde diversas dimensiones, específicamente la ética y la axiológica, sin circunscribirse a la oposición al sometimiento.

En el entonces Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo la apropiación de estas aportaciones foucaultianas posibilita constituirlos en matriz de análisis fenomenológico de los acontecimientos que tienen lugar en el ámbito escolar, con la intencionalidad de dejar en evidencia las contradicciones conceptuales preparando la defensa en las presentaciones de nueva edición de aquella forma escolar que hace del quehacer del maestro un ejercicio de alienación doblegando la voluntad e impidiendo la emergencia de una escuela otra.

Como parte del segundo grupo de referentes teóricos considerados en esta indagación, se hace opción por la visión sobre el diálogo desde la perspectiva pedagógica de Freire (2012) el diálogo sería ante todo una exigencia existencial. Es un encuentro que no se

reduce al acto de depositar ideas en otro. Hace parte más bien de la reflexión y acción de los sujetos que propendan por la transformación y humanización del mundo. El diálogo posibilita la búsqueda de la verdad, pero no una que se impone, sino una que surge precisamente a partir de éste.

Los estudios de la memoria implican el reconocimiento de su propia complejidad, por ende, exponer una única definición de memoria es problemático, ya que generaría una tensión entre los diferentes factores que inciden en su construcción, en palabras de Jelin (2020): “hay una tensión entre preguntarse sobre lo que la memoria es y proponer pensar en procesos de construcción de memoria, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de verdad” (p.419). De otra parte, la memoria no se puede estudiar únicamente desde una perspectiva, esto debido a que los estudios de esta han sido abordados desde múltiples disciplinas, cada una de las cuales ha aportado significativamente a su desarrollo.

En la misma sintonía, se presenta la propuesta de Filosofía que pretende estar en compañía de los pequeños en “El poder desde la perspectiva de Foucault y la práctica de filosofía con niños en la escuela” Salas (2021), exponiendo la posibilidad y necesidad, de encauzar en el ejercicio filosófico en el ámbito escolar la reflexión alrededor del *modus operandi* fundado en los procedimientos inhibitorios o represivos de dominio existentes tanto en la sala de clases como fuera de esta y, a partir de allí, crear nuevas formas de relación. Desde la perspectiva foucaultiana se argumenta la experiencia del quehacer filosófico en el ámbito escolar acompañando a los menores como práctica de resistencia en la escuela, en donde si bien se requiere de elementos mínimos de heteronomía destinados a funcionar como los soportes

temporales de una construcción, los mismos que han de ceder al buen retiro en cuanto ésta logre su fundamento definitivo en el disfrute de la autonomía.

Parece concomitante la pregunta disyuntiva en la relación entre filosofía y niños, ésta se hace para ellos o con ellos; en estos términos Alarcón Castillo (2020) en *Filosofía y niños: ¿para o con?* Presenta un paralelo entre dos propuestas encaminadas a relacionar los niños y la filosofía; de una parte, está FpN o filosofía para niños, propuesto por Matthew Lipman y Ann Margareth Sharp; de otra parte, se halla FcN o filosofía con niños propuesta por Walter Kohan y Karin Murriss, entre otros. Los puntos de comparación versan en torno a las ideas sobre escuela, educación y educación filosófica y los conceptos de infancia, el papel de los maestros y las relaciones entre política y educación. Se exponen las críticas de FcN a FpN, para finalmente, optar por alinearse con FcN específicamente por su coherencia entre la autonomía docente y el impacto político con la desafiante acción educadora con niños.

Ya sea que la Filosofía esté pensada para niños, con niños o para ser niños, lo cierto es que parece obvio que las voces tanto de los niños como de las niñas, los adolescentes y los jóvenes son fundamentales, máxime en el acuciante contexto de búsqueda de paz entre naciones, entre comunidades, entre sectores de las sociedades que transitan en plena revolución de la cibercultura, allí “Las voces de las niñas y niños: Una propuesta pedagógica colaborativa de educación para la paz en las TIC” Clavijo (2020) emerge no sin relevancia, dado que se enmarca en la impostergable tarea de edificación de condiciones de paz en el contexto social colombiano en escenarios educativos remotos o mediados por tecnologías, involucrando la primera infancia donde sus voces pueden constituir propuestas pedagógicas infantiles para la construcción de paz y estrategias de participación infantil a través de las aportaciones de las nuevas tecnologías

digitales con un propósito que trasciende la transmisión de información, el disfrute de momentos de diversión u ocio.

En medio de lo que parece una crisis profunda de la filosofía como área de aprendizaje escolar, se consideran los “Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía” Díaz y Pulido (2019) como aquel autorreconocimiento de la constitución contemporánea de la filosofía, en un cuerpo teórico y metodológico que aparece amenazado desde diferentes direcciones, por lo cual emerge la necesidad de defender la posibilidad de seguir enseñándolo en las universidades y los colegios. Tanto es así que la Unesco ha tomado parte de esta disputa señalando el adiestramiento en la filosofía y el hacerse competente en el arte de filosofar como horizonte para una escuela en libertad.

En tal sentido, considerando la Filosofía escolar como garante de las libertades, emerge también la posibilidad de una construcción responsable de ciudadanía en clave democrática; por ello, se considera “Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica” Pulido (2019), siguiendo al autor quien afirma que la filosofía en los últimos tres cuartos de siglo se ha dedicado a estudiar la infancia, a reconocerla, definirla y proponer maneras de intervenir sobre ella. La relación entre una y otra se ve facilitada por el desentendimiento de la filosofía sobre las potencialidades de la infancia posibilitando una nueva mirada sobre esta; por su parte, la asociación de infancia a una realidad de frenética actividad entre travesuras, juegos y suelos halla en el quehacer filosófico la aliada idónea para encontrarse consigo, proyectarse y fluir. Se hace eco del contenido del informe de la Unesco “La filosofía una escuela de libertad” (2011) sobre la importancia y la ubicación estratégica de la filosofía dentro del ámbito escolar asociada en sus propósitos a las ciencias humanas deviniendo en saber ser.

El requerimiento de reencuentro con la propia subjetividad, requiere del cuidado de sí, para posteriormente, como acto consecuente de éste, preocuparse por atender sin dilación la búsqueda del bien común; así “Foucault y el cuidado de sí mismo: una posibilidad para la gestión humana” Hernández y Toro (2017), partiendo del análisis diferenciador que hace Michel Foucault entre el cuidado de sí y el conocimiento de sí; se constata que el autor recurre a los pensadores clásicos griegos y latinos, particularmente los estoicos Séneca, Marco Aurelio, Epícteto, y también a Sócrates, se analizan las técnicas de sí para, finalmente, establecer el vínculo del autocuidado como posibilidad para la gestión humana.

En esta misma línea, Vignale (2012) “Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación” aborda la cuestión de la oposición entre la noción del autoconocimiento y la consciencia de la propia experiencia, relación dialéctica esta que se considera desde el ámbito de la hermenéutica de lo subjetivo. Precisamente, el estudio foucaultiano sobre la experiencia de sí tiene como primer paso la consideración analítica de los hábitos de vieja data acuñados en expresiones muy conocidas como responsabilizarse de sí y el autocuidado. Resulta de gran interés tomando en cuenta las anteriores consideraciones aproximarse a un alcance de magnitud ética y también política del autocuidado y su estrecho nexo con respecto al cuidado aplicado a los otros. Las preguntas emergentes desde una consideración crítica en y para la contemporaneidad indagarían acerca de las razones por las cuales emprender el acto de educar y aquellos argumentos por los cuales se habría de insistir en la educación.

De otra parte, las implicaciones estéticas en el complejo escenario sociopolítico en general, e iberoamericano, en particular, impulsa a centrar la atención en “Arte y política: un estudio comparativo de Jacques Rancière y Nelly Richard para el arte latinoamericano” Capasso

(2016) en el que se hace posible que se indague y se presente a grandes rasgos la teoría de Rancière, desde la perspectiva del pensamiento posfundacional, concerniente a la vinculación estrecha entre quehacer político y expresión artística; focalizando en las ideas del autor sobre las manifestaciones estéticas y sus nexos con el pensamiento y la praxis política, simultáneamente, trasciende los tópicos expositivos de la relación de simbiosis entre estética y quehacer en la polis abriendo un amplio horizonte de interpretaciones de las obras de arte articulando diversos ámbitos del conocimiento tales como filosofía, economía, antropología, política, sociología e historia del arte.

En la misma línea se considera “Rancière, arte, performance y teoría” Galende (2014), en el cual se presenta la índole representativa o de actuación sustentada en una serie de conjeturas estimativas que revelan el potencial de autodespliegue, de esta manera en las reconfiguraciones de lo sensible, consistente en la integración de la experiencia sensorial partiendo de las formas de ejecución, convergen varios principios constitutivos de un único núcleo problémico, a saber: las esferas de la creación artística, la crítica estética y el quehacer especulativo. He ahí el niño, la niña, el adolescente y el joven como, personas integrales en potencia en el que despliegan su pluridimensionalidad en el momento de expresarse estéticamente.

Ahora bien, frente al supuesto de la incapacidad de decantarse por una opción u otra, se presenta “El lugar del niño y la niña en la toma de decisiones en la dinámica de aula: Reflexiones desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire” Viquez-Zavala (2015) contextualizado en una sala de Preescolar mediante la práctica docente a partir de la cual se colige, en el marco de la pedagogía freireana, la importancia de la escucha atenta, la garantía del ejercicio de la propia toma de decisiones y la vinculación emocional y afectiva. Se constata que

los niños preescolares pueden protagonizar la dinámica de aula, siendo reflexivos, críticos y transformadores, al tiempo que se impone el acatamiento a su escucha, su incipiente autogobierno y la emancipación del propio sujeto.

En este mismo sentido, reconocer en los pequeños la capacidad de construcción de saberes resulta una evidencia más que expedita; así “Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa” Shabel (2014) logra comprobar retomando el legado de Fals Borda, teniendo como núcleo de pesquisas la indagación en la que participan los menores, la emergencia del saber como instrumento útil para incidir en la modificación del contexto en el que se halla inmerso el sujeto, se constata el proceso de ocultamiento padecido por los infantes tanto en cuanto son considerados como sujetos llamados a ser protagonistas de su devenir existencial en la historia, capaces de comprender en parte su ser y sus circunstancias, arribando a la comprensión reflexiva de estas. La autora propone enfoques coparticipativos para sacar del histórico silenciamiento las voces de los niños, confrontando la vieja tesis moderna de considerar los niños como tabula rasa.

También, por la misma senda se transita en “Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda. Antología” Herrera y López (2014) resaltando la constelación intelectual que constituye Orlando Fals Borda y el impacto del trópico en su obra con los aportes sentipensantes y el socialismo raizal. Su obra intelectual constituye la mejor presentación antisistémica y contrahegemónica de Colombia, prototipo de teoría del conocimiento y de estrategias metodológicas de la investigación en Ciencias Sociales permanentemente en diálogo con sus contemporáneos. Lejos de construir una especie de demagogia pseudocientífica, aporta un corpus teórico-práctico que posibilita la emancipación social y humana de las propias tradiciones, creencias, experiencias, sentires y hasta del propio ambiente tropical y subtropical.

Es fundamental su obra en el posicionamiento que se pretende de la filosofía en relación con el niño.

En busca de la construcción de la identidad del maestro de Filosofía, la perspectiva del Personalismo Comunitario en la obra de Díaz (2002) “¿Qué es el personalismo comunitario?” posibilita abordar el núcleo problémico en clave apofática; es decir, comenzando por indicar cuanto no es el personalismo comunitario, pasando acto seguido a exponer muy detalladamente, en la medida de lo posible, aquello que sí es, centrando su atención en su clave de bóveda: la persona, comprendida en clave relacional de amor, siempre abierta a aquel de quien recibe su sustento ontológico, finalizando con la prospectiva del Personalismo Comunitario, diametralmente opuesto a lo concebido como impersonal, antipersonal y transpersonal.

Sin embargo, emerge de modo concomitante y hasta cierto punto contradictorio, la invariable teórica y experiencial de la imposibilidad absoluta de describir por completo al ser humano; es decir, de la imposibilidad de definir de modo claro y distinto a la persona, la cual; no obstante, admite una aproximación o contacto según el cual se verifica, en primer lugar, la existencia real de su componente somático en términos de ser sentipensante cuya índole capaz de hacer comunidad permite describirlo asociado a la libertad, la búsqueda del bien común de la polis, habilitado para relacionarse a distintos niveles de profundidad, histórico, trascendente, obnubilado por los metarrelatos con una pretensión organizadora de la realidad más o menos eficaz; así mismo, su valor absoluto, su hasta cierto punto misteriosa disposición teleológica a un bien último y al admirable anhelo de eternidad.

También el contemporáneo personalismo comunitario en su corta andadura halla sendas inexploradas, de ahí que se considere los “Nuevos caminos para el personalismo

comunitario” Domínguez (2009), en el cual se abordan las preguntas que inquietan acerca de las formas de entender el personalismo comunitario o sobre las contribuciones de la filosofía personalista, teniendo como presupuestos fundamentales la persona cual foco del esfuerzo por la comprensión filosófica, de la que se deriva un estilo existencial que da sentido a la vida humana dinamizando un quehacer que pondera cuanto aporta al proceso de concienciación de la necesidad de sustituir la especulación en y sobre la primera persona gramatical para ascender a la consideración de la relación biunívoca intersubjetiva en un contexto sociocultural y tecnológicamente caracterizado por la emergencia de un mundo diferente, donde el predominio de la imagen, las pantallas y lo digital parecieran enarbolar retos insospechados para la antropología contemporánea.

En los umbrales del tercer milenio, se diagnosticaba una especie de transmutación en la enseñanza de la Filosofía; de ahí que considerando a Díaz (1985) “Miseria y grandeza de la filosofía en la enseñanza media”, pronto se descubre que subyace la cuestión que inquiere acerca de la misión del filósofo; se asume desde la caracterización propia de cada período de la historia, tomando como punto de partida la tesis que plantea la imposibilidad esencial de enseñar algo a alguien en virtud de un ciclo permanente en el que se ve inmerso el conocimiento humano en sucesivas fases de encanto, desencanto y reencanto, con el cual se apuntala el desacoplamiento de la pretensión de enseñabilidad universal.

Trayendo nuevamente la atención al contexto iberoamericano, en general, y colombiano, en particular, se ha tenido en cuenta a Paredes y Villa (2013) “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”, en el que se plantea el abordaje del aspecto problémico de la enseñanza de la filosofía circunscrita a una esfera que parece transmitir seguridad tanto en cuanto se presentan en el plan de estudios

exclusivamente tópicos relacionados con los períodos históricos del desarrollo temporal de la Filosofía en Europa dejando de lado no solo la producción de otras latitudes contemporáneas o que le precedieron y le sirvieron de sustento para sus ulteriores planteamientos; sino que se asume el componente histórico desde una perspectiva que corresponde a modo de proceder caído en desuso en las ciencias historiográficas que propendía por la narración acrítica de una serie de datos y sucesos del pasado sin alguna conexión útil con el presente y el contexto del estudiante y sus circunstancias.

Ahora bien, se vislumbra la posibilidad de ampliar la óptica desde la que se pretende observar la persona en la contemporaneidad, toda vez que se incluyan las contribuciones aportadas por las recientes divulgaciones en el campo aún novedoso de las neurociencias, que por lo pronto, permite avizorar lo que algunos pedagogos ya anticipaban acerca de la participación conjunta de varios sentidos en el proceso de aprendizaje y la consiguiente posibilidad de concebir como ilimitada la capacidad de desarrollo intelectual y su consabida modificabilidad en clave de cualificación.

En el maremágnum de propuestas, la investigación orienta su atención hacia la posibilidad personalista con Rubio (2009) “Educación personalista. De las potencias a los hábitos”, se pretende dar respuesta a la pregunta que indaga acerca de lo que es la persona. A través de una serie descriptiva aproximativa se constituye una reseña a modo de retrato del que sobresalen las constantes de ser libre, la capacidad para comprometerse, la sensibilidad para expresar su mundo interior y llevar del exterior a su interior lo más significativo, la conciencia de ser y sentirse llamado en la vida para una acción concreta que sobrepasa los límites espacio temporales, unidad integral de componentes biológicos, psicológicos, sociales y espirituales.

De esta aproximación a la realidad esencial de la persona, emerge el tópico de la educación de corte personalista y su misión irrenunciable en torno a la dignidad de la persona humana en procura de su reivindicación, apología y promoción posibilitando el progreso de las potencialidades a las habituaciones acendradas para orientarse a “relacionarse mejor”, quizás en clave de “servir mejor” a la búsqueda del bien común.

El autor lamenta que en la educación preuniversitaria se pierda, en parte, la perspectiva propia de una etapa llamada a ser muy prolífica dadas las condiciones del esperado nivel de desarrollo pluridimensional de los estudiantes sometidos a un proceso inverso, o por decirlo en otros términos, de despersonalismo dado el reduccionismo con el que se concibe el bienio que une la básica secundaria con la educación para el trabajo, superior, técnica o tecnológica, según sea el caso, siendo solo un requisito para ingresar a la siguiente etapa.

“La persona como fundamento del cambio escolar” Parra Argüello (2009) en contravía de la tendencia predominante del diseño curricular pensado cual configuración de compartimentos estancos, presente en los albores de la Modernidad y aún ya entrado el tercer milenio, la propuesta personalista propende por la promoción de un currículo integrado el cual de acuerdo con su naturaleza posibilite la transversalidad disciplinaria, el diálogo entre saberes, el abordaje de problematizaciones complejas con la habilitación de recurrir a diversas perspectivas que posibiliten una mayor comprensión de las circunstancias que rodean la existencia de los estudiantes.

Como un requerimiento insoslayable emerge la necesidad de abordar la cuestión por el para qué de la enseñanza, trayendo consigo la posibilidad de admitir una consideración crítica de la escuela y las relaciones al interior de esta; así como sus finalidades, sus procedimientos, sus estrategias y las intencionalidades que se entrelazan la mayor parte de

las veces sin poder identificarlas por separado. Se presenta como estrategia el recurso de promover la práctica investigativa a partir de proyectos en los que se posibilite el establecimiento de conexiones entre las circunstancias personales de cada estudiante y los quehaceres escolares propiamente dichos, con ello se prepara para acoger al otro en cuanto lo que es: persona semejante, pero al mismo tiempo diferente, merecedora del reconocimiento desde la alteridad.

De otra parte, la consideración de los “Alcances y límites de una educación personalista” Pepe (2011) posibilita la presentación del significado de educar como responsabilidad comunitaria cuya labor implica la asunción de la distancia entre los sujetos y la valiosa civilización que se pretende enseñar y preservar de la decadencia; al igual que se hace cargo de las discrepancias y relaciones incongruentes con las generaciones precedentes y las subsiguientes; del mismo modo, como se colige de las crisis de autoridad, de valoración de la vida, de significatividad axiológica y de sentido cultural; y finalmente, asume como improcedente el planteamiento de un tipo de educación cuyo *modus operandi* se caracterice por rehuir todo cuanto está ocurriendo en el mundo, perdiendo de vista la interconexión entre factores presentes en diversas latitudes.

Se recupera para el significado de la acción de educar, el componente de la responsabilidad comunitaria, dado que la persona no aparece arrojada al sino de las circunstancias sobrevinientes; antes bien, es acompañada en la labor humana de ir aprendiendo el arte irrenunciable del afrontamiento de la propia realidad personal que trae consigo unas ciertas y determinadas circunstancias particulares, las cuales asumidas desde el dinamismo educativo que está llamado a conducirla con impronta personalista puede protegerle de caer en un estado pasmoso de desconexión respecto de la realidad y las circunstancias del contexto en que se vive.

Este estilo de educación posibilita la salvación de la persona, en últimas, de la tortuosa rutina, la cual induce al ser humano por la senda inexorable de la obvedad de todo cuanto aparece ante sus ojos, ante su cada vez más debilitado juicio, desposeyéndolo de la capacidad innata de asombrarse, ampliando la fisura entre generaciones, agudizando el estado crítico del signo vital del encuentro entre seres humanos pertenecientes a diferentes grupos etarios, con diversidad de cosmovisiones, convicciones, referentes socioculturales, orientaciones sexuales, preferencias políticas y deportivas, etc.

Estando frente a tantas causas por las cuales militar, el personalismo comunitario discurre “Sobre la importancia de la formación humana militante” Díaz (2011), planteando el problema de la militancia, pero es este caso aplicado a la identidad; es decir, contextualizado en el quehacer que se fija en el ser de la persona; se hace hincapié en lo fundamental que radica en comunicar cuanto se piensa con sencillez para ser comprendido hasta por el lector o el auditorio meno instruido. Se presenta como un reto inevitable la puesta al día de las prácticas docentes atendiendo a las renovadas estrategias didácticas, métodos, aplicaciones innovadoras soportadas por las teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

Otrora la militancia se concebía en el contexto de ciertos colectivos sociales centrados en una peculiaridad ideológica o religiosa o deportiva; en el tiempo presente, aparece como el requerimiento de educar y ser educados en atención a la convicción de poder elegir por procurar el desarrollo pleno del ser personal que se desprende como consecuente inexorable un quehacer personal comprometido capaz de dar cuenta de sus responsabilidades. En este orden de planteamientos se vislumbra una clave nueva que apuntala la importancia de la filosofía en el nivel de educación media y también en los niveles de educación precedente en los que se hallan personas ávidas de ser más y hacer mejor; más aún, en un contexto como el colombiano donde la

realidad acuciante del conflicto, postconflicto y procesos de paz exige por rehumanización y esta solo puede conquistarse desde la instancia de la formación de personas y cuán oportuno será si el proceso comienza desde las primeras etapas de formación integral.

En este sentido, se plantea un auténtico proceso “De la deshumanización a la rehumanización” Fernández (2010), comprendido en términos de tareas impostergables, entendidas estas como aquellas que tienen que ver con el cambio de concepción del qué al quién, de la cosificación a la personificación, retocando la máxima de la fenomenología toda vez que se obliga a retornar a las personas en sí, ya no como objetos de estudio sino sujetos. Se reitera la necesidad de emprender la senda de la rehumanización, esto implica un cambio de formas o estilos de pensar, pudiendo en la práctica volver a ser dados a luz, una y otra vez, tantas veces cuantas se empeñe la persona en cualificarse. En las condiciones actuales de la consecución de la paz a través de numerosos intentos de hallarla en Colombia, parece más que irrefutable la perentoria necesidad de rehumanización de los ciudadanos y esto indiscutiblemente empieza en las familias, pero se afianza y se plenifica en la escuela, donde la filosofía escolar podría hacer inmejorables aportes.

Desde la perspectiva pragmática emerge cual perentorio asunto orientarse “En busca de un método para el personalismo: los límites de la analogía” Burgos (2010), resulta señalado el método analógico como el más idóneo toda vez que trae consigo la posibilidad de unificar diversas aristas de la realidad. Sin embargo, bien sabido es que la analogía también tiende a la difuminación dada la diversidad que se fuerza a expresar en sí lo común, lo que es válido para todos. Se plantea como finalidad irrenunciable la valoración positiva y la promoción de la diversidad, de modo particular con miras a fortalecer el componente antropológico.

Pese a los valiosos servicios prestados por la analogía a los intentos por comprender los matices de la realidad, se mantienen las reservas del personalismo comunitario sobre esta, precisamente cuando se ha tenido la intención de constituir la en pieza clave del método personalista por antonomasia, dadas las desventajas en lo relativo a su pretensión unificadora, al perder de vista algunos elementos diferenciadores que posibilitan la recreación de un panorama de la realidad plural y compleja fruto de las relaciones intersubjetivas reales, entre personas que por naturaleza son únicas, irrepetibles e irreductibles.

Una inspección a “El personalismo comunitario de Carlos Díaz” Prieto (2009) permite señalar de modo sobresaliente las aportaciones de Piaget a la escuela en lo relativo a la pedagogía; se señala la importancia del maestro, para lo cual ha de ser competente en su área de especialización profesional con permanente cualificación en contenidos específicos, así como en los avances en psicología infantil y juvenil. Este compromiso es de vital importancia dado que bajo su responsabilidad recae la formación de personas que representan el presente y el futuro de la sociedad.

Las aportaciones específicas a la pedagogía presentes en la extensa obra de Díaz resultan aplicables en el contexto de la etapa preescolar, así como en las etapas de formación correspondientes tanto a la básica primaria, básica secundaria, media y superior, en virtud de la pertinente conjugación de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía escolar en relación con las contribuciones de la psicología evolutiva cuyos planteamientos remozarían la pretensión de reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de las personas.

Finalmente, tendiendo a la construcción de la “Comunidad de aprendizaje y paz mundial” Mercader (2008) inquiriendo por el significado de la paz, se presenta la

importancia de la persona como *locus* pedagógico recuperado en el centro de la institución escolar que propicia las condiciones para devenir en educación formativa emancipadora, posibilitadora de la dinámica dialogal, fundada en una comunicación articulada con la pedagogía del amor y en donde se viva realmente de modo alegre, en permanente proceso de concienciación. He ahí el modelo de escuela amiga en la cual la idiosincrasia iberoamericana alcance su plenitud.

De nuevo aparece el escenario escolar como el lugar en donde converge la familia y el Estado, allá se recrea tanto el ideal de sociedad como el ideal de persona que se anhela, allá es donde colisionan intereses contrapuestos dado que frente al impulso innovador de la escuela siempre se opondrán aquellos que siguiendo el dictado de sus propios intereses o representando los de algunos grupos prominentes, sean éstos locales o transnacionales, serán contrarios a la constitución de un programa integral de sociedad en el que lo medular no sea algo sino alguien, la persona sin distinciones, donde la diversidad y la pluralidad hallen la posibilidad de reconocimiento en aras del regreso a la humanización en clave de refundación de una sociedad como la de Colombia que siempre ha anhelado la paz, pero también siempre se ha extraviado en los vericuetos de los impersonalismos a modo de corolario de sus autoengaños.

1.5. Justificación

De acuerdo con Cadena-Fierro (2018) la problemática de la enseñanza de la filosofía en Colombia se focaliza en tres núcleos esencialmente, relativos a los tópicos, la didáctica y la evaluación, tal y como lo señala Gómez Mendoza (citado en Paredes y Villa, 2013). En lo que, respecto a los tópicos, se constata la preeminencia ostensible de una enseñanza de corte historicista; en tanto que en cuanto respecta a la didáctica y a la evaluación, en conjunto, se ha concebido como fundamento único e irrefutable el componente verbal.

En razón a la descripción de este panorama de enseñanza y aprendizaje de filosofía escolar, se evidencia que las prácticas educativas requieren de la ampliación de su horizonte a la implementación de estrategias integrales que aporten una más ambiciosa pretensión de logros, específicamente en lo relativo al desarrollo de la reflexión, el análisis, la crítica, la transferencia, todas estas funciones cognitivas que urge por ser desarrolladas máxime en un contexto de mayor demanda en la civilización digital.

Aunque parezca asombroso, aún hoy se sigue asociando la enseñanza de la filosofía, no sin enorme simplicidad y, en el mejor de los casos, con la capacidad adquirible de recordar sucesos clasificados en las conocidas cuatro etapas del desarrollo histórico del pensamiento Occidental, tal y como lo pregonaron los historiadores centroeuropeos o tener muy presentes las máximas de celebérrimas personalidades que vivieron en épocas muy distantes y latitudes no más cercanas, todas estas enunciaciones disponibles cual hilos en un telar para ser tejidas en procura de un discurso que de suyo tenga un elevado grado de audacia, donosura y hasta perspicaz redacción.

No obstante, desde una perspectiva crítica sin paliativos, para mayor ignominia del deber ser en el proceso pedagógico relacionado con el área de Filosofía escolar, suele emerger el uso de herramientas de la retórica clásica para presentar de modo articulado el ejercicio especulativo que se sustenta en la presentación de citas textuales, generalmente aprendidas de memoria, a partir de la lectura de los libros de texto, algunos de los cuales aparecen sin la correspondiente contextualización debida a la responsabilidad del acto educativo integral. Todo esto sin perder de vista que se enmarca en un paradigma vetusto de la enseñanza de la historia de los períodos en que se fue desarrollando la Filosofía en Occidente, según la tradicional perspectiva centroeuropea.

En Colombia, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía escolar todavía continúa siendo orientado eminentemente hacia el desarrollo de los procedimientos básicos del proceso de aprendizaje apoyado casi exclusivamente en los ejercicios de lectura y escritura, alcanzando escasos resultados que, en el mejor de los casos, se limitan a parafrasear algunas célebres disquisiciones de los más reconocidos pensadores occidentales cuyo sentido primigenio con frecuencia suele ser extrapolado al obviar la correspondencia o no de los contextos, dando por hecho la aplicabilidad de los textos con la motivación de cualquier pretexto (Paredes y Villa, 2013, p. 38).

Este hallazgo emerge en sustitución de los deseables procesos de subjetivación en el tiempo sincrónico en el que vive el estudiante; es decir, en su presente, y el esfuerzo sincero por tender puentes de diálogo con otras disciplinas en orden a vincular instrumentos de investigación provenientes de otros saberes especializados, lo cual se antoja en cuanto menos lo más pertinente dado el conjunto de necesidades del momento presente, según León Gómez (citado en Paredes y Villa, 2013). En atención a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el área de filosofía, en el ámbito escolar, ha de estar en constante relación con todas las áreas del saber, reconsiderando, relejendo y replanteando sus núcleos problemáticos en clave posibilitadora de interrelaciones; “en pocas palabras, pensando el sentido del conocimiento desde su relación con las ciencias y las artes” (Paredes y Villa, 2013).

La presente investigación resulta relevante en cuanto a la pretensión de dar cuenta del abordaje de la problemática del aprendizaje y la enseñanza de filosofía escolar en Colombia haciendo énfasis en el quehacer de los maestros desde la perspectiva del peregrinaje hacia el *locus* de la anamnesis y el descubrimiento del prototipo en la búsqueda del niño que se halla en cada maestro y que requiere ser despabilado para comunicarse con los alumnos quienes, dicho

sea de paso, no están desprovistos de la luz que concede el raciocinio y con este el acceso a la multitud de saberes; antes bien, comprendidos como personas a las que se les ha de brindar también desde el punto de vista cognitivo un nutrimento de óptima calidad.

De acuerdo con Ortiz Ocaña (2021) coincidiendo con lo que había señalado Cadena-Fierro (2018), para Zubería todo horizonte pedagógico afronta un problema con cinco aristas problemáticas, referidas a los propósitos, los cuáles serán rastreables en las huellas del quehacer pedagógico; a los contenidos; a la secuenciación; al método y, finalmente, a la evaluación; los cuales, en conjunto, han de ser identificados con suficiente facilidad en la disposición de la planeación del curso, la cual, a su vez, estará en capacidad de contener las respuestas a preguntas que inquieran en lo concerniente al destinatario de la enseñanza, aquello que se va enseñar, los medios e instrumentos con los que se pretende enseñar, también la frecuencia y modo de evaluar.

Subyace a este problema fundamental una pregunta esencial sobre el tipo de sociedad que se pretende formar correspondiendo a unas ciertas y determinadas características deseables; así mismo, emerge el núcleo problemático más profundo y primigenio que indaga sobre el tipo de persona que se pretende formar, corresponde a esta pregunta una inconmensurable diversidad de respuestas, tantas cuantas prospectivas deseables de ciudadanía existan.

El intento preliminar por aproximarse a esta pregunta central desvela un vastísimo horizonte con copiosas apreciaciones; dentro de las cuales la presente investigación vendría a suministrar elementos para un horizonte pedagógico otro, desarrollable en los procesos educativos dinamizados en el contexto de las instituciones educativas distritales en las que hace presencia algún miembro del CPPC, en el que se haría énfasis en el reencuentro consciente del maestro con el niño que se halla en su interior; así como en el proceso de desenmascaramiento y

“capa-ectomía” del cúmulo de tongada que se imponen de modo arbitrario en los diferentes escenarios socioculturales en los que el maestro ha vivido.

De otra parte, para el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo esta investigación es muy relevante dado que se posibilita contrastar de una parte su propuesta de teorización con las experiencias de innovación escolar desplegadas a partir del proyecto Filosofía para SER niños dinamizado por los investigadores integrantes del Colectivo, posibilitando una ulterior valoración crítica que podría abrir diversos horizontes de reflexión ya sea para profundizar en el objetivo general del Colectivo, replantear el mismo o complementarlo, según se derive de las conclusiones.

Para el programa de Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la División de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, dada la reconocida tradición humanística dominicano tomista que posibilita a sus investigadores la presente investigación es relevante dado que permite posicionar a la Institución en el horizonte de una alternativa distinta a las que han pretendido relacionar la filosofía y los niños desde los postulados de M. Lipman y A.M. Sharp; en contraste, contextualizándose en la realidad latinoamericana a partir de los postulados de O. Fals Borda y P. Freire, en coherencia con la apuesta por el fomento de la Filosofía Latinoamericana.

Desde la perspectiva del investigador, la presente investigación tiene gran relevancia dado que en esta convergen líneas activas de investigación desarrolladas a instancias de procesos de formación profesional tanto en el ámbito de Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa así como en la Licenciatura en Teología: Se imbrica el personalismo comunitario desde la perspectiva iberoamericana, el ser y quehacer de los maestros tanto de filosofía y teología, así como los de Educación Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales, Competencias Ciudadanas,

Pensamiento Crítico, entre otros muchos que convergen en la categoría niño, en todos como meta a alcanzar, de una parte despojándose de las máscaras impuestas y, por otra parte, con la configuración del perfil pleno del discípulo del maestro Jesús de Nazareth.

Capítulo 2

2.1. Referentes teóricos

Este segundo capítulo tiene de suyo la presentación de los cinco tópicos básicos que han sido abordadas en la indagación, a saber: filosofía escolar, personalismo comunitario, maestro de filosofía, escuela y niño. Esta sección establece un marco conceptual en el cual se comunica la aprehensión de cada una de las categorías; así como sus relaciones, sus divergencias, las emergencias en el proceso de relacionarlas entre sí, en contacto con otros factores y las nociones consideradas esenciales y susceptibles de reseñar ponderándolas como condiciones requeridas para aproximarse a la valoración de la concordancia entre la teorización y las experiencias pioneras en el ámbito escolar que se han venido fomentando con el proyecto denominado Filosofía para SER niños concebido e impulsado por el Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC) justipreciado desde la óptica del personalismo comunitario.

2.1.1. Filosofía escolar

De acuerdo con Gómez Mendoza (citado en Paredes y Villa, 2013), la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía escolar en Colombia principalmente se centra en lo concerniente a los tópicos seleccionados para presentarlos a los alumnos; a los principios, recursos y procedimientos para acceder a lo que es susceptible de ser aprendido y las instancias evaluativas. Se constata una impronta que privilegia el criterio historicista en cuanto a la selección de contenidos; de otra parte, aquella selección se suele articular con una atención focalizada en un aspecto exclusivamente verbalista. Estas son las algunas de las razones que

explican por qué las prácticas educativas distan aún del deseable desarrollo de funciones cognitivas como la reflexión, el análisis, el contraste, la transferencia y la crítica, todas exigencias de la actual sociedad digital del tercer milenio.

Con cierta probabilidad parece que aún está muy extendida la fácil asociación, como se colige de Cifuentes-Chauta, J.A. (2023), de la enseñanza de la filosofía con la habilidad memorística afianzada con repetidos ejercicios encaminados a recordar los períodos históricos de la Filosofía en Occidente, las máximas de célebres personalidades de lejanas épocas, culturas desconocidas y otras latitudes, que sin embargo parecen susceptibles de ser articuladas en un discurso con sentido de lo estético y perspicaz, al mejor estilo de los sofistas de antaño. Sin embargo, en el caso más ignominioso: se asocia a la reproducción de memoria, con elocuencia de sucesos acaecidos en otros tiempos cuyas interpretaciones se han ido transmitiendo, las más de las veces, de modo acrítico, fundamentándose en un paradigma ya abandonado de la indagación, enseñanza y aprendizaje de las ciencias históricas.

El aprendizaje de la Filosofía en Colombia está asociado a la enseñanza a través de la articulación de la aproximación de los textos clásicos con los procesos de lectura y escritura, esto suele representar un cúmulo de dificultades, dada la transición entre una sociedad que fue abandonando la lectura de textos impresos, la escritura con estilógrafo y la mecanografía para saltar a las pantallas, las redes sociales de entretenimiento y la representación de la realidad a través de emoticones.

De ahí los escasos resultados que se pretende obtener, a lo que habría de agregarse que en no pocos espacios pedagógicos de filosofía escolar sigue siendo fundamental esperar que los alumnos aprendan a parafrasear a los celeberrimos personajes de la historia de la Filosofía desarrollada en Occidente y narrada desde la perspectiva europeísta. Se anhela el desarrollo de

procesos en el que el alumno pueda ser contextualizado en el presente y esté consciente del mayor número de circunstancias que rodean su desenvolvimiento vital, sea que estas lo condicionen o pretendan determinarlo, toda vez que en relación intersubjetiva con otros que también han iniciado este proceso de subjetivación consciente de su realidad, aúne esfuerzos por transformar aquello que posibilite una mejor calidad de vida, arriesgándose a vincular estrategias e instrumentos investigativos provenientes de otras ciencias.

Como ya se intuyó anteriormente, desde una perspectiva de análisis del deber ser, considerando las innumerables posibilidades que se dan cita en la halagüeña prospectiva para la Filosofía escolar en el presente siglo y teniendo en consideración los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), concebida como área curricular fundamental y de estudio obligatorio se ha de propiciar una adaptación del diseño curricular que dé cuenta del establecimiento de relaciones múltiples con diferentes ciencias, desarrollos tecnológicos, con las artes, las distintas tradiciones religiosas y demás manifestaciones del ingenio humano toda vez que se tenga mayor número de elementos para abordar con ánimos renovados el replanteamiento de los problemas clásicos, la formulación de nuevas preguntas problémicas y el reenfoque de perspectivas holísticas con el objeto de aportar al desarrollo pluridimensional de la persona humana.

Un análisis preliminar del estado de la Filosofía escolar en Colombia arroja inicialmente un resultado que se traduce en perentorio llamado a resituar la filosofía no solo en la escuela, sino también en la sociedad cuyo impacto otrora ampliamente extendido estaba aparejado al soporte que esta pudiera ofrecerle desde la construcción de la armazón lógica de la argumentación a los planteamientos teológicos; hoy requiere que se le conceda el lugar de

colocutor de la realidad misma que interpela al ser humano pensante y sentiente, posibilitando del diálogo con los saberes cada vez más especializados.

Una Filosofía escolar que renuncia a ser narradora de una cierta y determinada forma de interpretar su propia historia y se abre a la posibilidad de establecer interconexiones en clave de mutua colaboración, deviene en filosofía dialogante que no se arroga jamás el derecho exclusivo de interpretar la realidad y detentar la verdad absoluta, dejando de lado la tendencia al dogmatismo paralizante no solo de la renovación curricular, sino también del progreso integral de la civilización humana, al replegarse sobre sí misma dejando de lado la multifacética manifestación del espíritu de la humanidad.

La faceta dialogante reconquistada para la Filosofía escolar trae consigo la oportunidad de un aporte invaluable al afianzamiento del proceso democratizador de la escuela y la sociedad comenzando por el aula y las personas de los alumnos que interactúan en esta. Así como en otros lugares y tiempos los planteamientos filosóficos fueron empleados con propósitos más o menos evidentes de ideologización; en el presente, se precisa de una mayor responsabilidad de quienes orientan los procesos pedagógicos de Filosofía en la escuela toda vez que un propósito evidente de esta área que ha de ser perseguido con persistencia es la formación de personas emancipadas y emancipadoras.

La filosofía escolar que ha recuperado su consciencia emancipada y su responsabilidad de gestar emancipación en las personas de los alumnos no ha de perder de vista el valor de la historia ya vivida, pero sin ancorarse a un relato que corresponde a una visión temporal que interpreta el pasado pudiendo perder de vista el dinamismo que le abre la existencia en un presente prometedor y un futuro que, aunque incierto está siempre disponible, por tanto,

La riqueza de la historia de la filosofía hace que el profesor esté a menudo tentado a anclarse en esta perspectiva filo-histórica; si bien resulta recurrente mencionar que una de las funciones del área es desarrollar en cada uno de nosotros el sentido del reconocimiento histórico y que una lectura atenta de los grandes autores clásicos puede resultar bastante instructiva, la filosofía se alimenta también de todo aquello que ella no es, y debe por lo tanto abrirse al presente e integrar en particular los principales logros de las ciencias humanas (Larrosa, 2003, p. 39).

Numerosas han sido las comprensiones que acerca de la palabra filosofía se han llegado a proponer, tantas cuantas personas se hayan dado a la tarea de darle definición. Al menos, en Occidente, parece haberse establecido consenso en cuanto al origen se refiere, llegando a converger las diversas concepciones dadas en la perspectiva etimológica; en lengua española, proveniente del latín y a su vez proveniente del griego, la palabra filosofía está constituida por dos partes; a saber, el prefijo filo, *philo*, *φιλο* con la carga significativa amor y el sufijo sofía, *sophia*, *σοφία* con la connotación de sabiduría, no tanto como un preciado objeto que se conquista y se posee, como un proceso de búsqueda constante; toda vez que quien pretende hacer filosofía es movido por una especie de fuerza que trasciende la iniciática curiosidad: el amor capaz de dinamizar el encuentro personal y comunitario con la sabiduría emancipadora de los grilletes y cadenas de la ignorancia, el sometimiento, la resignación, la servidumbre a un control sistemático de pseudo ser y la manipulación acrítica que deviene en decidida transformadora de la propia realidad.

Con todo, la Filosofía escolar deviene ante los maestros, alumnos y padres de familia no ya como el área de complejidad abstracta tal que se halla desconectada de la realidad de la persona que ama, sueña, llora, trabaja, vota, juega, consume, estudia, trabaja, se enamora, se

enferma, tiene descendencia, viaja, duerme, se alimenta, etc., la propuesta curricular debe lograr articular el valioso legado de un pasado glorioso en el que la filosofía siempre estuvo presente cual proceso ginecobotetra en el que no solo se ha dado a luz ideas, sino personas. He ahí una nueva clave de interpretación del lugar de la Filosofía escolar en la actualidad: posibilitadora del nacimiento de personas renovadas.

2.1.2. Personalismo comunitario

Conscientes del desmoronamiento definitivo del proyecto modernista que pretendió omnicomprender de modo unívoco la realidad (Pikaza, 2004, p. 13), sepultando con ello cualquier aportación liberadora de la Filosofía y trayendo consigo la concepción de hombre asumido en términos de una sola dimensión, se está ante el cambio de consistencia no solo de los materiales que se emplean en la construcción de cuanto nos rodea, cada vez menos denso, más liviano, más volátil, así, como si se tratara de la correspondencia con los fenómenos físicos, también las propuestas del pensamiento contemporáneo evitan arrogarse el derecho de excluir otras maneras de comprensión, renunciando en consecuencia a erigirse en propuesta exclusiva y excluyente.

La decodificación de la sensación que produce estar en relación con el imaginario colectivo contemporáneo transmite la carga significativa de una probabilidad de que nada permanece como antes o como siempre se dijo que había sido; esta percepción de que todo cambia no es solo la impresión de una espontánea opinión de un transeúnte ante la pregunta a bocajarro de un bisoño entrevistador, al parecer deviene como un consenso de pareceres en medio de un horizonte con “tanta noche sin luz para mejor robar, tanto río revuelto para ganancia de pescadores” (Díaz, 2005, p.67), de lo cual parece concluyente que se está ante un auténtico

cambio de época, circunstancia esta que no pasa inadvertida para el aprendizaje y la enseñanza de la Filosofía escolar (Paredes y Villa, 2013).

En esta espiral de cambios, la mayoría de los cuales han venido siendo muy acelerados, la vigencia del personalismo comunitario radica en constituirse en “movimiento de reacción contra lo impersonal y antipersonal” (Díaz, 2005, p.17), cuyos representantes, por fortuna, no se han quedado impertérritos ante las maniobras encaminadas a instituir un sistemático proceso de despersonalización en diversos ámbitos de la sociedad, no siendo la institución escolar la excepción. Es por ello por lo que este posicionamiento es decidido y se hace a favor de la persona frente a la neutralidad que se va convirtiendo en obligatoria dentro de la burbuja del unanimismo social contemporáneo so pena de ser condenados al ostracismo reforzado por el indiferentismo imperante.

Oponer el personalismo a las distintas formas de impersonalismo con el propósito de definirlo resulta una opción nada desdeñable. El personalismo constituye una muy seria objeción a los impersonalismos, ya sean de corte sartriano o actualismo, según el cual la persona sería una suerte de sumatoria de sus actos evaporándose con esto su identidad personal llegando a la concepción contradictoria de equiparar y hasta superar en la valoración las acciones por encima de las personas que las han ejecutado después de sopesar y decidir hacerlo escogiendo los medios requeridos para llevarlas a efecto.

El personalismo comunitario también constituye una objeción para el egocentrismo según el cual los otros son equiparables no al sí mismo de quien se concibe alguien, sino como algo, como cosas y, en cuanto tal, no vienen a considerarse más sino como medios u objetos para alcanzar fines que serían en la práctica superiores a estas personas cosificadas u objetivadas e inventariadas mediante el reduccionismo del sujeto a sus características de utilidad que permite

fácilmente juzgar a la persona obviando las acciones, barrenando en la actitud práctica de no estar dispuestos a prestar ayuda por pequeña que esta parezca dado que se vive en medio de una aglomeración insociable en donde la no disponibilidad y la no responsabilidad son las características fundamentales (Díaz, 2005, p.24).

Las diferentes versiones de colectivismo hallan también en el personalismo comunitario su objeción al pretendido abstractivismo universalista que termina obviando la unicidad, lo irrepetible y extraordinario personal, posicionándose frente al escepticismo más pesimista que no admite la duda ni tan siquiera permite la formulación de la pregunta toda vez que con solo su enunciación se tiene potencialmente la posibilidad de al menos una respuesta y esta, a su vez, solo es posible cuando es plausible comunicar algo deviniendo en la irrefutabilidad del escepticismo dado su sinsentido (Díaz, 2005, p. 24-26).

Así como ayer, también hoy aparecen nuevos y antiguos transpersonalismos que devalúan el cuerpo, despreciando la constitución somática de la persona en razón a que se pretende la superación del yo sin hallar la realización de este en el nosotros mediante el encuentro con el tú; paradójicamente se pretende hacer devenir el yo a partir del no yo pero accionando este como un yo; contrastando con las llamadas religiones personalistas, dentro de las que se destacan las religiones abrahámicas o del Libro (judaísmo, cristianismo e islamismo) en las cuales se hace presente el ofrecimiento de la salvación de la persona concreta en su comunidad de fe histórica y profética (Díaz, 2005, p.26- 29).

El personalismo comunitario se confronta en el terreno dialéctico con aquellas corrientes irreconciliadas con la persona. Desde el punto de vista ontológico se constituye en objeción de los materialismos y el nihilismo; ahora bien, desde la perspectiva sociológica combate con lealtad los individualismos y los totalitarismos, agradeciendo por otra parte lo que ha emergido

de esta contraposición (Díaz, 2005, p. 30); permaneciendo firme al legado judeocristiano ulteriormente desarrollado por las aportaciones de las tradiciones medievales de la patrística y la escolástica, contextualizadas en la contemporaneidad por la tradición dominicano tomista, la fenomenología, la hermenéutica y la neo-vétero dialógica.

El paso del racionalismo monista y el fatalismo dualista del mundo helénico a una concepción más benévola de la persona emerge en los umbrales del encuentro entre la tradición bíblica judeocristiana y la filosofía grecorromana toda vez que lo individual se concebía en términos de no valioso y proclive a la caída en desgracia, yéndose con esta orientación hasta el esbozo del prototipo del Estado comunista platónico y la consideración de lo individual como indigno de ser tanto conocido como amado, asumiéndose como meta de liberación. De hecho, a una con Carlos Díaz (2005), se reconoce que

El personalismo es de cuño bíblico. El judeocristianismo presentó al mundo antiguo el escándalo de la singularidad y de la multiplicidad, de la individualidad y de la personalidad; de un Dios que “pone” lo numéricamente distinto como “término” de su conocimiento y de su amor. (p. 34)

Se identifica en la esencia del personalismo comunitario una concepción teísta dado que su nutriente primigenio se halla en la aproximación racional a la revelación de un Dios personal, no ya la multiplicidad de dioses propios del panteón griego o romano, sino la comprensión de un solo ser divino en esencia en tres personas. En suma, de acuerdo con Urdanoz (1998) en su obra *Historia de la Filosofía* de 1998 (citado por Díaz, 2005, p. 45)

Personalista en sentido amplio es toda filosofía que reivindique la dignidad de la persona en el campo ontológico, gnoseológico, moral o social, contra las negaciones

materialistas o imanentistas. En sentido más riguroso, puede llamarse personalismo o filosofía personalista la doctrina que centra en el concepto de persona el significado de realidad. (p. 361)

En este momento de fecundidad tanto filosófica como teológica, al interior de la múltiples denominaciones en las tradiciones judeocristianas, así como la divulgación de saberes provenientes de otras tradiciones diferentes a las predominantes en Occidente, emerge la posibilidad de una antropología renovada en donde las notas de unicidad e irrepitibilidad son asignadas por antonomasia a la persona humana, al sujeto de derechos, abierto a la construcción y mantenimiento de comunidad en busca del bien común.

2.1.3 Escuela

El análisis concienzudo de la forma escolar comprendida como institución educativa disciplinaria y sus posibles aplicaciones en los panoramas educativos contemporáneos de las sociedades que ejercen mecanismos y estrategias de control, desde la perspectiva de Foucault, de acuerdo con Muñoz (2018), posibilita analizar tanto los discursos como las prácticas en términos de configuraciones del ejercicio del poder en la sociedad punitiva, los cuales traen consigo que la unidad somática de la persona sea dócil, he ahí la individualidad determinada; de donde se colige escuela en términos de lugar de relaciones de poder.

A mediados del siglo XX, finalizada la hecatombe que significó la Segunda Guerra Mundial, particularmente para Europa, con la cual se hundió definitivamente el proyecto modernista y las veleidades imperialistas de los pequeños Estados del Viejo Continente, dando paso a un nuevo escenario geopolítico, esta vez de índole bipolar, comandado y monitoreado del lado oeste por Washington y del lado este por Moscú; a partir de aquí emergen nuevas modalidades de poder, las cuales dan lugar a la llamada sociedad de control, a partir de la cual

emerge la pretensión de la conformación de una individualidad autogobernada, al menos, en el hemisferio oeste.

En sintonía con Urraco-Solanilla y Nogales Bermejo (2013), haber posibilitado el acceso masivo a la educación a través de la escuela como espacio físico, trajo consigo la creación de tipos de personas homogeneizadas, con escaso o nulo cultivo de la imaginación y distantes de la autonomía. Elementos tales como la docilidad, el examen, el imaginario espacial, la disciplina, el castigo y la medición exhaustiva del tiempo, entre otros, constituyen el ejercicio real e invisible del poder, propios de la Modernidad que contrastan con las exigencias del momento actual: escuela que eduque en la creatividad y la diversidad.

El intento por considerar desde distintas perspectivas el actual momento global llevaría a comprender que la desaparición de las certidumbres de otrora y la emergencia de numerosas inquietudes frente a los cambios que se acontecen en relativamente poco tiempo y de modo simultáneo ha llevado a pensar en un auténtico cambio de época transido por crisis a todo nivel: personal, familiar, de pareja, escolar, ambiental, social, político, económico, laboral, de convicciones, de cosmovisiones, etc. No obstante, se puede estar ante la oportunidad sin igual para emprender la rehumanización.

En la escuela es evidente que “la comprensión de los profesores respecto de qué significa enseñar está estructurada narrativamente a partir de sus propias biografías, contextualizadas temporal y espacialmente y en interrelación con las biografías de sus estudiantes” (Cavieres-Fernández, 2018), es por ello que el ámbito escolar se presenta quizás con más fuerza hoy que ayer como el espacio idóneo en el que ha de resonar la llamada a la anamnesis de la persona, la remembranza de lo personal indefinible en principio, para lo cual se requiere la apertura de

puertas y ventanas dada la exigencia de amplitud de horizonte, tal como lo asegura Carrera (2018) sobre Mounier:

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados en una constante conversión: unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla, por añadidura, a impulso de actos creadores, la singularidad de su vocación (p.94).

El asombro que causa el hundimiento definitivo del proyecto modernista y el hallarse a las puertas de unas transformaciones que dan la sensación de encontrarse en medio no de la época de los cambios sino en un indiscutible cambio de época, trae consigo numerosas posibilidades que aguardan a ser asumidas responsable y convenientemente para impulsar una educación de índole personalista para lo cual hay que transitar decididamente del encapsulamiento y la conformidad con las adecuaciones formales insertadas en el documento del Proyecto de cada institución sin verificarse incidencia alguna en la vida concreta de los alumnos y maestros para asumir el compromiso del personalismo comunitario militante.

Una escuela en función de una educación con impronta personalista requiere como diría Mounier (citado en Argüello Parra, 2009), lo siguiente: la educación debe preparar su terreno como suele hacerlo el agricultor, la escuela está llamada a deconstruirse, dado que parece hoy estar reducida, con alta prevalencia, a la simple distribución superficial del saber y a la consolidación de las divisiones y estratificaciones socioeconómicas o del paradigma axiológico de un mundo inexistente o, en su defecto, está cerca de su último estertor, dada la velocidad de las transformaciones socio culturales del momento presente (p.264).

De modo que tanto la escuela otra que ofrece una educación alternativa puede y lo agentes educativos renacidos están en capacidad y en el deber de romper con aquellos arquetipos

sin vida toda vez que se pueda confluír en la elaboración de una formación de la persona humana integral, ofrecida a todos los ciudadanos por igual, que permita tomar consciencia de sus circunstancias particulares en el contexto en que vive, se relaciona y se sigue humanizando; pero también, actuando en clave de comprender que se relaciona con otros a nivel global de humanidad. En este orden de ideas, cada persona es libre frente a sus últimas perspectivas, pero se la va preparando para la construir la ciudad común de los hombres y las mujeres en armonía, que fraternalmente están preparados los unos con los otros para el oficio de ser persona humana.

En este preciso momento de la historia de la humanidad, caracterizado por una serie de retos que podrían aproximar a tantas comunidades una educación de calidad, aparece como necesario no renunciar a hacer un análisis crítico de la realidad escolar de tal suerte que se pueda identificar con argumentos sólidos aquello que debe ser modificado en parte o cambiado por completo sea porque no se ajusta a las necesidades del momento presente ni a las proyecciones del futuro inmediato. Derribar y llevar al polvo lo precedente resulta relativamente fácil, a partir de allí, la infatigable labor por la reformulación de una propuesta centrada en la persona ha de canalizar todos los esfuerzos tanto del orden académico y convivencial como del financiero y el administrativo (Pepe, 2011, p. 3).

De acuerdo con lo que se colige de Beltrán (2018), la escuela contemporánea está llamada a generar prácticas libertarias según las cuales sean los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes quienes dinamicen los procesos de su propio aprendizaje deviniendo ellos(as) mismos(as) en auténticos ejemplos cautivadores dignos de ser seguidos en tanto que no se erigen como detentadores o depositarios infalibles de la verdad sino como quienes señalan el camino y hacen llevadero el peregrinaje que cada sujeto ha de hacer por cuenta y riesgo propios. En ese orden de ideas, emerge la libertad como cimiento de las prácticas escolares, ya no desde una

perspectiva humanista en cuanto al poder de decisión personal, sino como resistencia al avasallador dinamismo de los dispositivos tanto del saber cómo del poder que a su vez producen subjetividades. (p. 40)

2.1.4 Maestro de Filosofía

La figura del maestro con los atributos de quien es competente no solo de enseñar un saber particular del que evidencia pericia; sino y, sobre todo, es percibido como aquel modelo de persona a seguir por su encomiable vida cotidiana, emergen con claridad los marcadores identitarios específicos que permiten diferenciar las figuras del profesor y del docente; de acuerdo con esto, el primero cual profesional de la educación se desempeña en un campo específico del saber, interesándose más por los contenidos en sí mismos; en tanto que el segundo, también dedicado a la enseñanza enfatiza su interés por la ganancia económica percibida en razón a la labor contratada. No así el maestro, cuya atención está centrada en la integralidad de la persona del alumno.

Ahora bien, la nota característica del maestro que establece estrecha relación con su alumno está interpelado de acuerdo con Pepe (2011) constantemente por la acción humanizadora llevada a cabo naturalmente a través de la educación, concebida como una responsabilidad comunitaria que pretende reducir las distancias entre los alumnos y los valores, los saberes, el mundo, el tiempo, el espacio, las generaciones del pasado y las por venir con sus luces y sus sombras, con sus logros y su crisis identitarias y de sentido, no se cae en la tentación de mantener al alumno en un ambiente artificial cual burbuja.

Actualmente, se perciben algunas relaciones tensas entre alumnos y maestros, entre estos y los padres de aquellos, también entre los directivos docentes y los maestros dada la naturaleza conflictiva humana, la consabida crisis de autoridad, los acelerados cambios culturales, la

implementación de nuevas estrategias metodológicas y la incorporación de aportaciones de otras ciencias en el campo de la educación. Todo esto ha permitido comprender que el papel del maestro no es un hallazgo arqueológico, su valioso servicio prestado a la sociedad, muchas veces sin el justo reconocimiento social y la remuneración suficiente, sigue siendo de vital importancia en virtud de ser el diferenciador esencial entre un proceso integral de formación humanizante y humanizador en contraste con el tradicional modelo de educación bancario.

La contemporánea concepción de los maestros, en general, y de Filosofía escolar, en particular admite que, si bien sobre ellos recae en gran parte la responsabilidad del dinamismo de la institución escolar, se ha de reconocer que la acción educativa es compartida con otros estamentos de la misma comunidad educativa y del sector productivo de la sociedad. Se requiere del concierto y decidido compromiso de quienes directa o indirectamente intervienen a modo de coparticipantes de las iniciativas escolares procurando en estas la superación de la tendencia a contemporizar con la actitud irreflexiva que se juzga normalizada en virtud de parecer predominante en la sociedad. El quehacer de los maestros la mayoría de las veces está yendo en la dirección opuesta a la de las masas.

Como se colige de Díaz (2011) el maestro también juega un papel fundamental en activación de los dispositivos tendientes a fundamentar la importancia de optar por la formación militante en la persona, asumiendo la pregunta que inquiere por la identidad, la pertinencia y la preeminencia del ser sobre el quehacer y el tener. Su comunicación es sencilla, cuanto piensa es socializado de tal modo que todos tengan acceso a la comprensión del mensaje transmitido, sea de modo oral o por escrito el auditorio y sus lectores comprenderán con facilidad lo enseñado sintiéndose motivados a proseguir con su aprendizaje a través de su participación activa en las actividades propuestas a partir del quehacer docente.

La ideologización ha sido considerada como un fenómeno del cual la escuela no ha estado exenta. No obstante, sería desproporcionado afirmar que la escuela es el centro por excelencia de adoctrinamiento del Estado; al menos en los países con sistema democrático, se debe proseguir con el proceso de democratización de las relaciones en el ámbito escolar, partiendo del ambiente comunitario en el cual las libertades y los derechos de los alumnos no sean conculcados, no se someta a un trato punitivo con el pretexto de garantizar la normalización del comportamiento; en su lugar, conviene apostar por una escuela que eduque en y para el conflicto formando ciudadanos conocedores de sus derechos y deberes que en su proceder apelan al uso de la razón y asumen responsabilidades de gestores de paz.

El maestro se halla frente al reto permanente de liderar en sí mismo y en medio de sus alumnos el proceso incesante de estar yendo de la deshumanización a la rehumanización que de acuerdo con Fernández (2010), en otras palabras, la persona del maestro constituye por decirlo así en el modelo de proyecto que se sabe inacabado pero no se detiene para seguir cualificándose y optimizando las habilidades que se despliegan de su pluridimensionalidad puesta al servicio de la consecución de la propia felicidad a través del bien común.

Al maestro de Filosofía escolar se le plantean llamados insoslayables en virtud de la naturaleza de su ser y quehacer, se constituye en la consciencia no solo de su clase, lo es también de su estamento, del cuerpo de maestros, pero también de la escuela entera a modo de articulador de las redes de apoyo de las iniciativas humanizadoras y rehumanizadoras, es el sembrador y custodio tanto de la esperanza como de la alegría sustentadas en el amor cultivado con esmerado cuidado, su proceder dentro y fuera del aula se ajusta a las prácticas democráticas que anhelan los pueblos de sus gobernantes tanto de la rama ejecutiva como legislativa, propendiendo en todo momento por mantener abiertos todos los canales de comunicación con todas las instancias

atendiendo más lo que se comunica que al cargo de quien lo está comunicando, con ello valora positivamente a todas las personas independientemente de sus opiniones personales.

Hallándose la escuela en medio del maremágnum de la multitud de estrategias metodológicas emergentes, de acuerdo con Burgos (2010), el maestro que le apueste decididamente a la formación integral de sus alumnos ha de estar en búsqueda de ir construyendo el método personalista. Esta tarea no es tan sencilla, pero ciertamente es grata. Implica ir de la analogía con su inmenso valor unificador siendo conscientes de sus límites difuminadores de la diversidad tratando de procurar lo común, lo universalmente válido. En este punto se ha de tener claridad la opción personalista por el reconocimiento y el realce de la diversidad reforzando con ello el componente antropológico de la eventual ruta metodológica.

El maestro de Filosofía escolar de identificarse con el personalismo comunitario tendría unos marcadores identitarios específicos que le conducen no solo a ser consciente de lo que le es exclusivo en cuanto a su ser único e irrepetible como persona, sino a reconocer estas mismas notas esenciales en las otras personas, particularmente, en sus alumnos a quienes habrá de exhortar en orden a la toma de consciencia de su propia valía y llamado a servir movidos por el amor.

2.1.5 Niño

Dentro de las múltiples concepciones de niño, llama la atención, de acuerdo con Bernal Sanabria (2023), la propuesta por Friedrich Nietzsche en *Así habló Zaratustra*; de antemano es fundamental señalar que si bien el pensador alemán no un representante del perspectivismo, su concepción es una perspectiva y, por otra parte, que, aunque difiere de la absolutización de la verdad, la presenta como una de las categorías propias del niño que la delata, que la descubre

porque la busca, pero no en clave metafísica idealizándola; sino como un proceso continuo de búsqueda. (pp. 26-27)

Los cambios no parecen ser una serie de excepciones a la regla preestablecida, antes bien, son la constante del momento actual, esa parece ser la percepción común (Cadena-Fierro, 2018); por ello, probablemente uno de los retos que más urge hoy por ser logrado es aprender desaprendiendo todo aquello que ya se había dado por aprendido y enseñar a hacer lo propio a otras personas, aprender a formular cuestionamientos frente a todo cuanto se da por cierto e inamovible, ya sea que haya sido postulado por un gremio de personas pertenecientes a los grupos de mayor influjo económico o sociopolítico o por representantes de escuelas de pensamiento muy reconocidas. La actitud del niño está caracterizada por tener presente la pregunta en su diálogo con adultos y con sus pares.

La pregunta que inquiere por el momento inicial de la persona lleva a plantearse la realidad personal como algo ya dado que cuando se intenta rastrear sus orígenes se transitan sendas con un hálito de misterio. De un lado están quienes afirman que, en el momento de la concepción, durante la fecundación, cuando el espermatozoide fecunda el óvulo y da lugar al cigoto, en esta nueva realidad biológica pluricelular estaría ya presente, en potencia, la persona humana, en absoluto estado latente que aguarda cada fracción de segundo para desarrollarse progresivamente y manifestarse en acto.

Bajo esta comprensión antropológica se halla el rastro de la ontología hilemórfica de Aristóteles, expuesta por Tomás de Aquino (Dewan, 2008), quien ya advertía que de esta depende sea para mantenerse incólume o para derribarse tanto el hilemorfismo como la lógica, la física y la metafísica, la misma que reconoce la materia prima y la relación de tipo causal entre esta y la forma sustancia al interior de la sustancia generable y corruptible.

En línea con Aristóteles, como lo enunciara al comienzo de su *Metafísica*, aún hoy se considera que “todos los hombres por naturaleza desean en saber” (*Meta.* I, 1, 980a21).

Prácticamente desde el vientre materno, la persona ya evidencia la predisposición por ceder al interés de aprender a través quizás de una ruta metodológica que recuerda a Sócrates y por ello se le podría denominar mayéutica infantil caracterizada por desconocer la ironía, partiendo siempre de un lugar común: la honesta declaración de no saberlo todo.

Tomando como alegoría el trabajo de parto de las mujeres embarazadas y la labor no menos dificultosa de la partera quien ayuda a traer a los niños al mundo, así el niño cuando pregunta intenta dar a luz las ideas, los conceptos a partir de la información que recaba de sus interlocutores. He ahí la praxis filosófica precursora de las complejas elaboraciones teóricas que emerge de las oscuras entrañas del saber y son dadas a luz empleando la pregunta como símil de la praxis ginecobotetra de la progenitora de Sócrates. Y ante el fruto del doloroso esfuerzo tanto en el parto como en la mayéutica no queda otro camino razonable diferente al de la profesión de amor, se ama a la persona recién nacida y a la verdad recién dada a luz.

Con cierta probabilidad, le sucedía a Sócrates con sus contemporáneos lo que le acontece al niño cuando se atreve a dialogar con los adultos. Son pocos quienes resisten más de un par de rondas de interrogantes enunciados cuidadosamente por el niño al que prestó atención por un instante. Generalmente. Las respuestas adultas suelen tener la pretensión de palabra final, a modo conclusivo y cierre definitivo de la cuestión; no obstante, en el niño detrás de una pregunta inicial con seguridad hay cientos de otras más, algunas directamente relacionadas, otras tangencialmente vinculadas y algunas quizás sin demasiada conexión. Algunos adultos pierden fácilmente la paciencia ante tan inusitada andanada de preguntas y dan pronto por concluida la conversación tal vez por considerar que sus negocios o los juegos de adultos, como afirmara

Agustín de Hipona, en sus célebres Confesiones (p.155), son más trascendentales que las pueriles disquisiciones.

Con cierta probabilidad, sin distinciones de etnia, lengua, color de piel, lugar de procedencia, contexto cultural, convicciones morales, grado de instrucción escolar, género, orientación sexual, estratificación socioeconómica, elección política, prácticas religiosas, preferencias deportivas, pirámide axiológica personal, consideraciones éticas, y demás, toda persona como afirmara Miguel de Unamuno acerca del ser hombre, “es algo concreto, unitario y sustantivo, es ser cosa, res” (Santos, 2019).

Valorar la persona completa no en abstracto, sino también desde aquellos componentes invisibles como lo son sus deseos más profundos, la memoria de sus experiencias dolorosas, el recuerdo de cuanto fue motivo de alegría y júbilo, sus ilusiones más ocultas, su componente genético, su interpretación de la historia personal y comunitaria que ha ido construyendo, sus experiencias políticas, religiosas, espiritualidades y de su propio modo de desaprender y de aprender implica también ubicar nuevamente la comprensión que se tiene del niño.

El niño podrá ser pequeño de estatura, de apariencia frágil, parecer demasiado ingenuo y llevar muy poco tiempo viviendo fuera del vientre materno, pero es una persona plenamente, llamado a desarrollar su pluridimensionalidad, siempre deseoso de conocer, preguntar, aprender, ejemplar único en nivel de asombro especialmente apto para la Filosofía escolar de corte personalista, eximio representante de una especie de lógica no simétrica que colisiona frecuentemente con quienes sometidos a la estandarización de sus dimensiones personales han dejado de lado la posibilidad permanente de nacer de nuevo.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Tipo y enfoque de investigación.

El presente apartado tiene por objeto informar acerca del tipo y el enfoque de investigación con los cuales se indagó en orden a la consecución de los objetivos, general y específicos planteados, haciendo factible el propósito inicial de aproximarse a las posibles respuestas susceptibles de ser dadas a la pregunta problema. Teniendo presentes estas consideraciones, se ha escogido el paradigma de la investigación cualitativa, según el cual de la relación biunívoca entre el investigador y el objeto de estudio emerge la posibilidad del conocimiento cual proceso progresivo que permite considerar la realidad humana como un todo en el que se imbrican los elementos constitutivos de la pluridimensionalidad de la persona humana y no solo de modo fraccionado, desde la perspectiva unidimensional, en virtud de su enfoque holístico, hallando los elementos de convergencia en la interacción comunitaria.

La presente investigación centrada en el núcleo problemático ¿Cuál es la importancia de los marcadores identitarios del maestro de Filosofía escolar desde la perspectiva del personalismo comunitario del proyecto “Filosofía para SER niños” concebido e impulsado por el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo? Ha sido desarrollada desde el horizonte del paradigma cualitativo toda vez que se ha considerado en orden a la producción de conocimiento científico en las ciencias humanas como la alternativa idónea, contrastando con cuanto se ha constatado como un presunto privilegio otorgado al método experimental.

Desde el comienzo del siglo XXI, se ha ido llegando a consenso partiendo de los aportes de algunos autores (Jiménez Domínguez, 2000; Mira, J. J., Pérez-Jover, V., Lorenzo, S., Aranaz, J., y Vitaller, J., 2004; Báez y De Tudela, 2006; Salgado Lévano, 2007) en torno a que los métodos cualitativos asumen el supuesto de la constitución del mundo social por significados y símbolos, emergiendo la intersubjetividad como la categoría fundamental de la investigación cualitativa y por tanto, la condición sin la cual sería imposible pretender captar reflexivamente

los significados sociales compartidos en la interacción subjetiva que a su vez construye la realidad social y en cuyo sentido intersubjetivo respecto de una acción confluyen tanto el objeto a indagar como el objetivo mismo a alcanzar.

De otra parte, también rastreable en su momento, se pueden identificar algunas posiciones que señalan las limitaciones en lo concerniente a ciertas dimensiones de la complejidad de la realidad de la persona humana, tales como la libertad, la moralidad o la cotidianidad y su significación (Peña, A. Q., Montgomery, W., Yanac, E., Sarria, C., Ch, H. C., Malaver, C., ... y Solórzano, L., 2007, p.71). Este enfoque, al rechazar la unidad del método científico, posibilita la emergencia de la pluralidad metodológica, que a su vez permite la comprensión racional de la realidad en clave de especificidad y singularidad. He ahí la interacción entre el investigador y el objeto de la investigación, deviniendo el conocimiento en interrelación entre sujeto y objeto (Sánchez, 2004, p.17). En síntesis, de acuerdo con Creswell (citado por Vasilachis, 2006):

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (p.24).

De acuerdo con lo afirmado por Miles y Huberman (citado por Pérez, 2001): “De ahí que tenga sentido buscar y difundir métodos de investigación alternativos que permitan captar esas características específicas de la realidad humana, es decir, tiene sentido estimar la vigencia científica de las alternativas de investigación cualitativa” máxime cuando se pretende indagar acerca de las notas constitutivas del maestro de Filosofía desde una perspectiva concreta, la del

personalismo comunitario, en un proyecto específico de cierta impronta latinoamericanista, conocido como “Filosofía para SER niños”, ideado y dinamizado por el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo.

3.1.1 Investigación documental (ID)

El tipo de investigación que se ha escogido para el desarrollo del presente proceso de indagación es el documental. Se ha de tener en cuenta que la investigación documental (ID) se “centra en la búsqueda, el análisis y la fundamentación con base en documentos” (Pérez-Vargas et al, 2020, p. 110). Así mismo, el término documentos se ha de considerar, de acuerdo con Ramírez et al. (2004), vehiculando la idea de “una variedad de registros entre materiales gráficos, iconográficos, fílmicos y escritos”. Así:

Los documentos incluyen prácticamente cualquier investigación previa durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotográficas, memorandos, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas, notas de reuniones, audio y videocintas, extractos presupuestarios, estados de cuenta, apuntes de profesores y estudiantes y discursos, entre otros, los cuales pueden convertirse en material importante para la realización de una investigación, que de otra forma no podría darse cuenta (p. 103).

3.1.2 Tipos de Investigación Documental (ID)

Según Páramo (2011) existen dos tipos de ID, a saber: una de carácter informativa y otra de carácter argumentativa. El primer tipo de ID es de carácter informativo y tiene de suyo la identificación de un fenómeno y su descripción, procedimiento que se articula con una actitud fenomenológica, empleando a partir de la experiencia, un método de orden descriptivo (Ricoeur, 2000). En tanto que, el segundo tipo de ID, de carácter argumentativo, de acuerdo con Vargas-

Pérez et al (2020) “usa los documentos como evidencias de una teoría, caso, fenómeno o tendencia, entre otros. Se trata de un uso que permite fundamentar o respaldar una tesis, un fenómeno o un caso” (p. 113).

Se ha escogido el segundo tipo de ID, el de carácter argumentativo, toda vez que se enmarca en la intencionalidad del *modus operandi* que motiva el presente proceso indagador aproximándose al ejemplo presentado por Santamaría-Rodríguez et al., (2020) acerca de este tipo de ID, dado que con la pretensión de aportar al desarrollo de una tesis o de un argumento novedosos hace uso de los documentos que pueden contribuir de manera esencial a tal propósito trascendiendo con ello el nivel de búsqueda o indagación para profundizar en un análisis con mayor rigor en orden a la construcción y soporte de nuevo conocimiento.

3.1.3 Principios de la ID

De acuerdo con Hoyos (2000), la ID se sostiene sobre una estructura pentápoda de principios; a saber: principio de finalidad, de coherencia, de fidelidad, de integración y de comprensión. Estos cinco principios están referidos fundamentalmente a: 1. Planteamiento de objetivos previamente formulados, 2. Unidad procesual entre fases, actividades y datos, 3. Recolección de datos y transcripción fidedigna de los datos, 4. La evaluación tanto de las unidades de análisis, así como de cada tópico temático nuclear y del conjunto y 5. La construcción teórica ofreciendo conclusiones de forma sintética sobre el estado general de la temática (p.55).

Se estima fundamental agregar el principio ético dentro de los anteriores cinco principios enunciados sobre los que se sostiene la ID (Pérez et al., 2019), toda vez que los investigadores estén comprometidos de modo indeclinable con evidenciar, sin manipular, los resultados que surgen de su investigación. En este punto la ID sería hexápoda; no obstante, se reconoce la

preponderancia del principio de socialización en aras de garantizar las contribuciones con los aportes del investigador al conocimiento y a la producción científica (Pérez, 2019) con una destacada función en la investigación de corte social y educativa. En este orden de ideas, la ID cuenta con un soporte de principios heptópodo.

3.2 Conceptualización de la metodología:

La aproximación a la compleja realidad humana del maestro de Filosofía escolar a través de la presente indagación tiene de suyo la pretensión de considerar el encuentro entre seres humanos conscientes de la dignidad integral de la persona humana, también allí donde ha sido invisibilizada, postergada, excluida, tratando de comprender la actualidad de quien clama y es despreciado, quien reivindica y es reprimido, quien en derecho comunica no ser susceptible de cosificación y en respuesta desdeñosa se le intenta someter bajo incesante bombardeo de un discurso unificado, plagado de sofismas de distracción hábilmente fabricados por los miembros del establecimiento en connivencia con los medios de comunicación que a la sazón son de su propiedad y tienen repercusión de amplio espectro.

3.2.1 Perspectiva epistemológica fenomenológico-hermenéutica

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva epistemológica fenomenológica y hermenéutica; esto es, que se ha relacionado “en términos generales con la teoría y práctica del entendimiento y en términos particulares con la interpretación del significado de textos y acciones. Metodológicamente implica un intento de encontrar reglas y líneas guías en la interpretación de textos” (Mella, 1998, p. 63). La hermenéutica dialógica posibilita un círculo hermenéutico en el cual “el intérprete proyecta un significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza. El texto puede representar un horizonte cultural e histórico, que se resiste a los presupuestos del intérprete” (Álvarez Goyau, 2003, p. 82).

Se constata que, en la existencia humana, en general, y en el desarrollo de la vida humana de cada persona, en particular, considerada en su historicidad, en su plausible capacidad de trascender las coordenadas espaciotemporales, frente al intento objetivador, siguiendo a Fuster Guillén (2019):

El enfoque fenomenológico de investigación surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable (párr. 1).

Yendo a las fuentes originarias de la fenomenología, de acuerdo con Husserl (1992), se ha de considerar con precisión que “la fenomenología otorga un nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desglosa de él y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica” (p.52). Ahora bien, según Gutiérrez (1986), de manera general y en relación con su raíz en la fenomenología de Husserl, “la hermenéutica intenta establecer un proceso por medio del cual se haga, inicialmente, una interpretación en torno al sentido de cualquier fenómeno, y en una segunda instancia, se realice la comprensión del mismo” (Gutiérrez, 1986, p. 155).

3.2.2 Aporte de los sujetos y sus vivencias

En línea con Villarreal et al (2018), emerge la consideración del aporte de los sujetos y sus vivencias al proceso interpretativo, por ello

se ha de tener presente que el enfoque hermenéutico en el contexto de la sociocultura conduce a entender el proceso interpretativo que se lleva a cabo por los sujetos y lo acumulado por sus experiencias. Esta aproximación enriquece la

comunicación. Es en este sentido que apreciamos el encuadre hermenéutico, comunicativo, sociocultural de la teoría de Jürgen Habermas (párr. 23).

Es entonces cuando se comprende el concepto habermasiano designado por la acción comunicativa como la “forma de interacción social coordinada por el empleo del lenguaje orientado a entenderse que, por tanto, ha de constituir una forma de interacción en cierto modo supuesta en todas las demás” (Habermas, 1981, p. 54), y se llega a entender como una forma de reflexión de la acción comunicativa el discurso mismo.

3.2.3 Investigación en educación en el ámbito latinoamericano

De acuerdo con Iafrancesco (2003), en el ámbito latinoamericano y dentro del paradigma cualitativo – interpretativo se dispone de grandes sendas para la investigación educativa. Aunque algunas de estas han tenido algunos problemas relativos a la validez en atención a la consideración de los objetos investigados como consenso de realidades subjetivas en lugar de considerárselos como verdades objetivas; así mismo, la ineficiencia predictiva de fenómenos educativos por inclinar los procesos investigativos hacia la consideración de elementos subjetivos, también por la llamada indexicalidad como producto del manejo imperfecto del lenguaje y por las dificultades de aceptación de las conceptualizaciones a priori, entre otras dificultades (p. 33-34).

Con todas estas limitaciones, en el amplio horizonte de investigación social y educativa contextualizadas en América Latina, si bien, en la búsqueda de nuevos paradigmas y nuevos diseños metodológicos sigue rastreándose el influjo de célebres investigadores socioeducativos de otras latitudes; actualmente, la atención se posa en los sobresalientes aportes de pensadores latinoamericanos, tales como Pedro Demo, Guillermo Briones, Vera María Candau, Horacio Walquer, Leila Lima Santos, Orlando Fals-Borda y Paulo Freire, entre otros, y particularmente

estos dos últimos, quienes se constituyen en referentes clave para la presente investigación, con sus deseos de emancipar la educación y posibilitar la flexibilización del sistema educativo, de la pedagogía, de la didáctica y del currículo.

3.3 Fases de trabajo. Ruta metodológica.

A continuación, se presentan los pasos que se han seguido en cada una de las fases o etapas de la ruta metodológica, a través de una breve descripción general de la fase en sí y particularmente de los pasos seguidos en cada procedimiento, estableciendo los elementos que permiten reconocer la secuencialidad entre etapas, diferenciando de modo ostensible la fase precedente y la subsiguiente en clave supeditada a la causalidad; así mismo, se hace referencia a las técnicas e instrumentos empleados. (Ver anexo B)

3.3.1 Fases o etapas

Sandoval (1996) propone cinco etapas o fases: 1) Realización del rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles. 2) Clasificación de los documentos identificados. 3) Selección de los documentos pertinentes para los propósitos de la investigación. 4) Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en “memos” o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo. 5) Realización de una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada (p. 138).

Considerando los pasos de la fenomenología y del círculo hermenéutico que convergen en la propuesta de fenomenología-hermenéutica de Van Manen, Raquel Ayala y Miguel Martínez, como lo sostiene Fuster-Guillén (2019), se identifican cuatro etapas o fases: etapa

previa o clarificación de presupuestos; fase de recolección de vivencias y significados ocultos; fase estructural, de reflexión sobre la experiencia vivida y creación del texto fenomenológico con base en la escritura de la reflexión acerca de la experiencia vivida.

De acuerdo con Pérez-Vargas et al (2020), Pablo Paramo (2011) propone un ejemplo de itinerario para la ID, estableciendo tres etapas o fases, a saber: la primera es preparatoria, caracterizada por la recopilación de fuentes; la segunda dedicada a integrar los elementos descriptivos, analíticos e interpretativos y, la tercera constituida por el acto de divulgación y publicación (p.114).

Desde la perspectiva de la ID argumentativa, para la presente investigación, se ha seguido una ruta metodológica con una impronta fenomenológico-hermenéutica claramente definida, siguiendo cuatro fases o etapas, cada una de las cuales ha requerido una serie de pasos orientados hacia la comprensión de los objetivos desde los que se ha partido, la descripción de la realidad, el estudio y análisis de las categorías abordadas, y el contraste analítico con lo planteado por otras investigaciones en las que convergen la filosofía, los niños y el personalismo comunitario, toda vez que se disponga de la presentación de los resultados previa discusión profunda.

3.3.1.1 La primera fase. Es la etapa previa o de clarificación de presupuestos, en esta se tiene en cuenta la formulación de los objetivos a partir de los cuales parte el investigador, se presentan las concepciones teóricas constitutivas del apartado denominado referentes teóricos y se delimitan algunos elementos propios de la subjetividad del investigador con el objeto de evitar la presencia de estos en la interpretación documental. (Ver Anexo C)

3.3.1.2 La segunda fase o etapa descriptiva. Corresponde a la recolección de las reflexiones, comprensiones e interpretaciones de las experiencias presentadas en los documentos publicados por los investigadores del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

(CPPC) y otros autores relacionados con el tema de la investigación a través del diseño de las matrices de comprensión lectora y los resúmenes analíticos de los escritos. (Ver Anexo D)

3.3.1.3 La tercera fase o etapa estructural. Implica el estudio y análisis de lo abordado en la investigación, corresponde al momento estructural cuyo propósito es intentar aprehender el significado esencial de las reflexiones, comprensiones e interpretaciones de las experiencias presentadas en los documentos publicados por los investigadores del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC) y otros autores relacionados con el tema de la investigación. (Ver anexo E)

3.3.1.4 La cuarta fase o etapa de discusión de los resultados. Se ha pretendido presentar el análisis que se ha efectuado, en contraste con lo planteado por otras investigaciones concernientes al tema abordado. En este orden de ideas, se presenta un apartado que recoge las conclusiones habiendo transitado e integrado las etapas del círculo hermenéutico y los pasos del método fenomenológico. (Ver anexo F)

3.3.2 Técnicas e instrumentos

Las técnicas empleadas han sido la interpretación y el análisis de textos, consideradas compatibles con los propósitos de la indagación propuesta, cuyo instrumento empleado es la matriz de comprensión lectora. De acuerdo con Mella (1998), el texto es un discurso en forma escrita, pero también en su forma oral muestra el carácter de distanciamiento; es un acontecimiento porque se realiza temporalmente, siempre trata sobre algo, se refiere a un mundo descrito, expresado o representado, así el mundo ocurre en el lenguaje con su ayuda.

De acuerdo con Quintana y Hermida (2019), en la hermenéutica se identifican tres dimensiones: de un lado, la comprensión de la hermenéutica como lectura en la cual se da un proceso dialéctico; de otra parte, la noción de hermenéutica como explicación teniendo como

punto de partida la pre-comprensión que tiene el lector sobre el texto y; finalmente, la hermenéutica como traducción que determina una visión y un pensamiento específico del ser humano. Esta enunciación posibilita apreciar la especificidad y la complejidad de la hermenéutica aplicada para la comprensión de textos, a partir de la comprensión como teoría y como método interpretativo (párr.18-29).

En cuanto al instrumento para la interpretación y el análisis de textos, se propone la matriz de comprensión lectora (Ver anexo G), la cual recoge algunos datos fundamentales de identificación bibliográfica. Así mismo, relaciona las categorías de la investigación con las palabras claves de los artículos de investigación o tesis con la idea principal y la identificación de las ideas secundarias. Además, posibilita la redacción de un comentario personal del investigador, para concluir con la creación de un organizador gráfico, tipo mapa conceptual, mapa mental, V heurística, mentefacto, cuadro comparativo, etc.

La implementación de este instrumento posibilita la aproximación a los textos que abordan el núcleo problémico Filosofía para ser niños desde la perspectiva del personalismo comunitario, como lugar pedagógico, cobra vital importancia al igual que los demás instrumentos, las estrategias y los mecanismos de comunicación empleados para el encuentro entre el maestro de filosofía y su niño interior para poder conectar en clave de comunicación asertiva con el niño de sus alumnos en el ámbito escolar.

En esta compleja realidad global, en general, y bogotana, en particular, emerge como alternativa el horizonte pedagógico del aprendizaje cooperativo que con sus estructuras colaborativas que exigen todo un rediseño de las relaciones intersubjetivas al interior no solo del aula, sino también de las fraternidades constituidas por pares que comparten el liderazgo a través de la asignación de funciones específicas para cada miembro del equipo colaborativo el cual

acomete una serie de actividades en torno a un conjunto de valores que se sostienen en principios considerados irrenunciables cuyo cimiento es la dignidad de la persona humana y el tejido de redes de autogestión social desde las bases, permeando todos los componentes de las comunidades, haciendo de la solidaridad no un registro de redes sociales, sino un catalizador eficaz, permanente, que precisamente viene a comprenderse como fruto del influjo del personalismo comunitario en la educación, específicamente en el ámbito escolar en el área de filosofía.

CAPÍTULO 4. Resultados y discusión

Teniendo en consideración la ruta metodológica que se ha señalado anteriormente, a continuación, se presentan los resultados en cuatro apartados, a saber: lo apreendido con relación a la filosofía escolar y el personalismo comunitario; lo concerniente al aprehendizaje sobre maestro de filosofía escolar, el aprehendizaje sobre la categoría escuela y lo relacionado al aprehendizaje sobre la categoría niño.

4.1 Aprehendizaje sobre filosofía escolar y personalismo comunitario

En un principio se establecieron como dos categorías diferentes para ser abordadas y /o consideradas en clave de comprensión, de un lado la filosofía escolar y de otro lado el personalismo comunitario; no obstante, en cuanto se fue avanzando por cada una de las etapas del círculo hermenéutico se fueron hallando los puntos de interconexión tan estrechos que se puede estar presentando al personalismo comunitario como una de las formas de la filosofía escolar, tal vez no tan convencional como la forma academicista de corte filohistórico.

Tanto es así que desde la precomprensión se reconoció cómo el personalismo comunitario, filosofía que centra su atención en la persona y la comunidad, deviniendo de planteamiento teórico en auténtico estilo de vida que impacta la sociedad comenzando por las

estructuras nucleares de esta como lo son la familia y la escuela, yendo más allá de la posibilidad de memorizar los postulados de las más sobresalientes figuras de la cultura occidental para incursionar en la aproximación al inexplorado cosmos de la persona y las posibilidades derivadas de esta autocomprensión toda vez que redunde en beneficios para la comunidad en la que se inserta la persona.

La Filosofía escolar comprendida como la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía entendida esta como área del conocimiento, reconocida como tal, además de tener carácter obligatorio a tenor de la legislación colombiana vigente específicamente para el nivel de educación media, con competencias específicas, asociadas y apoyadas en las competencias genéricas comunes a las demás áreas, es susceptible de renovación y esto no solo en lo relativo a los tópicos que se pueden privilegiar dentro de la organización del currículo y el posterior anclaje en los llamados planes de aula.

Se asiste a una demanda creciente por innovar en la didáctica en el área de Filosofía, se pretende que con su estudio los ciudadanos puedan desarrollar no solamente las competencias asociadas al pensamiento crítico, sino que además alcancen un mayor desarrollo de la creatividad, profundicen en su consciencia axiológica, se pueda asumir con mayor grado de responsabilidad toda clase de compromisos que estén orientados a la resolución de conflictos desde la no violencia, implicándose decididamente en el afianzamiento de la amistad social, posibilitando con sus acciones la preservación de la casa común y con éstas la garantía de todas las formas de vida, previendo el cuidado de la persona desde la gestación hasta el natural deceso.

El personalismo comunitario se presenta como una opción existencial que trasciende el empeño del existencialismo clásico por corregir el rumbo errático que parecía inexorable en la humanidad luego de abrir la caja de pandora que representa la guerra nuclear a mediados de los

años cuarenta del siglo pasado. En esta forma de vida convergen posiciones que parecerían tan disímiles tanto en cuanto incompatibles en sus planteamientos teóricos como en el consecuente resultado de asumirlos, tales como las enseñanzas sociales del cristianismo y los postulados del anarquismo, el socialismo y el marxismo radical.

La consideración de búsqueda de bienestar para los ciudadanos se halla como compromiso común; así mismo, la renuncia a la indiferencia frente a flagrantes injusticias de orden social, económico, laboral, político, etc., la procura por la libertad y el salto hacia delante de los desposeídos, invisibilizados, ninguneados y descartados permite vislumbrar que es posible retornar a lo esencial: la persona. En síntesis, ambas posturas, otrora diametralmente opuestas, desde la perspectiva del personalismo comunitario hallan más nodos de conexión que de escisión.

4.2 Aprehendizaje sobre escuela

La escuela contemporánea, en algunos lugares que han decidido apostarle a la calidad de la educación de sus ciudadanos, cuenta con una infraestructura realmente sorprendente; no obstante, el que la escuela acierte en su connatural razón de ser de humanizar a quienes tienen la posibilidad de desplegar sus potencialidades allí no solo depende de la exitosa administración de recursos que procure las últimas tecnologías para la aproximación de los maestros, los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes a aquellas realidades que les permiten su propia formación social.

Suele escribirse con frecuencia sobre la crisis de la forma escolar (Guy Vincent - Bernard Lahire - Daniel Thin., 2008) y se ha transmitido a la opinión pública en general que todo lo que se intente por reformar en clave de cualificar la escuela pública está *per se* viciado por el poco o nada honesto *modus operandi* de los funcionarios públicos quienes hacen parte de los gobiernos

de turno e intentan implementar transformaciones no solo en el componente relativo a la calidad de los implementos didácticos sino al conjunto del fenómeno educativo, toda vez que impacte positivamente a todos los actores del mismo; sin embargo, en el imaginario colectivo, se barrunta siempre con sospecha (Hunter, 1998).

Se impone la tarea colectiva de repensar la escuela entre todos; para ello, es fundamental permitirse también repensar la comprensión de conflicto, pues este ejercicio lleva consigo la posibilidad de replantear el enfoque predominante de la llamada educación para la paz, según el cual se pretende educar para evitar el conflicto y se concibe como paz a la ausencia del conflicto mismo. En lugar de ello, es fundamental asumir el reto de educar desde la realidad contextual que es conflictiva por definición, teniendo en cuenta el posicionamiento de la finalidad de la educación para la paz en y para el conflicto.

Así pues, a continuación, aparecen algunas claves para repensar la escuela en el ámbito iberoamericano, en general, pero susceptibles de ser consideradas en el contexto colombiano, de modo particular. La primera clave para repensar la escuela pasa por repensar la perspectiva desde la que se concibe el conflicto yendo desde una posición negativa al desvelamiento de los aspectos positivos que trae consigo. De ahí se deriva la primera característica de la escuela: lugar de humanización y rehumanización, en el que se aprende diariamente a trabajar con los estudiantes en la resolución de conflictos cotidianos; teniendo presente que la realidad es susceptible de un microanálisis referido a los conflictos interpersonales e intergrupales y un macro análisis orientado a los grandes conflictos sociales, comunitarios e internacionales.

De otra parte, derivado de lo anteriormente expuesto, emerge la necesidad de rastrear qué es lo que ocasiona tanto el conflicto como la violencia para seguir argumentando que son dos realidades diferentes. En este orden de ideas, se ha de profundizar en la consideración de las

causas profundas que ocasionan la colisión de intereses, necesidades y/o valores, produciéndose un problema en el cual se constata que tratar de satisfacer las necesidades de una parte impediría la satisfacción de las de la otra parte y viceversa.

Ahora bien, se identifica el carácter procesual del conflicto; en un primer momento cuando las necesidades son satisfechas o se gestionan de modo cooperativo o sinérgico no hay lugar al problema, esta podría ser identificada como la primera fase o etapa. En cuanto chocan por devenir en antagónicas las unas respecto de las otras, se tiene la emergencia del problema propiamente dicho, he ahí que ha aparecido la segunda etapa o fase. En tanto que se transita por la tercera fase o crisis cuando se asiste al estallido de la confrontación, con posible manifestación de violencia y la probable pérdida de vidas humanas y bienes colectivos.

Emerge entonces, otra clave para repensar la escuela y su correspondiente característica; a saber: identificación cotidiana de problemas de diversa índole y la asunción de actitudes frente a los mismos. Si bien, se ha hecho referencia a un par de claves para repensar la escuela desde la perspectiva teórica o conceptual, ahora no parece menos importante, incorporar una clave que de suyo haga referencia más al componente actitudinal, tratando de responder a la pregunta concomitante: ¿Cuál es la actitud pertinente frente al conflicto? Y por extensión a ¿Cuál(es) sería(n) la(s) actitud(es) más deseable(s) para desarrollar en la escuela ahora repensada? Quizás, asumiendo una metodología apofática resulte más asertivo empezar a señalar primero cuál componente actitudinal no se considera pertinente y en razón a qué.

En primer lugar, aparece la actitud competitiva dado que en esta la lógica implica que una de las partes gana y la otra pierde, generalmente, con la consecuente eliminación de quien pierde; en segundo lugar, está la actitud de acomodación en clave de aguantar invocando una actitud pseudo pacifista en la que se confunde la buena educación y el respeto con no reivindicar los

propios derechos. Una tercera opción actitudinal caracterizada por ser en la que todos pierden es precisamente la evasión por miedo o dejación a la suerte la resolución de los conflictos. (Cascón-Soriano, 2006, p.10)

Finalmente, se hallan dos opciones actitudinales la que se define en clave de cooperación y aquella que lo hace desde la perspectiva de negociación. De una parte, la actitud cooperativa implica una lógica de ganancia para ambas partes, se constituye como característica de la filosofía noviolenta en lo concerniente a la coherencia entre los fines y los medios. Alcanzar la cooperación plena es prácticamente imposible, por ello, se hace necesario asumir una actitud negociadora según la cual se vaya aprendiendo a no renunciar a lo fundamental y se garantice ganancia en lo medular para ambas partes. (Cascón-Soriano, 2006, p.11)

La tercera clave para repensar la escuela es precisamente aprender a negociar en orden a la cooperación, de aquí emerge una tercera característica de la escuela: reconocer la necesidad de potenciar la interdependencia positiva toda vez que el liderazgo sea compartido y las relaciones interpersonales más democratizadas devengan de la verticalidad propia de la visión escolar piramidal en una horizontalidad a partir de la que sobresale el mutuo reconocimiento de la alteridad, el esfuerzo por la construcción de la amistad social y la indeclinable opción por un *modus operandi* más próximo a la sinodalidad.

Ahora bien, como se colige de lo anteriormente dicho, la noción de gobierno se puede emplear para defender tanto la enseñanza pública como la burocracia educativa frente a quienes identifican en el Estado una fuerza represiva monolítica y asumen el sistema educativo estatal como una decepción histórica. Así mismo, invita a considerar más atentamente las funciones públicas de burócratas, ciudadanos y críticos a realizar en el sistema actual de educación. Entonces repensar la escuela no emerge en clave de polémica contra la crítica, surge como una

oportunidad para iniciar la reflexión sobre la forma de salir de la llamada ambivalencia crítica paralizante que conduce por un lado a un tibio apoyo de las propuestas prácticas para la reforma y por otro lado asignarles el sambenito de fatalmente socavadas por su factibilidad.

De otra parte, se hace preciso valorar la posibilidad de encaminarse desde la lógica de la prevención a la de la provención, análisis-negociación y mediación en paralelo a la acción noviolenta. Esta cuarta clave para una escuela otra permite avizorar una característica en la que tanto maestros como estudiantes entran en relación estrecha dado que en cada una de las etapas se requiere un miembro de la comunidad educativa con un compromiso indeclinable, capaz de disponerse a trabajar en el afianzamiento de algunas habilidades. (Cascón-Soriano, 2006, p.14)

Impregnar al ambiente de grupo confianza y aprecio sincero es una habilidad impostergable para ser desarrollada y cualificada constantemente entre los miembros de la comunidad educativa; así mismo, el favorecimiento de una comunicación efectiva con su contrapartida en la escucha activa y empática que posibilite la toma de decisiones desde el consenso en coherencia con la disponibilidad de trabajar relaciones interpersonales colaborativas con impronta cooperativa. También resulta relevante conquistar la capacidad de separar la persona del proceso, el problema y otras circunstancias sobrevinientes. (Cascón-Soriano, 2006, p.15)

Como quinta clave para repensar la escuela está el aprendizaje del arte de la mediación; de ahí se desprende una característica fundamental de la escuela repensada es la creatividad en la búsqueda de acuerdos en clave de negociación cooperativa. Aprender a servir de mediador entre dos partes en conflicto debería ser un objetivo fundamental dentro de los propósitos de todas las áreas, pero fundamentalmente de la Educación Ética y en Valores Humanos últimamente muy

relacionada con el desarrollo de competencias ciudadanas que han de transversalizar todo el currículo. (Cascón-Soriano, 2006, p.24)

El proceso académico y convivencial de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes se ha visto reforzado con la implementación de la modalidad de aprendizaje y enseñanza conocida como ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos, en clave de aproximación a la vida con la impronta propia de filosofía para SER niños toda vez que no solo la naturaleza de las actividades propuestas sino también las relaciones que se establecen al interior de los equipos colaborativos cambian, dado que laboran en clave cooperativa, logrando establecer la mayoría de veces mecanismos eficaces de escucha y concertación basados en la concepción de liderazgo compartido.

Este rediseño constante de la forma de relacionarse con los otros, ya sean sus pares o su maestro, posibilita el establecimiento de relaciones horizontales en contraste con aquellas relaciones a las que han sido coaccionados, de corte jerárquico, de orientación verticalista, caracterizadas por el autoritarismo y el directivismo despótico que siempre está desprovisto de las consideraciones de la pluridimensionalidad de la persona humana, llegando a alienarlos en la formación del juicio lógico y moral. Se ha pretendido dotar de elementos esenciales para el establecimiento de una estructura axiológica capaz de ir evidenciando la opción personal por la emancipación integral del ser humano y la configuración de un ciudadano cosmopolita con identidad iberoamericana.

En síntesis, repensar la escuela en Iberoamérica, en general, y en Colombia, en particular, implicaría al menos asumir el dinamismo de la *pentaclave* que impele a los actores del fenómeno educativo repensar la perspectiva de conflicto, aprender a identificar cotidianamente los problemas, aprender a negociar en orden a la cooperación, transitar de la lógica preventiva a la

proventiva y aprender el arte de la mediación; con ello, la escuela se caracterizaría por ser lugar de humanización y también de rehumanización, en donde se refuerzan actitudes proactivas, se potencia la interdependencia positiva, se sanan las heridas del pasado violento, se asumen compromisos responsables con el bien común, y se renueva la creatividad en la búsqueda de acuerdos en clave de negociación cooperativa.

4.3 Aprehendizaje sobre maestro de filosofía escolar

El maestro de filosofía escolar, en el transcurso inexorable de los tiempos ha conservado en el imaginario colectivo unos indicadores identitarios que parecen desdibujarlo de su real condición de maestro; es decir, infortunadamente, aún se asocia al maestro de filosofía como un sujeto de preeminente competencia tanto en la escritura como en la lectura; no obstante, pareciera más a gusto entre las abstracciones y el lenguaje no estandarizado que la mayoría de sus conciudadanos a penas si puede pronunciar algunas de estas expresiones. No falta quien aún considere al maestro de filosofía como alguien que ha roto de modo irreconciliable con la realidad de quienes hacen uso de la razón.

En un amplio horizonte que va desde el reconocimiento social hasta la irrelevancia absoluta, se va construyendo consenso en lo que establece Beltrán Castellanos (2018a): “El maestro es en sí el camino y no el guía que sigue el aprendiz para llegar a la cima de la montaña” (p. 14); deviene la imagen del maestro al que el educando descubre no ya como un funcionario o colaborador de la institución que se encarga tan solo de transmitir un conocimiento disciplinar específico, sino un auténtico camino viviente, con todo lo que esto implica en la vida de las personas que se encuentran en un proceso de formación integral institucionalizado toda vez que es el maestro el artífice del proceso de personalización en la sociedad a través de la escuela, con

su vida trasparente lo axiológicamente deseable, las habilidades intelectuales y emocionales que posibiliten el proyecto democrático en la sociedad.

Desacralizar la filosofía escolar es un reto que se impone en las diversas comunidades escolares, toda vez que en no pocas de estas se la asocia al influjo de ideas provenientes de las religiones institucionalizadas mayoritarias, como si aún se tuviera el estatus de sierva de las teologías de antaño y de las contemporáneas. Es perentorio proseguir el sendero que llevará al encuentro de la filosofía consigo misma y al maestro de filosofía escolar con los marcadores identitarios que le permitan resituar su conocimiento holístico para establecer puentes de diálogo con las culturas, las religiones, las éticas, las artes, las ciencias, las tecnologías, las prácticas e iniciativas políticas, en definitiva, con todo cuanto afecte al ser humano.

De guardianes de la sabiduría de antaño, el maestro de filosofía escolar estaría llamado a ser el procurador de los dinamismos que permitan mayor proximidad al punto de convergencia entre las perspectivas de verdad que disponen los sujetos por sí mismos o los colectivos de personas en la sociedad. En este orden de ideas, la sociedad escolar se convierte en una especie de laboratorio en el que día a día las personas deben afrontar la connatural conflictividad de sus vidas cuando se hallan necesidades contrapuestas. Surge el contraste por la diversidad y diferencia de valores dentro del cada vez más amplio espectro ético de las sociedades contemporáneas.

El maestro de filosofía escolar está llamado entonces a emerger del ropaje dogmático que le fueron dejando numerosos siglos en los que se puso a disposición del discurso religioso del grupo social predominante del momento o prestó sus servicios retóricos a los postulados ideológicos que progresivamente se iban imponiendo también con el uso de las armas y provocando la eliminación de la otra parte que sentía, pensaba, se proyectaba y creía de modo

diferente...O quizás paradójicamente, no eran tan distantes sus posturas, pero ante el deseo de muchos por tener libertad de expresar su idiosincrasia sin mayores reparos que los de la propia consciencia, el maestro de filosofía escolar de entonces conoció la parcialidad.

El reto de educar para la paz no es ajeno para la filosofía escolar y sus maestros; probablemente, es ahora el momento más propicio para repensar la escuela, pero este ejercicio también pasa por repensar al maestro en general y al de filosofía escolar en particular. Resulta altamente probable desde un optimismo realista tratar de enfocar de modo diferente la realidad, reconocer que existen múltiples perspectivas sin ser unas más válidas o buenas que otras, es el instante de reformular las preguntas sobre los fines de la propia escuela y del quehacer del maestro de filosofía escolar, las esperanzas, el grado de confiabilidad y el acierto en términos de humanización y rehumanización de la institución básica que no solo persigue entre sus logros la alfabetización.

4.4. Aprehendizaje sobre niño

El niño, la niña, el adolescente y el joven, como establece Rincón (2008), históricamente han sido nombrados “con enunciados universalistas como débiles y dóciles; ingenuos y puros, o bien malvados y moldeables” (p. 18), ellas y ellos, quienes conviven la mayor parte de su tiempo con los maestros en la escuela, exigen, por así decirlo, que se los prepare para vivir la vida y esto no se logra sin el acompañamiento prudente en la resolución oportuna de conflictos, toda vez que la existencia humana está transida por el conflicto, es más gracias al conflicto lo humano tiene opciones de adquirir sentido. Los adultos han de optar por abstenerse de solucionarles sus conflictos, pero sí han de acompañarlos, aportando como quien aprende con la participación respetuosa de la experiencia de los más pequeños.

En palabras de Caro-Arroyo (2023) por el peligro de la posibilidad de los autoritarismos, “la tarea de filosofía para SER niños y su responsabilidad por mantener intacta la capacidad de crear y cultivar un pensar para la libertad, se torna en imperativo del educar mismo” (p. 99). Se educa entonces para construir un mundo en el que se garantice la posibilidad tanto de la pluralidad como de la libertad cuya *conditio sine qua non* es precisamente el ejercicio de la voluntad libre y el respeto por la diversidad; a su vez en la raíz de estas garantías siempre subyace la garantía por el derecho a la vida en condiciones de dignidad desde la concepción hasta el natural deceso.

Es prioritario que los niños sean considerados con identidad propia, ninguno es *tabula rasa*, todos son sujetos de derechos y todos los adultos se constituyen en sus primeros respondientes. Enseñar a disfrutar de las libertades entraña una de las más importantes tareas de la escuela, en este dinamismo se reconoce que se dispone de límites para la propia libertad y es precisamente la libertad de los otros; se reconoce que a la par de derechos, también se tienen deberes y la armonía entre unos y otros facilitará la convivencia familiar, escolar y de la sociedad en general.

Es fundamental reconocer que en numerosas oportunidades se confunden los pseudoconflictos y los conflictos latentes con los problemas, tanto en el contexto familiar como en el escolar, teniendo a los menores como protagonistas o sujetos sobre los que recaen directamente las consecuencias de la resolución de estos, sean estas favorables o desfavorables. En los primeros, realmente no existe un problema, se tipifican más como malentendidos que pueden conducir a la desconfianza y a la mala comunicación, puede inclusive llegarse a incorporar una especie de tono pendenciero; en tanto que, en los últimos, normalmente está ausente el tono de pelea y puede ser que una o ambas partes no perciban la contraposición de intereses, necesidades o valores, o tal vez, no sean capaces de enfrentarlos.

El niño debe afianzar desde sus primeros años de escolaridad la capacidad de no huirle a los problemas, a los conflictos y a las crisis, pero tampoco provocarlos por falta de destrezas emocionales o sociales. En este orden de ideas, emerge la importancia de la formación actitudinal que logre superar, en primer lugar, la actitud competitiva dado que en esta la lógica implica que una de las partes gana y la otra pierde, generalmente, con la consecuente eliminación de quien pierde; en segundo lugar, está por ser superada la actitud de acomodación en clave de aguantar invocando una actitud pseudo pacifista en la que se confunde la buena educación y el respeto con no reivindicar los propios derechos. Una tercera opción actitudinal para superar es la caracterizada por ser en la que todos pierden esto es precisamente la evasión por miedo o dejación a la suerte la resolución de los conflictos.

Finalmente, se hallan dos opciones actitudinales deseables en el desarrollo de los menores: la que se define en clave de cooperación y aquella que lo hace desde la perspectiva de negociación. De una parte, la actitud cooperativa implica una lógica de ganancia para ambas partes, se constituye como característica de la filosofía noviolenta en lo concerniente a la coherencia entre los fines y los medios. Alcanzar la cooperación plena es prácticamente imposible, por ello, se hace necesario asumir una actitud negociadora según la cual se vaya aprendiendo a no renunciar a lo fundamental y se garantice ganancia en lo medular para ambas partes.

De otra parte, aunque en todas las naciones iberoamericanas existen organismos gubernamentales caracterizados por una considerable representación burocrática cuya función es atender los asuntos relacionados por la infancia y la adolescencia en clave de garantizar y/o reestablecer los derechos; infortunadamente, en palabras de Cárdenas Ruiz (2023) estas instancias “estudian es la situación y el caso en concreto, y olvidan tener en cuenta a la niñez y a

la adolescencia como sujeto de derechos, inmersos en una política de estado o de ciudad” (p.88) que garantice el ser niños y el vivir en condiciones de dignidad; en definitiva aún queda la crucial tarea de hacer una política en, para, con y por los menores.

Es fundamental que los niños tengan la posibilidad de participar en la toma de decisiones que estén relacionadas con aspectos de sus vidas, de acuerdo con Silva (2020), así lo defendió Freire (1959) en uno de sus primeros escritos titulado Educación y Actualidad Brasileña, toda vez que se implicara al niño en la toma de sus propias decisiones logrando el objetivo de la construcción de una sociedad más democrática. Frente a las relaciones autoritarias y antidialógicas a las que se somete a los niños, propone el reconocimiento de su alteridad en sus primeras experiencias de participación y toma de decisiones, comenzando por el ámbito familiar, con extensión al entorno escolar. (p.126)

De acuerdo con Sánchez-Reyes (2023) “aun cuando se ha visibilizado la infancia en la actualidad a través de discursos como los derechos, el desarrollo humano o la atención integral, sabemos que hay otras experiencias en los modos de ser” (p.104), existen otras formas de imaginar la infancia que aún no se ajustan con la de posibilidad ilimitada de desarrollo integral de la persona, en tanto que desde la perspectiva de filosofía para SER niños se involucra la unidad del sujeto humano, en palabras de Cruz-Fajardo y Ospina-Lozano (2023) “a manera de conciliación, valora los tres aspectos: espíritu, alma y cuerpo, no como partes independientes, sino como dimensiones; su diferencia radica en su inseparabilidad” (p. 117), posibilitando la unicidad de la pluridimensionalidad humana.

Conclusiones y Recomendaciones

En la búsqueda de los marcadores identitarios (MI) del maestro de Filosofía escolar emergió la autoconsciencia de persona humana en proceso de cualificación permanente; así

mismo, la singularización y diferenciación de los conceptos de docente en tanto que se coloca el énfasis en las estrategias, profesor en cuanto se enfatiza en los saberes específicos y maestro tanto en cuanto se pretende la formación integral de la persona.

Aparece como evidente que el acto de educar es una responsabilidad colectiva, en la que el maestro de Filosofía escolar se yergue como el artífice de la construcción de la amistad social y de la gestión eficaz por el cuidado de la casa común, optando por un *modus operandi* caracterizado por el dinamismo propio de la sinodalidad, toda vez que el camino existencial de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes esté siempre acompañado por la escucha atenta de sus maestros y la relación entre subjetividades caracterizada por el respeto y la mutua admiración.

El maestro de Filosofía escolar ha de asumir la gran tarea de ser humanizador y rehumanizador, haciendo realidad cotidiana en la articulación de su ser y quehacer el símil del ginecobstetra, al mejor estilo socrático, dado que ayudando a dar a luz las ideas, estará siempre auxiliando a quienes se dan la oportunidad de nacer de nuevo sin consideraciones de su edad cronológica, en virtud de las posibilidades absolutas que traen consigo el indescrutable humano, la diversidad de la persona humana y la intencionalidad educativa humanista contemporánea.

El impacto de los MI es realmente amplio, dado que excede el ámbito personal del maestro de filosofía escolar y se extiende a los demás contextos sociales que tienen relación directa o indirecta con la gestión escolar. Así, compete al maestro no solamente identificar los 3 núcleos problemáticos de su área (contenidos, didáctica y evaluación), sino y sobre todo, gestionar en pro de superar el enfoque predominantemente filohistoricista de los contenidos, al tiempo que se trasciende la impronta eminentemente verbalista, tanto en la didáctica como en la evaluación, haciendo posible la pretensión por el desarrollo en los estudiantes de otras funciones cognitivas, tales como: reflexión, transferencia y crítica, logrando encauzar la acción pedagógica hacia la

deconstrucción del nicho epistemológico del área en una sociedad líquida caracterizada por la gestión del conocimiento y la información.

En cuanto a la importancia de los MI emerge, como solían afirmar los autores clásicos del personalismo comunitario, una especie de militancia en la persona, lejos de los intentos de ideologización, tan abundantes en el tiempo presente, emerge el reto de confrontarse con el transpersonalismo y su empeño por generalizar el desprecio por el cuerpo humano. Se requiere considerar la persona completa y no el reduccionismo a una sola dimensión humana. Siendo el maestro de Filosofía escolar quien va a la vanguardia de la pedagogía dialógica, se garantizará la interdisciplinariedad praxiológica con las ciencias, el arte, la tecnología, la espiritualidad, la fe y todo fenómeno que esté relacionado con la persona y sea susceptible de interpretación.

El maestro de Filosofía escolar, en sí mismo, conoce la fuerza del amor y los efectos emancipadores de la sabiduría; encarnando una existencia histórica amorosa capaz de dinamizar el encuentro personal y comunitario, debería ser también capaz de liderar procesos de liberación integral de la ignorancia, del sometimiento, de la resignación, del pesimismo, de la servidumbre a un control sistemático de pseudo ser y de la manipulación acrítica de la información y la comunicación social.

Los MI del maestro de Filosofía escolar traen consigo la aproximación a la realidad humana más profunda: su pluridimensionalidad personal vocacionada a ser humanizable y rehumanizador; a través de múltiples metodologías, teniendo a mano el aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), presente en varias Instituciones de Educación Distrital (IED), el cual orientado en clave personalista comunitario garantiza el liderazgo compartido, el dinamismo dialógico, la orientación al bien común, el reconocimiento de la alteridad y sacralidad del otro toda vez que no

se rehúyan los problemas, el conflicto y las crisis; antes bien, éstas sean oportunidades para humanizar en y desde el conflicto.

Referencias

- Agustín, S. (2010). *Confesiones*. (Encuentra-Ortega, A., Trad.) Editorial Gredos.
- Alarcón-Castillo, V. (2020). Filosofía y niños: ¿para o con? *Childhood & Philosophy*, 16, e51240. Epub 21 de julho de 2020. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.51240>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Aristóteles. *Metafísica*. (1994). (Calvo Martínez, T., Trad.) Editorial Gredos.
- Báez, J., y De Tudela, P. (2006). *Investigación cualitativa*. Esic Editorial.
- Beltrán Castellanos, A.S., Guzmán., R. y Piedrahita., A. (2023). (Eds.). *Filosofía para SER niños. Tomo II. Relatos desde el acontecimiento. Las marcas en la piel de la maestra y el maestro*. Secretaría de Educación de Bogotá e IDEP.
- Beltrán Castellanos, A.S. (2017). Innovar para una escuela otra. *Educación y Ciudad*, (32), 131–140. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n32.2017.1635>
- _____ (2018a). *Morfeo. Una escuela para la libertad: una experiencia de investigación-acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault*. Inis.
- _____ (2018b). (Comp.). *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Experiencias de transformación colectiva a pie de página*. Editorial Magisterio.
- _____ (2023). *Filosofía para SER niños. Tomo I. Sistematización como técnica de sí*. Secretaría de Educación de Bogotá – IDEP.

_____ (s.f.). (Comp.). *Filosofía para SER niños. Tomo III. Preguntario al niño interior. El encuentro con los dobles escolares: el fascista, el funcionario, el patriarca.* [En proceso de publicación]

Bernal Sanabria, E.E. (2023). El niño en perspectiva nietzscheana. En Beltrán Castellanos, A.S. (Comp.). (2023). *Filosofía para SER niños. Tomo I. Sistematización como técnica de sí.* Secretaría de Educación de Bogotá – IDEP.

Borda, O. F. (2014). Ciencia, compromiso y cambio social. *Orlando Fals Borda. Antología.* Buenos Aires: *El Colectivo–Lanzas y Letras–Extensión Libros.*

Burgos, J. (2010). En busca de un método para el personalismo: los límites de la analogía. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°15. PP 14-21.

Cadena-Fierro, A. (2018). Aportes del personalismo comunitario al área de filosofía. Universidad Santo Tomás.

Capasso, V. B. A. (2016). Arte y política: un estudio comparativo de Jaques Rancière y Nelly Richard para el arte latinoamericano. *Hallazgos*, 13 (26), 117-148.

Carrera, R. (2018). El personalismo comunitario de Emmanuel Mounier: Características generales y presupuestos fundamentales. *Revista de Filosofía UCSC*, 17(2), 87-99.

Cárdenas Ruiz, C.E. (2023). Filosofía del derecho y la niñez. En: Beltrán Castellanos, A.S. *Filosofía para SER niños, Tomo 1.* (pp. 78-89).

Caro-Arroyo, S.L. Infancia y política o sobre la capacidad de comenzar algo nuevo Aportes al concepto Filosofía para SER niños. En: Beltrán Castellanos, A.S. *Filosofía para SER niños, Tomo 1.* (pp. 93-102).

Cascón Soriano, P. (2006). Educar en y para el conflicto. UNESCO.

Cavieres-Fernández, E. A. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. *Magis. Revista Internacional de investigación en Educación*, 11 (22), 87-89.

Cifuentes-Chauta, J.A. (2023). Imaginación creativa, poesía, corporeidad: de la oposición a la unidad en la Pedagogía de la imaginación poética. En Beltrán Castellanos, A.S. (Comp.). (2023). *Filosofía para SER niños. Tomo I. Sistematización como técnica de sí*. Secretaría de Educación de Bogotá – IDEP.

Clavijo González, M. F. (2020). *Las voces de las niñas y niños: una propuesta pedagógica colaborativa de educación para la paz en las TIC*. Pontificia Universidad Javeriana.

Creswell, John W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks.

Cruz-Fajardo, S. y Ospina-Lozano, L.E. Persona infantil, corporalidad y educación. En: Beltrán Castellanos, A.S. *Filosofía para SER niños, Tomo I*. (pp. 116-122).

Dewan, L. (2009). Santo Tomás y la ontología hilemórfica. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*. 9. 153-166. 10.22518/16578953.731.

Díaz Bernal, J G, & Pulido Cortés, Óscar. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 11–18.

<https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9750>

Díaz Hernández, C. (1985). Miseria y grandeza de la Filosofía en la Enseñanza Media.

_____ (2002). *¿Qué es el personalismo comunitario?* (Vol. 1). Fundación Emmanuel Mounier.

_____ (2011). Sobre la importancia de la formación humana militante. *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, (16), 54-55.

- Fernández, J. L. C. (2010). De la deshumanización a la rehumanización. *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, (13), 34.
- Freire, P. (2001 [1959]). *Educação e Atualidade Brasileira*. Cortez: IPF.
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Fuster-Sánchez, N. (2019). *El cuerpo que nos regaló Foucault*. Ediciones metales pesados.
- Galende, F. (2014). Rancière, arte, performance y teoría.
- Gutiérrez, G. (1986). Cap. II - *Metodología de las Ciencias Sociales II* (pp. 139-165). Harla.
- Guy Vincent - Bernard Lahire - Daniel Thin. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Université Lumière Lyon 2 Francia 1.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus Humanidades.
- Hernández, B. Y., y Toro, I. D. (2017). Foucault y el cuidado de sí mismo: una posibilidad para la gestión humana. *Revista Espacios*, 38(53).
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE
- Iafrancesco Villegas, G. (2003). *Investigación en Educación y Pedagogía: Fundamentos y Técnicas*. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Jelin, E. (2020). Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales; *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*; 1; 1095.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201222032537/Antologia-Elizabeth-Jel>
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. *Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud*.
- Larrosa, J. (2003). Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel. Laertes.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial N°. 41214.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Llanos-Zuloaga, M. (2022). El legado de Paulo Freire. Redimensiones en época de crisis. *Revista Educa - UMCH* N°19 2022 (january- june)
- Mercader, M. (2008) “Comunidad de aprendizaje y paz mundial”. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* N°. 8. PP 68-77.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand, CA: Sage.
- Mira, J. J., Pérez-Jover, V., Lorenzo, S., Aranaz, J., y Vitaller, J. (2004). La investigación cualitativa: una alternativa también válida. *Atención primaria*, 34(4), 161-166.
- Muñoz Sarmiento, A. C., y Rodríguez Torrez, C. A. (2018). Género y educación. Aportes desde una perspectiva pedagógica para la libertad.
- Ortiz Ocaña, A. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 89–106. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1221>
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

- Paredes, D., & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4 (34), 37-48.
- Parra, A. A. (2009). La persona como fundamento del cambio escolar1. *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, (10), 10.
- Peña, A. Q., Montgomery, W., Yanac, E., Sarria, C., Ch, H. C., Malaver, C., ... y Solórzano, L. (2007). Efectos de un modelo de entrenamiento en autovalía sobre la conducta resiliente y violenta de adolescentes. *Revista de investigación en psicología*, 10(2), 43-69.
- Pepe, A. C. (2011). Alcances y límites de una educación personalista. *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, (16), 56-59.
- Pérez, G. (2001) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos. La Muralla.
- Pérez, J., Silva, L., Quintero, L., Rodríguez, Y. y Niño, D. (2019). La bioética como escenario de reflexión multidisciplinar. Universidad El Bosque
- Pérez, J. (2019). El Contractualismo como fundamento de implicación en cuestiones morales sobre la naturaleza y el ambiente. *Revista Colombiana de Bioética*, 14(1). <https://doi.org/10.18270/rcb.v14i1.2394>.
- Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., Santamaría Rodríguez, J. E., Moncada Guzmán, C. J., Quintero Torres, F. A., Ortiz Jiménez, J. G., ... y Rojas Mesa, J. E. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas sociales*. Ediciones uStA.
- Pikaza, X. (2004). Violencia y diálogo de religiones. Un proyecto de paz. Sal Terrae.
- Prieto, X. M. D. (2009a). Nuevos caminos para el personalismo comunitario. *Veritas: revista de filosofía y teología*, (20), 95-126.
- _____ (2009b). La ética pauperonómica de Carlos Díaz. *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, (10), 6.

- Pulido Cortés, Ó. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, 10(23), 9-17.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencia Afines*, vol. 16, núm. 2, pp. 73-80.
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L. y Castrillón, J. (2004). Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y modulo. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 189207. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>.
- Rincón, C. (2008). Imaginarios de infancia y la formación de maestros. Ed. Magisterio.
- Rubio, T. A. (2009). Educación personalista. De las potencias a los hábitos. *PERSONA. Revista Iberoameri*.
- Salas, A. C., (2021). *El poder desde la perspectiva de Foucault y la práctica de filosofía con niños en la escuela*. *Childhood & Philosophy*, 17. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.61947>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez, M. C. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Coop. Editorial Magisterio.
- Sánchez Reyes, L. A. La formación de maestros como espacio de encuentro con la infancia: Una apuesta por volver a ser niños. En: Beltrán Castellanos, A.S. *Filosofía para SER niños*, Tomo 1. (pp. 93-102).

- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Icfes
- Santamaría-Rodríguez, J., Nieto, J. y Pérez, J. (2020). Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodológicas desde la sistematización de experiencias. En L. Sañudo y H. Ferreyra (Coords.), *Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa*. Comunicarte y Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602017000100317
- Santos, E. J. M. D. (2019). Las concepciones de hombre y de trabajo en Miguel de Unamuno. *Trans/Form/Ação*, 42, 35-56.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170.
- Silva, M. R. P. Da. (2020). Para una pedagogía “niña”: Paulo Freire y la educación de los niños. *Voces de la educación*.
- UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de libertad*.
<https://filosofiatb.wordpress.com/2019/09/22/eso4-bach1-f-filosofiaenlaunesco/>
- Urraco-Solanilla, M., y Nogales-Bermejo, G. (2014). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *ANDULI. Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (12), 153–167.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3641>

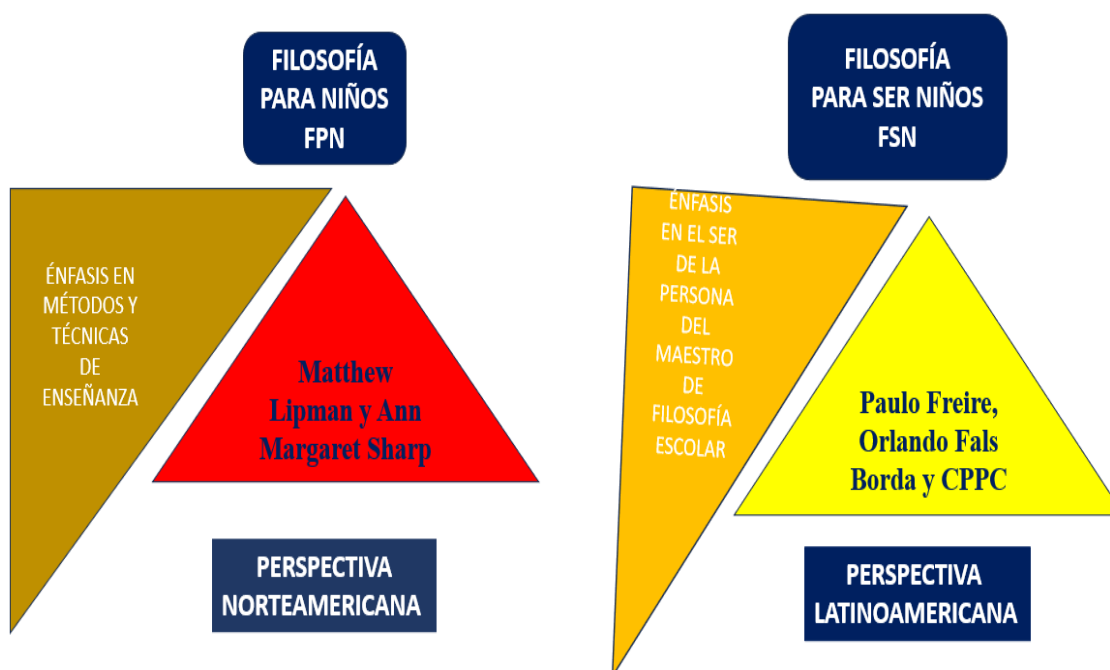
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Vignale, S. P. (2012). Cuidado de sí y cuidado del otro: Aportes desde Foucault para pensar las relaciones entre subjetividad y educación. *Contrastes: revista internacional de filosofía*, (17), 307-324.
- Villarreal, J. A.; Rosales Almarales, Y. y Rivera Ríos, A.R. (2018). La perspectiva hermenéutica y el sentido de la comunicación en el contexto de la sociocultura. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*. 16 (32). PP. 85-93
- Viquez-Zavala, E., (2015). El lugar del niño y la niña en la toma de decisiones en la dinámica de aula: Reflexiones desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1), 131.146.

Anexos

Anexo A

Figura 1

Comparativa de perspectivas latinoamericana y norteamericana

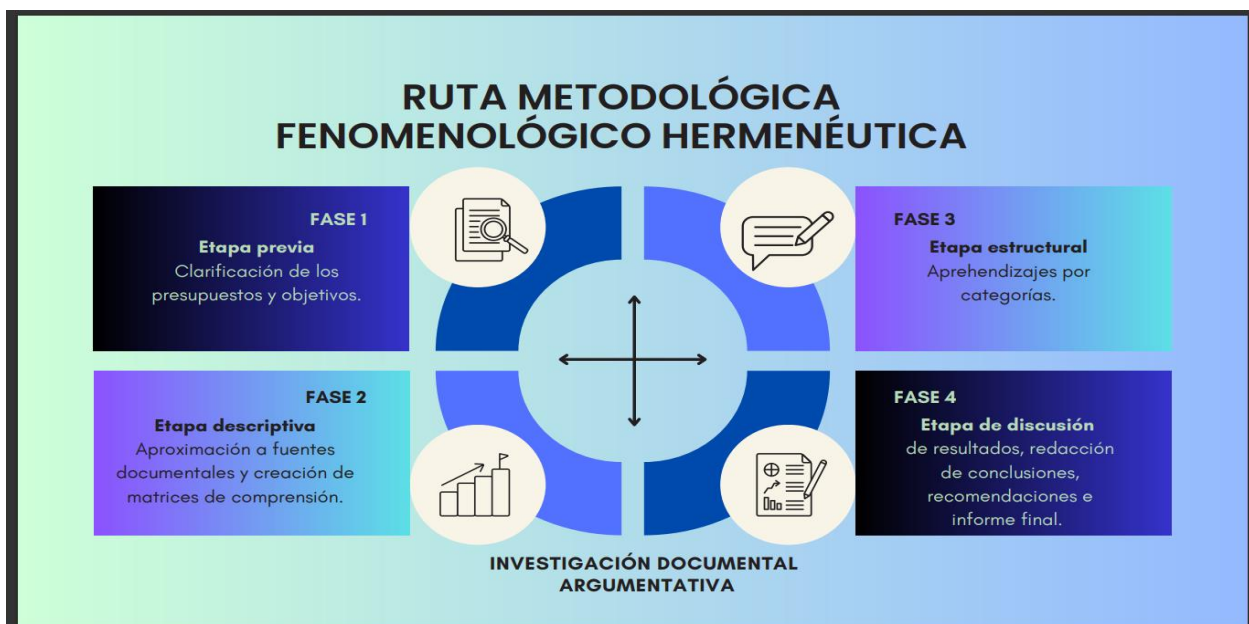


Nota. la figura muestra una comparación gráfica entre las dos perspectivas relativas a la relación entre filosofía escolar y los niños. Elaboración propia.

Anexo B

Figura 2

Diseño Metodológico, ruta metodológica fenomenológico hermenéutica

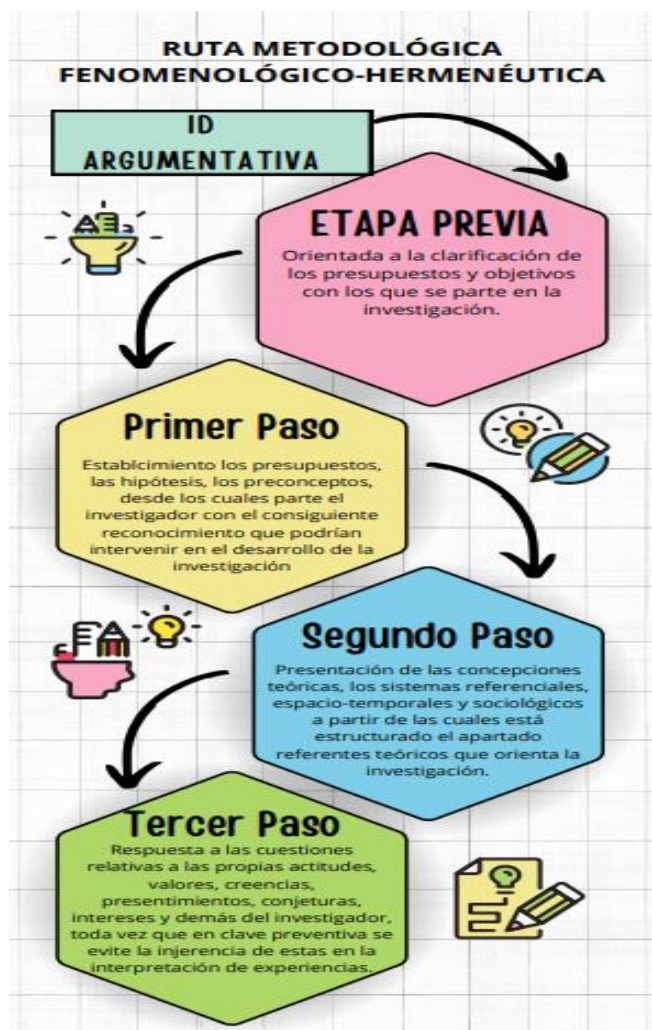


Nota. La figura muestra las cuatro fases de la ruta metodológica. Elaboración propia.

Anexo C

Figura 3

Fase 1 de la ruta metodológica



Nota. La figura muestra el paso a paso de la etapa previa o de clarificación de presupuestos. Elaboración propia.

Anexo D

Figura 4

Fase 2 de la ruta metodológica



Nota. La figura muestra el paso a paso de la etapa descriptiva. Elaboración propia.

Anexo E

Figura 5

Fase 3 de la ruta metodológica



Nota. La figura muestra el paso a paso de la etapa estructural. Elaboración propia.

Anexo F

Figura 6

Fase 4 de la ruta metodológica



Nota. La figura muestra el paso a paso de la etapa de discusión de resultados. Elaboración propia.

Anexo G

Tabla 1*Matriz de comprensión lectora*

PLANTEAMIENTO BIBLIOGRÁFICO		
CATEGORÍA	PALABRAS CLAVES	IDEA PRINCIPAL
TESIS SECUNDARIAS		COMENTARIO

Nota. Instrumento que recoge los principales aspectos del planteamiento bibliográfico.

Elaboración propia.