



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**LA PREGUNTA FILOSÓFICA EN LA  
EXPERIENCIA EDUCATIVA.**

Juan Sebastián Velásquez Iral

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



La pregunta filosófica en la experiencia educativa

**Juan Sebastián Velásquez Iral**

Informe de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Educación**

Asesora

Isabel Cristina Calderón Palacio

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Formación de Maestros

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

## Contenido

Introducción.....	7
CAPÍTULO 1 .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
CAPÍTULO 1 .....	8
Contexto general de la Investigación.....	8
La necesidad de educar desde la experiencia educativa .....	9
Caracterización institucional.....	12
Antecedentes del problema de investigación FpN Y FcN .....	14
Filosofía para Niños en Colombia .....	15
Filosofía con Niños. ....	16
La experiencia educativa en relación a la enseñanza de la filosofía.....	18
Contextualización .....	22
Potencia de la integración curricular .....	24
CAPÍTULO 2 .....	27
Marco conceptual.....	27
Experiencia educativa: .....	29
Formas de abordar la experiencia .....	29
Principios de la experiencia educativa.....	31
Maestro .....	33
La pregunta filosófica .....	34
Unidad didáctica integrada. ....	37
CAPÍTULO 3 .....	38
3. 1.Diseño Metodológico.....	38
3.1.1 Enfoque de investigación.....	39
3.1.2. Características de los participantes y fenómeno de estudio.....	40
3.1.3. Momentos de la investigación .....	41
a. Construcción y validación de instrumentos:.....	41
b. Aplicación de instrumentos y herramientas de investigación .....	42
Análisis de la información: .....	43
Elaboración de informe final y socialización.....	43
Consideraciones éticas:.....	44
CAPÍTULO 4 .....	46
Experiencia de maestro .....	46
La preparación de la clase.....	49

El encuentro <i>entre otros</i> como forma de enseñar .....	52
La muerte como acto de enseñar.....	54
Huellas en la enseñanza. ....	58
CAPÍTULO 5 .....	63
Análisis de la experiencia .....	63
Unidades de análisis.....	66
Experiencia en los contenidos curriculares.....	68
Experiencia inicial y pregunta como apertura .....	76
El preguntar en la muerte.....	79
El amor como experiencia .....	82
Transformación de la experiencia.....	86
El diálogo como herramienta formativa .....	86
Modificación sobre la experiencia de la muerte. ....	87
Modificación sobre la experiencia del amor.....	93
Diálogos con los padres sobre las modificaciones.....	96
Maestro y experiencia educativa.....	97
CAPITULO 6 .....	100
Conclusiones.....	100
Bibliografía .....	102

## Figuras, Imágenes y Tablas

<i>Figura 1. Resultado del cuestionario</i> .....	73
<i>Imagen 1. Foto sobre los cambios en la concepción de la muerte</i> .....	58
<i>Imagen 2. Mural de situaciones</i> .....	71
<i>Imagen 3 Resolución de conflictos</i> .....	72
<i>Imagen 4. Mapa de ideas sobre la muerte</i> .....	95
<i>Tabla 1. Unidades de análisis y formas en las que se abordaron.</i> .....	67
<i>Tabla 2. Intereses de los estudiantes rastreados en el cuestionario.</i> .....	72
<i>Tabla 3. Percepciones iniciales sobre algunos conceptos asociados al amor, el erotismo y la seducción</i> .....	84
<i>Tabla 4. Evaluación sobre la modificación en el concepto de erotismo después del trabajo en las sesiones</i> .....	96

## **Agradecimientos.**

Investigar siempre ha sido ir detrás de una huella, pero esa nunca es de uno mismo sino de otro. Ese a quien se debe agradecer. Cuando lo pienso bien sé que, este trabajo no ha sido posible sin el esfuerzo y el apoyo de cada una de las personas que estuvieron a mi lado durante todo este tiempo.

Por ello, es hora de encontrar la oportunidad de hablar y agradecer a mis padres y mis hermanos, que siempre creyeron en todo trabajo honrado que con esfuerzo y dedicación hice, que han hecho de mí una persona amable, sensible y que se siente orgulloso de ser maestro.

A Mari, mi primer amor, quien con sus hermosas palabras y frases de aliento ha hecho que este trabajo se haya reconstituido y que en los momentos de oscuridad me ha llenado de luz para terminar este proyecto.

También, encuentro motivos para agradecer a mis compañeros de la Institución educativa Gilberto Alzate Avendaño, sede San Isidro, por permitirme soñar con un espacio para la filosofía dentro de la escuela.

Por último, a mi asesora Isabel por la paciencia y los diálogos que dedicó a corregirme y guiarme por el camino adecuado para poder terminar este trabajo, además de creer en la forma inusual en la que traté de contar esta historia.

## **RESUMEN.**

Este trabajo titulado: *la pregunta filosófica en la experiencia educativa*, y presentado en la línea de formación de maestros plantea la necesidad de construir espacios que posibiliten experiencias educativas en el currículo a través de la pregunta filosófica, en el que se visibilicen procesos de formación que comprenda los intereses y las necesidades de los estudiantes. Aunque este trabajo se enmarca en el campo de enseñanza de la filosofía, no se pretende enseñar filosofía, sino más bien, en un sentido práctico utilizar la pregunta filosófica como un camino para potenciar experiencias educativas en contextos institucionales.

De esta manera, este trabajo problematiza si es posible que las experiencias educativas entendidas desde Dewey (2010) como fuerza en movimiento que vinculan tanto el pasado como el futuro en función de la educación y la modificación, no solo de pensamientos, sino, de emociones en los actores involucrados en el proceso formativo son posibles mediante la pregunta filosófica. Asimismo, este trabajo traza una ruta de para la indagación y problematización de asuntos contextuales para los estudiantes como la muerte y el amor en el plano de la experiencia educativa y sus principios.

Este proyecto se inscribe en el paradigma cualitativo y asume el enfoque biográfico narrativo, en tanto expone algunas de las experiencias educativas atravesadas por los principios de continuidad e interacción en la que la polifonía permite evidenciar la modificación de las experiencias de los estudiantes y del maestro como actores del proceso educativo. La narración facilita la reconstrucción del camino de la enseñanza desde la planeación de unidades didácticas integradas hasta la ejecución y análisis de la interacción a la luz del concepto de experiencia educativa.

### **Palabras claves**

Experiencia educativa, continuidad, interacción, unidad didáctica integrada, enseñanza, enfoque biográfico narrativo, currículo escolar.

## **ABSTRACT.**

This work entitled: *the philosophical question in the educational experience*, and presented in the line of teacher training, raises the need to build spaces that enable educational experiences in the curriculum through the philosophical question, in which training processes that are visible understand the interest and needs of students. Although this work is framed in the field of philosophy teaching, it is not intended to teach philosophy, but rather, in a practical sense, to use the philosophical question as a way to enhance educational experiences in institutional contexts.

Also, this work questions whether it is possible that the educational experiences understood since Dewey (2010) as a force in motion that link both the past and the future in terms of education and the modification, not only of thoughts, but of emotions in the actors involved in the formative process by means of the philosophical question. Likewise, this work traces a route for the investigation and problematization of contextual issues for students such as death and love at the level of the educational experience and its principles.

This project proposes is part of the qualitative paradigm and assumes the narrative biographical approach, while exposing some of the educational experiences crossed by the principles of the continuity and interaction in which polyphony allows to demonstrate the modification of the experiences of students and teachers as actors. of the educational process. The narration facilitates the reconstruction of the teaching path from the planning of integrated teaching units to the execution and analysis of interactions in light of the concept of educational experience.

## **Keywords**

Educational experience, continuity, interaction, integrated didactic unit, teaching, narrative biographical approach, school curriculum.



## Introducción

En la primera parte de este informe sugiero el contexto general de la investigación, así como los objetivos que la guiaron. Para ello esbozo los antecedentes de filosofía para niños en el contexto colombiano y latinoamericano como formas de abordar la enseñanza de la filosofía en primaria (UNESCO, 2011). Además de esto, se encontrará la formulación del problema de investigación y los referentes conceptuales que se relacionan con la enseñanza de la filosofía y el concepto de experiencia educativa de Dewey (2010) que guía este trabajo de investigación. Menciono, además: los métodos, procedimientos y algunas de las técnicas que sirvieron para el análisis de la información, y las consideraciones éticas.

En la segunda parte, presento lo vivido en la estructuración de unidades didácticas integradas basada en la pregunta filosófica<sup>1</sup> y el concepto de experiencia educativa. Allí se describen algunos hallazgos encontrados en las interacciones permanentes y en la continuidad de las experiencias, no solo en los momentos destinados para ello, sino también, en otros espacios como el hogar o la conversación con los padres.

También develo algunas de las inquietudes de los estudiantes de cuarto grado frente a problemas de la vida y las modificaciones después de la interacción con unidades didácticas integradas, en relación a algunas de sus actitudes y saberes procedimentales. Esta perspectiva devuelve y reivindica algunas situaciones que potencian la escuela como espacio formativo y al maestro como mediador de intereses individuales y culturales. Para concluir presento algunas formas en las que el concepto de experiencia educativa toma fuerza y se convierte en una posibilidad de pensar la educación en nuestro contexto.

---

<sup>1</sup> Entendida como herramienta de enseñanza alejado del enfoque tradicional de la transmisión de los conocimientos (Aldana, 2012)

# CAPÍTULO 1

## Contexto general de la Investigación

### Contexto de la enseñanza de la filosofía en educación básica

En Colombia, muchas de las experiencias de enseñanza en básica orientadas por la filosofía se inscriben desde Filosofía para Niños<sup>2</sup> (FpN) o Filosofía con Niños (FcN), bien sea para referirse en el primer enfoque a las propuestas de Lipman (2001) en el contexto norteamericano y adaptadas en Colombia por Pineda (1992); o en el segundo a Kohan (2000), en el contexto brasilero con su apuesta de filosofía con Niños<sup>3</sup>. Alrededor de estas tendencias se piensa actualmente las formas de abordar objetos de la filosofía, como la pregunta, la libertad, la autonomía, y otros que reorienta la mirada exclusiva de la filosofía a la educación superior y secundaria (UNESCO, 2011)

Desde allí, este trabajo se cruza con algunos elementos de la enseñanza de la filosofía en que se retoman tanto FpN como FcN. Dentro del primer programa se cruza el dialogo, como un aspecto notable en la obra de Lipman (2001). Mientras que, en FcN se retoman algunos postulados teóricos de la filosofía contemporánea desde las lecturas de Kohan (2009). Por ello, anotaré que si bien los elementos de estos programas están implícitos, este no es un proyecto de FpN o FcN, sino, una investigación cuyo interés radica en la *experiencia educativa* (Dewey, 2010) que es construida y posibilitada a través de la pregunta filosófica. Empero, para lograr las interacciones y ambientes propicios para llegar a esto, se ha tomado: la discusión dentro de unidades didácticas integradas, orientadas desde algunos elementos de FpN, así como el concepto de infancia de FCN, que articula la pregunta como el inicio del camino para la indagación.

---

<sup>2</sup> Filosofía para Niños es un proyecto que se implementa en Colombia bajo la argumentación y la lógica, en la que se trata de enseñar el buen arte de las buenas razones y reglas lógicas para pensar (Pineda, 1992)

<sup>3</sup> En Filosofía con Niños existen tres aspectos fundamentales en los que profundiza a diferencia de FpN, los cuales se describen en el plano teórico, en el que se revisa el concepto de infancia; en el plano metodológico se piensa la formación de maestros, quienes son justamente los dedicados a la enseñanza de la filosofía con niños; y por último, en el plano de práctica de la filosofía en la infancia ya no entendido solo en términos cronológicos, en el que esta es entendida como una actitud como lo presentaba Nietzsche en su Zarathustra (Kohan, 2000).

Además, es preciso decir que este proyecto emergió de dos intereses: uno práctico y otro teórico. El primero, adscrito al ámbito de mi *práctica pedagógica* como docente en la *Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño*, ubicada en el barrio Aranjuez de la ciudad de Medellín. Mientras el segundo estuvo enmarcado en mis saberes teóricos desde mi formación como licenciado en filosofía, con esto quiero anotar cómo se relacionan ambos intereses. Asimismo, este trabajo retoma las experiencias de los estudiantes y algunas de sus presuposiciones para mediante la pregunta filosófica abrir un camino para experiencias educativas.

### **La necesidad de educar desde la experiencia educativa**

Empezaré por considerar algunos presupuestos de la educación en filosofía enunciados en las *Orientaciones*<sup>4</sup> que vinculan la enseñanza de la filosofía con el fortalecimiento de algunas competencias (crítica, creativa y dialógica). Asimismo, la ley general de educación (Ley 115, 1994) vincula la enseñanza de la filosofía en la educación formal<sup>5</sup>, con la educación media, es decir, está ligada a los últimos grados de estudio escolar (décimo y undécimo).

Desde allí, tanto las competencias en filosofía y algunas herramientas didácticas, como la pregunta filosófica, en nuestro contexto, han estado unidas a la educación para jóvenes y adultos, tanto en la educación formal como informal. Sin embargo, desde las competencias y la organización del currículo escolar a través de la integración de la filosofía, no como área del saber en básica primaria, sino, como una mediación (desde las preguntas) se podrían favorecer experiencias educativas. A pesar de ello, esto no quiere decir que toda pregunta filosófica conlleve a la experiencia educativa, pero sí, que esta es la apertura y el vínculo del mundo de la vida con algunos contenidos formativos de la escuela.

---

<sup>4</sup> Guía 14. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. (2010)

<sup>5</sup> Aunque el movimiento de FpN plantea el trabajo de filosofía en básica primaria teniendo en cuenta que el programa lleve la filosofía a la enseñanza de otras áreas del currículo a través de textos y diferentes estrategias como la comunidad de indagación, así la educación filosófica se promueve en todos los niveles educativos (Hoyos, 2010).

En nuestra institución, esto es problemático ya que la escasa integración curricular, y el énfasis en contenidos curriculares desde las áreas básicas (matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y ciencias sociales), impiden la aparición de mediaciones de la filosofía para la construcción de experiencias educativas, que vinculen la vida de los estudiantes a través de la pregunta filosófica y el desarrollo de competencias orientadas por el Documento 14 (MEN, 2010), desde los primeros años.

De otro lado, en lo referido al modelo pedagógico institucional, cabe anotar que los principios se basan en la escuela nueva<sup>6</sup>, y tiene como uno de sus imperativos “aprender haciendo” y el interés como fuerza impulsadora de la educación que ayuda a la reconstrucción de la experiencia (Narváez, 2006). Sin embargo, es problemático ver que la enseñanza, en muchos casos se liga a guías, orientadas a la adquisición exclusiva de competencias; asimismo la poca formación, herramientas y experiencia de maestros para la construcción de currículos integrados impiden adherir nuevas posibilidades de enseñar e investigar formas para reconstruir experiencias educativas que se entienden desde Dewey (2010) como *fuerza en movimiento que permite a las personas modificar sus deseos en relación al aprendizaje*.

Subyace entonces aquí, un ejemplo de la disrupción entre las necesidades e intereses de los estudiantes, por un lado, y la necesidad impuesta a ellos desde la institución, por otro. Para ilustrar mejor, se impide la articulación entre realidades y deseos de los estudiantes para la construcción de experiencias educativas, por lo que los intereses quedan, en algunos casos, inconexos con los programas de estudio, cuya perspectiva está orientada por guías preestablecidas y homogéneas que no buscan la integración y mediación con otras disciplinas como la filosofía.

Bajo esta perspectiva, el acto de educar se convierte en un *gobernar*, cuando por el contrario, lo que se propende en la enseñanza de la filosofía es educar interviniendo menos, llegando a un grado de autonomía en el que estudiante haga más, bajo algunos

---

<sup>6</sup> Narváez (2006) plantea la escuela como movimiento amplio, complejo y contradictorio. Constituida por múltiples autores de diversas nacionalidades y diferentes corrientes místicas, científicas y filosóficas. De esta manera, se hablan de precursores como Rousseau, pero de otros inclusive más antiguos como Sócrates y Platón. En lo que interesa a esta propuesta, Dewey se edifica como uno de los más influyentes representantes de este movimiento a través de sus trabajos sobre educación y la reconfiguración y restructuración de la experiencia.

límites formativos (Noguera Ramírez, 2012). Sin embargo, es preciso resaltar algunos casos del currículo institucional, en los que algunos contenidos son necesarios para los estudiantes, en términos de habilidades y competencias contextuales.

Ante estos hechos se marca el inicio de una serie de cuestionamientos en mi quehacer como docente. Existen, en este punto una serie de problematizaciones en relación a las condiciones de posibilidad de mediaciones desde la enseñanza de la filosofía en básica primaria o herramientas de enseñanza desde esta disciplina, para la apertura de saberes experienciales de los estudiantes, bien sea, por medio de la pregunta filosófica como iniciación en el camino de la indagación o a través del dialogo como un modo de interacción para problematizar el mundo

De ahí que, la pregunta filosófica se edifique como un camino para espacios de diálogo con los niños y para la *infancia* en la educación y en el pensamiento (Kohan, 2009), en el que se vinculan objetos de esta disciplina y algunas formas de abordarlos para profundizar en los modos de pensamiento que ofrece la filosofía desde el modo de proceder, interrogar y estudiar. Por tanto, entender la filosofía como saber escolar o como asignatura se encuentra ausente en la educación básica en nuestra institución, es entender que espacios para diálogos filosóficos o preguntas filosóficas que permitan un contacto singular con experiencias educativas desde la enseñanza de la filosofía aún están sin explorar.

Empero, en algunas instituciones de carácter privado, a pesar de trabajar bajo el enfoque FpN, que facilita el trabajo de problemas de la filosofía asociados a la lógica y la ética, desde el diálogo y la comunidad de indagación<sup>7</sup>, su orientación no está ligada a la experiencia educativa desde la concepción de Dewey (2010) y que se retoma en este trabajo de investigación. Por ello, se puede advertir que, este estudio adquiere importancia tanto en el campo de la enseñanza de la filosofía como en la institución en la que se desarrolla, ya que posibilita preguntas filosóficas como mediaciones en la educación básica primaria para generar experiencias educativas a través de la integración curricular.

---

<sup>7</sup> Estas dos características son propias del modelo de Filosofía para Niños encontrado en Pineda, D. (1992). Filosofía para Niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, (19), pp. 103-121.

## Caracterización institucional

Ahora bien, en la caracterización de la institución, se puede considerar lo siguiente:

1. Las áreas de mayor importancia en la educación básica primaria son: Matemáticas y Lengua Castellana. Esto se puede constatar al analizar que son ellas quienes tienen una mayor intensidad horaria. Por su parte, institucionalmente estas deben articularse a las cartillas o libros del estudiante de cada área, proporcionados por el MEN a través del Programa Todos a Aprender<sup>8</sup>, a los Deberes Básicos de Aprendizaje (DBA)<sup>9</sup> y los Estándares de cada área. Entonces son estas condiciones, quizás, las que han hecho posible que los contenidos para las evaluaciones trimestrales de la institución deriven coherentemente de las exigencias reglamentarias, imposibilitando preguntas filosóficas en la integración curricular para la generación de experiencias educativas en la básica primaria en nuestra institución.
2. Existen pruebas estandarizadas administradas por la Secretaría de Educación y el MEN (Ministerio de Educación Nacional), y pruebas trimestrales (que equivalen al 25% del periodo académico), que recurren a la evocación de información de las diferentes sesiones en el aula a través de la memoria a largo plazo que puedan tener los estudiantes.
3. Las propuestas metodológicas de innovación para la enseñanza se respaldan en el programa PTA (Programa Todos a Aprender<sup>10</sup>), que implica que la enseñanza está supeditada a etapas establecidas metodológicamente entre las que se encuentra: *la*

---

<sup>8</sup> “Todos a aprender : el Programa de Transformación de la Calidad Educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente” (MEN, 2012)

<sup>9</sup> DBA son un conjunto de aprendizajes estructurantes que los estudiantes aprenderán en cada área. Hasta el momento solo existen para las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales y transición.

<sup>10</sup> Programa Todos a Aprender del MEN: busca articular el aprendizaje de los estudiantes desde los DBA y las competencias de las áreas básicas: matemáticas y lengua castellana, a través de la capacitación con tutores, con el fin de posibilitar herramientas de aprendizaje a los estudiantes para alcanzar los estándares de competencia.

*exploración, aplicación y aclaración*, lo que no da paso a la exploración de otras metodologías de trabajo.

4. En lo referido al contenido, los manuales dejan de lado algunos asuntos contextuales que para los estudiantes son de gran interés y que hacen parte de su cotidianidad como *la muerte*, la clonación u otros aspectos de la vida humana.

5. Lo anterior permite considerar que los contenidos de enseñanza impiden la integración de algunos temas importantes para los estudiantes, que en ocasiones han suscitado cierto interés para ellos y que les acerca a la comprensión de cuestiones de la ética, lógica, la muerte, la clonación, fenómenos del planeta tierra y generalidades del hombre del siglo XXI, desde el diálogo y discusión filosófica.

Con esto en mente, quisiera retomar que en mi *quehacer* como docente he gestado hace algún tiempo, frente a estas necesidades y consideraciones, algunas preguntas que han suscitado temas que movilizan a los estudiantes, y fungen como condición de posibilidad para dialogar sobre las inquietudes cotidianas y otras sugeridas por ellos, lo que nos ha permitido explorar campos distintos a los establecidos en el programa de estudios institucional, más allá de la filosofía como saber de la educación media, y retomándola como la posibilidad de establecer un camino para enseñar a pensar desde diferentes áreas del conocimiento y la pregunta filosofía como mediación para integrar la enseñanza en función de experiencias educativas.

La idea ha sido que los estudiantes estructuren respuestas desde sus pensamientos, incubándose una inquietud en ellos por algunos temas que, pueden ser abordados desde la filosofía como *la lógica, la ética o la metafísica*, así como lo señala Pineda (2009), quien no pretende que los niños sean pequeños “filósofos morales”, sino que, los niños se vean obligado a plantearse problemas éticos por las mismas exigencias de sus experiencias de vida.

He aquí, el comienzo de esta investigación, que abre las puertas para la pregunta filosófica como condición de posibilidad para la experiencia educativa, una que quizá, deje de radicalizar la separación entre el mundo de la vida y la escuela como racionalización de una práctica (Martínez, 2015), en la que sea posible admitir la

necesidad de pensar un corpus racional, claro y preciso para construir un conocimiento nuevo tanto para la formación de maestros sobre la base de la pregunta filosófica como una mediación para la enseñanza en básica primaria para la generación de experiencias educativas en los estudiantes.

Habría que decir también que esto fortalecería no solo el campo de la enseñanza de la filosofía en nuestro contexto, sino que, además podría acercar a los estudiantes a temas vitales como el amor y la muerte en la básica primaria desde el modo propio de proceder de la filosofía a través de preguntas, las cuales desde su epistemología y reflexión aportan elementos que otras disciplinas escolares dejan de lado, bien sea, desde sus objetos disciplinares o desde maneras propias de proceder del pensamiento filosófico.

### **Antecedentes del problema de investigación FpN Y FcN**

Para comenzar, se presentan algunos antecedentes de las propuestas de enseñanza de la filosofía en los primeros años de educación escolar, ya que se han retomado algunos elementos de estas propuestas como se ha mencionado anteriormente. Entre estas, se encuentran los trabajos enfocados a FpN y FcN, cuyos autores son adaptados en nuestro contexto a través de diferentes proyectos como MARFIL<sup>11</sup> y otros de corte más analítico que llevan al estudiante al *arte de pensar lógicamente*.

De un lado, FpN como movimiento, constituyó uno de los avances en el acercamiento de la filosofía a los más pequeños en el siglo pasado, esto debido a las contingencias históricas del contexto norteamericano en el que se ponía en juego la actitud crítica frente a los acontecimientos políticos que acaecían en las directrices de los diferentes gobiernos de turno. Tanto así que en la década de los años setenta Lipman (2003) produce su primera novela: *el descubrimiento de Harry*, en la que se presentan las aventuras de este joven para resolver por medio de la lógica informal.

---

<sup>11</sup> Programa de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Uniminuto, que articula la Marginalidad y al Filosofía como conceptos formativos. Este proyecto que funciona desde FPN, que tiene como intención el fortalecimiento de la creatividad, crítica y ética a través del diálogo. Extraído de: Uniminuto.edu.co



Mientras que, en el contexto latinoamericano es Kohan (2000, 2007, 2009) y su concepción sobre la enseñanza de la filosofía en términos institucionales, la que ha permitido una apertura para el acercamiento de algunos de los problemas de la filosofía a los más pequeños, llevando a pensar nuevas formas y alternativas de asumir la filosofía, aunque corriendo el riesgo de despersonalizarla en los ámbitos institucionales y bajo los parámetros estandarizados de un sistema homogéneo que constituye la uniformidad del pensamiento escolar.

Por ello, esta apuesta es una forma contextualizada de articular ambos programas desde elementos de la filosofía en el trabajo con niños que, en su aplicación conlleva el riesgo, que claramente corre esta disciplina en el ámbito institucional, de ser instrumentalizada, algo que entra en tensión con el carácter autónomo y autopoietico. Sin embargo, para entender mejor los elementos que permiten el desarrollo de esta investigación (la pregunta filosófica y la experiencia educativa), a continuación presento estas dos concepciones que se enmarcan dentro de los antecedentes del campo de las mediaciones de la filosofía en básica primaria.

### **Filosofía para Niños en Colombia**

El programa de FpN existe alrededor del mundo en casi todos los países y sus principios se basan en una escuela que ayude a pensar y a formar para la libertad (UNESCO, 2011). Sin embargo, como lo que busco es bosquejar estos programas como un acercamiento de la filosofía a la enseñanza en básica primaria, solo develaré de forma rápida el pensamiento de Pineda (1992, 2005, 2006, 2009) en nuestro contexto, el cual se ha apropiado del movimiento FpN en un sentido amplio, no solo desde el currículo integrativo y las novelas de Lipman, que es como comúnmente se asume la propuesta, sino, como una forma de reflexión teórica. De esta manera, considero pertinente tener en cuenta que “es necesario dejar en claro que dicho programa no es la única posibilidad de desarrollar la tarea filosófica con niños; además, porque hacer "Filosofía para Niños" no puede limitarse a aplicar un programa, sino que debe incorporar un permanente esfuerzo de reflexión teórica (Pineda, 1992, p. 105).

Ahora bien, a pesar de esta advertencia, en muchos lugares de nuestro país se ha entendido FpN como un programa constituido por novelas y su aplicación mediante las

novelas y las guías de trabajo. Si se toma como punto de partida que esta propuesta permite “discutir con los niños muchos de los temas fundamentales de la filosofía, a partir de los conceptos centrales involucrados en el tratamiento de los mismos y de los preconcepciones o conceptos que se han formado los niños acerca de éstos” (Hoyos, 2010, p. 154) y no meramente como un programa aplicable a través de un currículo prescrito se podría entender mejor la intención de la enseñanza de la filosofía en educación básica.

Desde este ángulo, en algunos lugares de Colombia FpN es un asunto que potencia la *experiencia* de los estudiantes en relación con la vida y los contextos educativos, pues “el programa reconoce la naturaleza conflictiva de nuestra identidad y por ello insiste en el papel del diálogo en comunidades de indagación, donde se reconfigure dicha identidad en medio de las densas interacciones que se generan” (Amezquita, 2013, p. 83).

En este punto, FpN se recoge en este trabajo en un sentido amplio y como alternativa que permite recuperar la potencia integral del ser humano, mediante *el diálogo*, formando en componentes éticos, políticos, sociales y estéticos (Amezquita 2013) y ligado a las interacciones desde preguntas filosóficas para posibilitar la construcción de experiencias educativas, que permitan pensar la formación de los estudiantes desde otros componentes diferentes al productivo y que integre sus necesidades e intereses por medio de *unidades didácticas integradas*.

### **Filosofía con Niños.**

Ahora bien, otra de las apuestas es Filosofía con Niños (FcN) fundamentada por Kohan (2000), quien toma distancia de la propuesta de FpN. El primer aspecto para destacar esta separación es la concepción de infancia que subyace en su trabajo, y que se retoma en este trabajo ya que para este es necesario preguntarse ¿Qué es un niño? (Kohan, 2000), puesto que aunque en FpN haya un concepto favorable sobre el niño, pues Lipman (2003) ofrece una visión más amplia de la oficial, este se queda en la racionalidad, con lo cual sigue perviviendo en su propuesta la idea del “adulto miniatura” (Kohan, 2000).

Por consiguiente, para el autor argentino FcN implica no solo estar con niños, sino también, relacionarse con lo que son, serán y lo que tiene para decir. Desde esta perspectiva, *los niños pueden participar de la creación y elección de materiales en la*

*formación académica*, pues la propuesta se basa en el principio de autonomía y no en el de obediencia.

El segundo distanciamiento con FpN, se halla en las evaluaciones que en Lipman están reducidas a razonamientos que presuponen una concepción tradicional de la filosofía (Kohan, 2000); mientras que, en Kohan existe una gran importancia del contexto, retomando asuntos de la cultura latinoamericana que están excluidos del pensamiento de FpN. Por ello, en las novelas de Lipman la literatura es “*ancilla* de una filosofía pedagogizada” (Kohan, 2000, p. 74)

La última consideración de FcN en el concepto de infancia, es que para Kohan (2009) esta no es una etapa cronológica ni mucho menos está ligada exclusivamente a los niños. Esta es considerada como la condición de posibilidad para lo humano, esa que puede irrumpir en cualquier momento de la vida. (Duran, 2015).

Estas dinámicas y tensiones de un movimiento naciente, son las que permiten asumir en este proyecto nuevos rumbos en aras de pensar en el campo de la enseñanza de la filosofía en nuestro contexto y la pertinencia o apertura de preguntas filosóficas en los primeros grados de educación básica como mediación para la experiencia educativa. De ahí, que por mi profesión como docente del municipio de Medellín, inscribo esta propuesta en el ámbito institucional, no como *Aparato*<sup>12</sup>, sino más bien, como apertura y condición de posibilidad para futuras experiencias que permitan el diálogo dentro del campo de la enseñanza de la filosofía y la integración curricular a través de unidades didácticas integradas, bien sea en el ámbito académico, profesional o formativo.

Cabe también señalar que, aunque en Colombia la enseñanza de la filosofía tiene más posibilidades que no se quedan en FpN y FcN, son estas las más utilizadas alrededor del mundo en el ámbito de la enseñanza básica primaria (UNESCO, 2011), por lo que sus aportes teóricos se convierten en punto de referencia para este y otros trabajo en la enseñanza de la filosofía y para la formación de maestros. Asimismo, para la construcción de propuestas de investigación que como esta pretendan explorar la filosofía como mediación para experiencias educativas a través de la integración curricular.

---

<sup>12</sup> La escuela a la vez que conquista social, es un aparato de incubación ideológica de las clases dominantes que implicó históricamente tanto la alfabetización masiva como la división social.

## **La experiencia educativa en relación a la enseñanza de la filosofía**

Para presentar el siguiente panorama de la experiencia educativa en relación a la mediación de la filosofía en la educación básica primaria se tuvieron en cuenta como criterios, las publicaciones asociadas a las experiencias educativas y la filosofía. Es importante señalar que se ha consultado la ley general de educación (ley 115 de 1994), la cual permite visibilizar las apuestas de la filosofía en la educación básica y media, así como artículos seleccionados que hacen parte de revistas especializadas como: *Universitas Philosophica*, *Childhood & philosophy*, *Discusiones Filosóficas*, *Revista Internacional Magisterio: Educación y pedagogía*, *Nodos y Nudos* y *Praxis & Saber*..

En primer lugar y antes de entrar en materia con los artículos que han conformado el estado de la cuestión de la enseñanza de la filosofía en Colombia, es necesario exponer que la Ley General de Educación de 1994,<sup>13</sup> define la educación básica como aquella que contempla la educación primaria y la secundaria, y “comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana” (Ley 115 de 1994, p.6). Áreas fundamentales de la actividad humana que contienen: “1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática” (ley 115 de 1994, p. 8) las cuales “comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios” (ley 115,1994).

Desde este panorama se observa que la filosofía como área del conocimiento institucionalizada, se encuentra ausente en los niveles de básica, y este permite prever, que si bien, no es área fundamental, tampoco ha sido contemplada como área opcional en el currículo educativo. Asimismo, en nuestra institución desde la organización curricular propuesta por el MEN, las diferentes áreas propuestas en básica primaria por si solas no dan espacio para asumir mediaciones de la filosofía que faciliten la pregunta filosófica para la configuración de experiencias educativas.

---

<sup>13</sup> Ley 115 de 1994

Por ello, en este proyecto cobran relevancia algunos aportes de FpN y FcN trabajados en Colombia hace algunos años, en ámbitos informales o educación privada permitiendo abordar algunos problemas de la filosofía en básica primaria, como lo menciona Pineda (1992), para quien “se puede hablar de "Filosofía para Niños", en un *sentido amplio*, refiriéndonos a aquella actividad que propicia la investigación y el diálogo filosófico con niños de diversas edades” (p. 104) que conlleva al desarrollo de diferentes estilos de pensamiento.

Empero, para establecer la relación de la pregunta filosófica con la experiencia educativa, los programas antes mencionados son insuficientes, ya que si bien ayudan desde algunos elementos como anteriormente se ha mencionado, no dan cuenta de la experiencia educativa en relación a la enseñanza de la filosofía. Por ello, para esto se han rescatado varios artículos y que en su mayoría componen trabajos relacionados con la enseñanza de la filosofía en todos los niveles de educación, ya que específicamente en el nivel de básica primaria las apuestas están orientadas por FpN y FcN y ninguno está ligado al concepto de experiencia educativa. Asimismo, en los artículos tampoco existe una relación entre la pregunta filosófica y la experiencia educativa.

Dentro de los artículos seleccionados, para investigar la relación de la experiencia educativa en la enseñanza de la filosofía en básica primaria se encuentra una dificultad, puesto que no se haya una relación específica con este concepto. Sin embargo, es necesario tener en cuenta, como antecedentes algunos trabajos que señalan las implicaciones de FpN en mediaciones de enseñanza y otros, en los que se explican trabajos de la enseñanza de la filosofía desde la hermenéutica, la pregunta y los diferentes pensamientos. Esto permitirá develar de forma breve algunas de las líneas trabajadas durante los últimos años, así, como las distancias que este trabajo toma en relación a estos.

Dentro del primer grupo se encuentra algunos artículos: *acerca de un motivo infantil para filosofar* (Kohan 2006), *Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica*, (Hoyos, 2010), *Investigando sobre el contexto: efectos del proyecto filosofía para niños y niñas en el clima social de aula* (Romero, 2004), *Quien le teme a la filosofía para niños?* (García, 2005) *Estudiando el contexto educativo : el proyecto*

*filosofía para niños y niñas en el clima social de aula* ( Romero, 2006), entre otros. Los cuales están orientados a estudios que exploran los efectos de FpN en el clima social del aula de clase, en los que se da como resultado una mejoría en la cohesión general del aula.

Asimismo, se destacan reflexiones que apuntan a experiencias entendidas como transformación del pensamiento, enmarcadas en innovaciones para prácticas educativas en el país, como es el programa MARFIL. Estos estudios, relacionan la filosofía y la infancia asociado a la transformación social, donde la filosofía juega un papel fundamental. En esta misma línea trabajan el desarrollo cognitivo desde metodologías constructivistas; además de ello, se plasma el desarrollo de la competencia argumentativa (oral y escrita), por lo que la educación filosófica se convierte en una forma distinta de abordar la formación a la educación tradicional apuntando a cambios cognitivos para una sociedad más justa.

De otro lado, están los artículos que se relacionan con la educación filosófica en básica a través del pensamiento, entre los que cabe señalar: *Qué es el pensamiento dialógico crítico* (Daniel, De la Garza, Slade, Lafortune, Pallascio, Mongeau, 2003) *Educación política en filosofía con niños y niñas. Reflexiones a partir de El maestro ignorante de Rancière* (Macías, 2015) *El lugar del relativismo en los intercambios filosóficos de los alumnos* (Daniel, De la Garza, Slade, Lafortune, Pallascio, Mongeau, 2002) *Pregunto, dialogo, aprendo: cómo hacer filosofía en el aula* (Moriyon, 2006) *Hermenéutica analógica a través de la filosofía para niños* (Rodríguez, 2013) , *Filosofía para niños : un proyecto de educación filosófica* (Pineda 2002). Aquí, cabe señalar, como vía para la indagación: la pregunta y el pensamiento crítico, los cuales llevan a los estudiantes a aprovechar los conocimientos adquiridos a lo largo de sus vidas.

También, cabe resaltar el trabajo que Moriyon (2006) realiza sobre la pregunta, ya que construye una propuesta desde unidades didácticas relacionadas al currículo oficial desde FpN. Para él, enseñar a filosofar es su preocupación y no enseñar filosofía. Por eso no la reduce a la teología, ciencia, análisis del lenguaje o incluso ideologías políticas, como maestro ahonda en la práctica filosófica desde el dialogo para la apertura reflexiva.

Sin embargo, en este contexto en el que la filosofía se relaciona con la educación formal, es decir, como saber escolar, se enfrenta allí a una antinomia, en la que se puede hallar en tensión posibilitar libertad y espacios para la autonomía y estar supeditada a condiciones institucionales de la educación y generalmente de un maestro, quien planea un currículo establecido que pretende posibilitar espacios de reflexión. Llegado a este punto, quiero retomar las palabras de Derrida citado por Kohan (2007) quien sugiere que la filosofía es:

Una “disciplina imposible y necesaria; inútil e indispensable”. Los profesores de filosofía exigen, naturalmente, la creación de nuevas instituciones filosóficas. A la vez, saben que la filosofía sobrepasa sus instituciones inexorablemente; que ella, a decir verdad, no puede ser institucionalizada. La filosofía no conocería otra “institución” que la verdad, la idea, sus preguntas, y ellas no pueden tener la forma de una institución. (p. 145)

Teniendo en cuenta lo anterior, se haría explícito que la filosofía en su doble complejidad en la escuela y en la vida, tensiona y desgarrar, puesto que al tratar de institucionalizarse se escapa por sí misma desde sus características epistemológicas. Tanto así que, su carácter de búsqueda incesante y creación conceptual, no puede ser institucionalizado, puesto que la creación de conceptos y sus objetos epistemológicos no se pueden asir (Deleuze y Guattari, 2011), por el contrario, son relacionales, y en esta medida, permiten una experiencia con *Otro* (autor o persona) que representa la actitud filosófica, la cual no puede ser suplida por un docente que desde la escuela trata de posicionar una disciplina en aras de su institucionalización. Es imposible esta tarea, sin caer en el error de olvidar la esencia misma de la filosofía basada en la libertad, autonomía y creación conceptual.

Por tanto, se entiende que la filosofía podría correr el riesgo de descaracterizarse en el contacto y apertura no solo con las personas, sino con otras disciplinas (Kohan, 2007). Sin embargo, no se trata de cerrar las puertas, sino de tomar precauciones frente a la apertura, ya que es allí donde el campo de enseñanza de la filosofía avanza en relación a las nuevas prácticas formativas que pueden ayudar a entender y fortalecer la educación filosófica en la educación primaria, esta vez, articulada al concepto de experiencia educativa, que permita ir más allá del hermetismo academicista de la disciplina y dejar de

seguir prolongando esa tanatofilia<sup>14</sup> de la filosofía (Onfray, 2004) , para transformarla en una *experiencia vital* que devuelva la relevancia a la formación escolar, conectando el mundo de la vida de los estudiantes con propuestas de integración curricular como las *unidades didácticas integradas*.

En este contexto, no se trata de pensar si la filosofía puede ser enseñada a los niños, sino de articular mediante la pregunta filosófica diferentes áreas para propiciar experiencias educativas. De allí, el diálogo como forma reflexiva posibilita a los estudiantes conexiones con la vida y modificación de las experiencias tanto en lo concerniente a los hábitos como a las emociones y expresiones del pensamiento. Por ende, el problema central radicaré en la posibilidad de generar espacios para experiencias educativas a través de la enseñanza de la filosofía, no como asignatura, sino mediante la pregunta como un camino para potenciar los intereses y necesidades de los estudiantes como seres sociales para responder a los retos que enfrentan.

### **Contextualización**

A continuación se plasma la caracterización de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño de forma breve. Esta contextualización permite explicar la pertinencia de esta investigación: “La pregunta filosófica en la experiencia educativa”, específicamente de la sede San Isidro de la ciudad de Medellín. De esta investigación, se derivan dos categorías principales: *la pregunta filosófica* y *la experiencia educativa*; y una secundaria, asociada al concepto *de unidad didáctica integrada*, que permite dentro de la enseñanza de la filosofía explorar otros horizontes.

Para iniciar, si aceptamos que la escuela es una institución que ordena los tiempos, y facilita los saberes como productos, en la adquisición de competencias para la inclusión en el mercado (Martínez, 2015) es evidente que muchas de las exigencias y necesidades institucionales no imbrican en su currículo oportunidades para la pregunta filosófica en básica primaria, como ya se ha mencionado anteriormente, ya que la escasa integración

---

<sup>14</sup> Un culto a lo muerto.



curricular impide que se pueda articular algunas mediaciones de la enseñanza de la filosofía con otras áreas del conocimiento, pues la atención se centra en los contenidos de las áreas de lenguaje, matemáticas, y en menor medida en sociales y ciencias naturales. Si bien se ha logrado pensar en currículos integrados prevalece la división por asignaturas.

Asimismo, es necesario recordar en el contexto que la institución Gilberto Alzate y San Isidro, donde se realizó la investigación, han sido golpeadas por la guerra pagada por el narcotráfico y las bandas delincuenciales<sup>15</sup>, quedando enraizado en muchos comportamientos de los estudiantes un lenguaje que hace explícito en diferentes momentos institucionales la necesidad de pensar otras formas de relacionarse. De ahí que, las realidades, intereses y necesidades de estudiantes y padres de familia sean necesarios para la transformación social, ya que en la institución muchas de estas problemáticas no son tenidas en cuenta en la construcción de currículos integrados, ni como andamiaje para nuevas experiencias.

No obstante, describir la escuela, es más que ubicarla en una zona de conflicto o en la comuna cuatro y cerca del puente de la madre Laura o del río Medellín. Es observar aquello que calla, su nombre, su orientación, los cambios y dinámicas propias de las nuevas tendencias educativas. Desde allí, la Sede San Isidro, donde se llevó a cabo esta investigación, toma su nombre de uno de los santos del catolicismo y gracias a esta orientación religiosa tenía hace algunos años una enseñanza desde esta convicción. A pesar de ello, con el paso del tiempo, esto ha cambiado y es aquí donde ha encontrado un espacio la pregunta filosófica desde la integración de las áreas de ética y religión, ya no desde la religión católica sino como una apuesta por nuevas formas de ser, actuar, y sentir en el mundo “entre”<sup>16</sup> otros como un asunto político (Arendt, 1998). Por ello, la posibilidad de la experiencia educativa en este proyecto se da mediante la integración curricular, no solo de las áreas ya mencionadas, sino también, algunos de los intereses de los estudiantes. En el siguiente apartado se describe este proceso.

---

<sup>15</sup> Una de ellas: los Triana, quizá la que más hizo daño y dejó huellas imborrables en las calles del barrio Aranjuez.

<sup>16</sup> En Arendt (1998) el “entre” es el lugar de las relaciones con los que se rodea, ella prefiere utilizar este conector y no el “con” porque esto elimina el papel pasivo del otro para asignarle un papel protagónico en las relaciones sociales y políticas.

## **Potencia de la integración curricular**

En este trabajo de investigación, los contenidos formativos desde la enseñanza de la filosofía y la pregunta filosófica como apuesta para la construcción didáctica permiten la integración de las áreas de ética y religión a través de unidades didácticas integradas. Asimismo, la enseñanza de la filosofía se ha pensado como saber articulador de otros saberes escolares, en este caso de las áreas antes mencionadas.

Las experiencias educativas y experiencias escolares se diferencian en Dewey (2010) ya que estas últimas se entienden como ligadas exclusivamente al mundo escolar, en que cumple un papel fundamental la memorización de los contenidos y evaluación estandarizada de ellos. Contario a estas, este proyecto facilita la generación de experiencias educativas desde el papel de la filosofía en diálogos en el aula en básica primaria a través de algunas preguntas filosóficas. De ahí que, durante mis últimos años como docente de la institución he generado dinámicas dirigidas a la posibilidad de saberes formativos ligados más a la configuración e interacción de los estudiantes, desde las emociones y pensamientos.

Desde allí, he establecido una integración curricular a través de unidades didácticas para analizar cómo la pregunta filosófica en los contenidos de enseñanza de básica primaria posibilita reflexiones en torno a ciertos fenómenos globales de la escuela, como son: la jerarquía de saberes, el tipo de experiencias de los estudiantes y la modificación de las mismas. Además facilitar la formación integral, a través de experiencias educativas y construir un marco metodológico para nuevas herramientas en la enseñanza de la filosofía en básica primaria a través de currículos integrados que impliquen algunas de las consideraciones del modelo de FpN y FcN.

Por ende, el problema de investigación que intento abordar en esta investigación, es pensar cómo posibilitan las preguntas filosóficas experiencias educativas en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, sede San Isidro de la ciudad de Medellín, dado que la filosofía como mediación permite otros contenidos ligados a los intereses y necesidades de los estudiantes y que generalmente no

se tienen en cuenta la escuela. Al mismo tiempo, me he permitido pensar la filosofía como saber escolar, en el que pueda contribuir a nuevas posibilidades de enseñanza que permitieran blandir otros horizontes teóricos y prácticos, en los que se erijan las competencias no solo para las pruebas estandarizadas, sino, para acrecentar sus cosmovisiones de mundo, discerniendo sus actuaciones, favoreciendo la experiencia educativa frente a la vida individual y colectiva.

Esto se menciona, debido a que muchos de nosotros como docentes de la Institución, hemos dado paso, en algunos momentos a áreas como matemáticas y lengua castellana, por ser de más importancia en lo referido a los contenidos evaluables, saberes escolares y exigencias institucionales, como ya se ha mencionado, quitando tiempo o recortando espacio a otras áreas como artística, educación física, tecnología o religión, por considerar que tienen prioridad ciertas áreas de conocimiento lógico-matemático por ser evaluadas permanentemente.

De otro lado, la mediación de la pregunta filosofía a través del diálogo, la capacidad de preguntar y asombrarse por el mundo, es lo que permitió a los estudiantes construir preguntas fundamentales como por ejemplo: “¿Cuál es la razón por la que nosotros morimos?” O “¿Cuál es el significado de la muerte?” (Diario, 2019). Y aunque estas no son propiamente preguntas filosóficas, son el camino para iniciar una indagación sobre los problemas que en la tradición filosófica se abordan de una forma específica. Si echamos un vistazo sobre lo anterior, sabríamos que avanzar en esta investigación, en la búsqueda de una propuesta que despierte el interés necesario en los estudiantes es vincularlos con el mundo de la vida. Y por ello quisiera tomar como punto esencial, las palabras de Suarez (2017):

La filosofía como herramienta de aprendizaje que va más allá del aula de clases evidencia la necesidad de vincularla a la vida de los sujetos, pues es un detonante de transformación y encuentro con el conocimiento y comprensión de la realidad. Por eso es pertinente pensar en una enseñanza filosófica que traspase un acumulado de teorías y postulados para hacerla un principio de vida, es decir, hacer filosofía es enseñar a los otros y a sí mismo a pensar mejor (p. 241).

En esta perspectiva, el pensamiento crítico, la reflexión, la pregunta y el diálogo articulado a conceptos, son una forma para trabajar la filosofía en educación básica primaria de forma crítica construyendo sentido del mundo. Por ello, teniendo en cuenta todo lo anterior, me referiré de forma breve a la pregunta que orientó esta investigación de la siguiente manera:

¿De qué manera la pregunta filosófica permite potenciar experiencias educativas en los estudiantes del grado cuarto de la ciudad de Medellín? La cual tiene como **Objetivo general:** *analizar cómo la pregunta filosófica permite potenciar experiencias educativas en estudiantes de básica primaria de Medellín.*

Y para para alcanzarlo se formulan los siguientes **objetivos específicos:** a) identificar la experiencia educativa en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño mediante la integración de unidades didácticas e b) Interpretar el proceso de interacción de los estudiantes con algunas preguntas de la filosofía que pueden derivar en experiencias educativas mediante unidades didáctica integradas.

## CAPÍTULO 2

### Marco conceptual

“Un maestro de esa índole tiene que poder ver el mundo con los ojos de niño y con los del adulto”  
(Westbrook, 1993, p. 292)

El interés de este capítulo es conceptualizar las claves de este trabajo de investigación. Para ello se presenta el concepto de experiencia educativa desde Dewey (2010) y la pregunta filosófica en algunos autores como Kohan (2006) asociado al concepto de unidad didáctica integrada de Torres (1998). De ahí, es indispensable para llegar a Dewey, pensar que todo lo vivido por el ser humano es experiencia y a su vez que, esta ha contribuido en todos los ámbitos de la humanidad. Pero en el ámbito de la educación y la filosofía, se pueden enunciar algunos caminos que van desde los griegos a Montaigne, de Hegel a Kant hasta los pragmatistas (Jay, 2009), movimiento en el cual Dewey construye su concepto de experiencia educativa.

En primer lugar, los términos de esta propuesta de investigación se relacionan en la medida en que la experiencia educativa entendida como comunicación y condición de estar entre otros (carácter social) influyendo en los deseos y propósitos de las personas para recoger algo anterior y modificar la cualidad de algo posterior (Dewey, 2010) hace posible que la *pregunta filosófica*, como capacidad de asombro, sea el detonante de esa movilización y transformación. Sin embargo, como se ha mostrado anteriormente, esto solo ha sido posible gracias a la integración curricular de algunas asignaturas por medio de unidades didácticas integradas.

En segundo lugar, en este capítulo para aproximarnos a la de *experiencia*, podemos entenderla como el acto espontáneo y necesario del ser humano, por el que se activa su capacidad para dar comprensión al mundo acentuado por medio de la pregunta y la acción, por lo que la experiencia es la extensión de la vida (Dewey, 1998). Sin embargo, no se

trata tan solo de lo fisiológico, sino también, de la estructuración en las recepciones que un individuo hace de la cultura y la capacidad que tiene de vincularla con otro, ya que “cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos "ingeniosos", es decir, especialistas egoístas” (Dewey, 1998, p. 19).

Empero, esta aproximación puede ser insuficiente para entender la consistencia del concepto central de este trabajo, ya que conlleva algunos principios y características para que se verifique y propicie las experiencias educativas. Además que, las preguntas filosóficas pueden ser también mal interpretadas como simples formas de interrogar. Y eso puede ser confuso ya que estas se encuentran asociadas a la problematización del ser humano por diferentes fenómenos tanto naturales como convencionales (políticos, sociales educativos, éticos, etc.). Queda establecido así que, la pregunta filosófica no trata solo de asombrar a los estudiantes frente a la naturaleza, sino, problematizar la experiencia del mundo, la vida, del contexto; y crear, formar y transformar la existencia en el devenir propio de la vida con preguntas vitales que retoma la filosofía, tales como: ¿De dónde venimos? O ¿Quiénes somos?

Por último, aunque es difícil prescribir e institucionalizar la experiencia educativa, para afectos de este proyecto de investigación que busca analizarla, se ha retomado para hacerlo la unidad didáctica integrada, bajo la perspectiva de Torres (1998) para quien: las *unidades didácticas* son propuestas concretas y delimitadas que sirven de agrupamientos para que el aprendizaje pueda ser integral, llevando a nuevas *interacciones* con los contenidos escolares de forma reflexiva. Este concepto corresponde a la problematización del currículo centrado en las disciplinas y en los contenidos, que hoy podríamos decir, cumplen la función de evaluación memorística (Torres, 1998). Este concepto es aquel que permite pensar la relación de la pregunta filosófica desde diferentes tópicos<sup>17</sup> con otras disciplinas mediante la integración curricular.

---

<sup>17</sup> Muchos de estos tópicos (la muerte, el amor, la clonación, entre otros) que se menciona en este trabajo, en la mayoría de ocasiones son relegados a asuntos éticos o religiosos como hasta el momento se ha propuesto en nuestra Institución, en la que en lo concerniente a la educación primaria la integración curricular aun no logra tener importancia y asimismo, aspectos que podría potenciar la pregunta filosófica como una forma de iniciar la indagación.

## **Experiencia educativa:**

En primer lugar, la postura de Dewey (2010) sobre la filosofía de la educación, permite ampliar la concepción de la educación y la experiencia que suele ser representada mediante los conceptos de experiencia estética y experiencia educativa. Para Dewey (2010) toda experiencia posee algo de estético, ya que allí intervienen procesos intelectuales, sentimientos y significados que no se dan solo en relación a la exterioridad sino a la propia experiencia. Sin embargo, el concepto central de esta investigación y que se desarrolla en los siguientes párrafos es la experiencia educativa, la cual permite a Dewey (2010) afirmar que la filosofía de la educación no ha de ser una especulación sin sentido, sino más bien, el convencimiento en el dinamismo de la experiencia y su influencia en la disposición humana a través de la configuración de la misma.

La *experiencia educativa* es el sentido y significación de los que viven el acto educativo (Dewey, 2010), la que da especial atención a las situaciones que se viven en el aula de clases y afuera de ella. Se dice *afuera* porque es la experiencia de los estudiantes que llegan a nuestra institución, es la experiencia del *afuera* desde un entramado de la interioridad (Foucault, 1997) la que es retomada en este trabajo y sirve de andamiaje para para vincularlos desde la escuela con la experiencia en un sentido ulterior.

## **Formas de abordar la experiencia**

Sin embargo, antes de desglosar el concepto central expondré algunas conceptualizaciones sobre el concepto de experiencia que ha sido trabajado por varios autores en la tradición educativa, lo que permitirá esclarecer algunos aspectos en lo que se distancian y relacionan con el concepto de *experiencia educativa* en la obra de Dewey (2010). Con esto en mente, se podría decir que en el ámbito educativo los intereses de los estudiantes están ligados a la experiencia y lo que en ella representan. Asimismo, cuando se habla de experiencia, si bien, se puede tomar en un sentido singular, se habla de esta en forma general como la experiencia acumulada por la humanidad desde la tradición y

las costumbres, y que se acerca al niño o estudiante a diversas formas del mundo, que en referidas cuentas llamamos educar (Westbrook ,1993).

Comenzaré, por tanto, presentando la experiencia en relación con la creación de sentido. Bajo esta mirada se aprecian los trabajos de Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), para quienes es importante reconocer la relación existente entre la experiencia, el lenguaje y la actuación, puesto que “actuar es iniciar algo nuevo, tomar una iniciativa que se despliega más allá del tiempo de quien inicia el primer gesto” (p. 237)

La experiencia en Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) está íntimamente ligada no solo al actuar, sino también, a esa forma de dar sentido al mundo: el lenguaje. Ese que encuentra su lugar en el cuerpo, con sus símbolos, en lo que se anuncia; pero también, en aquello que se calla. Y por eso, los autores piensan las relaciones con la educación y la escuela a través de los discursos de la salida, del exterior y la del comienzo para pensar la educación como *acontecimiento*. Este aspecto está ligado en este trabajo a la noción de *viaje*, el camino en el que la escuela de forma metafórica: camina, e implican todos los sentidos, que implica un andamiaje entre la experiencia de los estudiantes y los aspectos formales de la escuela. Por ello, los viajes hacia el maestro que habita este concepto de *experiencia educativa* tienen que ver con todo su cuerpo, con la tradición pragmatista. El viaje se hace en relación a la imagen-espacio e imagen-tiempo, ya que el viaje forma el cuerpo a partir de la relación con otro, tanto así que “el cuerpo, a medida que viaja a pie, se intensifica, expande sus sentidos, y sentir el cuerpo hace una experiencia esencial” (Echeverri, 2007)

Sin embargo, este concepto de experiencia en el campo de la educación, se distancia del concepto que se retoma en este trabajo, puesto que la *experiencia educativa* Dewey (2010) no es pensada como cualquier experiencia, aunque la educación se constituya por medio de esta, no quiere decir esto, que toda experiencia sea educativa. Por consiguiente, se comprende que “la experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra” (Dewey, 2010, p. 71). Esto lleva a pensar algunas consideraciones pertinentes para dar al concepto de experiencia educativa consistencia epistemológica y diferenciar tanto la experiencia entendida desde los anteriores autores como la concepción de la experiencia de forma general. Dentro de este contexto, explico algunas particularidades que subyacen desde sus principios.



## Principios de la experiencia educativa

Los principios de continuidad e interacción son centrales para entender la experiencia educativa y su relación con la pregunta filosófica, en tanto asociados al movimiento como expresión filosófica, desde el pensamiento sobre el devenir (Guthrie, 1999). Asimismo, los principios esenciales de la experiencia educativa en Dewey (2010), desde su definición, abren el camino desde dos elementos que son: *la configuración y la ulterioridad*. Generalmente, son los primeros en quienes radica la importancia, pero en un sentido amplio, son todos estos elementos los que establecen la consistencia necesaria para entender la experiencia como una fuerza en movimiento. Así, los principios pueden ser entendidos de la siguiente manera:

“La continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido.

La interacción: que daba cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables” (Dewey citado por Ruíz, 2013, p.109).

Por ello, para Dewey (2010) *la continuidad* como principio permite el correlato o conexión entre experiencias y por consiguiente permite la habituación y generación de procesos de aprendizaje dentro de espacios educativos. Mientras que, *la interacción* establece la relación entre otros, ya que toda experiencia es social y en esta medida la transacción que se lleva a cabo es una forma de comunicarse con otro desde el pasado y desde su contexto.

Basados en lo anterior, la interacción es importante en este proyecto de investigación para entender la participación de cada uno de los actores. En ella, no se trata de una división entre adulto-niño, sino más bien, de un puente articulador a través de la experiencia, ya que “unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés” (Westbrook, 1993, p. 290). En este orden de ideas, la pregunta filosófica, como forma de pensamiento, y la experiencia educativa se unen para

la resolución de problemas que, tanto en niños como en adultos pueden llegar a ser similares a través del dialogo como forma de interacción, para abordar asuntos como la muerte y el amor.

Asimismo, en Dewey (2010) los conceptos son herramientas para la reconstrucción de situaciones problemáticas, que en la mirada de la interacción permiten el contacto con la experiencia individual y colectiva, aquello que constituye la base para la argumentación percibida desde la pregunta filosófica como una mediación, que permite tanto para adultos como niños la solución de problemas contextuales del pasado y del presente para ligarlos al futuro.

De otro lado, el elemento de *configuración* no solo establece el agrado o desagrado con las acciones que se ejecutan dentro del ámbito educativo, sino también, elementos que facilitan la modificación de propósitos y deseos frente a los fines de manera particular en relación a los medios (Dewey, 2010). Por último, el elemento de *ulterioridad* desde Dewey (2010) establece si una experiencia educativa es para la vida, cuando en etapas posteriores se liga nuevamente a experiencias que permiten una lógica sustancial de vida con sentido, a través del devenir constante de experiencias.

Desde estos cuatro elementos, la experiencia educativa en Dewey (2010) establece la relación del hombre con la naturaleza, con el pasado y con su contexto, puesto que se entiende como todo aquello que rodea al ser humano, ya sea desde los organismos vivos o los objetos que hacen presencia desde la rememoración. De ahí, se entiende en la corriente pragmatista el individuo cognoscente como aquel que interactúa con los fenómenos naturales mediante sus sentidos y luego interioriza la *experiencia* (Dewey, 2010) que al ligarse con las futuras experiencias se considerara como experiencias educativas. Consecuentemente con ello, el proceso educativo y la construcción del conocimiento se describen como procesos iniciados en el exterior a través de los sentidos y luego internalizados mediante de un proceso psicológico (Dewey, 2010).

Este trabajo de investigación analiza la posibilidad de construir experiencias educativas tanto para la resolución de problemas como para el vínculo con experiencias que contengan el elemento de ulterioridad. Para ello, como ya se ha mencionado, es necesario pensar la *configuración* desde el *agrado y desagrado*, ya que estos aspectos ayudan a definir programas educativos de acuerdo a lo que el estudiante vive, que es de donde parte el alcance formativo de la experiencia educativa (Ruiz, 2013), para que se pueda ligar con en su futuro.

Por ello, además de los cuatro aspectos antes mencionados: *continuidad, interacción, configuración y ulterioridad*, es necesario explicar dentro de estos cuatro elementos la característica de agrado y desagrado, ya que fungen como factores de posibilidad para la experiencia educativa. En principio, podríamos aludir a Dewey (2010) para afirmar que la experiencia educativa posee un aspecto inmediato de “agrado o desagrado, y ahí su influencia sobre las experiencias ulteriores” (Dewey, 2010, p. 73), lo que permite que la interacción en el proceso de enseñanza tenga relevancia o no tanto en la adquisición de experiencias como en el anclaje de anteriores. Por lo tanto, el maestro, bajo esta perspectiva, tiene la capacidad de reincorporar los intereses y necesidades en las propuestas de estudio para ligarlos a experiencias ulteriores a través del agrado.

### **Maestro en relación a la experiencia educativa**

Para terminar este concepto de experiencia educativa desde sus principios y características, es indispensable en la construcción de mediaciones para posibles experiencias entender que la tarea del maestro en lo concerniente a los anteriores elementos será: diseñar experiencias afines a los intereses de los estudiantes que provoquen y tengan como característica la ulterioridad, ya que “así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco, ninguna experiencia vive o muere por sí” (Dewey, 2010, p. 73). Además, he de advertir que, el papel del maestro en la planeación de las actividades y la selección de las experiencias presentes establece desde estos cuatro principios la posibilidad de que las experiencias educativas vivan en experiencias subsiguientes.

Bajo esta postura, este trabajo apuesta por una reconciliación de la experiencia dentro de la escuela, no solo como un asunto escolar, sino como un asunto vital, en el que se enmarca la experiencia educativa. Hay que repetir entonces que, las experiencias educativas no son entendidas aquí como simples ideas o sensaciones, sino más bien, como una acción de los individuos que permite el desarrollo ulterior de sus capacidades y facultades.

De ahí, que para lograr esta experiencia es necesaria la integración curricular desde la pregunta filosófica como una herramienta de la enseñanza de la filosofía. Por ello, es bueno pensar: ¿qué posibilita la filosofía para que las experiencias tengan valor en los estudiantes? Y ¿qué permite la integración curricular en las experiencias de los estudiantes? Por eso, pasaré brevemente a conceptualizar la pregunta filosófica y su papel en la experiencia educativa para terminar con la integración de este aspecto a través de la unidad didáctica integrada para la posibilidad de experiencias educativas.

### **La pregunta filosófica**

Comenzaré refiriéndome a la pregunta como un asunto formativo, que puede ser un acto de creación, ya que al asociarse a la filosofía, entendida esta como “el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos” (Deleuze y Guattari, 2011, p. 8), inevitable pensar que la pregunta filosófica deje de serlo. De ahí, la pregunta filosófica es concebida como la movilización del pensamiento e iniciación del camino de la indagación, imprescindible posibilidad del hombre para la construcción de conocimiento a través de la problematización del mundo.

Por ello, pensar la construcción y la creación (poiesis) de experiencias educativas en relación a la preguntas filosófica no es pensar la creación en un sentido del marketing que, a través de la comunicación “se apoderaron de la propia palabra concepto, y dijeron: ¡es asunto nuestro, somos nosotros los creativos, nosotros somos los *conceptores*” (Deleuze y Guattari, 2011, p. 16), sino, concebir la filosofía y las preguntas filosóficas como creación; y su mediación como aprehender la acción, no como una mera idea, en el sentido platónico, sino, como una transformación de la vida para la construcción de experiencias educativas.

En esta vía se entendió en esta propuesta el concepto y la enseñanza, desde lo corpóreo. Aclaro que es el concepto, la creación de la vida misma, puesta en juego como acto personal, pues “el asunto de la filosofía es el punto singular en el que el concepto y la creación se relacionan el uno con la otra” (Deleuze, y Guattari, 2011, p.17). Alrededor de estos pensamientos se tejieron en esta perspectiva los sentidos de la filosofía. Afirmaré entonces que, en relación a la filosofía y a la pregunta filosófica como estrategia de enseñanza, esta instituye un espíritu científico, entendiendo que todo conocimiento parte esencialmente de allí (Bachelard, 1976). Concibo por tanto, este tipo de preguntas no como una mera entrevista o interrogatorio cotidiano, sino, como la problematización de lo cotidiano a través de la experiencia con la filosofía. A propósito de ello, Kohan (2000) afirma que:

“la pregunta filosófica no es solamente la búsqueda de la respuesta, es también planteo de un problema, es apertura de un camino. En este sentido, es diferente de otros tipos de preguntas que suelen tener lugar en la escuela, preguntas para saber qué sabe el alumno, preguntas para averiguar la solución. La pregunta en filosofía, y en filosofía con niños también, inaugura una indagación” (p.87)

Por consiguiente, esta iniciativa es incitada por un tipo de formación que no se establece en el currículo de nuestra institución; pero que, retoma la educación desde integración curricular para la construcción de experiencias educativas, en el que la pregunta filosófica va más allá de esa pregunta retórica, donde retoma la fuerza de las palabras de Zuleta (2004):

El solo hecho de preguntar es una verdadera infamia. Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida. El alumno no puede contestar nunca pensando, siempre tiene que tratar de recordar lo que dijo el maestro. Esta relación se convierte en una manera de inhibir al otro, de convertirlo en un ser que no puede pensar, que no tiene derecho a pensar por ser alumno. Sólo tiene derecho a recordar lo que el que sabe, dijo. (p. 43)

Es entonces la *pregunta filosófica* una “la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones” (Zuleta, 2004, p.15), que permita establecerla como condición esencial del ser humano para iniciar el camino de la experiencia educativa, de su vida, del Otro y del mundo. Asimismo, podría decirse que la pregunta filosófica en este trabajo es contemplada como singularidad de situaciones, ya que es la experiencia de cada individuo la que se pone en juego. Se diría, pues, que la expansión de la singularidad en estos términos permite ligar la individualidad, desde el cuestionamiento por el mundo, con asuntos colectivos que los relacionen con el pasado para edificar experiencias educativas.

Por tanto, la pregunta filosófica puede llevar a una concepción relacional con el mundo (Arendt, 1998), en la que experiencias singulares se ligan a la aparición del Otro y la problematización que este siempre genera. Es allí, donde a pesar de que “la experiencia de vivir es singular. La forma en que hacemos y pensamos nuestra experiencia educativa, incluye el encuentro con otros, tanto como con nosotros mismos” (Trujillo, 2010, p.890). De ahí, la experiencia educativa y las preguntas filosóficas constituyen una relación dual, en la que los estudiantes hacen parte de la creación al participar de la tradición de la filosofía para llegar a algunos conceptos y reflexiones, así como desde la comprensión intuitiva del mundo.

En este sentido, al hablar de preguntas filosóficas como mediación para la integración, no se trata de crear conceptos, sin antes poseerlos intuitivamente (Deleuze y Guattari, 2011), ni preguntarse por las condiciones de su aparición y su función relacional, sin antes generar preguntas que inician el camino de la investigación intuitivamente ligada al Otro, al mundo y a la colectividad. Es en este sentido, en que las experiencias educativas en un sentido formativo adquieren un carácter *autopoietico*<sup>18</sup>, un carácter que permite a los conceptos construidos por el estudiante, y por el maestro no ser *universales*, sino, una singularidad puesta en función de la vida intuitivamente, que instituyan en la formación experiencias educativas.

---

<sup>18</sup> “autopoiesis es una clase de dinámica de organización o, más exactamente, es una dinámica de autoorganización molecular. No es trivial recordar que, como entidad conceptual, pertenece a la clase de los conceptos biológicos” (Gilbert y Corre, 2001, p. 9)

## **Unidad didáctica integrada.**

Por último, esbozaré una conceptualización de la unidad didáctica integrada desde el texto: *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* de Jurjo Torres (1998), ya que es gracias a esta integración que es posible la aparición de la experiencia educativa por medio de la pregunta filosófica. Aquí, se entiende la *unidad didáctica integrada* como una de muchas formas de integración curricular<sup>19</sup>, pues, aunque en el proceso de construcción curricular no se pueden satisfacer todas las necesidades de los participantes del acto educativo, se considera pertinente agrupar no tan solo los intereses, sino también, los contenidos a través de unidades didácticas integradas que posibiliten así la construcción de experiencias educativas en el mayor número de participantes de este trabajo de investigación.

Desde allí, en esta investigación, la unidad didáctica se entiende como una forma de integración curricular que sirve de agrupamiento para que los aprendizajes logren solventar la atomización a la que se ven enfrentados en las exigencias de la época, lo cual permite que los aprendizajes sean integrales mediante interacciones reflexivas por parte de los estudiantes a través de la generalidad de los contenidos (Torres, 1998). Algo que, para la aparición de la pregunta filosófica cumple un factor importante, ya que la unidad didáctica integrada, al ligar contenidos y competencias tanto del área de ética como de religión, permite la pregunta filosófica como un camino para la indagación de cuestiones de vital importancia en la vida de los estudiantes como la muerte y el amor como se desarrollará más adelante. De ahí que, con la aparición de esta estrategia metodológica el campo de la enseñanza en la básica primaria, este trabajo ha de tener influencia no solo en los contenidos, sino también en las áreas de aprendizaje.

---

<sup>19</sup> Centros de interés, métodos de proyectos, ABP, entre otros

## CAPÍTULO 3

### 3. 1.Diseño Metodológico

El diseño metodológico en “una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente” (Salgado, 2007, p.72). Por ello, en este capítulo describiré el diseño metodológico, el cual establece tres componentes en la investigación cualitativa, a saber: la definición del objeto y la problematización, la recolección de información, los procedimientos de interpretación y análisis; y por último, el proceso del informe escrito (Strauss y Corbin, 2002). *Asimismo, se expone la metodología, el enfoque y los momentos para su desarrollo con el fin de dar respuesta al propósito del informe de investigación.*

Esta propuesta, se enmarca en el *paradigma cualitativo*, ya que considera pertinente para la construcción del conocimiento, las conceptualizaciones previas del objeto de estudio para transformarla con nueva información (Kruse 1995) así como se ha establecido en el planteamiento del problema, en lo concerniente a la pregunta filosófica como una posibilidad para la generación de experiencias educativas en básica primaria. A continuación, explicaré algunos elementos que contiene el diseño metodológico, entre los que cabe mencionar:

- ✓ Enfoque de investigación utilizado
- ✓ Características de los participantes y fenómeno de estudio
- ✓ Momentos de la investigación y
- ✓ Consideraciones éticas.



### 3.1.1 Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación ha sido *biográfico narrativo*, ya que en educación este se convierte en una herramienta de aprendizaje en el que se interpretan los relatos propios de los sujetos participantes y de los hechos, tanto para entender lo vivido como los fenómenos sociales, de tal suerte que los relatos en primera persona den sentido a las acciones educativas (Huchim y Reyes, 2013).

Asimismo, se ha elegido el enfoque biográfico narrativo, puesto que la “narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discreta” (Bolívar, Segovia y Fernández, 1998, p.10). Añadiéndose a esto, la inmersión del investigador (maestro) en el lugar, lo cual sirve para analizar y reconstruir la experiencia educativa a través de los pensamientos, emociones, reflexiones y preguntas de los participantes. Por ello, este diseño establece el significado, estructura y esencia de la experiencia vivida (individual y grupal) de la experiencia educativa (Salgado, 2007, p.73).

Cabe señalar que, en el enfoque biográfico narrativo es necesaria la observación, la escucha intencionada y los registros de notas. Con esto no quiero decir que estas sean sus únicas características, sino que son esenciales, como también lo son: la reconstrucción de la experiencia del maestro en relación con los estudiantes basada en la narración biográfica. Para vincularlo con la forma de pensar de la filosofía como creación de la vida y la experiencia, aprecio las palabras de Bergson (2012) para quien:

(..) El ser viviente elige o tiende a elegir. Su rol es crear. En un mundo donde todo el resto está determinado, una zona de indeterminación lo rodea. Ya que, para crear el porvenir, hace falta preparar en el presente algo de él, ya que la preparación de lo que será solo puede hacerse mediante la utilización de lo que ha sido (p. 26)

Volviendo al enfoque biográfico narrativo para Bolívar (2012) posee características de corte hermenéutico, que me han permitido dar significado y entender aspectos que implicaron pasiones, acciones y pensamientos de cada uno de los participantes, ya que la reconstrucción de la experiencia se da desde el carácter polifónico del discurso narrativo, la secuencia temporal y el papel relevante del contexto, lo que facilita leer e *interpretar* el contexto a través de la narrativa y así ligarlo a uno de los objetivos específicos de esta investigación.

A modo de conclusión, quisiera agregar que este enfoque permitió la reconstrucción de mi *experiencia educativa como maestro* y observar la configuración de los estudiantes a través del tiempo, teniendo como puntos guías la *interacción* y *continuidad como principios de la experiencia educativa*. Claro está que, este fenómeno se dio por medio de mi papel como maestro, inmerso en el mundo de los chicos, en el que comprendí significados (Bolívar, 2012) del mundo profesional, y nuevamente, de la niñez con el giro característico de quien interpreta la vida para cambiarse a sí mismo.

### **3.1.2. Características de los participantes y fenómeno de estudio**

En primer lugar, expondré las características del lugar en el que se llevó a cabo la investigación. De ahí, quiero mencionar que la institución educativa Gilberto Alzate Avendaño, ubicada en el barrio Aranjuez (Comuna 4) de la ciudad de Medellín, se consolidó en el año 2003 “conformada por las Escuelas: Seguros Bolívar, Carlos Villa Martínez, Tomás Carrasquilla, Carlos E. Restrepo y el Liceo Gilberto Álzate Avendaño, con población regular, que además incluyó: población con necesidades educativas especiales, en extra edad y educación adulta” (PEI, 2017, p. 11). Sin embargo, en el 2004 las escuelas Tomas Carrasquilla y Carlos E. Restrepo se fusionan y toman el nombre de San Isidro, en la cual se llevó a cabo este proyecto de investigación.

La sede San Isidro, cuenta con 12 grupos, de los cuales 3 son del grado cuarto. De estos se eligieron dos grupos, con los cuales se trabajaron algunas actividades desde las

unidades didácticas integradas del área de ética y religión, articulando la pregunta filosófica como posibilidad para la experiencia educativa. Así, se pretendía analizar *cómo la pregunta filosófica permite potenciar experiencias educativas en estudiantes del grado cuarto*, lo cual posibilitó mediaciones de la enseñanza de la filosofía a los contenidos y áreas en básica primaria.

Las personas que participamos en esta investigación fuimos: los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa Gilberto Alzate Avendaño, sede San Isidro de la ciudad de Medellín, los padres de familia y yo, que trabajo como docente de primaria en la institución hace 4 años. Entre los estudiantes se presentan algunos casos con diagnósticos neurológicos como: TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad), TEA (trastornos del espectro autista) y otros.

Para lograr el objetivo de la investigación se realizaron varios encuentros con los estudiantes, a través de unidades didácticas integradas y dos encuentros con padres de familia. Allí, se utilizó el *diario pedagógico*<sup>20</sup> como instrumento de recolección de información (Monsalve y Pérez 2012). Además de incluirse algunas *técnicas interactivas* entre las que se encuentran: *mural de situaciones* y *la resolución de problemas*.

### **3.1.3. Momentos de la investigación**

#### **a. Construcción y validación de instrumentos:**

Aquí se plantearon algunas técnicas que permitieron encontrar datos que fueron analizados. Entre estas se encuentran:

- La realización del *diario pedagógico*<sup>21</sup> a través la *observación participante*: la cual se ha usado como técnica de recolección y como estrategia investigativa

---

<sup>20</sup> El diario pedagógico es concebido aquí, como un texto escrito que registra las experiencias vividas. Este se construye de dos aspectos, uno narrativo y otro epistemológico, en el que sirven de análisis algunos autores tanto de la pedagogía como de la filosofía. Este recurso permite analizar, problematizar y resignificar cada aspecto en relación a la experiencia educativa. (Monsalve y Pérez, 2012)

<sup>21</sup> “El diario pedagógico se entiende como una fuente que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que

(Galeano, 2012) en la que se presencian algunos cambios y configuraciones significativas de los estudiantes. Cabe aquí resaltar el papel de la observación, articulada en la narrativa para evidenciar periodos de tensión dentro del grupo de trabajo en relación a conceptualizaciones de la filosofía y emociones suscitadas por el contacto con ella y sus preguntas.

- *Revisión documental de archivos institucionales* entre los cuales se encuentran las mallas curriculares de las áreas escolares y PEI<sup>22</sup> del Gilberto Alzate Avendaño para rastrear la integración curricular entre áreas para la posibilidad de experiencias educativas.
- *Técnicas interactivas* entre las que se encuentran *el mural de situaciones, entendida como una forma* de recolección de datos en la que los actores representan acontecimiento de la cotidianidad; y *la resolución de problemas*, como una técnica basada en lo que sabe y hace un sujeto desde la cotidianidad (Quiroz et al., 2001).

#### **b. Aplicación de instrumentos y herramientas de investigación**

En este momento, se planificaron algunos encuentros con los padres de familia, como sujetos que corroboraron algunos avances formativos, y los estudiantes. En estos encuentros, se incluyeron *técnicas interactivas*, para lograr mayor significación a través de la participación activa de los actores, además de la interpretación desde la polifonía. Cada uno de los encuentros con los padres se transcribió y la información de los encuentros con los estudiantes se registró en el *diario pedagógico* como instrumento para la recolección de datos. Estas narraciones inscritas en este instrumento permitieron la confrontación de aspectos iniciales y finales, a través de las voces de los estudiantes y los padres de familia, teniendo como base la experiencia educativa y la pregunta filosófica.

Finalmente, se eligieron dos unidades didácticas integradas para realizar el análisis, aunque en el principio estaban planificadas tres. Debido a tiempos institucionales solo fue posible abordar las unidades correspondientes a la muerte y el amor. Después de los

---

surgen como parte del análisis de los registros” (Monsalve y Pérez, 2012, p. 121). La elaboración de este supone el desarrollo de la capacidad reflexiva, ya que identifica situaciones a partir de la narración y la teorización.

<sup>22</sup> Proyecto Educativo Institucional.

encuentros y los registros de las actitudes, emociones y pensamientos de los estudiantes en los diferentes encuentros se pasó a la interpretación y análisis de la información.

### **Análisis de la información:**

En primer lugar, se categorizó la información para seleccionar las experiencias más significativas. Estas experiencias respondieron a los cambios en relación a los conocimientos y emociones iniciales y finales, para que concordara con la experiencia educativa sus principios. Las seleccionadas están ligadas a las preguntas filosóficas en relación a las modificaciones de los estudiantes de acuerdo a la interacción con algunos objetos de la filosofía.

Luego de esto, los criterios de selección para los elementos relevantes, se basaron en preguntas y temas de andamiaje entre los padres y estudiantes con los contenidos formativos. Estos elementos sirvieron para la construcción de unidades didácticas integradas. Además, fueron extraídos, a través de diferentes herramientas (audios y sus transcripciones, diarios, mural de situaciones, entre otras). De estos encuentros, emergieron otras categorías que se despliegan y analizan desde la experiencia educativa en los estudiantes y en el maestro.

Asimismo, la información relevante del diario pedagógico, las expresiones de los estudiantes y los padres de familia en relación a la interacción con los objetos de la filosofía, fueron atravesados por la teoría, que dotó de significado el análisis de la información. Este análisis se realizó a través del programa *Atlas ti*, categorizando y estructurando sentido desde el enfoque biográfico narrativo, el cual permitió la reconstrucción de los significados mediante la narración y mi experiencia como maestro por momentos y de los estudiantes a través de su escritura.

### **Elaboración de informe final y socialización**

El informe final se realizó de tal manera que recogieran los resultados de estudiantes en relación a la modificación de sus experiencias a través de objetos de la filosofía (la muerte y el amor) a través de la pregunta filosófica. Habría que decir también

que al finalizar el informe, este se socializó en la última reunión con los padres de familia y los estudiantes, como devolución del proceso de investigación.

### **Consideraciones éticas:**

En este aspecto es necesario mencionar que estas no solo se refieren a los consentimientos informados de los participantes en la investigación, de la institución educativa y los representantes de la misma; sino también, a las condiciones bajo las cuales se han llevado a cabo los diferentes encuentros para la construcción de datos junto con los participantes, así como la confidencialidad de la misma. Debido a que los estudiantes son menores de edad, se solicitó el respectivo permiso a la institución educativa y a los padres de familia.

Por consiguiente, en los aspectos metodológicos las actividades no tuvieron una nota correspondiente a un área específica, puesto que los encuentros se fomentaron bajo el diálogo y la pregunta filosófica, posibilitando espacios de confianza y motivación. Por esta razón, se incluyeron elementos que garantizaron la integridad y dignidad de los participantes, entre los que se encontraban:

- ✓ El anonimato de los estudiantes, por lo cual no se les asigna el nombre y se les menciona en ocasiones como participantes.
- ✓ Los estudiantes y los padres de la familia participaron voluntariamente del proceso de investigación. Para ello, firmaron un consentimiento informado donde se les explicó lo que se llevaría a cabo. Además de ello, la institución favoreció los espacios para realizar las actividades de investigación a través de una autorización escrita.
- ✓ Los estudiantes y los padres de familia en cualquier momento se podían retirar del proceso si era su deseo.

- ✓ Aquí también se respetó la voz de los estudiantes y padres de familia, así como sus pensamientos, por lo que se tiene en cuenta los derechos de autor de cada uno de ellos. Esto queda registrado a través de audio y en la posterior transcripción y en las actividades manuales.
  
- ✓ Al finalizar el proceso de investigación, a través del análisis de la información se realiza una reunión informativa con padres de familia y estudiantes en la que se socializan los resultados.

## CAPÍTULO 4

### Experiencia de maestro

#### *Del barrio a la escuela*

A la escuela se la representa como un instrumento de reproducción ligada a la concepción moderna de educación, en la que ella como instrumento (Pineau, 2001) transmite conocimientos y saberes técnicos. Pero ¿para qué esa idea de escuela? Acaso se anhela una escuela que permita repetir incesantemente los saberes sin posibilidad de producción, como si se tratase solo de un culto a la tradición. A pesar de ello, en la apuesta de Dewey (2010) hay otra idea, otra posibilidad. Una que reivindica la escuela como expresión vital, como un movimiento hacia la vida, que posibilita la experiencia educativa. De ahí que, este trabajo se erija desde la escuela como una apología por la vida y no por la acumulación, asimismo, es una opción por el pragmatismo y no por la erudición

Son dos paisajes bien definidos que quisiera describir en este apartado. Quiero ser *un testigo*<sup>23</sup> de ese paso de la casa a la escuela. Retroceder y encaminarme en la aventura de seguir *la huella* que precede a los estudiantes al ingresar a la escuela y su posterior salida. De antemano, esta es una forma inusual de presentar los hechos, pero es la única herramienta narrativa, como lo he planteado en la metodología, en la que me ha sido posible respetar lo que son los chicos, esos que cada día acojo en el saber, la cultura y sobretodo en el afecto. Primero, quiero describir ese momento que se da al salir el sol y luego, ese otro que se percibe a medio día, en el silencio de la escuela, pero en la diversidad del *afuera* de ella, en los hogares, en los barrios, en los lugares que les acogen. Esto me permite reconstruir aspectos que llevaron a la experiencia educativa, ligada al contexto de los estudiantes y proyectado en el presente hacia experiencias en el futuro.

---

<sup>23</sup> En Derrida (2004) las experiencias de supervivencia, las de cada uno, constituyen la estructura de lo que consideramos la existencia, por ello, que seamos supervivientes: seamos testigos.



Esta es la historia de un límite, de una frontera. Una que franquea la escuela a través de sus muros, que agujiona la escuela como devolución de ese afuera, ese que puede devolverle vida a la experiencia que posibilita la escuela, tan necesaria como imperceptible en cada encuentro educativo. Es la descripción de una *posibilidad de lo imposible* (Derrida, 2011), que alberga el don, el encuentro; pero también, el mundo divergente de mis estudiantes, porque, para muchos maestros, que solicitamos una palabra digna de cada estudiante, olvidamos que la conexión con la vida está en lo incomprensible, en las formas de expresión que llegan del afuera escolar, del contexto y de la vida, en familia y en el territorio de cada uno de ellos.

Así, puedo decir que minutos antes de cruzar la frontera, como si se ajustaran a ese juego liminar, algunos de los niños se levantan con el olor al río Medellín, con ese color café oscuro, característico del gran afluente del Valle de Aburrá, ese que separa la estación Tricentenario del metro con sus hogares. En las riveras construyeron casas en las que viven algunas familias, pero en las que a ellos les “disgusta el piso y el baño”, piso natural, de tierra, en el que subyace la naturaleza, pero en el que les incomodan los roedores y el piso de piedra. Otros se elevan de sus camas al otro lado del puente de la madre Laura, por donde pasan los carros y dejan el olor a esmog, al lado de la regional. Allí viven algunos en “dos piezas para 5 personas”, muchos hacinados por las circunstancias económicas y pocas oportunidades de trabajo estable de sus padres; empero, son los familiares de los chicos quienes cada día les dicen: “estudie para que sea alguien en su vida”, como si no fuese un consejo, sino más bien, un anhelo no cumplido.

Cuántas veces no habrán escuchado esta frase los chicos, a la entrada o salida. En una comida, en una charla o en medio de lágrimas, como queja, súplica o reclamo. Pero cuántas veces no habrán sido estas palabras las que han animado sus pies directo a la escuela. Además, cuando hablamos de caminar, no solo estamos hablando de amainarse, sino también de percibir un rumbo. Uno que los hace encontrar con los olores al pan recién hecho, a buñuelo, palito de queso, a panadería; porque en este barrio a decir verdad hay más panaderías que bibliotecas o teatros. Por lo menos de camino no hay mucho arte que les impida el paso.

También, es imposible no percatarse o alejarse del olor al aserrín, madera y sellador de las carpinterías que salen al encuentro y que hacen tanta competencia a las panaderías como las plazas de vicio. Y allí, algunos chicos que, como artistas, fuman en la cancha o en la esquina del puente de la Madre Laura. Es por esto, que trato desde este trabajo cambiar e imaginar una escuela que proteja y vincule, una para el por/venir<sup>24</sup> que no olvide eso que viven pero que permita la modificación de pensamientos y emociones desde la interacción con las preguntas filosóficas.

Pero volviendo a la frontera de la escuela, los padres se apresuran a dejar sus hijos para ir a trabajar, hay otros que preguntan, que corren o simplemente se quedan hablando con ese otro, que también quiere ser parte de la comunicación. Quizá la hora de salida, es siempre para ellos la información más valiosa que adquieren de momento. Mientras tanto, al pasar la puerta, el sonido de los zapatos de los chicos y sus gritos al ingresar hace tanto ruido en las mañanas, que se equipara al volumen de la música popular en la tarde.

En la otra cara de la moneda, en esa misma frontera cuando llega la tarde, cuando se activa la dinámica del barrio, se escuchan parlantes simultáneos, con lo popular mezclado con varios ritmos musicales que se convierten generalmente en ruido, estruendos que aumentan con el pito de los carros y el sonido de la máquina de guarapo a la salida de la escuela. Esto hace casi imposible notar los gritos de los chicos, los cuales hacen su presencia en la cancha conjunta a la escuela, en la que algunos de ellos hacen parada obligada antes de ir a sus casas. Allí, en un momento de barrio, comienza la dinámica de las ventas de todo tipo. Mientras el parque contiguo al puente de la Madre Laura, es ocupado por skaters, y la escuela por dinámicas propias del INDER.

Esto es solo una huella, de tantas y de varios caminos que recorren los estudiantes, entre las fronteras, antes del límite de la escuela. ¿Llegan todos por el mismo camino? Lo

---

<sup>24</sup> En esta perspectiva Masschelein y Simons (2014) advierten que: “la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible” (p.3)

dudo. Por ello, cuando se espera en la escuela un visitante, *se espera a uno mismo* (Derrida, 2004), que recorre siempre su propio camino como maestro, sin egos, con el compromiso de saber que es solo en la *donación* donde se enaltece la cultura. Es en el compartir con otro lo que uno pretende saber, lo que vuelve el conocimiento dinámico, es la *hospitalidad*, por tanto, uno de esos regalos que puede redimir la escuela<sup>25</sup>.

Esto es lo que se puede ir librando, aunque se vaya borrando del acto educativo, de la escuela y la enseñanza como una simulación<sup>26</sup>, en el que la integración curricular incluya expresiones del barrio, expresiones míticas de los estudiantes y que encarnan una amenaza cultural, una que ante todo a ellos les interesa. He ahí, la importancia de resignificar un territorio de marginalidad, pobreza y violencia en el que la muerte sea un asunto de suma importancia, en el que el amor no sea accesorio, y en el que la alimentación como asunto formativo se convierta como dice Nietzsche en “una cuestión de la que depende la salvación de la humanidad” (Nietzsche citado por Onfray, 1999), ya que esto permitirá encontrar cómo la pregunta filosófica permite la organización de contenidos formativos sobre estos asuntos.

### **La preparación de la clase**

Cuando decidí integrar áreas del conocimiento mediante las unidades didácticas integradas, en las cuales pudiera abordar preguntas filosóficas y problemas de esta disciplina, pensé que sería sencillo. Pero esta tarea acarrió muchas dificultades, en términos de tiempo, recursos, materiales, lecturas y otras consideraciones propias de la preparación de una clase. Por ello, las lecturas me llevaron por un camino en el que fui eligiendo el recorrido, cambiando de rutas y aventurándome en otras desconocidas. Fue así, que llegué al texto “el buen arte de la preparación de una clase” de Roth (1970), el cual influyó en mi planificación y en la selección no solo de los contenidos formativos

---

<sup>25</sup> Aunque pareciera ser una escuela popular la que se describe, es cualquier escuela que pueda ser irreverente, igualitaria y hospitalaria en la que se piensa (Duran, 2015).

<sup>26</sup> El simulacro de la práctica es entendida como un a priori de la teoría que se acopa en algunas facultades de educación como práctica docente, haciéndose difícil la confluencia entre teoría y hechos experimentales, borrando la relación entre saberes específicos y métodos didácticos (Zuluaga y Echeverri, 2003)

que se posibilitaron a los estudiantes, sino también, en la construcción de una ruta de navegación para pensar los problemas de la filosofía como situaciones de la vida cotidiana.

Todo comenzó por mi relación con aquellos contenidos en mi vida personal, algo que cambió mi *función docente*<sup>27</sup>, convirtiéndose en una experiencia natural, transformando la socialización de acontecimientos que en mi experiencia los presenciaba constantemente, en una forma particular de enseñar a través de la pregunta filosófica. Era el volver sobre algunos asuntos olvidados y que por la inquietud de los estudiantes, nuevamente tenía que pensar, desnaturalizar en mi vida: la concepción del amor, el erotismo y la seducción para relacionarme con ese Otro que a diario representa, como diría Bataille (2007) “la aprobación de la vida hasta en la muerte” (p.7) y que desestabiliza tu existencia y en este caso tu forma de enseñar.

Encontrar un lugar corpóreo para estos contenidos a través de mi experiencia en pareja, como amigo, como maestro, como hijo, era algo que me ayudaba a pensar en la oportunidad de enseñar a filosofar, como investigarme a mí mismo, para luego trazar líneas de problematización en la que los estudiantes hallaran algún sentir propio, una investigación desde sus vidas y sus realidades.

Mi intención no era transmitir una “concepción de mundo práctica” (Gramsci, 1976, p. 30), sino más bien, permitir libertad y autonomía, aunque para ello debía tener en cuenta la antinomia a la que se ve enfrentada la filosofía en la institucionalidad y que he mencionado antes. Era permitir que los estudiantes pensaran asuntos de la vida en términos de la filosofía, más allá del sentido común, desde el pensamiento crítico y creativo, que lo articularan con la experiencia, esa que llegó a ser tan sustancial hasta convertirse en experiencia educativa.

---

<sup>27</sup> En el artículo 19 del decreto 1278 se menciona las habilidades, actitudes y rendimiento del maestro en relación a su desempeño en la función docente.

Me gustaría dejar claro que cada uno de los contenidos surgió en relación a los intereses y las relaciones que establecieron los estudiantes en diferentes espacios y no solo a mis orientaciones. Cabe entonces señalar las problemáticas que se presentaron para trabajar, entre las que se encuentran:

1. **La muerte:** tema surgido a partir de la indagación por gustos, intereses y momentos cruciales de la vida de los estudiantes. En los que se hallaron puntos de encuentro entre la mayoría de ellos. En estos puntos la muerte fue el acontecimiento con mayor relevancia y el que me llevó a indagar sobre estos asuntos en autores como Derrida (2004), Lévinas (1994) y Schumacher (2018).
2. **El amor, el erotismo y la seducción:** este contenido apareció en diversos momentos. Uno de ellos fue la forma en la manifestaban “su amor” por otros compañeros. Allí, algunos niños y niñas tocaban las partes íntimas de otros compañeros y esto era algo conflictivo que requería ser trabajado desde algunos conceptos de la filosofía vinculados a la afectividad. Asimismo, sus preconcepciones sobre los sentimientos de amor, seducción y erotismo hacían alusión al acto de tener relaciones sexuales.

Esto terminó de problematizar las planeaciones y las posibles formas en las que se podían percibir estas experiencias vitales. Fue así que, allí trabajamos problemas de la filosofía desde Bataille, Platón y Baudrillard.

3. **La alimentación:** este último contenido formativo, se abordó gracias a una de las frases más generosas que me han dicho los estudiantes. Esto ocurrió en uno de los momentos en el que ellos recibían su refrigerio: “profe siéntese a comer con nosotros”. A partir de allí, recordé las enseñanzas del profesor Alberto Echeverri en relación a la importancia de comer con los estudiantes, y decidí compartir cada día con ellos mi alimento. Esto cambió nuestra experiencia y nuestra forma de percibirnos en el encuentro educativo. Para lograrlo, tenía pensado trabajar desde problemas orientados por Feuerbach (1995), Onfray (1999) y Muñoz (2005). Empero, algunos tiempos institucionales impidieron llevar a cabo esta última propuesta. Queda definido entonces, en los siguientes párrafos algunas

descripciones sobre esta unidad didáctica integrada en relación a la selección de contenidos.

### **El encuentro *entre otros* como forma de enseñar**

Aquí comienza otro rumbo. Uno que se me presenta una mañana cuando se deciden proyectos integrados atendiendo a una de las formaciones en MOVA<sup>28</sup>, en la que deciden abiertamente incluir mi propuesta de enseñanza en el proyecto de los grados cuartos, sin ningún consentimiento previo.

Los intereses de los estudiantes estaban en el asunto de la muerte, el amor y la alimentación. Mientras que, los docentes estaban interesados en estudiar los lugares de la ciudad. Traté de hilvanar ambas ideas para cumplir con lo establecido tanto desde los deseos de los estudiantes como los de mis colegas, pero al final me dejé seducir por la idea de aventurarme con los estudiantes en una experiencia que los transformara a ellos y a mí como maestro.

Así que decidí desligarme. Me levanté de la mesa de planeación y resolví seguir con los asuntos pensados desde los estudiantes. Posterior a ello mencioné que trabajaría la muerte como contenido curricular las siguientes semanas a través de unidades didácticas integradas. Las miradas de mis compañeras se cruzaron de forma extraña, mientras en sus labios aparecía una leve sonrisa, que más bien era de burla e ingenuidad al no creer que este tema pudiese ser un asunto formativo. Actitud similar, asumió mi colega de filosofía de grado décimo y undécimo del liceo, quien enojado en uno de los encuentros formativos, no entendía por qué debía trabajar esos temas “propios de otras disciplinas”,

---

<sup>28</sup> “Mova es una política pública de ciudad que se concentra en la formación de maestros, maestras, directivos docentes y agentes educativos del Municipio de Medellín, dando cumplimiento al Acuerdo 019 de 2015. Mova nace como una propuesta de ciudad de formar al maestro que queremos: un maestro que crea, innova, investiga, aporta y valida”. Extraído de: <https://medellin.edu.co/mova>

cuando en filosofía se debe enseñar otros, como la tradición del pensamiento filosófico y los valores morales desde autores específicos.

Era un atentado al pudor, tratar de abordar la muerte como contenido formativo en la escuela. Y no es mera coincidencia que en adelante cada que tenían la oportunidad, hacían el comentario sobre la muerte para bromear sobre los encuentros formativos, que buscaban en este contenido una excusa para movilizar a los estudiantes a experiencias educativas. Realmente en el aula de clase no pasaba algo más allá del diálogo y las preguntas de los estudiantes que los movilizaron a pensar y a vincularse con la vida, más allá del conocimiento escolar.

Es por ello, que a pesar de estas condiciones, los estudiantes asumieron el reto de una manera singular, que les permitió entender que en realidad vivir allí, en sus territorios, no es nada sencillo, y menos si se piensa diferente. Venían a la mente todas aquellas personas que habían muerto alrededor suyo, aquellos asuntos que se habían normalizado y que ahora aparecían en sus rostros para preguntarse por estos fenómenos. Pero lo más importante: estos espacios llegaban para dar vida en lo finito de nuestra existencia, permitiendo concebir la pregunta más allá de un juego intelectual, más allá de un mero interrogar, era vivir la pregunta, vivir la indagación, de tal forma que la curiosidad se convertían en el testimonio de cada estudiante Allí, era *esperar-ser*, “espantarse” en la virtud de los estudiantes, sus emociones y virtudes (Freire, 2013).

Empero, estos lapsos de desarticulación entre la escuela y la vida, se observaron en las clases cuando los estudiantes solo repetían los contenidos para pasar un examen. Aunque, era solo por eso, que la muerte como examen nunca funcionaría a menos que se pensara otra forma de concebirla, no se le podía prescribir ni mucho menos presentar para ser repetida. Debía ser una concepción singular, única y personal. Sin duda, con las lecturas de Lévinas (1994), Derrida (2004) y Schumacher (2018), logré percatarme del daño que les haría si solo pensaba en compartir mi concepción de mundo, quizá, los callaría nuevamente con abstracciones que personalmente me habían desgarrado y me anonadaron en el momento de la planeación, pero que no les daría nada diferente en los

encuentros, si los veía en un papel pasivo como si se tratase de recipientes que deben ser llenados con información (Freire, 2012).

Era necesario entonces averiguar “qué nos habían enseñado sobre los diferentes contenidos” (Diario, 2019) y para lograrlo debía dejar de lado la concepción bancaria del maestro traductor (Freire, 2012), depositario y autoritario de un saber, que en este caso requería otro tipo de maestro, ya que como la muerte se volatizaba tan fácil, por el simple hecho de estar compuesto de una experiencia tan cercana, tan incalculable en sentido empírico, era imprescindible otra forma de pensar y de enseñar.

Ahí no había pragmatismo que ayudara a comprender y tal vez intuitivamente me convertí en otro tipo de maestro. Uno que quizá ignorante, pretendía sacar de los chicos todo lo que les viniera en mente. Tímidos al principio, querían ejemplos, pero como había previsto esta situación en la planeación de la actividad, no les sugerí ninguna pregunta, pero sí la estructura general con la cual construir algunas de ellas.

Después de esto, ellos atinaron a preguntar cuestiones que me anonadaron aún más, pues ya no solo se trataba de las teorías filosóficas que había estudiado, sino, pensar en las preguntas tan enigmáticas que salieron de tan valiosos encuentros. Admito que esto también fue producto de algunos acuerdos en relación con las notas, lo cual les quitó la presión de la revisión y de la participación, así lo decidimos y quedó claro. Eso fue lo de menos; y aunque a estas alturas los chicos habían aprendido a vivir con la nota en la mano para moverse y para poder repetir lo memorizado, en sus corazones latían otros intereses.

### **La muerte como acto de enseñar**

Desde esta segunda unidad didáctica, quisiera intentar transmitir un sentimiento surgido en el acto de enseñar. Ese que ha sido un camino durante semanas a través de la apuesta por una unidad didáctica integrada, entendida como “propuestas concretas y delimitadas que sirven de agrupamientos para que el aprendizaje pueda ser integral,



llevando a nuevas interacciones con los contenidos escolares de forma reflexivo (Torres, 1998, p. 220) , en las cuales he encontrado un lugar propicio para abordar las competencias como aquellas exigencias institucionales y que sirven como pretexto para generar lo que en Dewey (2010) es llamado experiencia educativa, esa misma que se logra desde los principios de continuidad, interacción, configuración y ulterioridad como ya he mencionado anteriormente.

Por ello y aunque es un poco arriesgado por los *malos entendidos* que esto pueda generar en los campos conceptuales, debe quedar claro que, esta es una apuesta particular por una formación humana basada en la filosofía percibida como acto y no solo como potencia, como causa eficiente y no como finalidad. Creo que es por ello, que la muerte no es un asunto adecuado para trabajarlo como finalidad educativa, porque ponerla como finalidad es poner el vacío absoluto como posibilidad, lo cual equivaldría a poner en juego nuestra vida.

Y aunque se trata de perder la vida, es diferente el sentido con el cual se pierde, es el devenir natural de la propia existencia. Sin embargo, son estos movimientos los que varían. Siendo evidente que la condición de pobreza acerca a nuestros estudiantes a la muerte de una manera más frenética, que otros contextos en los cuales las personas se acostumbran a ver morir a sus allegados en una avanzada edad o por enfermedades. Condiciones de privilegio que, tal vez, los aleja no solo de la muerte, sino también, de la violencia y delincuencia propia de una ciudad tan sujeta a gran variedad de estrategias mortales.

Puedo decir que es el rostro humilde el que honra la presencia de enseñar sobre la muerte como asunto formativo, el que lleva hasta lo más alto el sentimiento de gratitud frente a una profesión atacada, desprestigiada y hasta mal remunerada. Es el rostro de ese otro, no se trata de llorar, es el amor como donación, el que facilita enseñar este asunto en el que ambos: maestro y estudiantes nos encontramos ignorantes.

No es un egocentrismo, es una forma de invertir los papeles. De no ir tan lejos como la psicología, sino, ahondar en el proceso de enseñanza lo que me lleva a aprender. El rostro de los chicos al compartirme lo que piensan, aunque sus angustias pasen a ser mías. Su imaginación y sensatez, sobrepasa los límites de otras áreas en las que también nos encontrábamos. Actitudes de muchos de los estudiantes que no podía presenciar ni en educación física, ni en inglés. En la primera, la secuencialidad de cada una de las rutinas y el movimiento particular del espacio; mientras en inglés, desde una forma específica de interacción a través de la memorización de palabras y la adquisición comunicativa, no permitían lo que se logró en la integración de ética y religión mediante la pregunta filosófica.

Asimismo, la pregunta filosófica los llevó a encuentros íntimos con la muerte, la de cada uno, recordar los seres queridos, un conocimiento singular, que no puede ser transmitido, pero que contagia, tanto como si se estuviera enfermo. Y quizá por eso, durante aquellos días pensé tanto en mis maestros, en mi abuela y en todos los que habían muerto. Aunque también venían a mi mente ese otro que en ese instante estaba muriendo, ese cualquier otro (Derrida, 2004).

Se trata entonces de una *ética del otro* más que de la muerte. No se justificaba algo de lo que no se tiene conocimiento, pero era una aporía que contemplaba nuestra vida en el aula de clase mientras moríamos frente al discurso. Uno que se daba de forma particular entre ellos, y mi rol docente, entre ellos y sus compañeros, entre nosotros y ese otro. Por ello, no me refiero al contenido como un asunto sin peso, sino más bien, como una expresión de duelo, de lucha frente a un vivir, a un *saber vivir desde la muerte*.

Acercarse a la religión, no como institución sino como *religare*<sup>29</sup>, como ese lazo que se establece con el mundo de la vida, ese que se esfuma a medida que se radicaliza el momento de muerte. Y aún más, en ese punto nuevamente vida, esa fue una de las conclusiones a las que llegábamos: *no es el cuerpo* (docente, estudiantil, niño, adulto)

---

<sup>29</sup> En la Rae: volver a atar, ceñir más estrechamente.

*sino la subjetividad la que desaparece*, pues ese cuerpo da vida aun en la muerte, desde las bacterias, hasta en las huellas que dejábamos en ese momento.

Haciéndose preguntas sobre lo que aún no acontecía, fue la manera efectiva de acercarnos a la muerte. Preguntas imparables en el tiempo que si no hubiesen salido en ese momento, quizá algún día lo hubiesen hecho. Al final un destino al que todos nos aproximamos en la incertidumbre de un estudio enigmático. Y era allí donde radicaba su valor, ver enfrentados a los estudiantes a aquello que le huíamos todo el tiempo, era recobrar el secreto de la vida, ese que quizá está en la espera de ella misma. Es mirar la sombra del cuerpo que aún no se desaparece, es dejar atrás tantas fijaciones para deconstruir un nuevo saber en que fuera posible una experiencia educativa.

Aunque el sentimiento de pesadez frente a la vida al preparar un encuentro sobre la muerte desde una perspectiva filosófica, era complicado, el mundo escolar no se detiene por ello; por el contrario, los estudiantes esperaban que la película corriera. Y no fue fácil reencontrarme con mis muertos, ver el rostro de aquel radicalmente otro y sentir que ese podía ser cualquiera de nosotros.

Y son este tipo de cosas las que te vuelven a colocar frente al mundo, ya no en la "función docente" sino como una hormiguita aprendiendo a vivir. Como si un desierto o un jardín se erigiera en la posibilidad de lo contingente. Saber si los chicos, mis estudiantes, llegarían vivos al final de la unidad, era un reto que se me proponía con los ojos vendados frente al asunto de la muerte. Pienso que en sus rostros estaba el deseo latente de respuestas frente a algo tan inexplicable, esperaban que sus preguntas fueran respondidas con el juramento de que así debía ser; pero era un asunto que tenía más preguntas que respuestas, y frente a la filosofía algunos autores siempre dejaban la puerta abierta para seguir investigando.

Pero no era una investigación cualquiera, cuando en el aula y fuera de ella te encuentras frente a un fenómeno tan enigmático, errático y fantasmal pero que tiene tanta presencia como la misma vida, pues la muerte aparecía sin ni siquiera llamarla. Por eso, era importante entender el imperativo derridiano de sobrevivir para luego existir (Derrida, 2004) frente a la vida, más que pensar. Pero entiendo que hay gente que quiere pensar,

por lo que buscan respuestas. Y lo digo porque también he caminado en búsqueda del conocimiento. Pero esta vez estaba en juego mi muerte, mi enseñanza de vida, era mi cuerpo el que se jugaba, la palabra que se escapaba la que no volvía en ninguno de los diálogos sin pretensión a la eternidad, era el contenido formativo sobre la muerte lo que nos acogía y expandía a través de las huellas.

### **Huellas en la enseñanza.**

Ahora empezaré a relatar el lugar físico de los encuentros de filosofía. Era allá, debajo de los salones donde estaba, en el sótano, no en la cumbre. En ese espacio físico en que siempre ha estado en la escuela. Allá fui sumergido por cosas del destino y falta de aulas. A las bases, en lo que no se ve. Y en el afecto, fue una zona de ignorancia en la que se trataba de descubrir el mundo. Desnaturalizar, quitar el manto de las cosas establecidas por medio de la pregunta, la inquietud y sobre todo la experiencia que vincula en el movimiento con experiencias ulteriores.

Por suerte, al tener como carga académica, áreas como ética y religión, de las que no se espera mucho en términos de competencias y estándares, esto traía consigo una ventaja. No tenía muchas presiones, y esto me ayudó a tomar el tiempo para andar, y mirar el actuar en filosofía no como una forma erudita de abordar asuntos metafísicos; sino, como lo que realmente resultamos experimentando en los encuentros, los chicos y yo: como una experiencia vital, a través de las discusiones, los diálogos y las preguntas sobre la *muerte, el amor y la alimentación.*

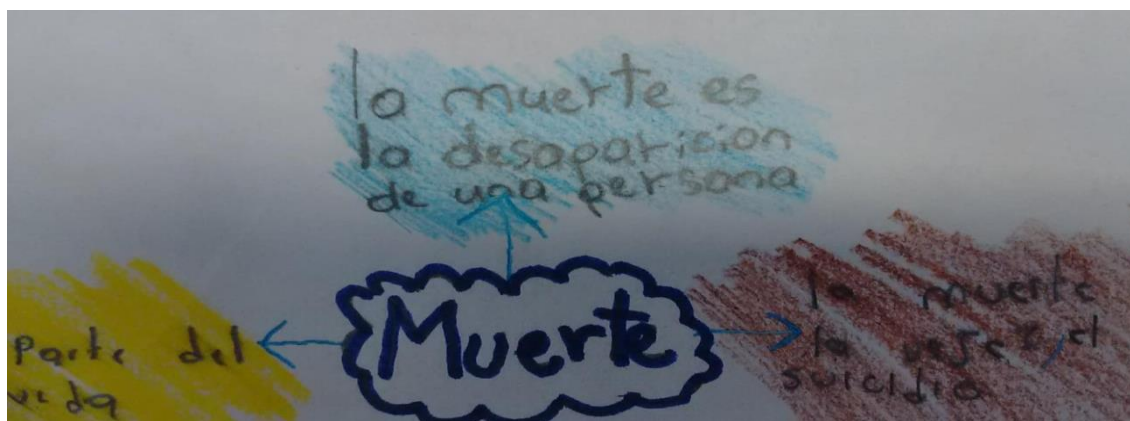


Imagen 1. Foto sobre los cambios en la concepción de la muerte.

Las dos formas más sensatas para hablar del amor como una forma de experiencia viva, las encontré en el contacto con los chicos. Una, en el rostro de ellos, tratando de ser niño a través de las anécdotas de mi vida. Otra, a través de las lecturas de filosofía que aparecieron investigando el reto que los chicos me lanzaban.

En cada encuentro nos saludamos sumidos en una experiencia distinta a la muerte, el amor, llenos de una magia encantadora, una especie de seducción que con brazos abiertos nos llevaba para hacer latir nuestros pensamientos en algunas preguntas filosóficas, sumidas en Platón (1986), Bataille (2007) y Baudrillard (1981). Es curioso como el amor aparece no solo en forma de texto, sino en el cuerpo y en las voces de los chicos, al expresar de forma sencilla sus pensamientos, sin tantos adornos, con una genialidad, en la que yo me olvidaba de mi figura como funcionario y retomaba la conexión como estudiante aprendiendo del amor.

Por suerte fue esto lo que me llevaba a pensar en la posibilidad de vivir entre otros, de ser consecuente con el mismo amor, y de ahí resurgir de forma constante. Así, les sugerí durante todos los encuentros que me llamaran por mi nombre, empezando a sentir cierto recelo con esa palabra “profe”, y en parte, comencé a sentir que esa era una forma de ser consecuente con el acto de enseñar desde el amor.

Comprendí la relación entre el enseñar y el aprendizaje a través de la pregunta filosófica como problematización de la vida que surgían en contacto con los chicos. Sus relaciones personales y los diálogos ahondaron sobre palabras fundamentales en este asunto: seducción, sexo, sexualidad, amor y erotismo. Fueron palabras que hacían ruido, mientras en los labios salían risas de picardía o de pena por parte de algunos de ellos.

A pesar de ello, solo diré que en esos momentos nuevamente entendí que la tarea no sería fácil. Sería un intentar otro tipo de experiencia que al igual que la muerte era tabú. Tanto entre nosotros maestros, como en el currículo institucional. Y más en el mundo de los niños. Pensé nuevamente, en devolverles su voluntad de sujetos de derechos, les devolví la voz, esperando escucharlos y que se escucharan.

Las risas fueron constantes, las clases se llenaron de ruidosas sonrisas y expresiones claras sobre, “ponga hacer el amor, cierto profe” (Diario, 2019). Expresiones que hicieron hablar hasta aquellos de los que no se esperaba participación. Era nuevamente la oportunidad de encontrar a los chicos en función de sus deseos, de poner ejemplos de sus sentimientos y de sus razones para pensar.

Volví a pensar en la escuela, en mi cuerpo como estudiante de primaria, en tantas personas que marcaron mi vida, en mis amigos. Pensé en mi pareja, con la que compartí cursos académicos. Sentí lo que significaba hablar desde el amor esperando coincidir con alguien. Devine ese otro estudiante, ese niño<sup>30</sup> y compartí la pena de hablar de “temas de adultos”.

También entendí lo que significaba ser niño, como sujeto asexual para los adultos, criatura angelical y sin emociones para los miembros de su familia. Fue curioso también observar el respeto de los estudiantes. Sus pensamientos que los caracterizan como ingenuos. La mayoría de chicos respondían como máquinas autómatas programadas para la reproducción. Sus bocas se llenaban tanto de una frase, que repetían más que cualquier otra. Como si se tratase de una palabra mágica decían: “hacer al amor”.

Cuando comenzábamos a socializar: “bien, ahora veamos que significan estas palabras” decía en mi rol docente, esperando que las respuestas me entusiasmaran tanto como sus percepciones sobre la muerte. Y vaya sorpresa, cuando comenzaron una y otra vez a decir: “hacer el amor”, “tener relaciones sexuales” “acostarse”. Mi rostro reflejaba sorpresa. Ellos sin escucharse no se percataban que a cada una de las palabras diagnósticas en el *mural de situaciones*, ellos le asignaban una connotación semejante al acto sexual. Todo ello: la seducción, el amor y el erotismo, eran las expresiones claras desde sus experiencias para “hacer el amor”.

---

<sup>30</sup> “Devenir infante no es otra cosa que vivir la experiencia de la infancia y la infancia de la experiencia” (Duran, 2015, p. 169).

Y nadie nos creyó cuando nos enfrentamos a la configuración de estos asuntos del amor a través de la filosofía. A la coordinadora, que me escuchaba cuando preparaba la clase, traté de socializarle las ideas que les llevaría a través de la pregunta filosófica, y decía “tan importante y uno generalmente no lo piensa así”, porque eran formas de pensar el amor como aquello que nos lleva a lo “Bueno y lo Bello” (Platón, 1986) y no de aceptar sumisamente la imposición de una cultura, en la que el amor duele y se entiende como una maldición.

En realidad, fue una forma de ayudar a complejizar las relaciones de los estudiantes con los Otros, pues allí, en medio del performance de la clase, se reían, pero a la vez decían vio “eso no son los amigos”, o en coro a la pregunta: “¿y si amo a un animal, entonces lo veo en la calle y le doy veneno o le doy patadas?” (Diario, 2019) respondían: “no” rotundamente, como si se tratara de un juramento.

Era solo por eso, que llegaban a mi mente palabras de afecto, en las que encontraba en los estudiantes *cambios distintos a los iniciales*, en los que ellos respondían que el amor se trataba de la reproducción sexual. *Ya no excluían la amistad, la familia y formas más expansivas de lo que significa amar.*

De otro lado, habitualmente alguno de los estudiantes me decía a la hora de salir que jugaríamos ajedrez u otro deporte. Estos casos en los que todos querían ganarle a una figura representativa, los llevaba enigmáticamente a prepararse para el encuentro al otro día. Su insistencia era tan sincera que sentía que de verdad ellos anhelaban encontrar ese algo que los hacía seguir. Estas fueron algunas de las experiencias educativas que me permitieron entender que allí radicaba también la seducción, como algo más singular y sublime que el sexo y en lo que ponemos todo nuestro empeño (Baudrillard, 1981).

Y así fue como esto me permitió llevarlo al aula de clase para mostrarles como la seducción no se refería a la sexualidad o al acto de la procreación, sino, por el contrario

a un embrujo y un secreto al que tratamos de acudir con la ilusión de alcanzarlo (Baudrillard, 1981), aunque ello nos obsesione, sean cosas absurdas y efímeras. Fueron estos actos con los que ellos se vincularon, tanto así que, sin darme cuenta sus afectos fueron llegando por doquier, como si no fueran cuerpos estudiantiles, no fueran más números, sino huellas, esas que solo se pueden dejar en el erotismo de los cuerpos (Bataille, 2007).

Curiosamente, las huellas son más fuertes que los números, recuerdo más las huellas, las pisadas, las cicatrices, que los salarios, primas laborales, notas o asuntos numéricos en los que no deberíamos dejarnos perder los chicos y yo. Empero, de esta manera, como en tantas ocasiones, paulatinamente mediante los encuentros *cambiaron la forma de relacionarse con sus compañeros*. Aunque no es solo por los encuentros de filosofía. Pero allí había prácticas que lo evidenciaban. Poco a poco y de forma curiosa algunas amistades dejaron de serlo por no ajustarse a las nuevas concepciones de amistad y amor; pero convinieron con otros, se hicieron otras amistades y se evidenció armonía tanto en los diferentes encuentros en el aula de clase como en los momentos del receso escolar.

Para concluir, diría que fueron las unidades didácticas integradas que emergieron como una exigencia de los estudiantes las que permitieron analizar y entender diferentes problemas de la vida mediante la integración curricular de las áreas de ética y religión para la estructuración de preguntas filosóficas, que como forma de enseñanza, facilitaron la modificación de las experiencias, en lo concerniente a sus emociones y pensamientos en concordancia con los temas del amor y de la muerte.



## CAPÍTULO 5

### **Análisis de la experiencia**

Quisiera hablar ahora del camino de análisis y para ello describiré los instrumentos que utilicé para lograrlo, los cuales están descritos en la metodología. Para ello, utilizo el enfoque biográfico narrativo en la reconstrucción de la experiencia educativa. Por mi parte, esta es la construcción de un relato de experiencia de mi ser como maestro y la observación de los fenómenos que se presentaron en la consecución de los objetivos establecidos desde el inicio de la propuesta de investigación, porque son estos los que me dieron las luces para entender cómo la experiencia educativa aparece en la modificación de los estudiantes mediado por las preguntas filosóficas, algo que pude constatar a través del diario, como instrumento para el análisis, así como, la observación participante como técnica de recolección. Asimismo, las técnicas interactivas, el mural de situaciones y la resolución de problemas para la recolección de la información de datos en la interacción con los objetos de la filosofía.

Quiero añadir, que esto es posible gracias a la integración curricular, en la cual los contenidos no radicarón en el currículo prescrito de la institución, sino más bien, en las necesidades e intereses de los estudiantes. Información recolectada a través de las técnicas interactivas antes mencionadas y en otros espacios: en el hogar (con la información de los padres en los diferentes encuentros) y sobre todo en las actitudes de los estudiantes en espacios escolares.

Las situaciones que los estudiantes contaban de forma espontánea (a sus familias) sobre la reconstrucción de los temas abordados en clases, ayudó a relucir algunas experiencias con la claridad necesaria para pensarlas como relevantes y en este sentido articular los conocimientos construidos en la interacción con la pregunta filosófica en el encuentro con el otro para tomarlas en el análisis. Asimismo, el compromiso de los estudiantes se reflejó en los cuerpos, pues en efecto fueron los sentidos los que se vieron en juego tanto en las actividades como en la retroalimentación.

Eso se puede constatar en los diarios pedagógicos, el mapa de ideas realizado para la evaluación y en las técnicas interactivas que también permiten constatar los estados inicial y final de los estudiantes. Por ello, el diario pedagógico como instrumento sirvió, tanto para la recolección de datos, a través de la observación participante, como para el análisis de las experiencias educativas en relación a las actividades que los estudiantes realizaron durante las unidades didácticas integradas.

Y es aquí donde se hallan conexiones con la institucionalidad, ya que esta propuesta de investigación estuvo inscrita como ya se ha mencionado en procesos formativos dentro de la escuela San Isidro, en la integración de las áreas de ética y religión y la pregunta filosófica como una herramienta de enseñanza. Aquí, se integraron curricularmente algunas competencias, que como una excusa funcionaron como condición de posibilidad para fomentar experiencias más allá de la escuela y pensadas en Dewey (2010) como experiencias educativas, analizarlas y revitalizar el rostro del maestro como mediador de la cultura.

En este caminar sutil, la concepción de experiencia educativa en Dewey (2010) me permitió tomar un rumbo, fue una brújula que orientaba e imantaba este proceso de investigación, en el que esperaba ver desplegar las velas de este barco dirigido por uno de los conceptos centrales de este autor y que tenía como uno de sus tripulantes, la noción de unidad didáctica integrada de Jurjo Torres (1998).

Fue este viaje el que me permitió mirar y tomar el rumbo teniendo como equipaje las preguntas filosóficas en las lecturas de Derrida (2004), Lévinas (1994), Schumacher (2018), Platón (1986), Bataille (2007) y Baudrillard (1981) que me permitieron analizar la *experiencia educativa* en relación a la interacción de los estudiantes con ellas, que llenaron de significado la integración curricular. Desde aquí, la condición del *viaje*, en el que esperábamos transformarnos y comprender las características propias de la experiencia en relación a la enseñanza y el aprendizaje a través de la pregunta filosófica se fue edificando.

Sin embargo, también me sirvió en este camino un cuaderno, convertido en *diario pedagógico*, que con el pasar de los días se convirtió en mi *memoria activa*, en el que aparecían las voces de los estudiantes y mis reflexiones a la luz de Dewey (2010). Con

este instrumento comprobé cómo la enseñanza se trata de un asunto de lozanía, en el que conviene desarraigar los recuerdos de cada sesión, para encontrar el sentido a las narraciones e imágenes que se presentan a la luz de la teoría; retroalimentar cada encuentro con las lecturas de los autores, que es algo importante para el análisis de la experiencia educativa.

Fue nuevamente alejarme de la tecnología para retomar una vocación y una *profesión de fe* (Derrida, 2004) mediante la palabra escrita. Convertí mi mano en una máquina de escribir, de tocar cada palabra, una máquina transformativa que se conjugaba con otras máquinas, el ojo, el cerebro, todo mi cuerpo (Deleuze y Guattari, 2004) retomaba vitalidad en la consecuencia de un plan estratégico, el cual vinculaba la pregunta filosófica y la experiencia educativa. Desde allí, desde lo cotidiano, mis ojos observaron el amanecer de cada concepto para llevarlos de manera estratégica al aula de clase con la plena disposición de ponerlos en juego.

En ese mismo viaje seleccioné el texto de experiencia y educación (Dewey, 2010) en el que se camuflaron las acciones bajo el concepto primordial que he retomado como ya he mencionado antes. Creyendo fielmente que este concepto abriría nuevamente mi accionar como maestro y pudiera transformar mi labor como maestro, bien desde la planificación, la ejecución o la reflexión de lo que implica en cada uno de los encuentros asentarme en la experiencia educativa.

Esta ha sido mi bandera, una insignia de corazón y una huella que ha quedado del pensador norteamericano en mis gestos y en mi rostro como maestro, que no debe ser confundido con el cutis, imagen o tez. Por el contrario, este se constituye en “paisaje, enunciados, estrategias, territorios, imágenes” (Echeverri, 2004, p.3) las cuales se edifican como rostro de maestro, no como maestros en singular, pero si, con rostros tutelares como el de Dewey (2010) que habita en mí. Sin embargo, esto no deja de ser un asunto de seducción, una aproximación al concepto que, con su característica intrínseca del movimiento solo aparece momentáneamente y deja de estar ahí donde lo alcancé a percibir. Es natural percibir los recuerdos de este proceso como si de una fotografía se tratara, como si hubiera sido tomada en momentos precisos, y de eso se compone la recolección de la información, la cual me llevó a verificar los cambios de los estudiantes en relación a sus concepciones iniciales.

Ante todo, después del tiempo de ejecución de las unidades didácticas integradas pude prever algunas experiencias educativas en la conexión con el contexto. Algunos padres sugirieron cambios en los comportamientos de sus hijos e intereses particulares no solo por objetos construidos, sino, por otros que derivaban de estos. Algunos terminaron interesándose por la mitología, bien fuera para buscar algunos dioses de la muerte o por el contrario para ahondar en asuntos como el amor. Esto ayudó a nutrir el diario pedagógico como instrumento metodológico.

Fue un intento de movilizarme bajo la misma experiencia a través de la descripción que, en muchas ocasiones dejó de lado los sucesos cronológicos de los acontecimientos para privilegiar la coherencia de un texto que aparece como testimonio de una profesión revitalizada desde la mirada del maestro<sup>31</sup> que cambió de ojos, unos que ahora le permiten ver tanto desde el niño como desde el adulto. La pregunta filosófica ha cambiado mi forma de enseñar, ya que esta se convirtió en una herramienta didáctica para acercar a los estudiantes a conceptos y problemas de la filosofía, sin recurrir directamente a los autores o a la filosofía como historia. Asimismo, esta herramienta didáctica facilitó a través de la integración curricular articular la enseñanza de la filosofía con áreas como ética y religión por medio de la unidad didáctica integrada.

Desde allí, este análisis lo lleve a cabo en relación al concepto de experiencia educativa (Dewey, 2010), de tal manera que el *paisaje* lo visualice a través de otros ojos que fungen desde la experiencia educativa como una forma específica de acentuarse en el territorio, como lo propone la mirada de Echeverri (2009) para quien los conceptos son su principal instrumento, que lo dotan de movilidad y lo desplazan por diferentes campos del saber y por distintas experiencias.

## **Unidades de análisis**

Estas unidades se dividen de acuerdo a la *interacción* de los estudiantes con el ambiente propiciado desde las unidades didácticas integradas. Teniendo como brújula de

---

<sup>31</sup> En Dewey (2010) el maestro debe poseer la capacidad de ver las experiencias con un ojo de adulto y otro de niño, esto le permite no solo actuar conforme al potencial formativo de cada encuentro o tema, sino vincular la experiencia al mundo de la vida de los niños a través de sus intereses y necesidades.

análisis el concepto de experiencia educativa. Estas las unidades que sirvieron para analizar los diferentes instrumentos se presentan a continuación aparentemente como islas; pero son más bien, un conjunto insular que tratan de conectar la escuela con la vida cotidiana de los estudiantes y sus intereses; y de esta manera generar algunos cambios en función de la influencia de Dewey (2010) en aspectos educativos como la integración de en el currículo escolar y el papel del maestro frente a la mediación e interacción con las experiencias educativas. Asimismo, se presenta a continuación a manera de islas las unidades que movilizaron este viaje.

La primera unidad de análisis navega en la experiencia ligada a los contenidos escolares y su aparición en los programas y planeaciones.

La segunda, recorre la experiencia inicial de los estudiantes y de cómo la pregunta filosófica como instrumento educativo movilizó el pensamiento hasta lugares insospechados en los cuales se encuentra la experiencia con la vida fuera de la escuela. Allí, se estableció un puente comunicacional que pudiera conectar esta isla con el mar de experiencias que le rodean desde afuera.

Por último, por un lado emergió un análisis ligado a los cambios en la experiencia de los estudiantes a través de los conceptos y las preguntas de la filosofía para la transformación de sus percepciones iniciales<sup>32</sup>. Mientras que, de otro, apareció un análisis en relación a la figura del maestro dentro del proceso formativo de la experiencia educativa. A continuación, se presenta una tabla con las unidades en las que se ilustra el análisis de la experiencia educativa en la interacción con las preguntas filosóficas.

Tabla 1. *Unidades de análisis y formas en las que se abordaron.*

Unidad de análisis	Anotaciones
<b>Experiencia en los contenidos curriculares</b>	Análisis de algunas de las experiencias halladas en la unidad didáctica integrada de las áreas de Ética y religión en las que las

<sup>32</sup> La transformación no es un asunto de mera opinión. Se trata, más bien, de un modo de ver el mundo que se reconoce otro lado, desde otras posturas. (Kohan, 2000).

	competencias se convirtieron en excusas para apuntar a experiencias educativas y no propiamente escolares.
<b>Experiencia inicial y pregunta como apertura</b>	Se entiende desde algunas dificultades que tenían los estudiantes a la hora de preguntar. Además, se presentan algunas de sus experiencias y las respuestas que desde el sentido común los estudiantes dieron.
<b>Transformación de la experiencia</b>	Cuando los estudiantes interactúan con algunos objetos de la filosofía (muerte y amor), así como con preguntas filosóficas, sus percepciones iniciales cambian y modifican las formas de aventurarse en el mundo desde lo emocional y o intelectual.
<b>Maestro y experiencia educativa</b>	En este último aspecto trato de indagar cómo algunos elementos de la metodología biográfica-narrativa, en la figura de maestro reconstruyen la experiencia educativa permitiendo la apertura con los otros.

### **Experiencia en los contenidos curriculares**

Aquí, se presenta la primera unidad, la cual analiza la experiencia educativa en la selección de contenidos y la interacción de los estudiantes con estos. De ahí, cabe advertir que el ambiente en este trabajo se percibe como el espacio que garantiza las interacciones de los estudiantes a través de sus necesidades y capacidades personales mediados por la pregunta filosófica, la cual conduce a abordar objetos de la filosofía en la que se incluyen los principios de continuidad e interacción (Dewey, 2010).

Es indispensable como se propone en este trabajo, pensar la conexión entre el mundo de los estudiantes y la escuela, menguar las excesivas responsabilidades a las que

se ve abocado el maestro en la consecución de logros establecidos institucionalmente, que en muchos casos no responden a los intereses de los estudiantes, entendidos como la disposición hacia algo que se resuelve en la estructuración de ambientes propicios para el aprendizaje.

Para iniciar el camino, fue necesario pensar en concordancia con el *progresismo de la escuela nueva*, como ya lo mencionaba Dewey (2010) en su texto *experiencia y educación*, partir de los intereses y necesidades de los estudiantes y no de una concepción de la educación basada en la repetición de contenidos, temas y evaluaciones, formas de proceder, sino, en una educación basada en el desarrollo de habilidades para la vida sustentada en la creación de hábitos de acuerdo a las realidades históricas y contextuales de los estudiantes.

Por eso, para mí fue determinante en este camino realizar dos encuentros, desde las unidades didácticas integradas con los grados cuartos, en las que pudiera apreciar desde las áreas de ética y religión aquello que podría ser de suma importancia en la estructuración de una propuesta curricular acorde con el desarrollo de experiencias educativas vinculada a sus deseos. Estas que no se agotaron solo en los encuentros de clase, sino que, también fueron sugeridas en descansos, conversaciones con padres o con algunos de los estudiantes. Por ello, bajo esta mirada, no se trataba de la docilidad ni mucho menos de repetir pensamientos y conductas, sino, explorar los cambios a través de los encuentros con las preguntas que llevan a la interacción con la filosofía a transformar, pensar y vivir de otra forma.

A mi modo de ver no se trataba de negar que los estudiantes tuviesen experiencias, sino más bien, convertirlas en experiencias educativas a través de la pregunta filosófica como una herramienta de la enseñanza de la filosofía, que tuviese relación con experiencias de carácter ulterior. Concebí, que no eran necesarias todas las experiencias, sino aquellas que se convirtieran en un puente con el ámbito educativo, en las que confluyeran el *agrado y desagrado* como características de los principios de la experiencia educativa en Dewey (2010). Al mismo tiempo, mi rol como docente se basó en la incitación a través de algunas experiencias que a continuación trataré de hacer explícitas.

En primer lugar, diré que los encuentros planteados se construyeron a través del juego. La primera actividad realizada fue *el mural de situaciones*, que se entiende como una técnica interactiva que recoge información de los participantes a través de la interacción con sus compañeros, develando sus experiencias contextuales de acuerdo a diferentes situaciones, como se ha mencionado en la metodología de este trabajo. Asimismo, el juego en Dewey (2010) tiene reglas que son su fundamento le son inherentes para la interacción. El juego vinculado a las necesidades e intereses de los estudiantes permite tanto la armonía necesaria para el trabajo en grupo, como el conflicto y la problematización; por lo que, en el *mural de situaciones* los estudiantes ejemplificaron un problema de la vida cotidiana y su posible solución para entender donde radicaban sus deseos a la hora de la resolución de problemas.

La variedad de los problemas llevó a percibir algunos fenómenos que los aquejaban. En la catarsis de los estudiantes mediante la interacción, sobresalen los siguientes problemas: *la violencia intrafamiliar, la muerte, el bullying* y otros aspectos que sirvieron para realizar una evaluación diagnóstica de los estudiantes orientada a recoger información sobre la experiencia, intereses y necesidades formativas de ellos en relación a diferentes aspectos de la vida. Con base en esto, recogí algunas ideas que permitieron orientar posibles intervenciones en la planeación y relacionar la pregunta filosófica con la experiencia educativa. Cabe entonces señalar que estas fueron encaminadas a otras expresiones más allá de la escuela ordinaria, con sus horarios, sistemas de calificación y una “norma de organización” (Dewey, 2010).

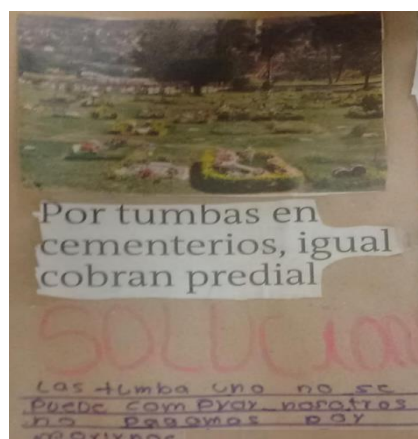


Imagen 2. *Mural de situaciones*



En una segunda etapa de la unidad didáctica integrada, se realizó un ejercicio que al igual que el anterior, tenía como objetivo indagar sobre los intereses y necesidades de los estudiantes, pues la idea era que el maestro consiguiera la participación activa de los estudiantes en la construcción de actividades comunes. Esta segunda actividad fue denominada “*resolución de conflictos*”. Los estudiantes, eligieron una noticia del periódico que se adecuara a sus intereses y propusieron posibles soluciones para esta. La propuesta se analizó a través de un diálogo grupal que, a su vez, se convirtió en el argumento central para las posibles respuestas. Esto facilitó acercar a los estudiantes hacia la lógica, la argumentación y los asuntos éticos.

Este encuentro se evaluó por medio de la experiencia frente a asuntos morales y éticos de contexto, integrando las áreas de ética y religión, a través de esta unidad didáctica integrada. Los problemas que se utilizaron para evaluar, se agruparon de acuerdo a las generalidades y elecciones de los estudiantes. Entre los más llamativos se encontraron:

1. La muerte
2. Las protestas
3. El medio ambiente
4. Y asuntos político-económicos como la migración.

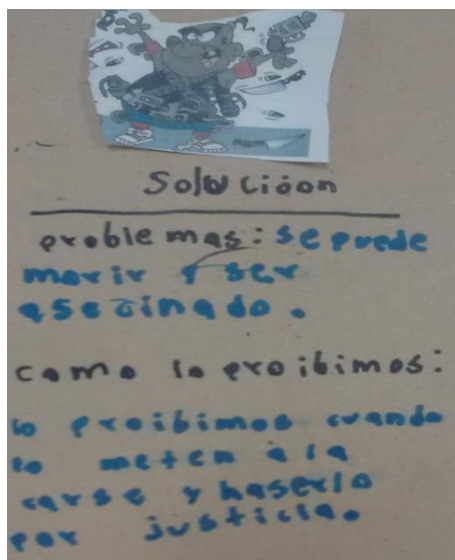


Imagen 3 Resolución de conflictos

De acuerdo con estos dos encuentros, entendí algunos de los temas más importantes a la hora de abordar la experiencia educativa con los estudiantes a través de la pregunta filosófica, no solo en el ámbito de las emociones, sino también, en problemas fundamentales de la filosofía como la muerte, la vida y la sociedad. Por tanto, observé que era la muerte el asunto que más los convocaba en los diferentes encuentros, por ello decidí iniciar con este tema principal.

Aunque ellos no se referían solo a la muerte de un pariente, sino también a personas cercanas como padrinos o los padres de algún familiar, mascota y amigo, la muerte se fue convirtiendo en un tema fundamental desde su identidad y formación de emociones. Los estudiantes le asociaban con la pérdida de animales domésticos como perros y gatos y algunos con los cuales tuvieron una cercanía como los conejos. Por ello, fue uno de los objetos seleccionados para trabajar desde las áreas de ética y religión desde la unidad didáctica integrada y la pregunta filosófica para fomentar las experiencias educativas.

Para entender el paso de la muerte como contenido a la pregunta filosófica es necesario recurrir a Roth (1970), pues fue este autor quien guió mis planeaciones y encuentros educativos en los que la lectura de algunos autores sobre la muerte, me permitieron contextualizar a los estudiantes mediante preguntas orientadoras que se basaron en preguntas filosóficas de los textos de Lévinas (1994), Schumacher (2018) y Derrida (2004).

La pregunta filosófica abrió la posibilidad para que los estudiantes transformaran sus experiencias en relación al mundo, iniciando el camino de la investigación y la problematización. Experiencias que dejaron de ser escolares, ya que se evidenció continuidad en diferentes contextos al del aula de clase, así como la modificación en ciertos de aspectos emocionales e intelectuales que no se basaban en la repetición, sino en la espontaneidad y producción de nuevos conocimientos vinculados a otras experiencias. Esto permitió a los estudiantes en su proceso de aprendizaje construir lo que en Dewey (2010) se denomina experiencia educativa y que anteriormente ya se ha mencionado.

Los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa Gilberto Alzate Avendaño, así como los padres de familia, lo corroboraron en algunos momentos mediante diferentes actividades en las que se trató de develar aquellos conocimientos construidos durante los encuentros formativos. Alrededor de esto, cabe señalar que en principio, la estructuración estaba centrada en los contenidos y gracias a la lectura permanente de Dewey (1998 y 2010) cambié nuevamente la dinámica del grupo, ya que estaba centrado en los contenidos de la filosofía y no en la pregunta filosófica que sería la posibilidad de movilizar a los estudiantes a otros estados respecto a las concepciones iniciales. Por ello, anclé sus interacciones con experiencias previas para que hubiese una conexión entre las experiencias y además “opté por pasos sencillos, como:

1. Enseñar a preguntar<sup>33</sup> con palabras sencillas
2. Hablar de la libre expresión dentro del grupo y
3. Centre mi atención en el trabajo en equipos” (Diario, 2019)

Esto se vinculaba no solo con la propuesta de interacción de Dewey, sino también con su modelo democrático. Las preguntas utilizadas para incitar el camino de la investigación en los estudiantes tenían en su contenido formativo algunas de las consideraciones de Lévinas (1994). Aunque esto se desarrollará posteriormente es necesario mencionarlas. Anotaré, por tanto que para el pensador francés era necesario pensar: “¿Cómo me afecta la muerte del Otro?” y ¿Cuál es el impacto de la muerte en el tiempo que vivimos?”

Desde allí, algunas consideraciones permitieron entender, a los estudiantes luego de la interacción con este objeto de la filosofía, la muerte como un fenómeno humano y que desde el lenguaje se trata de explicar. Empero, su ausencia en el currículo oficial de nuestra institución fue un punto de reflexión para la integración y renovación de formas de enseñar. Aunque, para los padres de familia es un aspecto fundamental que se debería de abordado así como el asunto del amor, ya que es importante trabajarlo en el ámbito educativo ya que traspasan a los estudiantes.

---

<sup>33</sup> “No saber hacer preguntas, sino hacerse preguntas a uno mismo. Vivir uno mismo las preguntas” (Kohan, 2000, p. 87).

En otros términos, para los padres de familia es importante trabajar dentro del currículo escolar tanto el amor como la muerte, por ser objetos relevantes que algunos estudiantes experimentan cotidianamente, ya que la pérdida de un ser querido, en algunos momentos ha ocasionado gran afectación en sus emociones así como el amor.

Mediante la enseñanza de la filosofía a través de la pregunta filosófica, los estudiantes lograron modificar sus experiencias por medio de la construcción de conocimientos. Ellos modificaron sus emociones y sus pensamientos en relación a estos asuntos a través de las preguntas de la filosofía en autores como Platón (1986) y su concepción del amor en el *banquete*. Esto llevó a que los estudiantes consideraran las acciones hacia sus amigos como bellas y buenas, mientras las contrarias, las equiparaban con personas que no son amigos. La continuidad se logró observar no solo a través de la interacción en el ambiente de clase, sino, en otros momentos en los cuales los estudiantes trataron de responder a preguntas sobre el amor y su relación con lo *bueno* y lo *bello*, así como la relación entre la muerte y el tiempo de vida de cada uno de nosotros.

Además, para los padres de familia de la institución existe una importancia en las siguientes áreas que se relacionaron con algunos problemas de la filosofía trabajados en las unidades didácticas integradas a través de la pregunta filosófica, estos se pueden enunciar de la siguiente manera:

1. **Ciencias sociales:** las Clases sociales, diferentes maneras de vivir, la felicidad.
2. **Ética:** La obediencia, las emociones y la resiliencia.
3. **Matemáticas:** números, y otras áreas como
4. **Inglés y español**

Desde este punto, también es necesario mencionar que los padres en los hogares han trabajado con sus hijos: las diferentes religiones, el buen uso del tiempo libre, la libre sexualidad y las enfermedades de transmisión sexual, los movimientos LGBTIQ, el conflicto armado, y la violencia en el barrio. Mientras que, algunos no hablan en los hogares de la deuda externa, el cambio climático, la inmigración, la eutanasia, genocidios, *la muerte*, el suicidio, la desigualdad social y económica. Esto permite entender como a

pesar de la muerte ser importante para la formación de los estudiantes desde la perspectiva de sus familias, ellos prefieren no hablar de estos temas con ellos. Asimismo, se destacan en los hogares diálogos para responder a preguntas de los estudiantes:

¿Por qué hay niños que tienen menos que yo?

¿Por qué hay personas sucias en las calles?

¿Me extrañas cuando no estoy?

Aunque, en realidad no se pretende responder a estas y otras preguntas, sino que algunos padres prefieren no dejan a sus hijos hablar, y en ocasiones ni siquiera preguntar, sino que por el contrario, los atiborran con interrogaciones que esperan ser contestadas en el menor tiempo posible. Un ejemplo de ellos es: “¿jugó mucho? ¿Cómo le fue? ¿Tienes tareas?”

A lo que algunos los estudiantes contestan retóricamente:

“Me saqué un 5, Los números primos si los hice, me fue muy bien en inglés y español,  
“Me saqué 5 en matemáticas”.

Por ello, más que interrogar, las preguntas son una herramienta de obtención de información, en las que se trata potenciar el interés intelectual y emocional por diferentes temas trabajos en la escuela. Y aquí, es donde los padres rescatan la importancia del contacto y la comunicación con los otros, ya que de estos surgen futuros aprendizajes (en sus palabras).

Y creo que los padres lo saben, ya que algunos ven la escuela como un lugar de conocimiento y transformación como lo mencionó uno de ellos cuando advirtió que en los hogares “uno se centra es como en el momento, a especificarles lo que son, como según a la edad en que ella está, ya todos esos temas así ya como que hay que hablar con más profundidad en los colegios” (encuentro con padres de familia, 2019). De ahí que la escuela, sea un escenario que posibilite aprendizajes más especializados que en los hogares, por lo que conviene elegir de acuerdo a su finalidad la manera de abordarlos.

De esta manera, en esta primera unidad de análisis como conclusión la imposibilidad de un espacio para preguntas filosóficas en algunos escenarios distintos a la escuela, ya que algunos adultos significativos se centran en hacer interrogatorios a los estudiantes e indagan sobre información articulada a las notas evaluativas y los aprendizajes procedimentales, por lo que no facilitan un camino para la problematización de temas de interés para los estudiantes en los hogares, algo que con preguntas filosóficas es posible.

Por consiguiente, preguntarse en este sentido por la organización de los contenidos, áreas y en este caso de la unidad didáctica de las áreas de religión y ética para lograr integrar experiencias educativas a través de la pregunta filosófica es permitir que los estudiantes vinculen el pasado y el contexto con su presente para lograr una conexión con el futuro desde principio de continuidad de la experiencia educativa.

### **Experiencia inicial y pregunta como apertura**

*Todo comenzó por aprender a preguntar, ya que se confundían a la hora de hacerlo. Los chicos carecían de claridad sobre la forma de preguntar (Diario, 2019).* Llegado a este punto, el problema de la selección de las preguntas y de las experiencias se ligó no solo a lo inmediato, sino también, a la ulterioridad y la creación de futuras experiencias articuladas al contexto social e histórico que viven ellos. Algunos, pasado el tiempo lograron establecer lazos de amistad utilizando como método de discriminación la interacción con la concepción platónica del amor que, entre sus cualidades posee lo bueno y lo bello. *Asimismo, en cierto momento cuando una de las estudiantes lloraba por la pérdida de su abuela, uno de sus compañeros insistía en el hecho de que su huella permanecía en ella (Diario, 2019), haciendo alusión a la pregunta de Bataille (2007) sobre el erotismo de los corazones.*

He aquí que, a mi juicio, las actividades debían partir de un momento de sensibilización, para aprender a preguntar, en el que elegí como articulación un cuento

corto de Benedetti (1990) llamado *persecuta*, para incitar a los estudiantes, y los cortos de las películas Inception y Matrix. La intención era que los estudiantes asumieran una actitud para problematizar fenómenos aparentemente estáticos como la realidad.

Me di cuenta que al comenzar a leer el texto, los estudiantes no lograban captar la intención, por lo cual les advertí que esto tendría una relación con dos filmes. Además, que estos nos llevarían a explorar la actitud de la pregunta frente a la vida y a algunos acontecimientos cotidianos tanto en el ámbito escolar como familiar. De esta manera, en Benedetti (1990), encontramos la siguiente historia:

Como en tantas y tantas de sus pesadillas, empezó a huir despavorido. Las botas de sus perseguidores sonaban y resonaban sobre las hojas secas. Las omnipotentes zancadas se acercaban a un ritmo enloquecido y enloquecedor.

Hasta no hace mucho, siempre que entraba en una pesadilla, su salvación había consistido en despertar, pero a esta altura los perseguidores habían aprendido esa estratagema y ya no se dejaban sorprender.

Sin embargo esta vez volvió a sorprenderlos. Precisamente en el instante en que los sabuesos creyeron que iba a despertar, él, sencillamente, soñó que se dormía.<sup>34</sup>

En el curso de este relato, el silencio hizo notar la fijación de su atención, algo similar a la presentación de los cortos de aquellas películas de los directores Christopher Nolan (Inception), Lana y Lilly Wachowski (Matrix). Terminado este momento, inicié una provocación diciendo “¿y qué tal chicos, si en este momento estuviéramos dormidos? ¿Cómo podríamos saber que estamos despiertos? ¿Cómo sabemos qué es real? Nada nos asegura que lo real sea lo que percibimos” (Diario, 2019) a lo que algunos indicaban un temor al pensar en ese tipo de situaciones.

---

<sup>34</sup> Extraído de: <https://ciudadseva.com/texto/persecuta/>

A pesar que no todas las experiencias son educativas, esta permitió verificar su aparición en conversaciones posteriores y en la forma en que ellos modificaron la estructura de sus preguntas. Esta actividad fue una excusa para estructurar preguntas en torno a sucesos cotidiano como el dormir o la realidad. En este orden de ideas, es importante evidenciar que no puede equipararse la educación con la experiencia, ya que se debe establecer la ulterioridad como finalidad de la experiencia educativa en los estudiantes. Además de ello, la experiencia depende de las cualidades de agrado y desagrado características de los principios que influyen en futuras experiencias, algo que solo se logra en la comunidad y la comunicación con otros, lo cual edifica el espacio en que en nacen y mueren las distintas experiencias (Dewey. 2010).

Claro que esto no lo explica todo, asimismo, este ejercicio permitió que los estudiantes al momento de desnaturalizar lo simple, aquello que se consideraba como obvio en su cotidianidad, en el ámbito del amor y la muerte, lo hicieran por medio de la pregunta y las experiencias personales. De esta manera, esto influyó en lo que posteriormente iba a aparecer en los pensamientos de los estudiantes hasta el punto que “sus respuestas me impactaron tanto como sus preguntas” (Diario, 2019).

Los chicos configuraron algunas preguntas sobre distintos temas. Entre ellas cabe destacar: “¿cuándo nació la muerte? Pregunta que aunque no constituía propiamente un canon epistemológico, traía reflexiones que movilizaban el pensamiento. No solo del maestro, sino también, de ellos mismos. Porque en teoría, en el ambiente democrático logrado en el aula eran ellos los que expresaban su pensamiento. Una de las estudiantes en medio del alboroto<sup>35</sup> normal del grupo por las preguntas impactantes, espontáneamente sugería como una posible respuesta a la anterior que: “un ser humano se murió y lo siguieron llamando muerte” (Diario 2019)

Se trata, desde luego de algo que haría prever, que quizá su pensamiento radicaba en entender que la muerte nace con el primer fallecimiento, como lo habíamos problematizado con algunas de las preguntas filosóficas que habían surgido en la interacción, así como algunas sugeridas desde mi papel docente en relación a “Derrida (1998) y su texto *Aporías. Morir-esperarse (en) Los Límites de La Verdad*, porque

---

<sup>35</sup> “ una educación en y para la autonomía se opone a la docilidad” (Kohan, 2000, p.68)



aunque ellos no entendiera la forma explicativa que subyacía en ese argumento, este se encontraba permeado por varios momentos mediante los cuales traté de inducirlos a un pensamiento sobre la muerte. Este hecho era el inicio de una reflexión filosófica que ellos aún no entendía pero que para el filósofo francés era un problema del lenguaje y para mí una evidencia de la relación y la calidad de experiencia que se posibilitada a través de la pregunta” (Diario, 2019).

Queda entonces claro, que no solo se constituía la experiencia en términos educativos para ellos como estudiantes, sino también, para mí como maestro, ya que había una conexión intrínseca entre la educación y las experiencias personales no solo con los principios de interacción y de continuidad (Dewey 2010), sino, además con aquello que penetra en mi persona hasta modificar mis deseos y las condiciones bajo las cuales he generado mi *práctica pedagógica*<sup>36</sup> en la escuela, transformando el problema de la enseñanza de forma activa a través de la reflexión y la teoría.

### **El preguntar en la muerte**

El tema de la muerte, además de ser un tema de suma importancia para los estudiantes, también lo era para los padres como lo he mencionado anteriormente. En cierto momento lo manifestaron:

**Mamá 2:** Eso es algo que uno cree que no es necesario hasta que le pase, y la verdad es que eso si es importante hablar, por ejemplo mi papá, pues él vivía con nosotros, cierto. Y él se murió así de repente, y eso para Juan fue un golpe, porque mi abuelo, mi abuelo, y cuando...

**Papá 1:** Él, ¿tiene abuela?

**Mamá 1 y 2:** Siii

**Mamá 1:** y cuando yo le dije, entonces con él se trató de que... papi, vea con el

---

<sup>36</sup> Para entender la importancia de esta recurre, al pensamiento de Zuluaga y Echeverri (1999) para quienes “rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (p.11)

abuelo va a pasar esto y esto, él tiene un daño cerebral, entonces se le explicó, él iba a quedar así y así, entonces hoy en día uno le pregunta y él dice, si mi abuelo iba a quedar enfermo, mejor que no está, uno verlo sufriendo. Entonces él lo asimiló por el bien de él, y mejor que no estuviera, pero él hoy en día, ese vacío con mi papá, él es como... hay yo no quiero que nadie más se enferme.

**Mamá 1:** No hemos podido superar uno, para que llegue otra. Si yo creo que todos tienen ese miedo a morir. Entonces ese tema *si hay que trabajarlo mucho porque ellos tienen que entender algo: que ellos nacen y tienen que morir*. Y yo le digo mucho a él, nadie de acá se echó a morir todos seguimos con la vida. Por mucho que usted se queje, pero yo veo que, que por ejemplo yo me enfermo y el niño no tiene vida. Y yo creo que si yo me muero él también se muere. Entonces yo creo que tampoco pues.

**Mamá 2:** si es eso, es que yo creo que *todos lo tenemos que aprender*. Nosotros antes de enseñarles a ellos, porque si uno como, si uno no tiene, o sea... Uno como le va a exigir a un niño, si uno no tiene tampoco esa capacidad

**Mamá 1:** a ellos el diálogo les gusta mucho

Desde allí, cabe señalar que no solo era un tema que llamaba la atención a las familias, sino también, a los estudiantes, y todo lo que en torno a este se podía construir, era una oportunidad para estructurar un contenido formativo a través de la integración curricular, por lo que en mi quehacer debía retomarlo y potenciarlo. De ahí que, en la integración curricular desde la unidad didáctica integrada de las áreas de ética y religión este objeto de enseñanza empezó a tener validez a partir de la filosofía como saber y disciplina de análisis y de las preguntas filosóficas como forma de estudio que permitieran acercar a los estudiantes a reflexiones y transformación de sus experiencias

Después del tiempo, paulatinamente, este objeto de enseñanza empezó a descubrirse en las mentes de los estudiantes en relación al territorio que ocupan, porque como dice Márquez (1967) uno es de donde son sus muertos. Los estudiantes al preguntarse sobre el pasado del barrio y de sus familias en relación a la muerte ahondaron en la experiencia educativa que les atravesó. De ahí, que en el análisis de los aprendizajes por momentos los estudiantes sacaron en forma de catarsis el sentimiento de empatía que

les permitió ponerse en el lugar de otros (Kant, 2014).

Esto, permite percibir que los niños aprenden cuando están con otros, hasta el punto de modificar sus pensamientos y conductas si esto llega a aportar significativamente (Dewey, 2010) en sus vidas. Asimismo, la acomodación y adaptación dentro de los grupos sociales, en gran medida se da a través de la conexión con los intereses comunes. Y allí, la *escucha* juega un papel sustancial ya que la comunicación es una herramienta para el trabajo en grupo que facilita tanto la expresión de sus deseos y de sus acciones, como los pensamientos suscitados dentro de una interacción.

De ahí, la importancia del grupo social en los estudiantes, en los que surgen preguntas que son una forma de expresión frente a diversas situaciones y que quedan registradas para ser resueltas en el camino. Pero más allá de la interrogación o las preguntas cotidianas, el despliegue no solo conceptual, sino experiencial de las preguntas filosóficas ponen a los estudiantes frente a retos que los vinculan no solo con el pasado desde la tradición, sino, con el presente desde sus vidas y desde sus contextos.

Al inicio, para aprender a preguntar los estudiantes sugerían: “¿por qué las uñas siguen creciendo cuando uno está muerto? ¿Cuál es el significado de la muerte? ¿Quién creo la muerte? Y ¿Por qué mi vida es tan importante?” (Diario, 2019), preguntas que abrían el camino hacia el encuentro con la curiosidad y sobretodo con otras formas de pensar a través de la filosofía.

Algunas de las aproximaciones a esas preguntas sobre la muerte sin interactuar con los objetos de la filosofía sugerían lo siguiente:

1. Al hablar del lugar en donde van los muertos: “se van al cielo o y se vuelve una estrella”
2. A la pregunta ¿por qué da miedo morir? Respondían : “porque cuando uno se va siente dolor por la familia”
3. Cuando se mencionaba ¿Por qué nos tenemos que morir? Algunos contestaron:

“porque el cielo o el infierno lo necesitan” Otros decían que : “ uno no está bien”

4. Mientras que al hablar de lo que era la muerte, referían que: “la muerte está relacionada con matar a alguien o asesinar”, “matar” o “ir al cielo y descansar” como lo mencionaban algunos de los estudiantes.
5. Otros referían a la muerte como un acto que “así lo quiso dios”, como una forma “para obtener un balance entre la vida y la muerte” y algunos mencionaban el hecho de servir “para que el hombre no sea inmortal”. Además, había algunas perspectivas en las que dios en su perspectiva es el encargado de la muerte, “porque él sabe que cada uno tiene una misión y cuando la cumplimos nos vamos con él”.

Perspectivas que hacían vaticinar claramente la influencia de aspectos cotidianos de la religión en las concepciones de los estudiantes en torno a estos asuntos, que con el tiempo cambiarían frente a otras percepciones y problematizaciones a través de la pregunta filosófica y la integración de saberes y objetos de la filosofía.

### **El amor como experiencia**

Queda por aclarar el otro contenido que modificó la experiencia de los estudiantes. Este se presentó inicialmente mediante la siguiente tabla (tabla 3). Algunos de los relatos de los grupos de estudiantes del grado cuarto, en relación al amor, el erotismo y la seducción, se constataron luego de la interacción con objetos de la filosofía que se construyeron a través de la enseñanza de esta disciplina en los pensamientos de Platón (1986), Bataille ( 2007) y Baudrillard ( 1981). Además se agregaron otras palabras que se distinguieron desde las definiciones de la RAE como sexo, sexualidad y enamorar. Esto permitió complejizar en los estudiantes las experiencias cotidianas de este sentimiento a través de las conversaciones mediadas por preguntas filosóficas.

Tabla 3. *Percepciones iniciales sobre algunos conceptos asociados al amor, el erotismo y la seducción.*

<b>Enamorar</b>	<b>Erotismo</b>	<b>Sexo</b>	<b>Sexualidad</b>	<b>Amor</b>	<b>Seducción</b>
Enamorar una persona. sensación de amor por otro	Hipnotizar a una persona	Tener el amor con una persona	Tener el amor con una persona	Es sentir una cosa por el otro	Cuando se seduce algo.
Cuando una persona es linda y se enamoran. Cuando una persona le gusta a alguien y le dan detalles que se enamoran.	Una alergia que se presenta en alguna parte del cuerpo	Tener relaciones con mi pareja. También puede ser el sexo de una persona como masculino y femenino.	Puede ser lo que deseen: gay, lesbiana, homosexual, heterosexual y bisexual	Cuando una persona se enamoran y tienen una relación estable. Cuando dos personas se entregan por amor.	Seducir a otra persona para tener sexo
Cuando uno ama a otra persona	Es cuando una persona quiere a otra de su mismo sexo (sea que es gay o lesbiana)	Se puede explicar que diferencia el hombre de la mujer	Cada uno tiene su intimidad	Es lo que siente uno por una persona cuando uno la ve.	Es cuando uno le coquetea a otra persona y la quiere.
Cuando dos personas se enamoran.	Es cuando una persona hace aeróbicos	El sexo femenino y masculino y es cuando una mujer y un	Cuando alguien es atractivo, cuando un hombre y una	Cuando dos personas se enamoran	Cuando una persona seduce a otra, o sea cuando la

		hombre tienen relaciones	mujer tienen relaciones sexuales.		intenta enamorar
Enamorarse es cuando una persona siente amor por la otra persona.	Es cuando alguien tiene ganas de tener relaciones sexuales.	Es cuando alguien tiene relaciones sexuales y le entrega su cuerpo.	Tener sexo y darle culo al hombre.	Es cuando alguien pasa al lado de la otra persona y siente el amor en su corazón.	Es seducir a la otra persona para tener sexo y mostrarle una parte íntima (tetas) para tener relaciones sexuales

Este tema del amor, por tanto, en un sentido amplio, adquirió importancia en relación al contexto social, ya que para la mayoría de los estudiantes tenían una forma similar a la de sus padres, para quienes esta era una experiencia que debía ser articulada con el contexto escolar. Para ellos, la escuela es un espacio especializado para construir conocimientos de forma más académica como ellos lo sugerían. Y por ello, en muchos casos si bien ellos hablaban de estos asuntos con los chicos, en muchas ocasiones corrían el riesgo de sesgar las reflexiones y las preguntas de los estudiantes. Además, la forma de abordarlo desde la escuela en relación a la pregunta filosófica sería diferente. Por ello, mencionaban lo siguiente al amor en relación a los estudiantes:

**Mama 1:** a mí me toca este tema mucho, porque mi niña está en una edad, está en un problema donde ella si hay que hablarle mucho de eso, porque mi niña ya es una señorita. Entonces pues a mí me da mucho miedo mi niña en el colegio y tiene 9 años. Entonces yo si hablo mucho eso con ella. Porque hay niños muy grandes

o lucidos que las tocan.

**Mama 2:** ah sí.

**Mama 1:** empiezan tocándole las manitos y cuando uno menos piensa ya le está tocando otras partes.

**Mama 2:** incluso yo le digo a mi hija que cuando entre al baño mucho cuidado. No se vaya a dejar tocar que si alguien le dice algo que me cuente. Sea quien sea.

**Mama 3:** eso.

**Mama 1:** si por eso uno trata de hablar sobre las prevenciones que hay que tener en la sexualidad, pero en si, la sexualidad uno no habla de eso con ellos. ¿Usted si habla con ellos?

**Mamá 2:** No, pero si explicarle

**Mamá 1:** Por ejemplo la mía me dice ¿mamá, mamá, muchos niños tienen novia? Y yo si le digo hasta que cuando tenga 16 la dejen tener novio.

Conversaciones como estas permiten evidenciar claramente cómo el asunto del amor, el erotismo y la seducción en los hogares, llegan a ser asuntos en los que no realizan análisis, sino que, por el contrario es un asunto contextual que se repite de acuerdo a las costumbres o creencias y que se estigmatiza, que se constituye en la etapa en la que se encuentran los estudiantes en un tabú.

De esta manera, debido a las necesidades e intereses de los estudiantes, así como de sus contextos, este tema llegó a convertirse en un asunto curricular, en el que se imbricaron diferentes aprendizajes y funcionamientos ligados a la experiencia educativa, entendida como el movimiento de la experiencia pasada hacia la modificación de esta en términos emocionales e intelectuales (Dewey 2010). Allí, también cabría destacar la capacidad de reflexionar y argumentar lógicamente hasta el cambio en percepciones religiosas y formas de ser en el mundo “entre” otros.

Desde allí, la experiencia que se construye mediante una región imaginaria, puede

ser entendida más allá del simple presente, está articulada al pasado de los estudiantes y sus relaciones frente a la muerte y al amor, pero también, con miras a un futuro activo. Precisamente por esto, se estableció una relación entre las condiciones internas (intereses y necesidades) y las externas (reglas y conductas) para pensar en un proceso de interacción<sup>37</sup> necesario como principio de la experiencia educativa asociado a su vez con la continuidad que se explicará a continuación.

### **Transformación de la experiencia**

He dicho que los principios de interacción y continuidad son aquellos que constituyen una experiencia en educativa desde la perspectiva de Dewey (2010), y que son estos los que se tratan de dilucidar en este apartado, las *transformaciones de la experiencia* en los estudiantes a través de la pregunta filosófica, que también podrían referirse a la modificación de la experiencia. Estos principios que evidentemente se basan en los hábitos, deben ser entendidos como modificación (Dewey, 2010) de actuación en subsiguientes experiencias en estudiantes que se ven en contacto con los asuntos y objetos de la pregunta filosófica, para de esta manera formar actitudes emocionales e intelectuales que se comprometan y permitan vivir en el contexto, en las realidades y exigencias que les impone su época.

### **El diálogo como herramienta formativa**

En efecto, comenzaré diciendo que a pesar de ser el diálogo una de las exigencias de los padres en relación a la formación de sus hijos, como se mencionaba anteriormente, éstos en casa no dejan de ser más que una exigencia para recibir información sobre las buenas notas o un interrogatorio retórico sobre lo acontecido en la escuela. A pesar de este panorama, es esta herramienta la que convirtió los espacios formativos en la escuela en puntos de encuentro con otras formas de ver el mundo y reconstruir ideas a partir del Otro y de las expresiones de la filosofía. En este orden de ideas, un primer logro fue convertir el diálogo en un instrumento que, basado en el principio de continuidad de la

---

<sup>37</sup> Demuestra que la adaptación a los diferentes materiales (físicos y abstractos) a las necesidades de los estudiantes hace que la experiencia sea educativa o no.



experiencia<sup>38</sup> permitió abrir espacio no solo para interrogarse, sino, para comunicar y hacer parte de un grupo social a través del lenguaje.

De este modo, la pregunta filosófica convertida en espacio para el diálogo, articuló algunas ideas de la filosofía con la actitud de los estudiantes, lo cual llevó a pensar la muerte, de forma expansiva, a través Lévinas (1994) y otros autores. Por consiguiente, la modificación de la experiencia se basó en la *conciencia del tiempo y de la muerte*, lo que se insinuó a través de diferentes estrategias como el *mapa de ideas* en la que los estudiantes dejaban aparecer algunas palabras en relación a las acciones que transformaron su experiencia. Esto permitió entender que la experiencia influye en la formación de actitudes desde el deseo a través de aspectos activos que permiten su modificación no solo de la conducta, sino también, de los pensamientos.

### **Modificación sobre la experiencia de la muerte.**

En este punto, la discusión se centró en la muerte, considerada luego de las intervenciones, como una pregunta sin respuesta<sup>39</sup> en la que los estudiantes percibieron asuntos accidentales o con determinación, en las que para ellos cabría el homicidio (contra otra persona), suicidio (intento contra sí mismo) o la vejez, algo que no se notaba inicialmente y que fue modificado a través de la concepción de la muerte en Schumacher (2018). En todo caso, las palabras de los estudiantes dejaban percibir una idea, mediante la cual “la gente envejece porque la tierra gira y este movimiento hace que pase el tiempo” (Diario, 2019), consideración que a mi modo de ver, asociaba el movimiento como concepto filosófico del devenir y socializado en alguno de los encuentros a través del pensamiento de Lévinas (1994).

---

<sup>38</sup> “significa que toda experiencia recoge algo de la que la ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2010, p.79).

<sup>39</sup> Clara marca del contacto con Lévinas (1994) y su Texto: Dios, la Muerte y El Tiempo. En este texto existe una clara reflexión de Lévinas sobre la concepción religiosa de la muerte. Para este al igual que el Tiempo la Muerte no puede ser un ente corpóreo. Por ello le asigna un lugar en el lenguaje en el que se puede expresar lo vivido. Sin embargo, es en el lenguaje donde se convierte en una pregunta sin respuesta, ya que es una experiencia que no puede ser comunicada a otro, por lo que se convierte en una pregunta de quien vive a quien muere sin obtener una respuesta.

Asimismo, la muerte en los aprendizajes de los chicos, es relacionada con aspectos internos y externos, ligada a enfermedades o accidentes. Esto, me permitió entender una modificación ligada a la concepción de Schumacher (2018) que se trabajó durante los encuentros formativos en clase, en la que se establece la muerte como un proceso ligado al concepto de persona, es decir, que la muerte es un asunto que importa al ser humano y no a los demás animales, porque este asunto implica el lenguaje humano. Un movimiento propio de una experiencia educativa, en la que el fenómeno de la muerte llegó a concebirse como parte del ciclo de la vida. Así empezamos a cercar algunos cambios en sus experiencias, en las cuales se observa la alusión a la muerte bajo algunos símbolos distintos a los iniciales, concepciones ligadas a las preguntas filosóficas sobre el Otro y la muerte como un asunto enigmático del lenguaje humano.

Asimismo, en sus voces la muerte pasó a ser entendida como “signos que las personas le ponen” (Diario, 2019). También las interacciones dejaron ver cómo la muerte se convirtió en un asunto biológico que implica un hecho particular, en el cual un cuerpo desaparece pues sus células van muriendo. Perspectiva que articula el hecho en el que la muerte puede ocurrir en cualquier circunstancia debido a la pérdida acelerada de células sin ninguna previsión.

Esto ayudó a entender que las acciones individuales son afectadas por el contexto y las situaciones en las cuales los estudiantes se encuentran, en las que participan y se comunican como sujetos activos de la sociedad (Dewey, 2010). De ahí, que la educación sea concebida bajo esta dinámica como un proceso social y no individual, en el cual el maestro como adulto con mayor grado de madurez es responsable de la calidad de las interacciones de los estudiantes para modificar sus experiencias a través de la configuración asociada a los intereses del grupo, por lo que la elección de los objetos de estudio por parte de él, así como, la forma de integración de los intereses en el currículo y estos es indispensable para posibilitar experiencias educativas.

Los encuentros, también permitieron entender en la interacción con las reflexiones, preguntas y objetos de la filosofía, la experiencia de la muerte percibida como un producto, o creación de algo por parte de grupos sociales o personas a través de investigaciones. Para algunos estudiantes, la muerte es una experiencia estrechamente relacionada con la vejez, en relación al movimiento de la naturaleza y la aceleración del

cuerpo. Por tanto, la *“La vejez es cuando el mundo gira y una va creciendo hasta vieja”* decía una de las chicas (Diario, 2019). Además, se trata de descubrir algunas relaciones con otras áreas que en el inicio no se habían considerado, como es el hecho de no saber que *“por dentro había células vivas”*, lo cual convierte este objeto en un fenómeno biológico íntimamente ligado a las Ciencias Naturales.

De ahí que, bajo estos aprendizajes se transformó la experiencia en contraposición a la percepción inicial de la muerte como un asunto exclusivamente divino, a ser *“algo imprevisible”*, cambiando su consideración nefasta por una que piensa en ella como *“algo no tan malo porque llegará el momento”* y de esta manera aprender que *“la muerte siempre está con uno”*, aunque ninguno de nosotros tenga un conocimiento exacto de aquello *“que pasa cuando se muere”* (Diario, 2019).

Tampoco, se puede olvidar que en Dewey (2010) el presente afecta el futuro de algún modo, y son las personas que disfrutaron esta conexión las que se consideran como maduras. Por ello, los estudiantes a través de la interacción con las preguntas filosóficas y las reflexiones que se posibilitaron mediante las unidades didácticas integradas abrieron un camino hacia la madurez, en el que asuntos como la muerte y el amor modificaron sus pensamientos y actuaciones en la cotidianidad, que se convierte en un puente para entender la experiencia educativa como posibilidad de formación para la vida misma.

Asimismo, la experiencia educativa que se construyó con los estudiantes, permitió mencionar algunos de los cambios. Dentro de estos, se visualizan las perspectivas de la muerte, en la que ellos establecen algunas causas de esta, con una notable diferencia a las iniciales y utilizando otros recursos desde las preguntas filosóficas y lo que éstas generan en la interacción con ellas. Allí, en las modificaciones sobre la muerte, algunas de las causas que los estudiantes consiguieron establecer sobre este fenómeno, se ligaron a causas naturales o artificiales. También, en relación a la modificación de esta experiencia los estudiantes percibieron la muerte como una afectación personal debido a la *“la desaparición de una persona”*, de otro que los implica desde la comunicación y los sentimientos.

De otro lado, los estudiantes plantearon en sus respuestas unas formas de morir, que no necesariamente están ligadas a lo divino o a causas externas como se presentaban al inicio, entre las que se encuentran el suicidio o la eutanasia. Tanto así que al referirse al primer fenómeno, uno de los chicos dice lo siguiente: “creo que muchas causas del suicidio son: porque son pobres o tienen una vida dura, etc” (Diario, 2019).

Por consiguiente, la aparición del hecho de la muerte como asunto biológico, permite rescatar las modificaciones de los estudiantes en relación a sus experiencias iniciales, ya que algunos consideran que “la muerte te puede pasar por envejecer y pasa porque las células se mueren” (Diario, 2019). Estos ejemplos dados, sirven para mostrar cómo las preguntas de la filosofía que se retomaron para el asunto de la muerte, dieron nuevas perspectivas, modificando algunos hábitos y conductas a través de lo emocional e intelectual.

A continuación presento dos de las preguntas trabajadas desde el texto de Emmanuel Lévinas, *Dios la Muerte y el Tiempo*. Estas preguntas surgieron luego de la interacción con algunas reflexiones del autor francés. Esta construcción se dio por medio de un mapa de ideas y algunas consideraciones necesarias por parte del docente para contextualizar a los estudiantes en relación al pensamiento y las preguntas filosóficas que se presentan.

### **1. “¿Cómo me afecta la muerte del Otro?” (Lévinas, 1994)**

En esta pregunta, los estudiantes consideraron la muerte como un asunto de duelo, ya que para ellos la familia y los amigos se ponen tristes y esto les afecta. Además, sienten que al ocurrir la muerte, ese otro ya no escucha, ni ve, no da la mano, ni mucho menos dibuja con ellos y esto se convierte en un acto doloroso. Sin embargo, la experiencia educativa surgida de la muerte como pregunta filosófica, genera en los estudiantes modificaciones que se perciben al reconocer que la tristeza en los corazones se da innegablemente, y en ocasiones vinculada al llanto como mecanismo para relacionarse

con ese otro que se va.

Asimismo, el hecho de ver al otro que no responde y la aparición de las lágrimas en los ojos son una forma de comunicarse con ese proceso desde otro ámbito, una de las formas de apreciar la interacción con la reflexión filosófica. Por ello, la pregunta filosófica es la que detona en los estudiantes nuevas formas de percibir, sentir y pensar la muerte, en la que este suceso fue vinculado a la falta de consejos de aquel que se va, que enseña cosas y por tanto, a pesar de su desaparición, deja huellas, convertidas en momentos, abrazos y sonrisas. Son estos los caminos que abren las preguntas filosóficas y en los que las huellas de la unidad didáctica integrada permiten apreciar la modificación de los estudiantes y sus sentimientos de dolor y desesperación, por el de amor y gratitud.

Este es un claro ejemplo, de la conexión con la vida ya que muchos de los estudiantes hicieron catarsis sobre el asunto de la muerte en diferentes momentos de la unidad didáctica y modificaron posteriormente su forma de pensar en este suceso. Por ello, aunque “les apachurra el corazón” la muerte de alguien (persona o animal) aun sin conocerlo, hace que salgan las lágrimas. Bajo la experiencia educativa, ya no como un instinto, sino como una afectación de las condiciones de vida individuales y colectivo.

Por tanto, ellos terminan por comprender que cuando hablamos de la muerte estamos hablando de la formación de valores morales y sobretodo de la empatía como valor rector de la conducta humana. De ahí, que este objeto formativo permite pensamientos y emociones que generan empatía por otro, ya que cómo dice uno de ellos: “afecta saber que a mí también me va a pasar” (Diario, 2019), con lo cual la empatía le lleva a tener conciencia de la existencia de si y del otro. Y esto solo es una de las puertas abiertas de la pregunta filosófica.

## **2. “¿Cuál es el impacto de la muerte en el tiempo que vivimos?” (Lévinas, 1994).**

Esta es la segunda pregunta filosófica con la que se inicia el camino de reflexión, en

el que la modificación de la experiencia permite ver como los estudiantes cambian las concepciones iniciales y llegan a concebir la muerte en el tiempo, como fenómeno de un devenir constante. Ellos establecen allí, una relación entre tener paciencia y calma con el saber que todos vamos a morir, es decir la concepción del tiempo en los objetos de la filosofía aportan nuevas formas de percibir la muerte a través de una actitud que vincula algunos sentimientos, a pesar de persistir la tristeza hacia la muerte. Sin embargo, algunos de ellos dicen luego de la interacción en los encuentros de la unidad didáctica integrada sobre la muerte que, “disfrutarían ese poquito de vida que queda” (Diario, 2019).

Además, la muerte termina inscribiéndose como un fenómeno dinámico que se caracteriza por su aparición espontánea, en cualquier momento. Es por ello, que el tiempo, en la experiencia de los estudiantes, permite envejecer y por tanto ayuda morir, por lo que se constituye en nuestro más acérrimo juez. En sus palabras:

*“Nuestro cuerpo no es el mismo, cada día nos queda menos tiempo y por ello de lo que se trata es de conservar la calma hasta la hora de morir, aprovechando para hablar de lo que me gusta con las personas que más quiero”* (Diario, 2019).

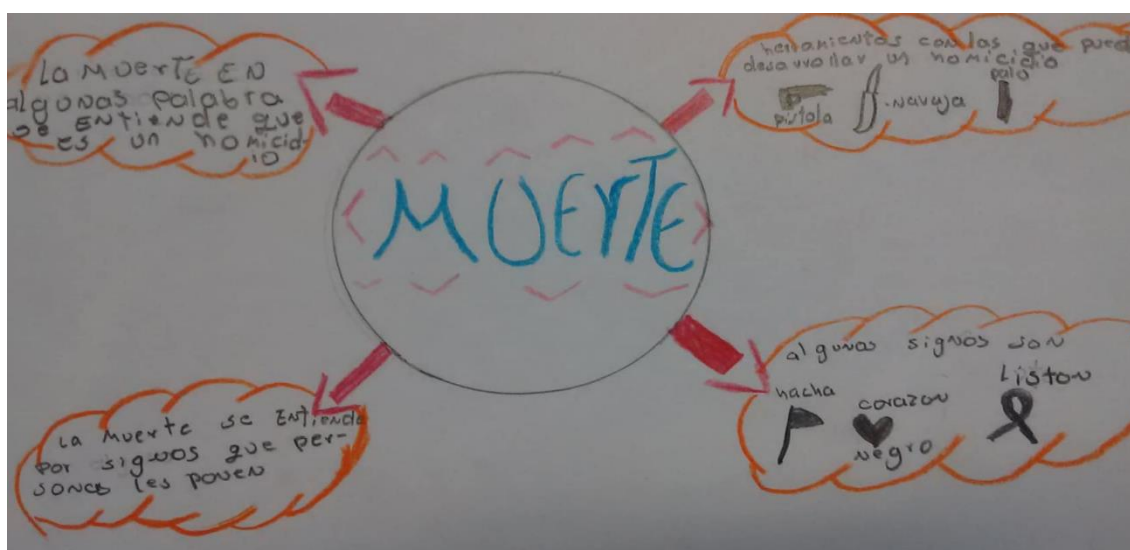
Nada, pues, más expresivo que sus palabras para ilustrar los pensamientos que se reconocen en sus voces, en frases como:

1. “yo soy pequeño pero el tiempo va andando y ya crezco, hasta que ya muero” (Diario, 2019).
2. “el tiempo es movimiento y uno va creciendo poco a poco y se vuelve medio viejo por lo que toca tener paciencia” (Diario, 2019).
3. “la muerte es una interrupción en el tiempo que uno vive cuando llega muerte interrumpe el tiempo” (Diario, 2019)
4. “el tiempo va hacia adelante y no hacia atrás” (Diario, 2019)

## Modificación sobre la experiencia del amor.

En este apartado, quisiera continuar con las transformaciones de las concepciones del amor en los estudiantes. Para ello, la experiencia partió de las preguntas platónicas del amor para llegar a una consideración del amor en George Bataille (2007) bajo el concepto del erotismo. Estas consideraciones fueron necesarias desglosarlas para que los estudiantes entendieran las preguntas de los filósofos de acuerdo a los diferentes contextos, ya fuese en el contexto griego para Platón o en la Contemporaneidad para Bataille, ya que esto permitió hacer un análisis desde las preguntas filosóficas de cada uno de estos autores. Esto no se trató tan solo de responder ¿qué relación existe entre el amor y lo bueno? o sobre ¿cuáles son algunas de las concepciones históricas y culturales del amor?, sino más bien, apreciar las configuración de los chicos.

Para algunos de los estudiantes, luego de la interacción con los objetos de la filosofía a través de las preguntas filosóficas, el amor fue concebido como “un sentimiento al que ni los dioses se resisten”, perspectiva que se inscribe en el mundo helenístico y deja percibir como los estudiantes en la modificación su experiencia inicial, desligándose del amor como un asunto exclusivo de “tener relaciones sexuales”. Asimismo, el amor en su concepción llegó a contemplar *al otro* como fundamento de la existencia de este sentimiento, algo que demuestra la influencia de las preguntas en Platón (1986). Para los estudiantes este sentimiento llega a ser transmisible gracias a la cultura que les rodea, ya que esta es la que impone los deseos.



#### Imagen 4. *Mapa de ideas sobre la muerte*

En los chicos y luego de la interacción en las unidades didácticas integradas, ellos establecen confianza con otra persona a través del amor, el cual los lleva a un mundo de felicidad y armonía, donde para ellos todos podemos vivir tranquilos. En sus palabras, la felicidad y el amor se relacionan, ya que el amor lleva a la felicidad, pues bien, evidencian una profunda significación del amor platónico.

Desde allí, en la interacción con el concepto de amor de Platón (1986) como objeto de estudio, los estudiantes entendieron mediante las preguntas filosóficas que el amor es más que una persona o una mascota, *el amor es múltiple* y de ahí que su transformación en términos experienciales les llevase a pensar ya no solo en términos de *reproducción o relaciones sexuales*, sino también, en relación a otros seres como los animales u otras personas externas al núcleo familiar como los amigos. Reconociendo esto en las palabras como: “el amor nos permite estar bien con uno mismo y los otros” (Diario, 2019), ya que es un sentimiento que nos aproxima a la belleza, y nos infunde a no desearle cosas malas a las personas que amamos. Gran conclusión, a la que llegaron los chicos luego de trabajar reflexivamente con este objeto de la filosofía, pues, desde allí manifestaron en sus prácticas que el amor es entendido como “tener buena convivencia”.

También a menudo salieron experiencias del contexto con modificaciones desde las preguntas filosóficas, bajo las cuales los estudiantes mencionaban que aquella “persona que nos ama no se emborracha”. Asimismo, interpretaciones musicales en las que se comparaba una canción del género urbano con los conceptos. Una de las estudiantes respondía que “en sí no se aman” ya que la mujer en esa canción es objeto de deseo y es “vista como una muñeca” (Diario, 2019). Algo que permite entonces entender que, los deseos también se modificaron, ya que ligados a las concepciones luego del trabajo con preguntas filosóficas, ellos percibían el amor distinto a algunas experiencias en sus contextos, entendieron que las personas que se aman, “quiere uno que estén toda la vida” (Diario, 2019) y asimismo el amor pasó a ser “una cosa hermosa que sientes por otro” y no un simple acto de reproducción (Diario, 2019).



Bajo esta dinámica, en el cambio exponencial de los estudiantes se logró percibir cómo el amor se constituyó en acciones buenas que hacen para sentirse feliz, ya sea por parte de quien las realiza como de quien las recibe. Me ayudaron a entender el amor como un sentimiento que viene tanto de “la mente como del corazón” y que nos permite hacer cualquier cosa por esa persona en función de la felicidad, ya que como ellos dicen: “el amor no es una obligación” y debe “suceder por naturaleza” (Diario, 2019). Esto solo se logró, luego de la interacción con preguntas de la filosofía, mediante los cuales se llegó a considerarse que, “el amor se da con el tiempo, es decir poco a poco” (Diario, 2019).

A continuación se presentan algunas de las consideraciones en los cambios sobre la concepción del *erotismo* por parte de los estudiantes a través de la interacción con las preguntas filosóficas desde el filósofo francés Bataille (2007). Valga decir que en este autor, el erotismo se divide en: *erotismo del cuerpo, los corazones y lo sagrado*. Esto es necesario para no confundirlo con interpretaciones corrientes. Por consiguiente, los estudiantes explicaron cada uno de estos de la siguiente manera:

Tabla 4. *Evaluación sobre la modificación en el concepto de erotismo después del trabajo en las sesiones.*

Cuerpo	Corazones	Sagrado
<p>Este aspecto según ellos, está relacionado a conductas y actitudes que llevan a la actividad sexual.</p> <p>Además de poder considerarse como el acto de la reproducción sexual, en el cual se juntan una hembra y un macho y nace una nueva vida.</p>	<p>En este aspecto, los estudiantes consideran que es el momento en el que uno quiere a los padres, a los amigos, a la pareja y personas que dejan huellas en nuestros corazones.</p> <p>Es concebida como una amistad en la que una persona se va y deja una</p>	<p>Esta última concepción del erotismo, los estudiantes la conciben como la creencia en la existencia de algunos dioses.</p> <p>También, rescatan la idea sobre la cual el hombre busca las religiones: cristianismo, hinduismos, judaísmo y otras para alcanzar el <i>amor eterno</i>.</p>

	huella en nuestros corazones.	
--	-------------------------------	--

### **Diálogos con los padres sobre las modificaciones**

Ya hemos visto cómo se modificaron pensamientos, actuaciones y emociones en la interacción en la escuela. Ahora bien, algunos de estos cambios también se constataron más allá de ella. Para empezar, señalaré que en los diálogos y en los encuentros programados con padres de familia, sobre la formación de sus hijos, ellos me ayudaron a entender cómo las problemáticas de la filosofía van más allá de la escuela y se articulan con el concepto de experiencia educativa. Pero conviene precisarlo brevemente desde los estudiantes, los cuales al tratar de entender sus vidas, en algunas ocasiones no solo preguntaban a sus padres “¿Por qué debemos morir?”, sino que también, de forma espontánea decían: “hoy hablamos del amor y de los cuidados de nuestro cuerpo”.

Además, diré que más que respuestas quedó un mundo inexplorado en el que ellos, tanto como los padres se sorprendieron por las concepciones que adquirieron y la forma en la que las preguntas filosóficas pueden aportar para pensar asuntos como la muerte y el amor, así, otros que se presentan cotidianamente. Por esto, puede decirse que, aunque mi preocupación como maestro fueran los principios de interacción y continuidad que permitieran la selección de las experiencias y la preparación de las mismas para su ulterioridad, se lograron aprendizajes que no esperé y que abren la puerta para que los estudiantes indaguen diferentes asuntos que les interesen en el futuro.

Para terminar, es fundamental entender que la preparación aunque tuvo momentos contingentes en su ejecución, lo interesante fue preparar a los estudiantes para diferentes contextos en los que sus experiencias sobre la muerte y el amor pudieran generar impacto. Un ejemplo claro de ello, fue un estudiante a quien la muerte de su abuelo, hizo que el asunto de la muerte modificara su cosmovisión de mundo, algo que sorprendió a su madre al observar la construcción de una nueva experiencia en las palabras de su hijo. Por ello,

la actitud más importante lograda en estos encuentros fue el deseo de seguir aprendiendo para la vida tanto por parte de los estudiantes como desde mi ser como maestro. Por eso termino este capítulo con mi experiencia educativa en esta interacción con las preguntas filosóficas a través de una narrativa inusual.

### **Maestro y experiencia educativa**

Desde ahora declaro que en este último apartado no quiero presentar la escuela como una caricatura, sino, analizar desde la experiencia educativa mi viaje en ella como maestro. Uno en el que ella, es un lugar lleno de magia y en el que es posible el movimiento, el viaje y la experiencia. Esto lo digo, porque fue la institución Gilberto Alzate Avendaño, quien permitió este proceso de forma abierta.

Desde aquí retomo los mismos principios de la experiencia educativa para dotarlos de fuerza en este caminar como maestro. Son la continuidad e interacción quienes realmente me ayudaron a lograr la madurez como maestro en mi práctica pedagógica, a través de las unidades didácticas integradas, que me permitieron sobreponerme a las dificultades de las contingencias institucionales. Con estos principios, logré articular las competencias de los chicos con los productos propuestos para llegar a los momentos de participación necesarios en la interacción con los objetos y las preguntas de la filosofía.

Desde el inicio esperé una imagen de vitalidad para mi proyecto de investigación: “La pregunta filosófica en la experiencia educativa”, pensé, primero en la filosofía, en lo que ella ha significado en mi existencia, para luego seguir el camino. En ese momento, permití que la filosofía, en lo que ella significa, me llegara como lenguaje, y finalmente así llegó de forma escrita u oral, de todas formas fue y sigue siendo desde mi vida, lenguaje; pero de forma más acertada: creación de lenguaje, y ahí cabría decir como Deleuze y Guattari (2011) “creación de conceptos”, esos que no se cristalizan sino que son constituidos por metáforas, que se convirtieron en rutas de navegación, para transformar no solo la experiencia de los chicos, sino también la mía.

Ya no era más el imperativo afán por el desarrollo intelectual y moral. No, se trataba del deseo, del agrado, del gusto por aprender, por el conocimiento, que en última

medida es la filosofía como acto de creación, como ulterioridad, porque nada se puede crear si no está mediado por el deseo, ni siquiera la enseñanza hacia otro.

Por momentos dejé de recorrer el camino griego, helenístico, exigido por la academia y la filosofía de occidente. Y por el contrario, quise asumir una “actitud filosófica” como la he llamado, más que una filosofía, una postura que me hiciera pensar en lo que cada hombre o niño experimenta individualmente y aun así, englobar a todos. A través de ellos volver a recobrar no solo humanidad sino volver a la infancia, pensar la infancia no solo como una edad cronológica sino como esa misma actitud de deseo por el aprender y por el preguntar (Kohan, 2009).

Todos nos encontramos en el relato, yo devine niño y las historias de los niños se convirtieron en momentos de esta experiencia. Logré contactos entre un ser avanzado en edad y personas con muchos años por vivir. Traté, por tanto, de no violentar sus individualidades y fomentar su madurez para entender sus sentimientos y sus experiencias como experiencias educativas en relación al amor y la muerte a través de la continuidad e interacción.

Por eso, recurrí a la pregunta, esa actitud filosófica que todos poseemos y que evidencié aún más en los chicos y sus preguntas sobre la muerte y el amor. Desde allí, pensé en la filosofía como un desafío, como una educación de, por y para la experiencia (Dewey, 2010) descrita bajo la aventura de lo que significa ser y estar en el mundo.

Desde allí, dejé entrar muchísimas preguntas filosóficas que me abigarraron, aquellas que eran más que una respuesta. Esas que eran el inicio, que eran la primera expresión, una señal, un gesto tanto del descubrimiento del mundo como de sí mismo. Fue allí, que encontré la pregunta, como señal de presagio, como desgarramiento frente al mundo, acogiendo a la vez la experiencia del mundo como creación, o por lo menos como el primer paso desde los chicos.

Esperé muchas veces la imagen oportuna para culminar este proceso, pero llegaron muchas de paso, pero hubo una que recogía aquello que significa para mí una pregunta filosófica, ¿cuál es el rostro de mi ser maestro? Y por ello, como rostro de maestro me convertí en agente social que mediaba los intereses de los estudiantes con los

conocimientos culturales. Por ello, cuando construía las propuestas se hizo en relación a los intereses del grupo y no de una forma personal. En mi pervivieron en estos tiempos muchos de mis maestros de la escuela Normal Superior de Medellín y del Instituto de filosofía de la Universidad de Antioquia y la facultad de Educación.

Estar en movimiento, fue lo que me permitió caminar y tratar de llegar a otro lugar, esa fue la experiencia de mi pregunta. Experiencia educativa a través de la pregunta, esa que me enseñó a pensar las cosas de forma distinta, como antes no las habías visto, que me permitieron: no el eterno retorno de lo mismo, sino la urgencia del movimiento hacia el Otro, hacia lo desconocido (Derrida, 2004).

Renuncié a mi identidad, a mi tierra natal, a la identidad de mí ser maestro de filosofía. Navegué a una tierra desconocida, pero que fue también, el rostro del otro, porque la pregunta la hice para tratar de acogerlos, pero al fin y al cabo al preguntar por el rostro del maestro, fue también una pregunta hacia mi profesión, hacia la infancia, porque soy yo quien quiere acoger el mundo, sentirse acogido, con un hogar, con una escuela distinta y con una concepción radical de la infancia, donde necesariamente deben estar los niños.

Al fin, preguntas filosóficas que permitieron el viaje y la construcción de mi rostro como maestro, como una expresión de la creación, que permita de forma intuitiva, una *autopoiesis*: un movimiento permanente para mi formación, para mi vida de maestro como creación. Y es gracias a este viaje que desde este punto todos los caminos convergen. Tanto los ojos de los estudiantes en los míos, como un testimonio de amor por la profesión, por la vida y por el Otro. Encontré un viaje formativo en el que la continuidad sea uno de los privilegios de este espacio formativo como lo es la escuela.

Por eso, cuando este camino se atiborró de preguntas fue normal decir: “estas preguntas están muy difíciles”, porque sabíamos intuitivamente que las respuestas lo serían más, porque cuando no se buscan respuestas y cuando lo realmente importante es la transformación, la apertura frente al mundo es el desgarramiento que nos acoge en la experiencia del mundo, y que desde la filosofía nos muestra que la pregunta siempre será un camino hacia la experiencia educativa.

## CAPITULO 6

### Conclusiones

Las proximidades de la enseñanza de la filosofía en primaria me llevan a pensar en lo que significa estar en la escuela siendo licenciado en filosofía, particularidades que llevo en mí ser de maestro de básica primaria. Todo este camino ha sido recorrido con la promesa de una experiencia, una que fuese educativa. Esa que se logró parcialmente, tanto en los estudiantes como en mí como maestro. En el marco de la propuesta sobre la pregunta filosófica en relación a la experiencia educativa, cabe señalar que la filosofía o las mediaciones de la enseñanza de la filosofía han sido relegadas a los últimos grados de educación media, lo cual minimiza su importancia a ciertas edades. Por eso, esta propuesta es un avance en términos pedagógicos en lo referido a la enseñanza de la filosofía, ya que se adentra en la reflexión de la mediación de la pregunta filosófica en básica primaria, a través de una forma inusual de propiciar experiencias educativas.

Asimismo, es necesario entender como segunda conclusión que, la filosofía como saber escolar al encontrarse ausente en básica primaria en la institución, impide encontrar en muchos momentos dentro del currículo, espacios para diálogos filosóficos o preguntas de la misma índole, que permitan el contacto con experiencias educativas partiendo de esta disciplina, que permitan a los estudiantes entender diferentes problemas desde la reflexión y la crítica. Esto quizá, es posible a través la pregunta filosófica como una herramienta didáctica que permite integrar saberes de diferentes áreas, y que a su vez implique las necesidades e intereses de los estudiantes.

De la misma manera, es importante señalar que la apertura a una mediación de la enseñanza de la filosofía en básica primaria y su integración en diferentes áreas, bien sea, a través de la pregunta filosófica o de otras estrategias metodológicas, convierten este saber en una forma reflexiva de abordar en los diferentes niveles de educación en nuestro país, problemáticas como la paz, la democracia, la convivencia, el gusto, la muerte, el amor, entre otros.

Como tercera conclusión, reivindico mi quehacer docente y la función de la escuela como un espacio que puede propiciar aspectos formativos que mejoran tanto las competencias de los estudiantes y requerimiento de la educación formal como habilidades para la vida que se convierten en una *forma de estar en el mundo*. Como una forma apasionada de seguir la verdad, la capacidad de investigar y cuestionar a través de la pregunta aquello que aparece como evidente.

Una cuarta conclusión, que se da luego de la realización de este trabajo radica en la comprensión de la experiencia educativa como un acto de creación, en el que la experiencia en un sentido formativo adquiere un carácter *autopoietico*<sup>40</sup>, un carácter que permite al concepto construido por el estudiante, y por el maestro no ser un *universal*, sino una singularidad puesta en función de la vida intuitivamente. Por ello, el maestro y los estudiantes se convierten en actores activos que mediante las interacciones llevan a la modificación de su experiencia.

Otra conclusión es que las unidades didácticas integradas son formas prácticas de integrar en el currículo algunos elementos didácticos de otros saberes como la filosófica, que aportan desde las concepciones de autores o modos de proceder y pueden llegar a articularse con las necesidades de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Como última conclusión, encuentro la posibilidad de la pregunta filosófica como una herramienta didáctica, que permite desde la filosofía no solo acercar a los estudiantes a diferentes contenidos y autores, sino que, desde la discontinuidad de la historia de la filosofía plantea la posibilidad de problematizar asuntos relevantes de la vida cotidiana de los estudiantes en cualquier área de básica primaria.

---

<sup>40</sup> “autopoiesis es una clase de dinámica de organización o, más exactamente, es una dinámica de autoorganización molecular. No es trivial recordar que, como entidad conceptual, pertenece a la clase de los conceptos biológicos” (Gilbert y Corre, 2001, p. 9)

## Bibliografía

Aldana, L. (2012). La pregunta como estrategia para el aprendizaje de las ciencias naturales en el ciclo inicial (grados de preescolar, primero, segundo). Universidad Nacional de Colombia: Bogotá, Colombia.

Amezquita, M. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y nudos*, 4(34), pp.77-86.

Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós.

Bachelard, G. (1976). Formación del espíritu científico. Argentina: Siglo XXI, editores.

Bárcena, F; Larrosa, J. & Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40, 233-259.

Bataille, G. (2007). El erotismo. Barcelona: Tusquets

Baudrillard, J. (1981). De la seducción. Madrid: Ediciones catedra.

Benedetti, M. (1990). Despistes y franquezas. Madrid: Alfaguara.

Bergson, H. (2012). La energía espiritual. Buenos Aires: Cactus.

Bolívar, A. (2012), Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. 12 de Septiembre de 2018.

Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. (1998). La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. 10 de Abril de 2019.

Deleuze, G y Guattari, F. (2004). Antiedipo, Capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G y Guattari, F. (2011). Que es la filosofía. Barcelona: Anagrama.

Derrida, J. (2002). La universidad sin condición. Madrid: Trotta.

Derrida, J. (2004). Dar la muerte. Barcelona: Paidós.

Derrida, J. (2011). Salvo el nombre. Madrid: Amorrortu.

Dewey, J. (1998). Democracia y Educación, una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata.

Dewey, J. (2010). Experiencia y Educación. Madrid: Biblioteca Nueva.



- Duran, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 11, 163-186.
- Echeverri, J. (2004). *Cartas a Clotilde*. Universidad Pedagógica Nacional, N° 47, p. 1-28
- Echeverri, J. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Universidad del Valle. Tesis de doctorado.
- Feuerbach, L. (1995). *Esencia del cristianismo*. México: Juan Pablos.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores.
- Gilbert, J; Corre, B. (2001). La Teoría de la Autopoiesis y su Aplicación en las Ciencias Sociales. *El Caso de la Interacción Social*. Cinta de Moebio, 12, 8-29.
- Gramsci, A. (1973). *Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, (16), pp. 149-167.
- Huchim, D y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13, 1-27.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, E. (2014). *Crítica del Juicio*. Barcelona: Austral
- Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Kohan, W. (2007). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (9), pp. 143-160.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. México: Editorial Progreso.

- Lévinas, E. (1994). Dios, la muerte y el tiempo. Barcelona: Ediciones catedra.
- Lipman, M (2003) El descubrimiento de Harry: novela de lógica formal. Trad. Pineda, D. Bogotá: Beta.
- Lipman, M. (14 de septiembre de 2001). *La dramatización de la Filosofía*. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 6, p. 94-100.
- Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Bogotá: Oveja Negra
- Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Bogotá: Oveja Negra.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en américa latina*. Bogotá: Antrhupos-Andres bello.
- Martínez, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Aula.
- Masschelein, J y Simons, M. (2004). *Defensa de la escuela Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN.
- Monsalve, A y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117-128.
- Montenegro, C. (2014). *Arte y experiencia estética: John Dewey*. *Revista Nodo*, 9, 95-105
- Muñoz, J. (2005). *La cocina del pensamiento*. Barcelona: RBA.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), p. 629-636.
- Noguera, C., & Ramírez, D. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cuadernos de pesquisa*, 14-29.
- Onfray, M. (1999). *El vientre de los filósofos. Crítica de la razón dietética*. Buenos Aires: PERFIL.
- Onfray, M. (1999). *El vientre de los filósofos. Crítica de una razón dietética*. Buenos Aires: Perfil.
- Onfray, M. (2008). *Manifiesto por una Universidad popular*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, P (2013). Educar es responder a la pregunta del otro, en: *Boletín virtual –de junio 1 de 2013*. Pp. 15 – 28.
- PEI. Gilberto Alzate Avendaño. (2017). *Medellín*

- Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineda, D. (1992). Filosofía para Niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, (19), pp. 103-121.
- Pineda, D. (2005). La Escritura Poética como camino hacia el Filosofar. Anotaciones en torno a la traducción y adaptación cultural para el mundo de habla hispana de la novela filosófica SUKI de Matthew Lipman. *Childhood & philosophy*, 1(1), pp. 47-87.
- Pineda, D. (2006). Hacia una educación moral en perspectiva filosófica: presentación y análisis de un caso paradigmático. *Revista Internacional Magisterio: Educación y pedagogía*, (21), pp. 34-39.
- Pineda, D. (2009). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, (11), pp. 23-55.
- Platón. (1986). *Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.
- Quiroz, A; Velásquez, A; García, B; y González. S. (2001). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana
- Roth, H. (1970). El buen arte de la preparación de una clase. *Educación (Tubingen)*, 1, 26-36.
- Ruíz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *FahrenHouse*, 11, 103-124.
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. *Liberabit*: 71-78.
- Schumacher, B. (2018). *Muerte y mortalidad en la filosofía contemporánea*. Barcelona: Herder.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2017). Apropiedades y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, vol. 8, pp. 225-247.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trujillo, B. (2010). Experiencia y educación. Una relectura de temas clásicos. *En Investigar la experiencia educativa (885-892)*. México: RMIE
- UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de la Libertad*. México: UNESCO.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- W.K.C. Guthrie. (1999). Historia de la Filosofía. Los primeros presocráticos y los pitagóricos. Madrid: Gredos
- Westbrook, R. (1993). Jhon Dewey. *Revista trimestral de educación comparada*, vol. 23, Numero 1-2, p. 289-305.
- Zuleta, E. (2004). Educación y Democracia un campo de combate. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: UdeA- siglo del hombre editores- Anthropos.
- Zuluaga, O., Echeverri, A, Martínez, A & Quiceno, H. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio-HPPC.