Una Infancia a través de la Filosofía en las Bibliotecas Públicas

María Fernanda Cadena Castrillón

Facultad De Ciencias Y Educación, Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Maestría En Infancia Y Cultura

Directora: Karina Claudia Bothert Ortiz

Junio de 2024

Dedicatoria

A los niños y las niñas protagonistas de esta investigación, quienes me ayudaron a comprender, por medio de sus preguntas y saberes, el valor de pensar y proponer una infancia a través de la filosofía en las Bibliotecas Públicas.

A las Bibliotecas Públicas, espacios de formación y transformación sociocultural que garantizan el derecho al aprendizaje del filosofar desde la infancia.

A la filosofía que nos permite transitar de forma reflexiva y cuidadosa la vida.

Agradecimientos

A los niños, las niñas y sus cuidadores protagonistas de esta investigación, quienes fueron soporte infranqueable y la razón de ser para el desarrollo de esta propuesta.

A Karina Bothert, maestra y directora de esta tesis, quien con sus palabras justas y cuidadosas orientó la comprensión de esta investigación. Su apoyo y generosidad fueron baluarte en este proceso.

A Sergio Cárdenas de Oro, coordinador de la Biblioteca Pública Virgilio Barco, por creer y posibilitar la construcción de otras formas de pensar y habitar las bibliotecas públicas, desde el cuidado por las infancias.

A la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá - BibloRed, por apostar a la constitución de comunidades de indagación filosófica con niños y niñas, y ser cuna para las posibilidades de esta investigación.

Resumen

Esta investigación de orden cualitativo trata sobre la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas y se realiza desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Garantizar el derecho al aprendizaje del filosofar desde la infancia es el motivo que da lugar a este proyecto, el cual busca expandir las posibilidades de implementación de la filosofía con niños y niñas, a partir de la consolidación de comunidades de indagación en espacios de educación no formal. Con este propósito, se investiga sobre cómo se realiza la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas, se identifican las condiciones de posiblidad para su desarrollo y se especifican elementos metodológicos para su implementación, al tiempo que se develan los mundos de los niños y las niñas a partir de sus producciones discursivas generadas en una experiencia filosófica. Por lo tanto, se realiza la sistematización de experiencias de un club de lectura enfocado en filosofar, con el objetivo de analizar las producciones discursivas y contribuir al campo de estudios de las infancias, desde una esfera cultural más amplia y cuidadosa, que permita la construcción de espacios abiertos y sensibles a la participación infantil desde una perspectiva filosófica, en el marco de las bibliotecas públicas.

Palabras Claves

Filosofía para Niños, Filosofía con Niños y Niñas, biblioteca pública, infancia, pensamiento, lenguaje, cultura y comunidad de indagación.

Abstract

This qualitative research deals with philosophy with children in public libraries and is carried out from a phenomenological-hermeneutic approach. To guarantee the right to learn to philosophize from childhood is the reason that gives rise to this project, which seeks to expand the possibilities of implementing philosophy with children, from the consolidation of communities of inquiry in non-formal educational spaces. With this purpose, research is conducted on how philosophy is carried out with children in public libraries, the conditions of possibility for its development are identified and methodological elements for its implementation are specified, while the worlds of children are unveiled from their discursive productions generated in a philosophical experience. Therefore, the systematization of experiences of a reading club focused on philosophizing is carried out, with the aim of analyzing the discursive productions and contributing to the field of childhood studies, from a broader and more careful cultural sphere, which allows the construction of open and sensitive spaces for children's participation from a philosophical perspective, within the framework of public libraries.

Keywords

Philosophy for Children, Philosophy with Children, public library, childhood, thinking, language, culture and community of inquiry.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO **6**
PRESENTACION DE LA INVESTIGADORA **8**
INTRODUCCIÓN **9**
JUSTIFICACIÓN **11**
1. Problematización **17**
1.1. Preguntas Que Fundan la Investigación **17**
1.2. Objetivos **17**
2. Marco Teórico **18**
2.1. Antecedentes **18**
2.2. Estado del Arte **19**
2.2.1. Investigaciones sobre filosofía e infancia 19
2.3. Referentes Conceptuales **44**
2.3.1 Infancia filosófica *44*
2.3.2. Lenguaje y narrativas infantiles *61*
2.3.3. Infancia y cultura *79*
3. Metodología **87**
3.1. Investigación Cualitativa **87**
3.1.1. Enfoque fenomenológico-hermenéutico *90*
3.1.2. La comunidad de indagación *91*
3.1.3. Sistematización de experiencias 92
3.2. Técnicas e Instrumentos **94**
3.2.1. Talleres *95*
3.2.2. Entrevista Semiestructurada 97
3.3. Población **98**
3.4. Ruta de Acción **101**
4. Resultados y Análisis de Resultados **104**
4.1. Planeaciones **104**
4.2. Transcripción del Taller **116**
4.2.1. Taller: ¿Qué es el amor? 116
4.2.1.1. Inicio del Taller: 116
4.2.1.2. Un viaje al corazón 119
4.2.1.3. Definiendo el amor 121
4.2.1.4. Formas del amor 124
4.2.1.5. El amor, la vida y la muerte 126

4.2.1.6. ¿Qué piensan los adultos sobre el amor? 127
4.2.1.7. Volviendo a los pensamientos de los niños y las niñas 129
4.2.1.8. Otros pensamientos sobre el amor 130
4.2.1.9. ¿El amor nace en el corazón? 132
4.2.1.10. El latido del corazón es como el ritmo de una canción 133
4.2.1.11. Reflexiones finales 136
4.3. Análisis de Resultados 139
4.3.1 Taller sobre la muerte: ¿Para qué estamos en el mundo? 140
4.3.1.1. Inicio del taller 140
4.3.1.2. Introducción al tema del taller 143
4.3.1.3. La gran pregunta 146
4.3.1.4. La gran respuesta 152
4.3.1.5. Cantar, leer y jugar con las palabras 156
4.3.1.6. Creación y cierre 164
4.4. Reconocimientos y Divulgación de la Investigación 166
4.4.1. Premio Nacional de Bibliotecas Públicas Daniel Samper Ortega 2023 166
4.4.1.2. Entrevista 1: Braulio Cardoso Rojas 168
4.4.1.3. Entrevista 2: Lucía Zuluaga Torres 170
4.4.1.4. Entrevista 3: Gael Torres Garcia 173
4.4.2. Sueños Posibles de esta Experiencia Bibliotecaria 175
5. Conclusiones 178
Referencias 183
Anexos 190

PRESENTACION DE LA INVESTIGADORA

María Fernanda Cadena Castrillón es Licenciada en Filosofía de la Universidad de Antioquia y especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se ha desempeñado como mediadora de lectura con diferentes poblaciones, principalmente con procesos de lectura, escritura y oralidad con la primera infancia e infancia en diferentes redes de bibliotecas públicas. Actualmente se desempeña laboralmente como especialista en infancias para la red de bibliotecas públicas más grande del país, orientando, asesorando y realizando procesos de formación a mediadores y cuidadores, e investigando sobre el campo de estudios de las infancias desde el contexto bibliotecario.

Su experiencia le ha permitido comprender la importancia de pensar y proponer una filosofía con niños y niñas en espacios de educación no formal, que permita garantizar y promover el derecho al aprendizaje del filosofar desde la infancia. Su trabajo como mediadora de lectura también le ha dado perspectivas para proponer espacios en los que la filosofía se articula con lenguajes de expresión artísticos, el juego y la exploración. De lo anterior que desarrolle clubes de lectura con niños y niñas enfocados en filosofar, desde los materiales de lectura que habitan en aquellos espacios y sus posibilidades artísticas y reflexivas. Las preguntas de los niños y las niñas son de profunda importancia para la investigadora, pues a partir de estas reflexiona constantemente sobre las maneras en que la filosofía y la infancia se remiten mutuamente y posibilitan otras formas de recrear, explorar y aclarar el mundo desde el asombro, la novedad y la perplejidad.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe en el campo de estudios de la Filosofía para Niños, iniciativa que se da a conocer hacia finales de los años sesenta y que tiene el objetivo de crear comunidades de indagación, en cuyo seno cada participante se da activamente a la tarea de la investigación, la discusión y el descubrimiento de formas más eficaces de pensar. Desde aquel entonces se empieza a prefigurar la idea central que guía a todas y todos aquellos -incluyéndome- que nos dedicamos a la filosofía con niños y niñas: crear condiciones que permitan a los niños y niñas pensar por ellos mismos con rigor, coherencia y originalidad.

De lo anterior surge la inquietud central de esta investigación, a saber, cómo garantizar espacios adecuados para que los niños y las niñas puedan acercarse a la filosofía como una práctica cultural y un derecho sobre el aprendizaje del filosofar. Esto se problematiza al reconocer que no todos los niños y las niñas hacen parte del sistema escolar, algunos por condiciones sociales y políticas que no garantizan este derecho fundamental, y otros que por decisión de sus cuidadores optan por llevar a cabo procesos de formación de manera autónoma, caso puntual la modalidad homeschooling.

En este sentido, esta investigación se sitúa en un contexto sociocultural muy específico: las bibliotecas públicas, instituciones sociales que buscan garantizar el acceso a la información y el conocimiento, con miras a disminuir las brechas epistemológicas y contribuir al desarrollo social, en donde las personas sean reconocidas y a su vez se reconozcan como sujetos con capacidad de agencia y autonomía para tomar decisiones sobre su propia vida y formación. Así, *Una infancia a través de la filosofía en las bibliotecas públicas* se presenta como una propuesta innovadora que busca acercar la filosofía a todos los niños y las niñas, con miras a crear comunidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

De este modo, esta investigación se lleva a cabo en cinco capítulos. En primer lugar, se presenta la problematización orientada hacia una cultura de la pregunta que busca garantizar el derecho al aprendizaje del filosofar desde la infancia, la pregunta de investigación y los objetivos sobre cómo se implementa la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas. En segundo lugar, se expone el marco teórico que consta de los antecedentes, el estado del arte y los referentes conceptuales, camino de indagación que permitió conocer la situación histórica y actual de la filosofía en relación con la infancia, y crear puentes para el análisis de las categoría que dan sustento teórico y práctico a esta investigación. En tercer lugar, se presenta el diseño metodológico de la investigación cualitativa con enfoques fenomenológico-hermenéutico, la comunidad de indagación y la sistematización de experiencias. En cuarto lugar, se exponen los resultados y análisis de resultados a partir de la creación, desarrollo y sistematización del club de lectura "Filosofía con Niños y Niñas en La Barco"; se presentan las producciones discursivas de los niños y niñas en el marco de los talleres realizados y sus respectivos análisis, además, se exponen los reconocimientos y la divulgación de la investigación a nivel nacional e internacional. Finalmente, en quinto lugar, se encuentran las conclusiones en las que se presentan las reflexiones y hallazgos sobre la creación e implementación de *Una Infancia a través de la filosofía en las bibliotecas públicas*. De este modo, se presentan hallazgos que dan apertura a esta investigación desde otras instancias. Se develan las concepciones de infancia y filosofía como la habitación del pensamiento, porque son el lugar de inicio del asombro desde el cual se plantean preguntas para pensar filosóficamente. Y finalmente, se constata que las bibliotecas públicas son espacios de formación y transformación sociocultural, que permiten garantizar el derecho al aprendizaje del filosofar desde la infancia.

JUSTIFICACIÓN

La relación entre filosofía e infancia es un diálogo que comenzó a tejerse de manera formal, a finales de la década de los sesenta del siglo pasado, a partir de las acciones pioneras del filósofo estadounidense Matthew Lipman con el programa "Filosofía para Niños". Este proyecto se ha propuesto promover el pensamiento filosófico desde la infancia, a través de la construcción y consolidación de comunidades de indagación en el aula de clase. Parece extraño que la filosofía al ser la madre de todas las ciencias, haya planteado de manera sistemática un tratamiento diferencial y situado en relación a la infancia hasta apenas el siglo XX, teniendo presente que, al igual que el conocimiento, los saberes de los niños y las niñas también parten del asombro y la admiración, de modo que la filosofía y la infancia se remiten mutuamente pues ambas son el tiempo del asombro.

De lo anterior surgen los siguientes interrogantes: ¿De qué manera influye o puede influir la filosofía en el mundo cultural de la infancia? ¿Cuál es su impacto en el quehacer social cotidiano de los niños y las niñas? ¿Por qué es importante promover el pensamiento filosófico desde la infancia? Y, finalmente ¿Cuáles son los escenarios propicios para el desarrollo de la filosofía en la infancia como un bien público?

Al respecto, es importante pensar sobre las reflexiones y análisis propuestos por la UNESCO en el estudio *La filosofía, una escuela de libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (2011). La misión de la UNESCO es comprender y promover los saberes en su conjunto, de modo que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía tienen lugar en cuanto defienden el conocimiento como un bien público, el cual debe ser abierto, inclusivo y pluralista. Así, la UNESCO (2011) reconoce y hace énfasis en "el papel que desempeña la filosofía en la toma de conciencia de los problemas

fundamentales de la ciencia y la cultura, y en la emergencia de una reflexión argumentada sobre el futuro de la condición humana" (p. ix). Dicha condición se propone en esta investigación ser pensada específicamente en la infancia, pues lo que se busca es promover y defender el aprendizaje del pensamiento filosófico desde otros caminos y espacios donde no se suelen practicar, de modo que permitan descubrir y habitar la filosofía con los niños y las niñas en una esfera cultural más amplia.

Para la UNESCO (2011) la filosofía es baluarte contra los peligros que representan el oscurantismo y el extremismo social, y propone la escuela como institución que ofrece los cimientos infranqueables para dicha estructura, sin embargo, ¿solo la escuela puede ofrecerlo?, ¿existen otras instituciones que permita el desarrollo de pensamientos filosóficos que hagan frente a estos dogmas?, ¿qué ocurre con la formación de los niños y las niñas que no asisten a la escuela, ya sea deliberadamente o por condiciones sociales que lo impiden?, ¿cómo garantizar entonces el derecho al filosofar?

La filosofía con niños y niñas plantea una serie de interrogantes y desafíos sobre aspectos pedagógicos, didácticos, institucionales, enfoque de derechos e innovación que permiten expandir las posibilidades del filosofar en diferentes esferas sociales y culturales. En esta investigación es importante constatar los valores que se buscan defender en la implementación de una filosofía con niños y niñas en espacios bibliotecarios, los cuales tratan sobre la defensa de las capacidades que tienen para pensar por sí mismos, la formación para la ciudadanía reflexiva en la vida democrática, el desarrollo psíquico y social, y la conceptualización del acto del filosofar en espacios de educación no formales.

De este modo, no solo es un camino recorrido sino también por recorrer el que plantea la relación entre filosofía e infancia. Al respecto, el estudio de la UNESCO (2011) es el primero en

poner atención en la enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar con los niños y las niñas, pues ni en las encuestas de 1959 ni en las de 1994 sobre la enseñanza de la filosofía realizadas por el mismo organismo, suscitaron algún interés o interrogante en relación con la formación filosófica de los niños y las niñas. Fue entonces hasta el 2011, cuando se dio lugar a las reflexiones sobre la filosofía con y para los niños, lo cual implicó situarse desde un enfoque de derechos para hablar sobre su obligatoriedad y pertinencia.

La filosofía entendida como un derecho desde la infancia, busca garantizar de acuerdo a la *Convención sobre los derechos del niño* (1989) *el derecho a expresar su opinión libremente* (artículo 12), *la libertad de expresión* (artículo 13) *y la libertad de pensamiento* (artículo 14). Se trata entonces de una esfera participativa y política de la infancia, que aboga porque los niños y las niñas sean reconocidos como sujetos de derechos, con la capacidad de agencia para tomar decisiones y reflexionar sobre los aspectos existenciales que los atraviesan.

De este modo, los estudios sobre la relación entre infancia y filosofía cobran cada vez más fuerza, porque se entienden no solo como un asunto que atañe a la formación, sino también a la defensa y promoción de los derechos de los niños y las niñas, caso puntual, la posibilidad de pensar por sí mismos en libertad y autonomía. Por esto, se plantea que el papel de la escuela y sus maestros es acompañar a los niños y las niñas en la búsqueda de propias respuestas a las preguntas existenciales que se plantean desde temprana edad, por ejemplo, la muerte, en lugar de darles respuestas que pueden llevar a impedirles pensar por sí mismos. Así, es fundamental crear condiciones pedagógicas como la comunidad de indagación, para que los niños y las niñas comprendan que son reconocidos como sujetos en la capacidad de pensar, discutir y argumentar por sí mismos en compañía de otros, porque se trata de promover una cultura de la pregunta.

Sin embargo, continúa resonando el interrogante sobre la posibilidad de que espacios diferentes a la escuela puedan garantizar el derecho al aprendizaje del filosofar desde la infancia, teniendo presente que no todos los niños y las niñas hacen parte de esta institución de educación formal. Al respecto, es necesario pensar alternativas educativas que se escapan de los cánones y que buscan crear escenarios para que se pueda desarrollar el potencial reflexivo desde la infancia. Por lo tanto, en esta investigación sobre *Una infancia a través de la filosofía*, se propone la biblioteca pública como un espacio de educación no formal que puede hacer frente a las desigualdades sociales que truncan el derecho al aprendizaje del filosofar.

La educación no formal es una alternativa que surge como concepto en la década de los sesenta del sigo XX y, de acuerdo a Hamadache (1991), busca en relación con la infancia brindar otras oportunidades de enseñanza para los niños y niñas que no las tienen, pero también mejorar los procesos educativos a temprana edad. Se trata entonces de un complemento o sustituto de la escuela, que resiste a las formas tradicionales del sistema escolar porque plantea que:

> La escuela ha dejado de considerarse el único lugar de enseñanza y hoy ya no puede pretender monopolizar las funciones educativas de la sociedad. Además, las posibilidades de aprendizaje comprenden elementos múltiples y diversos que no pueden considerarse partes de un sistema único. (...) La enseñanza y aprendizaje han dejado de considerarse sinónimos de "escolaridad". (Hamadache, 1991, p. 123)

De este modo, a partir de la educación no formal han surgido modelos como *Homesschooling (*Urpi, 2010*),* el cual busca agenciar la educación de los niños y las niñas desde casa. Esta alternativa no solo se ha implementado en países como Estados Unidos, el cual de acuerdo a (Urpi, 2010) ha sido cuna de este modelo desde los años setenta gracias al trabajo del escritor y pedagogo John Holt, sino que también se ha desarrollado en contextos sociales como el

colombiano, en el cual está avalada por el Ministerio de Educación Nacional, proque de acuerdo a la Constitución Política *El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra* (Artículo 27).

De esta forma, la modalidad *Homesschooling* ha tomado gran fuerza en nuestro país y ha buscado en otros espacios institucionales, populares y comunitarios formas de enseñanza y aprendizaje para los niños y las niñas. Un caso puntual es la biblioteca pública, la cual ha sido reconocida como una institución que busca promover el desarrollo social y cultural de las comunidades, a partir de actividades educativas organizadas que se salen del sistema educativo formal. De este modo, y de acuerdo al *Manifiesto IFLA-UNESCO sobre Bibliotecas Públicas 2022* esta institución:

> Constituye un requisito básico para el aprendizaje a lo largo de la vida, la toma independiente de desiciones y el desarrollo cultural de los individuos y los grupos sociales. (...) Las bibliotecas ayudan a garantizar que los derechos a la educación y la participación en las sociedades del conocimiento y en la vida cultural de la comunidad sean accesibles para la mayor cantidad de personas posibles. (p. 2)

Por lo tanto, pensar la democratización del aprendizaje del filosofar con los niños y las niñas en las bibliotecas públicas, fue la base para realizar esta investigación que busca promover el desarrollo de pensamientos filosóficos desde otros espacios educativos. Se trata entonces de la defensa por garantizar el derecho al filosofar de todos los niños y las niñas, independientemente si hacen parte o no del sistema educativo escolar.

De este modo, se presenta esta investigación sobre *Una filosofía a través de la infancia en las bibliotecas públicas,* la cual se centra en habitar el aprendizaje del filosofar y no en la enseñanza de la filosofía. Lo anterior plantea retos para su implementación, pero tambien

permite pensar espacios de innovación de la filosofía por fuera de la escuela, los cuales parten de la experimentación y evaluación constante de la eficacia de las prácticas, pues son muchos los trabajos académicos y prácticos que se han centrado en la enseñanza de la filosofía desde la infancia en la escuela, pero muy pocos los que se han preguntado por el aprendizaje del filosofar con los niños y niñas en espacios no formales.

Por lo anterior se realizará, como modelo de reflexión y análisis, la sistematización de experiencias del club de lectura “Filosofía con Niños y Niñas en La Barco”, la cual parte de postulados teóricos y propone procedimientos analíticos, que permiten problematizar y brindar un modelo sobre el desarrollo de la filosofía con niños y niñas en espacios de educación no formal, porque la filosofía y las bibliotecas públicas entendidas como un bien público, deben estar al alcance de todas las personas desde la infancia.

1. Problematización

1.1. Preguntas Que Fundan la Investigación

¿Cómo garantizar el derecho al aprendizaje del filosofar a niños y niñas en espacios de educación no formal? ¿Cómo se hace la Filosofía con Niños y Niñas en las Bibliotecas Públicas? ¿Qué elementos metodológicos se requieren para su implementación? ¿Qué mundos nos muestran los niños y las niñas a partir de sus producciones discursivas generadas en una experiencia filosófica?

1.2. Objetivos

Objetivos General

Mostrar cómo se realiza un programa de filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas.

Objetivos específicos

- Sistematizar la experiencia del club de lectura “Filosofía con Niños y Niñas en La Barco”.
- Identificar cuáles son las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas.
- Especificar elementos metodológicos sobre la implementación de la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas.
- Develar los mundos que nos muestran los niños y las niñas a partir de sus producciones discursivas generadas en una experiencia filosófica.
- Analizar las producciones discursivas de los niños y las niñas.

2. Marco Teórico

2.1. Antecedentes

La filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas es una apuesta formativa que busca develar nuevos horizontes de aplicabilidad del proyecto educativo Filosofía para Niños. La presente investigación es la continuidad del trabajo que inicié formalmente en la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo titulado *Filosofía con Niños y Niñas en la Biblioteca Pública* (Cadena, 2023), el cual brinda bases teóricas, conceptuales y metodológicas para proponer otros espacios de encuentro entre la filosofía y la infancia. Las preguntas que atravesaron la investigación rondaron sobre el significado de implementar una filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas, si era posible consolidar comunidades de indagación en espacios bibliotecarios y de qué manera el desarrollo de una filosofía con niños y niñas aporta al campo de estudios de las infancias.

Se trató entonces de un ejercicio de comprensión el cual logró abrir horizontes de posiblidades para la presente investigación, porque no solo develó el sentido democrático y formativo que tiene el desarrollo de la filosofía con niños y niñas en espacios bibliotecarios, sino que también propuso una ruta de análisis sobre las producciones discursivas a la luz de la filosofía, a partir de las preguntas existenciales que se plantean los niños y las niñas.

El cultivo de este camino permitió entonces el florecimiento de *Una infancia a través de la filosofía en las bibliotecas públicas*, mostrando la diversidad de pensamientos y formas de habitar la filosofía. Las preguntas ya no se centraron en reflexionar sobre si era posible llevar a cabo este proyecto, sino en mostrar cómo se realizó, ganando de esta forma en profundidad tanto conceptual como metodológica. Por lo tanto, algunas referencias serán traídas textualmente, pues

la totalidad del trabajo consistió en un constante ir y volver entre la reflexión y la praxis filosófica, con el fin de producir nuevas reflexiones, pero también para retroalimentar la práctica.

2.2. Estado del Arte

En esta investigación la búsqueda documental giró en torno a los trabajos realizados sobre la relación entre filosofía e infancia en espacios de educación formal, no formal e informal, con el objetivo de encontrar producciones académicas sobre la Filosofía para Niños que se acerquen al trabajo en las bibliotecas públicas. Sin embargo, aunque se encuentran diversas perspectivas y métodos de aplicación de la Filosofía para Niños en espacios de educación formal como la escuela, son pocos los que se han realizado en espacios bibliotecarios. Por lo tanto, se seleccionaron por un lado, los trabajos que han sido pioneros en la Filosofía para Niños, como el programa y proyecto educativo de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp y, por otro lado, los que más se acercan y asemejan a la propuesta metodológica de este trabajo.

2.2.1. Investigaciones sobre filosofía e infancia

Como primer referente, es importante destacar a Matthew Lipman, pionero del proyecto educativo "Filosofía para Niños" (en adelante FpN), que inició en la década de los 60 del siglo pasado. Lipman recibió el galardón de la Asociación Americana de Filosofía por su innovadora propuesta filosófica. En 1969, fue el primer filósofo en publicar una novela sobre FpN titulada *Harry Stottlemeier's Discovery* (1982), la cual aborda la lógica formal para niños y niñas de doce años en adelante. Esta obra fue concebida como parte del programa filosófico de Lipman, y surgió en respuesta a su preocupación por las dificultades que enfrentaban los estudiantes al

ingresar a la Universidad de Columbia en Nueva York para estudiar filosofía, particularmente en lo que respecta a los modos de razonamiento.

A lo largo de su carrera, Lipman creó seis novelas adicionales que exploran diversas cuestiones filosóficas a partir de las inquietudes y preguntas de niños y niñas. Estas novelas están diseñadas y organizadas para ser utilizadas según las edades y los grados escolares de los estudiantes. Además, cada novela viene acompañada de un manual para docentes, con el objetivo de orientar el abordaje de las lecturas, e introducir planes y ejercicios para fomentar la discusión filosófica en el aula.

Es importante destacar que Lipman fue director y creador del Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) en Montclair State University, junto con Ann Margaret Sharp, quien colaboró en el desarrollo del programa de FpN. A partir de este trabajo, plantearon los objetivos y contenidos del programa, los cuales están orientados a construir comunidades democráticas a través de la investigación filosófica. Según Diego Pineda (2004), traductor de las novelas de Lipman al español y académico de la FpN en Colombia, estos objetivos buscan crear condiciones para un aprendizaje más significativo y abierto a las perspectivas de los demás (p.7).

En este sentido, inicialmente la FpN se concibió como una manera de fomentar la capacidad de razonamiento en los niños y niñas, guiada por las tres máximas expuestas en la filosofía kantiana en la *Crítica del juicio* (2003), a saber: 1. Pensar por sí mismos; 2. Pensar desde la perspectiva de los otros; 3. Pensar siempre de manera consecuente (p. 332). Por lo tanto, el objetivo principal de este programa es desarrollar en los niños y niñas habilidades de pensamiento superior que les permitan mejorar sus formas de razonamiento.

Así, y de acuerdo a Pineda (2004), los objetivos del programa propuesta por Lipman consisten en: 1. Desarrollar la capacidad de razonamiento; 2. Fomentar la comprensión ética; 3. Estimular la capacidad para descubrir significado en la experiencia; 4. Promover el desarrollo de la creatividad (págs, 46-49). En cuanto a la metodología para implementar el programa se propuso *la comunidad de indagación*, la cual está basada en lo dialógico, constructivo y metacognitivo. Sin embargo, se debe tener presente que FpN más que un programa es un proyecto, algo nunca realizado completamente, el cual está abierto y dispuesto al cambio, siempre y cuando permita la reflexión y el examen permanente.

La FpN se ha extendido y empleado de manera global desde diversos enfoques, entre los cuales se encuentran: como un método, una pedagogía, un currículo, un proyecto educativo y un programa. En una entrevista realizada por Irene de Puig y Manuela González en 2006, traducida por Diego Antonio Pineda, con motivo de la colaboración de estas últimas en la segunda edición del libro *Thinking in Education* (2003) de Lipman, el autor plantea que la FpN ha sido abordada desde diferentes perspectivas, algunas de las cuales él no necesariamente estaba de acuerdo, pero de las cuales se nutrió para complementar su propuesta. Lipman (2006) señala que la FpN es un proyecto educativo que, si bien incluye un método y un currículo, no se limita únicamente a ellos.

En consecuencia, para Lipman, el currículum que compone sus programas no estaba nunca realmente acabado. Para él, “cada programa no es más que la punta del iceberg. Más que cerrar lo que muestra es lo que falta por hacer” (Lipman, 2006, p. 13). En este sentido, reconocía la carencia de materiales para abordar con niños y niñas de edades tempranas, así como otras perspectivas para indagar cuestiones fundamentales como la ética. Aunque en sus novelas exponía una perspectiva específica, Lipman admitía que no era la única posible. Además, sugería

la posibilidad de adaptar o complementar las novelas y manuales con temas actuales si fuera necesario.

Según Lipman (2006), todos los enfoques que adopte la FpN son relevantes siempre y cuando "respondan a una necesidad educativa específica, porque es seguro que allí habrá también una necesidad filosófica específica" (p. 13). Por esto, instaba a explorar otros caminos de pensamiento que ampliaran las posibilidades de indagación, estrechamente ligadas a las necesidades cognitivas y emocionales de los niños y niñas. Así, podrían utilizar la narración como un medio para expresar y comprender sus propias experiencias.

Con lo anterior, surge una pregunta de gran valor para el desarrollo de la FpN, especialmente en espacios bibliotecarios, y es si se podría llevar a cabo sin usar las novelas y manuales. Lipman (2006), en respuesta, enfatiza no tanto la necesidad de contar con materiales específicos para realizar ejercicios filosóficos con niños y niñas, sino en la formación del profesor que guíe el proceso. Para el filósofo, es fundamental que el docente tenga la capacidad de "orientar y resaltar la dimensión filosófica en un diálogo" (p. 14). En este sentido, si bien las novelas y manuales pueden enriquecer el trabajo filosófico, éste no se limita al uso de tales recursos, ya que lo primordial es todo aquello que facilite la "investigación filosófica".

Es evidente que la FpN ofrece múltiples caminos por explorar, con una variedad de materiales y propuestas que pueden adaptarse a las distintas situaciones y necesidades de cada contexto. Los materiales son apenas el punto de partida para el desarrollo de la FpN, y uno de los criterios para su evaluación y selección debería ser su utilidad, más allá de si son intrínsecamente buenos o no. Por lo tanto, una pregunta clave que podría guiar el proceso de selección de materiales es: ¿Favorecen la apertura hacia la indagación? En palabras de Lipman (2006), ¿cómo pueden mejorarse? Se trata, en definitiva, de estimular el diálogo filosófico en lugar de

proporcionar respuestas a preguntas preestablecidas. Es un viaje hacia el descubrimiento de preguntas auténticamente filosóficas.

Lo anterior cobra relevancia para esta investigación, ya que amplía las posibilidades de creación e implementación de la FpN en otros entornos educativos, como las bibliotecas públicas. Si bien estas instituciones se pueden basar en el proyecto propuesto por Lipman, también proponen otras formas y prácticas filosóficas contextualizadas, que parten de los intereses y necesidades específicas de los niños y las niñas. Por lo tanto, no se trata solamente de implementar o adaptar las novelas creadas por el filósofo, sino de fomentar la reflexión filosófica con ellos desde sus propios saberes y perspectivas.

El segundo referente para esta investigación es el *Proyecto NORIA infantil y primaria* (2012), una propuesta educativa y editorial creada por Angélica Sátiro e Irene de Puig. Este proyecto se enfoca en la dimensión lúdica de la filosofía, y se encuentra inscrito en el programa FpN creado por Lipman. Para su denominación, Sátiro y Puig (2012) tomaron como punto de reflexión una de las atracciones más llamativas en las ferias que se realizan en países latinoamericanos, a saber, la rueda de Chicago. Para las filósofas, el movimiento y sensaciones que produce esta atracción en niños y niñas les permite ver desde diferentes perspectivas un mismo espacio, el círculo.

Esta organización geométrica toma gran relevancia para el proyecto NORIA, pues de esta forma se dispone el espacio para dialogar. Al igual que Lipman y Sharp, el proyecto NORIA toma como metodología la comunidad de indagación, y en ésta cobra gran valor la capacidad de percibir el movimiento y pensamiento de cada integrante que lo compone. En ese sentido, el círculo tiene una intención, el reconocimiento de cada uno de las personas que lo componen a través de la mirada, entendida como la capacidad de poner en perspectiva las formas de

comprender el mundo propias en compañía de los otros, pues para Sátiro y Puig (2012) "el objetivo es que los niños y las niñas aprendan a pensar considerando diferentes perspectivas" (p. 4).

Este proyecto propone 2 componentes para el desarrollo de la FpN, los cuales también atraviesan este trabajo de investigación sobre filosofía con niños y niñas en la biblioteca pública, a saber: el desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo desde la infancia. Para las filósofas, "el movimiento del pensar puede ser placentero, siempre que sea estimulado de forma creativa" (Sátiro y Puig, 2012, p.4). Es en este sentido que el proyecto propone una perspectiva lúdica de la filosofía, porque lo que se busca es jugar a pensar, incluso desde las edades más tempranas, se propone implementar la propuesta entre los 3 y 11 años.

Al igual que Lipman, el proyecto NORIA cuenta con una producción editorial propia a partir de la cual han creado programas literarios para la reflexión filosófica como libros de cuentos y mitos, los cuales están acompañados de guías para educadores de los programas que orientan las reflexiones y diálogos; son "actividades para potenciar habilidades de pensamiento, valores interculturales y un conjunto de actitudes que podemos llamar éticas" (Sátiro y Puig, 2012, p. 4).

Teniendo presente lo anterior, desde el proyecto NORIA se propone el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo y ético, lo cual está en consonancia con el proyecto pionero de FpN de Lipman, sin embargo, frente a esto las autoras agregan y resaltan las habilidades de percepción como eje fundamental para el desarrollo de espacios de reflexión filosófica con niños y niñas. Por lo tanto, se enfocan en la dimensión ética para hablar de la importancia de autopercibirse y autoconocerse desde temprana edad, es decir, posibilitar una cultura de la reflexión desde la primera infancia.

Así, en las guías de acompañamiento para educadores publicadas en los libros *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años* (2012) y *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años* (2011), Sátiro y Puig proponen una conceptualización de las habilidades de percepción para espacios donde se trabaje la filosofía con niños y niñas: observar, escuchar atentamente, saborear/degustar, oler, tocar, percibir movimientos (cinestesia) y conectar sensaciones, con el objetivo brindar orientaciones para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños y niñas, al respecto:

> Comprendemos que pensar es algo complejo y multifacético, que extrapola una lista de habilidades de pensamiento. Si en este libro proponemos una clasificación de habilidades es porque son partes tangibles del pensar que nos permiten realizar intervenciones pedagógicas claras y objetivas. En ningún momento queremos reforzar una visión reduccionista del pensamiento (Sátiro, 2012, p.17).

Por lo tanto, este proyecto de educación filosófica resulta pertinente para pensar una filosofía con niños y niñas desde las bibliotecas públicas, porque tiene como eje horizontal el trabajo de la filosofía a través de narrativas como los cuentos, las leyendas y los mitos; los juegos y el arte desde la pintura y la música. Todo lo anterior son formas en las que se desarrolla este proyecto en la biblioteca pública, con el objetivo de re-crear el modelo propuesto por Lipman, pero también con miras a resignificar las formas en que se han desarrollado en otros espacios propuestas filosóficas desde la infancia como el proyecto NORIA.

Como tercer referente, se encuentra el trabajo realizado por la filósofa española Ellen Duthie, autora de la serie *Filosofía visual para niños* y del proyecto editorial sobre filosofía y niños *Wonder Ponder* creado en el año 2014. Su trabajo es de interés para este documento porque entrelaza la literatura infantil con las prácticas filosóficas con niños y niñas para crear y pensar

formas novedosas de hacer filosofía, es decir, propone “modos de activar a los niños no solo como receptores de estímulos para el pensamiento sino como creadores de estímulos (literarios, visuales). Los niños como provocadores de pensamiento (Duthie, s.f.).

A lo largo de su carrera Duthie, aunque no cuenta con trabajos académicos donde se pueda encontrar su propuesta filosófica con niños y niñas, sí ha hecho un trabajo de divulgación a partir de blogs con contenidos valiosos pensados en ofrecer materiales y herramientas para hacer filosofía desde la primera infancia, la infancia y para todas las personas, que están asociados al programa de enseñanza de filosofía a niños "Teaching Children Philosophy", de la universidad Mount Holyoke College de Massachusetts, Estados Unidos.

En cuanto a la primera infancia, en el año 2012 Duthie creó el proyecto *Filosofía a la de tres* (2013), el cual consiste en brindar herramientas y condiciones de posibilidad para filosofar con niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad, desde el grado preescolar situados en una escuela pública de Madrid, a partir del diálogo que se puede tejer entre la filosofía y la literatura infantil. Si bien este proyecto se sitúa en el plano de la educación formal, puede ofrecer formas y guías para trabajar la FpN desde otras perspectivas, como lo son a través del juego, de la lectura de imágenes y de cuentos, que permitan formular preguntas que estén íntimamente relacionadas con las formas en que habitan y comprenden el mundo los niños y las niñas. Propone entonces, una concepción lúdica de la filosofía, en cuanto los espacios de encuentro entre la filosofía y los niños y niñas permitan “jugar pensando y pensar jugando” (Duthie, 2013), con el objetivo de desarrollar en los niños y niñas hábitos para el diálogo, prepararse para pensar y explicar por qué piensan las cosas, es decir, generar en términos de Lipman, procesos de razonabilidad que implican un pensamiento no solo reflexivo, sino también crítico, creativo y cuidadoso.

Respecto a la infancia la filósofa propone Filosofía del cuento, un proyecto que busca crear espacios de reflexión filosófica a partir de álbumes ilustrados. Este proyecto creado entre los años 2014 y 2015 contiene las experiencias que ha realizado Duthie tanto con niños y niñas, como con maestros y bibliotecarios, sobre filosofía e infancia a partir de cuentos. En el marco de este proyecto la filósofa muestra cómo ha implementado su proyecto editorial *Filosofía visual para niños* a partir del libro-juego *Mundo cruel* (2017), uno de los primeros títulos de esta serie, con el cual invita a los niños y niñas a reflexionar sobre la crueldad y cómo se relacionan con ella, a partir de la lectura de imágenes y las preguntas que están en las fichas, como: ¿Qué crees que está pasando? ¿Es cruel la escena? ¿Es cruel obligar a alguien a hacer algo que no quiere hacer? ¿Crees que a veces los adultos son crueles con los niños? Entre otras.

En consideración a todo lo anterior, el trabajo realizado por Duthie es importante para esta investigación porque se relaciona con la propuesta metodológica del mismo, a saber: proponer talleres en los que los niños y niñas pueden filosofar a través de los materiales que habitan en las bibliotecas públicas: los cuentos, álbumes, textos de ficción y no ficción, y también a partir de las dinámicas que allí se exploran: el juego, la lectura en sus diversas formas y los lenguajes de expresión artísticos, que permitan estimular y desarrollar pensamientos más reflexivos, críticos, creativos y solidarios desde el asombro y la curiosidad.

Como cuarto referente el trabajo realizado por el filósofo colombiano Diego Antonio Pineda investigador del método FpN, ha sido sin duda uno de los aportes más significativos que se han hecho, no solo en el país, sino también en los países iberoamericanos, pues la claridad conceptual y filosófica que muestra su trabajo permite comprender históricamente qué es, qué no es y cuáles son los horizontes de desarrollo de este programa en las diferentes esferas sociales,

por lo tanto, es uno de los referentes en términos conceptuales más cercanos y pertinentes para esta investigación.

Filosofía para niños el ABC (2004) es un texto en el que Pineda expone a grandes rasgos qué es la FpN partiendo de preguntas básicas que surgen sobre este programa. Inicialmente el filósofo expone que los niños y niñas tienen una voluntad de asombro que se manifiestan de diversas formas, entre ellas, el interés que les surge por plantearse preguntas. Desde los primeros años de vida afloran diversas preguntas en los niños y niñas, se asombran y se preguntan por la existencia de las cosas, buscan comprender las experiencias que habitan, los fenómenos naturales, sociales, familiares, a partir de preguntas trascendentales sobre la muerte, la vida, el amor, la libertad, entre otros.

Dicho ejercicio de comprensión no surge desde una total ignorancia de los niños y niñas respecto a lo que preguntan, sino desde sus saberes, desde esas primeras percepciones que tiene del mundo y sus fenómenos, y las relaciones que crean sobre estos a partir de sus experiencias, porque "el mundo es para ellos un misterio que requiere ser develado". (Pineda, 2004, p. 4) En este sentido, los niños y niñas al encontrarse en un proceso de desarrollo en el que van construyendo significados a partir de sus experiencias, no solo son agentes pasivos que reciben información y respuestas a sus preguntas, sino también agentes activos que pueden confrontar las primeras hipótesis que han construido y recrear sus saberes.

En este sentido, un programa como el que propone Pineda busca recuperar, sobre todo, el tiempo para pensar, es decir, que los niños y niñas puedan preguntar y pensar acompañados de personas que estén en la capacidad de brindarles respuestas inteligentes que permitan crear nuevas relaciones y sentidos. Frente a esto Pineda (2004) expone que en el sistema escolar no se generan estos espacios de indagación, porque bajo los modelos de educación tradicional "los

niños, más que preguntar, deberían aprender; más que pensar, deberían dar respuestas correctas" (p. 5). Al respecto se puede intuir una de las concepciones que tiene el programa FpN sobre el aprendizaje, a saber: los niños y las niñas aprenden de diversas formas y como resultado de su interacción con el mundo, no solo porque un adulto les enseñe determinadas cosas. En este sentido, el aprendizaje se entiende como un proceso deliberado que está íntimamente relacionado con lo afectivo, pues el aprendizaje parte del deseo, es decir, "uno sólo aprende lo que quiere y de la forma que le resulte más interesante" (*Ibidem*).

Sobre el desarrollo del programa FpN en el mundo y en los países iberoamericanos se han creado y propuesto diferentes líneas de investigación y aplicación sobre el mismo. Entre los países de habla hispana se destacan España, México y Argentina, y gracias a la traducción de los textos de Lipman a más de veinte idiomas diferentes, se ha logrado desarrollar e implementar la investigación filosófica con niños en países como Brasil, Rusia, Alemania, Bulgaria, Colombia y Taiwán. Además de esto, el interés que ha surgido a nivel global por parte de filósofos y teóricos de la educación sobre la filosofía y la infancia ha hecho que la mirada se centre en los niños y niñas como sujetos que pueden reflexionar filosóficamente; estos no solo son interlocutores competentes, también están en la capacidad de comprender "los problemas filosóficos que le plantea su compleja experiencia (...) Los niños de hoy empiezan a dialogar sobre filosofía y a escribir sobre ella" (p. 70).

Por lo tanto, el trabajo de Pineda (2004) es uno de los aportes más significativos en términos conceptuales que se ha hecho en el país respecto a la FpN, pues no solo cimienta las bases sobre lo que es, no es y cómo se puede desarrollar este proyecto de educación filosófica en los sistemas escolares, sino que también amplía las posibilidades de su implementación a otros espacios no escolarizados como lo podría ser la biblioteca pública. Al respecto surge la pregunta

por el significado, las diferencias y los retos que tiene implementar este proyecto de educación filosófica en la biblioteca pública y cuál sería su aporte social en el desarrollo de los niños y las niñas.

El quinto referente importante, en relación a la implementación de talleres de filosofía con niños y niñas en espacios de educación informal, es el trabajo "*La relevancia del diálogo filosófico con niños y niñas. Experiencias en talleres de la UACM"* realizado por Patricia Díaz Herrera y publicado en el año 2020 en el libro *Filosofía para Niñas y Niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz.* En este trabajo la autora expone la necesidad de crear, proponer e implementar la filosofía con niños y niñas tanto en espacios de educación formal, como de educación informal, porque:

> El diálogo filosófico puesto al servicio de niñas y niños genera un ambiente en el que no sólo se construyen conocimientos a través del cuestionamiento mayéutico, sino que se cultivan actitudes y se practican habilidades cognitivas y socioemocionales que educan para la vida y empoderan a niñas y niños desarrollando su autonomía, además de prepararlos para la ciudadanía reflexiva. (Madrigal et al, 2020, p. 31).

En este sentido, para la autora la filosofía con niños y niñas es una práctica que toma distancia de esferas didácticas, es decir, se aleja de la práctica de repetir o enseñar contenidos de la historia de la filosofía, porque se trata es de la indagación y cuestionamiento que permite cultivar pensamientos más reflexivos y solidarios desde la infancia, aportando de esta forma al desarrollo integral de los niños y las niñas, que se moviliza a partir de formas de relacionamiento más plurales y abiertas a las perspectivas de los otros. Es una praxis del cuidado de sí y del otro, a partir de una escucha activa y comunicación respetuosa.

Dicho lo anterior, la autora se basa en diferentes estudios empíricos para hablar de la importancia que tiene a nivel educativo incluir talleres filosóficos desde los primeros grados escolares, como una práctica transversal a las áreas del conocimiento, mostrando cómo contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje desde la comprensión lectora, hasta razonamientos matemáticos, a partir de la formulación de preguntas. Lo anterior, con el propósito de promover y defender que la implementación de la filosofía desde los primeros grados y años de vida, además de ser una recomendación de la UNESCO, es una lucha que se sustenta desde ejercicios de investigación tanto cualitativos como cuantitativos, que demuestran la importancia y el impacto de realizar experiencias filosóficas a temprana edad.

Además, enfocándose en contextos que implican situaciones de riesgo o condiciones socioeconómicas vulnerables, la autora señala la vital importancia de llevar la filosofía a estos espacios donde no se incluyen talleres o espacios para el diálogo filosófico, a partir del modelo de educación informal, proponiendo talleres y cafés filosóficos en espacios públicos como bibliotecas y casas de la cultura. De lo anterior que la propuesta de Madrigal et al. (2020) sea de gran relevancia para esta investigación sobre filosofar con niños y niñas en espacios bibliotecarios, porque estos se configuran como lugares de encuentro en los que los niños, niñas y sus cuidadores se educan informalmente y, desde un ejercicio situado, se convierte, muchas veces, en los únicos espacios en los que pueden acceder a diálogos y reflexiones filosóficas con otros, de forma reflexiva y cuidadosa.

Por lo anterior, Madrigal et al. (2020) propuso en el año 2018, en el marco del Primer Festival Internacional Semilla de Lectura y Escritura, en su sección infantil y juvenil “Semilla de Papel” el taller “Filosofía con niñas y niños”, a partir de la metodología la comunidad de

indagación la cual permite promover el aprendizaje de la empatía y la posibilidad de pensar soluciones a problemas de manera colectiva, porque su objetivo era abordar temáticas que buscaran prevenir el acoso escolar, a la vez que se practicaran habilidades de pensamiento crítico, creativo, ético y colaborativo.

Con esta experiencia la autora realizó entonces la búsqueda, evaluación y selección de materiales bibliográficos que facilitaran desarrollar diálogos filosóficos con grupos multigrado, dada la naturaleza del espacio. Al igual como se propone en esta investigación sobre Filosofía con Niños y Niñas en las Bibliotecas Públicas, Madrigal et al. (2020) no empleó los materiales literarios creados por Lipman y Sharp, sino los de la filósofa española Ellen Duthie como *Mundo cruel* (Sexto Piso, 2017) y *Yo persona* (Sexto Piso, 2018), pues al ser parte de la propuesta Filosofía Visual para Niños, permitió que desde diferentes lecturas, por ejemplo, de imagen, los niños y niñas de diferentes edades y grados escolares pudieran reflexionar y dialogar sobre cuestiones como el bullying, para proponer conjuntamente otras formas de actuar y cuidar del otro en situaciones similares.

Con todo lo anterior, el trabajo de Madrigal et al. (2020) es importante para esta investigación, porque muestra desde un ejercicio teórico-práctico la importancia e implicaciones sociales que tiene promover espacios filosóficos con niños y niñas desde la educación informal. Además, permite conocer producciones literarias como cuentos, que se pueden adaptar o mediar para el ejercicio filosófico con niños y niñas, que respondan a sus intereses y necesidades particulares, de modo que se defienda la filosofía como una práctica situada que responda y esté en sintonía con las problemáticas sociales que viven los niños y niñas en sus cotidianidades.

Como sexto referente importante en el campo, se encuentra la investigación *"Filosofía para niños: apuesta ético-política para transitar hacia una cultura de paz desde el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso"*, realizada en el año 2019 por Carlos Fernando Velasco Moreno, como tesis de maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El investigador realizó un estudio documental desde un enfoque metodológico interpretativo, que le permitió buscar epistemológicamente elementos para proponer cómo la Filosofía para Niños abordada desde una dimensión ético-política, brinda alternativas a los conflictos sociales y educativos.

La pregunta que orientó esta investigación fue "¿De qué manera la FpN como apuesta ético-política, aplicada a estudiantes colombianos de grado 5° de básica primaria, permite fortalecer el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso para la construcción de una cultura de paz?" (Velasco, 2019, p. 13), bajo la cual el investigador buscó reconocer los aportes teóricos de la Filosofía para Niños, para el fortalecimiento de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, que permitan la construcción de una cultura de paz. Para lo anterior identificó los aspectos teóricos y prácticos de la FpN, describió una situación conflictiva en el contexto escolar y analizó las competencias que se pueden desarrollar con la FpN en estudiantes de quinto grado (p. 14). Todo lo anterior lo desarrolló teniendo como base experiencias significativas de varios expertos en la FpN, como Diego Atonio Pineda, precursor de la FpN en el Colombia,

De este modo, esta investigación de corte interpretativo permitió analizar las realidades construidas por los niños y niñas, realizando antes una investigación documental, en la que la información fue revisada a través de matrices comparativas. Los instrumentos empleados fueron: cuestionario de entrevista aplicado con expertos en la FpN como Diego Pineda, Didier Santiago

Franco, Víctor Andrés Rojas e Ingrid Victoria Sarmiento; matriz de análisis y la caracterización de una experiencia pedagógica. Velasco (2019) utilizó entonces en la elaboración e implementación de los talleres diferentes momentos para alcanzar los distintos modos de pensamiento propuestos al inicio: como punto de partida utilizó la narración, tanto de situaciones cotidianas como de textos existentes; y la construcción de alternativas frente a las fallas detectadas, a partir de creaciones plásticas y discursivas, que fortalecieron el desarrollo del pensamiento creativo.

Este trabajo es relevante pues permite conocer algunos objetivos principales de la FpN y su incidencia en la construcción de una cultura de paz, en cuanto permite que los niños y niñas aprendan a dialogar, a reconocer el otro y a tener la capacidad de dar, pedir y sopesar razones. En este sentido, la formación y puesta en práctica de pensamientos críticos, creativos y cuidadosos permite cultivar un modo de estar en el mundo filosófico que es capaz de abordar los diferentes conflictos sociales y educativos de forma pacífica y comunitaria.

El séptimo referente es el trabajo de investigación *"Actitud filosófica e infancia: Formación y transformación de maestros"*, realizada en el año 2014 por Liliana Andrea Mariño Díaz, como tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este trabajo de orden cualitativo se centra en la formación y transformación de maestros, permitiendo explorar cómo la formación filosófica de los educadores en las escuelas influye en la calidad de las interacciones filosóficas de los niños y las niñas. Su propuesta se sitúa en el trabajo de campo realizado con la población del Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC-Tunja, y su enfoque es histórico-hermenéutico.

Este trabajo se presenta en seis momentos, a saber: en un primer momento expone la necesidad y pertinencia de proponer una ruta de formación y transformación de maestros, partiendo de la premisa que ambos son procesos inacabados que están en constante devenir, es decir, requiere un constante aprender y desaprender de su praxis pedagógica para situarse como sujetos de auto-formación. En relación a la filosofía, la autora problematiza en la concepción de la enseñanza al traer la pregunta histórica, ¿se puede enseñar filosofía? Con lo anterior, buscó plantear cuáles son las formas y maneras de enseñar desde un enfoque histórico, disciplinario y didáctico de la filosofía, centrándose en las preguntas cómo y qué enseñar, para ampliar la mirada y cuestionar el lugar de la filosofía en la educación. El objetivo de la investigación fue "diseñar e implementar una propuesta de formación de maestros para el desarrollo de la actitud filosófica en ellos, en los niños y en las niñas (Mariño, 2014, p.14).

En segundo lugar, la autora planteó la relación entre educación, actitud filosófica e infancia para delimitar el recorrido histórico y su búsqueda documental; en tercer lugar, analizó las categorías filosofía e infancia, a la luz del programa "Filosofía para Niños" propuesto por Mattew Lipman, y "Filosofía con niños" propuesto por Walter Kohan, para exponer por un lado cómo surge la escuela, sus cambios y transformaciones en sociedades contemporáneas, y por otro lado, el concepto de filosofía a la luz de los procesos educativos, para terminar ahondando en el concepto de actitud filosófica. En esta investigación, el interés de exponer el programa "Filosofía para Niños" se centró en la metodología propia del mismo, a saber, la comunidad de indagación, para mostrar adaptaciones de este programa y la relación entre filosofía y lúdica, como herramienta central de su trabajo con niños y niñas.

En cuarto lugar, se encuentra la perspectiva metodológica de la investigación, la cual consiste en interpretar y reflexionar sobre el trabajo de campo realizado en el jardín infantil, con miras a mejorar el desarrollo de la actitud filosófica desde la formación de docentes y la implementación de una "Filosofía con Niños y Niñas" desde la primera infancia.

En quinto lugar, se expone la propuesta formativa de maestros, partiendo de los puntos de encuentro emergentes en la experiencia, para hacer análisis de la información generada con la implementación de la propuesta, en la cual utilizó la escritura, la lectura y la problematización como herramientas para la transformación de la educación en formación. Además, expuso en los resultados que su propuesta es una experiencia innovadora, pues su intención no fue adaptar o reproducir los manuales y novelas propios del programa "Filosofía para Niños", sino que fue crear una forma propia de desarrollar la actitud filosófica, a partir de la lúdica con los docentes del Jardín Infantil, y con los niños desde edades tempranas que se albergan en los grados Pre-Jardín, Jardín y Transición. Tal como lo expresa Mariño (2014):

> También fue innovador el propio contexto, pues los maestros del Jardín Infantil no habían utilizado la pregunta y sus diferentes matices como una herramienta pedagógica que permitiera crear diálogos en el aula y procesos de pensamiento en la infancia; de esta manera se realizaron rupturas con lo tradicional (...). Además de realizarse esa ruptura con el quehacer del maestro de preescolar como asistente, la ruptura también se dará con la concepción de infancia al ver al niño como un potencial del pensamiento, del acto del filosofar y de la actitud filosófica . (p. 26)

Finalmente, en esta investigación se realizó un ejercicio de autorreflexión para evidenciar el proceso de formación y transformación tanto de los niños, niñas y docentes, como de la misma investigadora, pues la concepción de la filosofía se centró en entenderla:

> "no como una repetición de asuntos que otros ya pensaron o un currículo, sino como el acto de filosofar. La Filosofía es una herramienta poderosa para entender el mundo. Por consiguiente, se hace necesario generar condiciones que permitan desarrollar la actitud filosófica en maestros y estudiantes; aquellos sujetos capaces de pensar el mundo, de crear actitudes, pensamientos críticos, creativos y sensibles; es por ello que la enseñanza sólo tiene sentido cuando se vincula la filosofía, con el pensar." (p.18)

En este sentido, el trabajo de Mariño (2014) es de gran relevancia para esta propuesta de investigación sobre filosofar con niños y niñas en las bibliotecas públicas, porque permite pensar y proponer otras formas de llevar la filosofía a los niños y niñas desde edades tempranas, que no se ciñen a las propuestas pioneras de la "Filosofía para Niños", sino que las toma como punto de partida histórico y contextual para crear y proponer formas propias y situadas del filosofar en espacios concretos. De lo anterior que, en relación a las preguntas que planteó la autora, "¿Por qué la filosofía en la mayoría de las instituciones educativas está presente sólo en los grados superiores? ¿Existe una relación entre la educación y el filosofar? ¿Por qué en los niños y las niñas no es tan frecuente el acceso al filosofar?" (p.18), para esta propuesta se configuren en: ¿Por qué la filosofía se desarrolla mayormente en instituciones educativas? ¿Es la biblioteca pública un espacio formativo en el que se configuran nuevas formas de filosofar con los niños y las niñas? ¿Puede ser la biblioteca pública un espacio donde los niños y niñas

accedan de forma más directa al filosofar? ¿Cómo formar y transformar a mediadores de lectura para que desarrollen espacios sobre filosofía con niños y niñas?

El octavo referente importante para esta investigación es el programa "SOFÍA FilosofAR con niños y adolescentes, filosofAR con todos. Colegio San José de las Vegas (Medellín - Colombia)", realizado por Claudia Victoria Llano Restrepo, y presentado en el 2014 en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, de Buenos Aires, Argentina. Este trabajo está enfocado en acercar la filosofía desde la más temprana edad y se orienta bajo tres frentes de trabajo: docencia, investigación y extensión, pues busca que trascienda de la escuela a diferentes grupos poblacionales. Su enfoque es cualitativo, y su modalidad de investigación es la acción-participativa.

Este programa fue creado en el colegio San José de las Vegas, en la ciudad de Medellín, y es una propuesta de innovación educativa porque diseñó e implementó una metodología propia, que fue emergiendo gracias al ejercicio de investigación acción, en el que las clases fueron insumos fundamentales para la reflexión y análisis del programa. El propósito de este programa fue "comprender el qué y el cómo, se adoptó una postura exploratoria frente a definiciones o postulados iniciales, se interpretó, se le dio vida (pruebas piloto) a lo que se pretendía, se volvió a interpretar y a evaluar permanentemente." (Llano et al, 2014, p. 3). Se trató entonces de una investigación en espiral, que permitió desarrollar nuevas formas y estrategias de dirigir las clases.

Esta investigación utilizó la modalidad de sistematización de experiencias, la etnografía y la teoría fundada. Su secuencia metodológica consistió en: "elección de tópicos de clases;

preparación conceptual; diseño de clase y aprobación provisional, diseño de material; trabajo de campo; levantamiento de memos analíticos, cruce de información, triangulación, interpretación, aprobación o no del diseño; descarte de clases o reubicación en otro grado; re-diseño de material; clases validadas; edición anual de manuales de clase" (Llano et al, 2014, p. 3).

El trabajo de Llano et al. (2014) es importante para esta investigación, pues se han tomado algunas clases creadas por ella, como "El hueco del pandequeso", y se han re estructurado y agregado elementos metodológicos como la lectura en voz alta y los libros álbumes, para acercar de manera afectiva a los niños y niñas a procesos de indagación filosófica a partir de preguntas sobre la nada. Además, la metodología utilizada también se toma en esta investigación, pues parte de elementos y métodos propios de la filosofía: ejercicios mayéuticos y fenomenológicos, con el objetivo de que los niños y niñas puedan:

> "Aprender la capacidad de asombro, el diálogo, la escucha, el cuestionamiento de lo obvio y evidente, la valoración del absurdo, la sospecha, la duda, y la actitud interrogante. Hacer posible la construcción de conceptos y "enseñar" actitudes, es decir, permitir su ejercicio: eso es lo que en el colegio San José de las Vegas se ha considerado como enseñar a filosofAR. Lo demás es enseñar temas filosóficos." (Llano et al, 2014, p. 5).

Así, el Programa Sofía es referente para la investigación e implementación de la filosofía con niños y niñas en espacios bibliotecarios, pues al tratarse en ambos casos de sistematización de experiencias, permite conocer la forma de ordenar, documentar e interpretar los aciertos y errores, pues las dos investigaciones son un laboratorio de creación sobre el filosofar.

Como noveno referente se encuentra la investigación "*Filosofía y educación: ejercicios de reflexión crítica y producción creativa: sistematización de dos experiencias de educación filosófica"*, realizado en el año 2014 por Sonia Carolina López Sánchez, como tesis de Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Este trabajo trata sobre la implementación de la FpN en contextos locales, y propone elementos filosóficos, pedagógicos y metodológicos, para ampliar la perspectiva teórica y práctica de la FpN en otros espacios de formación, con el objetivo de "Promover en los jóvenes la comprensión e interpretación del mundo, de sí mismos y de los otros, para que puedan actuar críticamente frente a las situaciones de la vida desde su perspectiva y alcance; a través de la propuesta pedagógica "Filosofía para Niños" aplicada en espacios de Educación no formal." (López, 2014, p. 26).

De este modo, Lopez (2014), realiza la sistematización de dos experiencias: la primera titulada "La filosofía se sale del aula. "Filosofía para Niños: Creando espacios de paz"; la segunda, se titula "Propuesta curricular de educación filosófica para los grados de básica primaria en una Institución Educativa Privada de Bogotá" con el objetivo de abordar los diferentes aspectos filosóficos, pedagógicos y metodológicos que orientaron el diseño curricular de las experiencias (p.13). Para esta investigación me enfocaré en la primera sistematización, en cuanto es una propuesta de educación informal que explora y propone otras formas de desarrollar la FpN en espacios de educación no formal, tomando distancia de la propuesta de Lipman, para formular nuevas formas de intervención que respondan a las necesidades en escenarios locales, dando pie a una propuesta emergente, tal como se propone en las bibliotecas públicas.

Así, la sistematización "La filosofía se sale del aula", fue realizada a partir de diez talleres que la investigadora realizó con jóvenes en condiciones de riesgo del programa

IDIPRON – Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud, los cuales se encontraban entre los 12 y 17 años. En su propuesta metodológica López (2014), utilizó la FpN con el objetivo de formar pensamientos más cuidadosos y reflexivos en los jóvenes, que permitiera crear comunidades de indagación donde los conflictos se pudieran resolver de forma pacífica, a partir de la reflexión en torno a la paz.

Esta sistematización es importante para esta investigación sobre la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas, porque muestra cómo se puede incentivar el desarrollo de la creatividad y la imaginación, a partir de diálogos con la literatura y lenguajes de expresión artístico, que permite buscar y construir significados del mundo desde diversas perspectivas, lo cual es una de las formas de crear y planificar el desarrollo de talleres filosóficos en las bibliotecas públicas.

Como décimo y último referente, se encuentra la investigación "*Filosofando con los niños y las niñas para renacer cada día, construir un mundo propio y a la vez de todos*" realizado en el año 2023 por Lucy Andrea Díaz Molina, como trabajo de maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este trabajo muestra la relación que existe entre las experiencias filosóficas de niños y niñas entre los 4 y 5 años y el desarrollo de pensamiento crítico. Enmarcada en la investigación cualitativa, se realizó desde un enfoque socio-crítico de la emancipación de los niños y niñas, tomando algunos elementos de la comunidad de indagación metodología propuesta por Ann Margaret Sharp, para llevar a cabo ejercicios de reflexión a partir de la escucha de canciones.

El trabajo de Díaz (2023) propone un modo de investigar en el cual no se toma a los niños y niñas de primera infancia para investigar sobre ellos, sino con ellos, con el objetivo de promover espacios donde sus voces sean escuchadas y garantizar el derecho a la participación desde sus modos y comprensiones propias. Por lo tanto, propone experiencias filosóficas que buscan desarrollar el pensamiento crítico en los niños y niñas de forma situada, es decir, partiendo de sus contextos, particularmente, el escolar, porque para Díaz (2023) la escuela es un escenario de participación y acción inmediata, en el cual se acompañan los procesos de desarrollo de niños y niñas. Para esto propone actividades que les permitan comprender y reconocer sus contextos, a partir de lecturas de cuentos, juegos libres y orientados, y la escucha reflexiva y dialógica de canciones.

Frente a esta apuesta por desarrollar un pensamiento crítico desde la Primera Infancia, la investigadora se pregunta si se podría llevar a cabo a tan temprana edad, teniendo presente que desde diferentes teorías sobre el desarrollo del niño se plantea la necesidad de adquirir primero habilidades superiores de pensamiento para esto. Al respecto, Díaz (2023) admite que el pensamiento filosófico es un camino que no reconoce con propiedad, sin embargo, se aventura a la exploración de esta forma de interpretar y conocer el mundo con los niños y niñas, con el objetivo de encontrar en la práctica respuestas a los modos en que podría potencializar el desarrollo de un pensamiento crítico en la niñez (p. 15).

De este modo, para Díaz (2023) en referencia a Kohan (2008), la relación entre infancia y filosofía se expone como “una forma de conocer a través de la relación con el otro y con el mundo que enriquece el pensamiento a partir del cuestionamiento y de la experiencia” (p. 16). En este sentido, se trata de una relación dialógica entre niño y adulto, pues lo que invita a es

pensar con los niños y dejarse pensar por ellos; es una propuesta filosófica de la infancia que toma sus cimientos en los modos en que los niños y niñas interpretan el mundo, más que las teorías y relatos sobre ellos. Infancia, filosofía y experiencia es una triada de encuentro entre la razón y la emoción.

Por lo tanto, en esta investigación el objetivo general consistió en "promover el desarrollo del pensamiento crítico de un grupo de estudiantes de 4 y 5 años y su maestra, a partir de una experiencia filosófica" (Díaz, 2023, p. 18). De lo anterior, transformó el aula de clases en una comunidad de indagación, lo cual permitió realizar experiencias filosóficas con los niños y las niñas, a partir de las cuales obtuvo productos discursivos de estos para analizarlos, y hacer aportes al campo de estudios de las infancia desde su experiencia y ejercicio de investigación.

Para la investigadora las voces de los niños y las niñas son de suma importancia, de allí que su trabajo invite a realizar una escucha atenta sobre los modos en que se relacionan y experimentan la cotidianidad en el aula. Muchas veces estos espacios están inmersos en la lógica de que los niños y las niñas llegan a escuchar lo que el maestro tiene por decir y enseñarles, pero pocas veces se centra en el ejercicio de escuchar las palabras que "hacen audible lo que el sujeto tiene en su interior" (Díaz, 2023, p. 19). Por lo tanto, invita a transformar las aulas de clase en espacios donde los niños y las niñas puedan participar de forma democrática, entendida como un modo de vivir y convivir pleno, donde puedan ser reconocidos como sujetos políticos que están en la capacidad de pensar por sí mismos y enunciar sus pensamientos para la construcción de conocimiento.

El trabajo de Díaz (2023) es un referente importante para esta investigación, porque aún cuando se pensó y desarrolló en el marco de la educación formal dentro del aula de clase, permite pensar otras formas de comprender la filosofía en relación con la infancia a partir de un enfoque íntimamente participativo y dialógico. Este trabajo es muestra de que para llevar a cabo ejercicios de pensamiento filosófico desde la infancia, no necesariamente la persona que medie el espacio debe ser profesional de la filosofía, sin embargo, muestra el arduo trabajo teórico y conceptual al que se deben comprometer las personas que quieran desarrollar propuestas como la Filosofía para Niños, pues requiere de la autoformación filosófica permanente como puente para tejer y crear experiencias auténticamente reflexivas y críticas con los niños y las niñas. Además, y conservando las distancias metodológicas sobre la implementación de la FpN en la escuela y en la biblioteca pública, este trabajo también toma como punto de partida para el análisis y comprensión de la infancia los productos discursivos de los niños y las niñas, al igual que se propone en la actual investigación.

2.3. Referentes Conceptuales

2.3.1 Infancia filosófica

Teniendo presente que Mathew Lipman fue el pionero y principal autor del proyecto *Philosophy for Children,* es necesario pensar en primera instancia la relación entre infancia y filosofía a la luz de su fundamentación teórica. En su texto *El lugar del pensamiento en la educación* (2016) la FpN tiene unos objetivos fundamentales entre los cuales se encuentra "convertir el aula en una comunidad de investigación, cuyos miembros deliberan sobre cuestiones filosóficas de manera respetuosa, crítica y creativa" (p. 9). Por lo tanto, en su trabajo

como profesor de filosofía Lipman (2016) propuso un currículum, una metodología y unas orientaciones para la indagación con niños y niñas de educación primaria de modo que, a partir de la filosofía entendida como un ejercicio comunitario, aprendieran a pensar críticamente, dialogar de forma filosófica y formar juicios razonables, en otras palabras, aprender a dar, pedir y sopesar razones.

De este modo, Lipman (2016) propuso tres dimensiones de la capacidad de pensar las cuales deben ser cultivadas en la educación: la crítica, la creativa y la cuidadosa (p. 11). Sin embargo, en su trabajo intelectual la que más tuvo desarrollo y espacio de discusión fue la dimensión crítica, pero no necesariamente porque la considerara más importante, sino por la evolución de su proyecto académico. De lo anterior, que muchos trabajos y propuestas prácticas sobre la FpN en diferentes esferas sociales hayan buscado desarrollar un pensamiento crítico en los niños y las niñas, perdiendo de vista las otras dos dimensiones necesarias para el pensamiento multidimensional, por esto Lipman (2016) expandió su propuesta mostrando que no se trata solo de pensar críticamente, sino de cultivar la razonabilidad, pues es la que permite integrar las otras dos dimensiones: creativa y cuidadosa. Solo de esta forma el pensamiento crítico no se reduce a ser racional, sino que también es razonable (p.11).

De este modo, para Lipman (2016) cultivar la razonabilidad desde la educación filosófica con niños y niñas, tiene el objetivo de ayudar a los ciudadanos a tomar mejores decisiones con miras al bien común, es decir, formar ciudadanos que puedan participar de forma deliberada y democrática desde el aula. Esto solo se puede llevar a cabo educando en las tres dimensiones del pensamiento que en conjunto conforman parte del pensamiento multidimensional. Por lo tanto, desde una perspectiva social y educativa el papel de la razonabilidad es ser “preventiva de la

manipulación de las ideas y actitudes dogmáticas que a menudo alimentan los conflictos violentos y las injusticias sociales" (Lipman, 2016, p.12).

> Así, estas tres dimensiones del pensamiento son ejemplificadas de la siguiente manera: El prototipo de persona que piensa de manera crítica es el buen profesional, el experto, que aplica su buen juicio. El prototipo de persona que piensa de manera creativa es el artista. Ejemplos de personas que piensan de manera cuidadosa son unos padres solícitos, una planificadora ambiental cuidadosa o un maestro responsable e implicado en la educación de sus estudiantes. (Lipman, 2016, p. 15)

Estos prototipos se requieren de la comunidad de investigación como pedagogía más adecuada y su objetivo es lograr un equilibrio reflexivo, el cual permita poner en perspectiva todos los supuestos a partir de los cuales se fundamenta el conocimiento, porque de lo que se trata es de rehacer, mejorar y revisar las ideas a partir del diálogo constante, más no de encontrar una verdad absoluta que, muchas veces, lo que hace es cerrar el camino de la indagación y trastoca la práctica filosófica a un círculo de dogmas. Por lo tanto, para Lipman (2016) la función de la dimensión cuidadosa es proteger y mantener el equilibrio, y la función de la dimensión creativa es buscar nuevas maneras y soluciones para mantenerlo (p. 16).

En cada una de las formas, el pensamiento se manifiesta de acuerdo a diferentes criterios y valores; a veces de forma explicativa, otras inventiva y expansiva, otras calculador, otras hipotético e imaginativo, y así de múltiples maneras, asumiendo diferentes formas de investigación, que amplían el espectro y permiten ver cada vez más la totalidad en las partes, porque de acuerdo a Lipman (2016) "la lista continúa, pero será suficiente si reconocemos que pensar implica la transacción y el entrecruzamiento de diferentes formas de comportamiento

mental, que nos tomamos la libertad de conceptualizar como razonabilidad, creatividad y cuidado" (p. 17).

Esta forma de entender el pensamiento desde las tres dimensiones: crítica, creativa y cuidadosa, según Lipman (2016) lleva a la composición del *pensamiento multidimensional* el cual apunta al equilibrio reflexivo, es decir, está compuesto tanto por una esfera cognitiva como por una afectiva, por lo perceptivo y lo conceptual, lo físico y lo mental, lo que es gobernado por reglas y lo que no (p. 18). Es una forma de entender el pensamiento que toma distancia de los dualismos cartesianos, para los que "la mente era el monarca y el resto, solo sus súbditos, cuyas arrogantes aspiraciones eran reprimidas por la soberanía de la razón" (Lipman, 2016, p. 19). De este modo, en la forma en que planteó las tres dimensiones del pensamiento multidimensional, dejó constatado que, para que un pensamiento pueda ser considerado excelente, debe pasar por las tres formas de criterios propuestos en igualdad de importancia, de forma que se logre una armonía, pues de lo contrario, no habría un equilibrio reflexivo y se continuaría dando preponderancia al pensamiento crítico como si fuera la totalidad del pensamiento, dejando a un lado las esferas prácticas y afectivas del mismo.

Por lo tanto, desde el proyecto de Lipman se propone tomar las tres dimensiones que están en constante transacción para desarrollar otra forma de enseñanza desde la FpN. De esto que propusiera para el abordaje de sus novelas y espacios de discusión analizar qué tipos de pensamientos se manifiestan en los personajes, de modo que se logre una lectura cada vez más profunda y sistemática, que ponga en diálogo las comprensiones de los niños y las niñas respecto a los diferentes modos de pensamiento de los personajes literarios y las interpretaciones que puedan deducir, siempre teniendo presente el respeto por pensamiento del otro, pues para Lipman (2016) el cuidado es una dimensión esencial de la experiencia humana (p. 22).

De este modo, Lipman resignifica el derecho a la capacidad de pensar de los niños y las niñas, entendido como "no solo a desarrollar una habilidad aceptable de lectura y escritura, sino a llegar a niveles que van más allá de la mera aceptabilidad, como: la razonabilidad, la capacidad de juicio, la inventiva y la capacidad para apreciar" (Lipman, 2016, p. 22). Esto es posible si las sociedades guiadas por la investigación toman como fundamentos dos ideas regulativas, a saber, la democracia y la razonabilidad. La primera en cuanto permite el desarrollo de las estructuras sociales, y la segunda en cuanto posibilita el desarrollo de la estructura del carácter, tanto individual como en la relación con los otros. Por lo tanto, el derecho a la capacidad de pensar comprende una estructura profundamente deontológica en cuanto se propone que los niños y las niñas puedan pensar por sí mismos, pensar desde las perspectivas de los otros y pensar de modo consecuente, de manera crítica, creativa y cuidadosa.

Así, la fundamentación teŕoica de Lipman no solo es importante para pensar la relación entre infancia y filosofía por ser el pionero de la FpN, sino también por la integración indisoluble que hace de las formas de pensamiento necesarias para hablar sobre el desarrollo de un pensamiento filosófico con los niños y las niñas. En esta investigación sobre *Una infancia a través de la Filosofía en las Bibliotecas Públicas* se reconoce la importancia de la dimensión crítica del pensamiento para llevar a cabo ejercicios de indagación, en cuanto que "el pensamiento crítico no puede ser solo un pensamiento regulado por criterios. Además, debe ser crítico de sí mismo, consciente de su falibilidad, autocorrectivo, y debe tener en cuenta el contexto a la hora de ser aplicado" (p.11). De acuerdo a Lipman (2016) consiste en un pensamiento aplicado que busca producir algo, ya sea decir, crear o hacer, lo cual implica una intencionalidad que debe hacer uso del conocimiento para emitir en un primer momento buenos juicios y luego llevarlos a la práctica. Se trata entonces de una responsabilidad cognitiva que

requiere razones para el diálogo y defensa de las ideas, pues implica pensar por sí mismo con miras a la propia autonomía.

Sin embargo, son fundamentales las otras dos dimensiones del pensamiento a la hora de proponer una filosofía con niños y niñas que es situada, porque tiene en cuenta las particularidades y necesidades del contexto, en este caso las bibliotecas públicas. De este modo, al tratarse de una comunidad de indagación en el marco de un club de lectura infantil, las dimensiones creativas y cuidadosas cobran gran relevancia para el cultivo de habilidades de pensamiento que se basan en la dimensión crítica, es decir, la capacidad de dar razones, pero no se limita a esta. Por lo tanto, es importante mostrar la necesaria relación entre la comunidad de indagación y las dimensiones creativas y cuidadosas, a partir de las comprensiones y percepciones de los niños y las niñas, con el objetivo de expandir las habilidades cognitivas como lo son leer, escuchar, hablar, escribir y razonar, a las cuales se podría agregar habilidades emocionales, lo cual en conjunto forman el pensamiento cuidadoso. Por lo tanto, y de acuerdo a Lipman (2016):

> Una comunidad de investigación es una sociedad deliberativa que piensa de manera multidimensional. Esto quiere decir que sus deliberaciones no son simplemente conversaciones o charlas, sino que son diálogos disciplinados desde un punto de vista lógico. El hecho de que tengan una estructura lógica no les impide ser también escenario para actuaciones creativas. (p. 89)

Por lo tanto, el objetivo de la comunidad de indagación puede ser entendido como el despliegue del pensamiento multidimensional, el cual implica, en el caso del pensamiento creativo, desafiar las reglas y criterios, esos cánones que muchas veces son imposiciones del

pensamiento crítico cuando no se cultiva bajo el principio de razonabilidad y deja de lado la dimensión cuidadosa. En palabras de Lipman (2016) el pensamiento creativo:

> Es la discriminación o creación de relaciones, patrones y órdenes que nos produce el desconcierto ante lo desconocido. El pensamiento creativo -pensar cómo decir lo que merece ser dicho, pensar cómo producir lo que merece ser producido y cómo hacer lo que merece ser hecho- potencia la problematicidad. (p. 80)

En este sentido, esta dimensión implica reconocer la novedad, la problematicidad y la inteligibilidad ante la naturaleza y ante nuestra naturaleza humana en cuanto a la perplejidad que suscita. El pensamiento creativo recrea, descubre e inventa la naturaleza humana, por eso duda y reflexiona ante sus propios descubrimientos y la inteligibilidad del mundo; es un pensamiento desafiante pues "la experiencia humana del mundo nos hace avanzar hacia la comprensión, porque la experiencia es problemática. Mediante la investigación artística y científica hacemos más inteligible para nosotros nuestra experiencia y el mundo" (Lipman, 2016, p. 80).

Así, el pensamiento creativo problematiza los resultados del pensamiento crítico para liberarse de estos y formular nuevas problemáticas que tienen como base dudar de las creencias convencionales. De acuerdo a Lipman (2016) tiene que ver con la capacidad de transformar lo establecido en algo diferente, pues se trata de la búsqueda y construcción de sentido a partir de la creación de situaciones problemáticas, que implica la capacidad de pensar por sí mismo y ayudar a los otros a hacerlo (p. 91).

Ahora, en cuanto al pensamiento cuidadoso, este se plantea el lugar de las pasiones y cómo las emociones direccionan y dan forma a los pensamientos otorgándoles diferentes perspectivas. Así, esta forma de pensar tiene dos sentidos: por un lado, implica el pensamiento como búsqueda cuidadosa sobre lo que se piensa, es solícito; y, en la misma línea, significa tener

interés por la propia forma de pensar. Para Lipman (2016) el pensamiento cuando no está formado y dirigido por las emociones, se vuelve plano y carente de interés, como si solo se tratara de dar razones y argumentos, sin dejarse afectar por la imaginación. Por lo tanto, es imprescindible pensar el lugar de las emociones en el pensamiento si tenemos presente que "cuidar implica centrarnos en aquello que respetamos, apreciar su valor, valorarlo" (p. 96). Así, el pensamiento cuidadoso consiste en emitir juicios desde un equilibrio reflexivo, porque la valoración se basa en la igualdad ontológica que pone de base a todos los seres humanos en un mismo nivel.

Para Lipman (2016) no se puede dar una definición única de pensamiento cuidadoso, como sí ocurre con el pensamiento crítico cuando se reúnen los siguientes aspectos que en su totalidad lo caracterizan: que sea crítico de sí mismo, consciente de su falibilidad, autocorrectivo y tenga en cuenta el contexto a la hora de ser aplicado (p.11); para el pensamiento cuidado se ofrece un inventario con diversas formas que sirven de mapa, es decir, que permiten buscar alternativas, descubrir, inventar relaciones o establecer conexiones entre conexiones. (Lipman, 2016, p. 99)

De este modo, se plantean las siguientes formas de pensamiento cuidadoso que se entienden como valores regulativos o criterios para que sea considerado como tal: apreciativo (valoración), afectivo (emoción), activo (acción), normativo (cognición) y empático (interacción). Estos cinco modos son estándares para considerar que se lleva a cabo el pensamiento cuidadoso.

En cuanto al pensamiento apreciativo, este siempre está atravesado por grados de valoración, porque siempre que se aprecia algo se hace a partir de las relaciones internas que se tejen con otras cosas. En ese sentido, el cuidado entendido desde el aprecio implica dar razones

basadas en las experiencias, es decir, en la carga emocional con la que inicia y lo que desemboca en los sujetos que admiran y dan valor a la situación. De este modo, el pensamiento apreciativo es íntimamente relacional, en cuanto implica observar con detenimiento las partes que componen una situación u objeto concreto para analizarlo en su totalidad, porque "las cosas de la naturaleza no son ni mejores ni peores que otras cosas, pero cuando las comparamos y contrastamos desde perspectivas particulares, entonces valoramos las semejanzas y las diferencias" (Lipman, 2016, p. 100).

Por lo tanto, el pensamiento apreciativo es relacional en cuanto implica poner la vista en los aspectos que cuentan, que componen, que son importantes para emitir grados de valoración, en palabras de Lipman (2016), apreciar es amar porque el cuidado no solo "tiene un valor "simplemente emocional" sino también un valor genuinamente cognitivo (p. 101).

Respecto al pensamiento afectivo, es el que supera la dicotomía entre la razón y la emoción porque son formas de juicios, de pensamiento y no "tormentas psicológicas que irrumpen la luz del día de la razón (...) algunas emociones no son solo consecuencias psicológicas de juicios humanos, sino que ellas mismas son juicios" (Lipman, 2016, pp. 101, 102). Se trata entonces de un reconocimiento legítimo a las emociones como forma de pensamiento, que es indispensable para proponer proyectos que buscan cultivar mejores formas de razonabilidad y que enaltecen el pluralismo democrático y la variedad intelectual.

Las emociones son entonces el desarrollo de la conciencia moral, porque valorar lo que es o no apropiado, es tan importante como ser coherente y pertinente. Sobre esta concepción del pensamiento afectivo desde la esfera cognitiva, Lipman (2016) trae la siguiente cita del libro *Paisajes de pensamiento* (2018) de Nussbaum en la que constata que:

> La emoción es un tipo de pensamiento. Como cualquier pensamiento, puede ser equivocada: incluso Aristóteles y Rousseau insisten en que alguien puede tener una emoción inoportuna, como una excesiva preocupación por la propia propiedad o reputación [...] Si no hay emoción, tampoco hay juicio completo [...] Esto quiere decir que para representar ciertos tipos de verdades debemos representar emociones. También quiere decir que para comunicar ciertos tipos de verdades a los lectores debemos escribir para despertar sus emociones. (p. 101)

En cuanto al pensamiento activo se refiere a acciones que son formas de pensamiento cuidadoso porque buscan conservar lo que aprecian. Sin embargo, en cuanto esta forma de pensamiento requiere juicios creativos, implica también poner en tensión las propias circunstancias. Se trata de un pensamiento relacional que reflexiona sobre las consecuencias de los juicios en las acciones, pues para Lipman (2016) citando a Buchler (n.d) "cada juicio, según él, es expresión de la persona que lo hace y es valorativo del mundo de esa persona" (p. 104).

Por su parte, el pensamiento normativo tiene una base profundamente deontológica, porque ser puente entre lo que el pensamiento es y lo que debería ser. Por lo tanto, el cultivo de este pensamiento lo que busca es potencializar la praxis desde la reflexión y el cuidado, es decir, llevar a cabo una vida de exámen permanente, pues para Lipman (2016) "Aquellos capaces de reflexionar sobre cómo es el mundo deberían ser ayudados a considerar el tipo de mundo en el que querrían vivir y el tipo de mundo en el que tendrían que querer vivir. Este objetivo puede ocupar la mayor parte de sus vidas, pero valdrá la pena" (p.105).

Finalmente, el pensamiento empático se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro para experimentar sus emociones como si fueran propias, es lo que Kant en la *Crítica del juicio* (2003) denominó pensar desde la perspectiva del otro (p. 332). En este sentido, se trata de

una dimensión íntimamente ética que implica la imaginación y la subjetividad para llevar a cabo modos de existir intersubjetivos, a partir de la experimentación de los sentimientos otros como forma de comprensión no sólo externa, sino también interna. Para Lipman (2016) experimentar los sentimientos de otra persona implica abrir los horizontes de posibilidad existencial en cuanto que:

> Cuando no nos ponemos en el lugar de otra persona solo aparentamos ser éticos. No estamos diciendo que la actuación empática requiera que aceptemos la evaluación de la otra persona. Nosotros tenemos nuestro juicio. Pero a partir del momento en que nos ponemos en el lugar del otro, tenemos mejores razones y el juicio que podemos hacer es también más consistente. (p.106)

Por lo tanto, el cultivo de este pensamiento posibilita el despliegue de un conocimiento de sí más profundo a partir del reconocimiento de los otros, pues implica pensar y experimentar el pensamiento desde diferentes perspectivas que no son propias, pero que pueden llegar a serlo. Se trata de una apuesta de comprensión en común que se traduce en cuidado del otro saliendo de sí.

Con todo esto, el trabajo filosófico de Lipman es de gran importancia para pensar una infancia filosófica que toma como sustento ontológico el cultivo del pensamiento dimensional, para llevar a cabo comunidades de investigación filosófica desde el pensamiento de los niños y las niñas. La infancia al igual que la filosofía es la habitación del pensamiento, es el lugar de inicio del asombro desde el cual se plantean preguntas y se genera el punto de inicio para pensar filosóficamente.

De este modo, *una infancia a través de la filosofía* lo que propone es cultivar la capacidad de asombro en el constante transcurrir de la existencia, es decir, no se toma en

consideración la infancia en cuanto a etapas vitales, sino como posibilidad del lenguaje y la historicidad. La infancia es pensamiento, en cuanto implica razonar y experimentar con preguntas la relación consigo mismo y con los otros, cuando la capacidad de asombro es vital, de ahí que la filosofía ayude a ampliar el campo de observación y comprensión ante el enigma que es la naturaleza humana, en palabras de poeta alemán Hölderlin, un signo por interpretar.

Ahora, en cuanto al pensamiento filosófico de los niños y las niñas que surge de las preguntas que suscitan sus cotidianidades, desde la perplejidad por lo desconocido y la admiración por cuestiones existencialmente comunes, es importante traer la obra de Gareth B. Matthews *El niño y la filosofía* (2014).

Matthews propone la acción de preguntar como punto de partida de la reflexión filosófica con los niños y las niñas. A partir de las preguntas que se plantean en interacción se desarrolla todo un ejercicio de comprensión sobre las preguntas en sí mismas, lo cual desde la FpN es el punto de partida para todo buen razonar, pues las preguntas son la base del ejercicio mismo del filosofar. ¿Qué preguntas se plantean los niños y las niñas?, ¿cuál es el significado de estas preguntas?, ¿cómo comprenderlas? Son interrogantes que atraviesan esta investigación, pues en los niños y niñas no hay distinciones notorias entre la realidad y la ficción, porque los niños y niñas forman ontologías emergentes a partir de las cuales arman el mundo.

De lo anterior se puede decir que el trabajo filosófico que se realiza con los niños y niñas parte de tres nociones: aclarar, explorar y re-crear el mundo a partir de conceptos y preguntas, pues todo pensamiento humano científico o filosófico tiene su origen en una buena pregunta. En este sentido, quien trabaje filosofía con niños y niñas debe saber preguntar y distinguir cuando una pregunta es auténtica e inauténtica, cuáles son filosóficas y cuáles no, pero, sobre todo, enfrentar la angustia que puede despertar el no encontrar una respuesta filosófica ante una

pregunta que plantea un niño o una niña, es decir, “estar dispuestos a cooperar con el niño para que podamos intentar formular juntos una respuesta satisfactoria” (Matthews, 2014, p. 109). Tambien, debe poner en interacción dispositivos artísticos y literarios que permitan que las preguntas florezcan genuinamente, luego se puedan formular mejor de forma colaborativa y, en última instancia, volverlas filosóficas.

Por lo tanto, lo que se busca es que las preguntas sean tanto un inicio como un punto de llegada para provocar diálogos filosóficos, a partir de los cuales los niños y las niñas puedan narrar cómo comprenden y habitan el mundo. Es importante aclarar que no se trata de llevar una serie de preguntas prefiguradas para que los niños y las niñas las respondan, como lo propuso Piaget en su obra *The child's conception of the world*, citado por Matthews (2014) y, a partir de esto, examinar y analizar las respuestas con el objetivo de determinar o clasificar el desarrollo intelectual de los niños y las niñas en etapas, es decir, encontrando patrones comunes en las respuestas (p. 54). En contraposición, Matthews (2014) plantea que “La respuesta común es, por lo general, un producto no analizado e irreflexivo de la socialización; en cambio, la respuesta disconforme probablemente será fruto de la reflexión sincera” (p. 55). Sin embargo, y aun cuando Matthews argumenta a favor de las respuestas distintas y disconformes, para esta investigación, las consideraciones analíticas giran principalmente en torno a las preguntas que plantean los niños y las niñas, más que en sus respuestas. Las preguntas invitan a la indagación y a la narración reflexiva mediante las interacciones con los otros.

De este modo, los diálogos a partir de preguntas son un juego conceptual que puede surgir a partir de la lectura de cuentos y las preguntas que surgen en estas prácticas lectoras y/o en la cotidianidad de los niños y las niñas. Lo anterior permite entonces discutir temas filosóficos que atraviesan los textos literarios, los cuales no necesariamente están catalogados como cuentos

o novelas filosóficas para niños como lo propuso Lipman, Sátiro & Puig, entre otros. Se trata entonces de iniciar procesos de indagación desde una concepción lúdica y literaria, frente a esto Matthews toma como ejemplo el libro *El oso que no lo era* (2018) del escritor estadounidense Frank Tashlin y afirma que:

> Desde luego, no deseo sugerir que The Bear That Wasn't es un tratado filosófico, ni siquiera un tratado filosófico disfrazado. No es de ninguna manera una obra filosófica, sino un cuento para niños. Pero su estilo, que llamo "capricho filosófico", consiste en plantear, con ironía, una multitud de cuestiones metafísicas y epistemológicas básicas, familiares. (p. 79)

Desde esta perspectiva, resulta pertinente el trabajo de Matthews (2014) para esta investigación, porque al proponerse una filosofía con los niños y niñas en la biblioteca pública se entiende que los materiales para la reflexión filosófica son, entre otros, los libros álbumes, los cuentos, las novelas y las narrativas de ficción y no ficción albergados en estos espacios. En este sentido, las lecturas en sus diversas formas, para Matthews (2014) "cuentos de aventuras intelectuales", que invitan al diálogo filosófico con los niños y niñas se pueden comprender como herramientas para la indagación o, en palabras del filósofo, "experimentos del pensamiento" (p. 97), ya sea desde el juego, los diversos lenguajes de expresión artística y la exploración conceptual de mundos pasados, presentes y futuros desde la realidad y la fantasía. ¿Cómo entender entonces el acto de filosofar con niños y niñas a la luz de lo que se propone en esta obra? Al respecto:

> Filosofar con un niño, o con cualquier otra persona, es sencillamente reflexionar en una perplejidad o en un problema conceptual de cierto tipo para tratar de eliminar la perplejidad o de resolver el problema. A veces esto se logra, pero a menudo no. A veces

> aclarar algo sólo hace evidente que estamos terriblemente en duda con respecto a otra cosa. (Matthews, 2014, p.108)

De este modo, para Matthews (2014) filosofar con los niños y niñas requiere aventurarse al ejercicio de la indagación abandonando actitudes defensivas (p. 109), permitiendo recrear las preguntas y ampliar los horizontes de las mismas sin el temor a no encontrar las respuestas correctas. Esto implica entonces una "ingenuidad institucionalizada" como lo propone Robert Spaemann citado por Matthews (2014), en la que se formulen preguntas tan básicas de abordar que parezcan algo muy ingenuo; se trata, en estos términos, de formular preguntas infantilmente simples como infantilmente difíciles (p. 120), que pongan en tensión los supuestos sobre los que se guían las personas sin adoptar una actitud reflexiva frente a estos, y que muchas veces pretenden transmitir a los niños y las niñas bajo la idea de una superioridad en términos de experiencia y conocimiento, que le resta agencia a la infancia.

Finalmente, es importante reflexionar sobre los retos y riesgos que se ponen en juego cuando se piensa la relación entre infancia y filosofía, y también cuando se llevan a cabo propuestas filosóficas con niños y niñas en diferentes contextos sociales. Al respecto, Walter Kohan, filósofo argentino que ha dedicado su trabajo intelectual a pensar el diálogo entre infancia y filosofía, experiencia y pensamiento, brinda perspectivas para analizar estos puntos cruciales, con el objetivo de reclamar y defender la filosofía como un bien público.

Así, resulta pertinente cuestionar la relación entre infancia y filosofía, pensamiento y experiencia para proponer otras formas de encuentro entre la filosofía y los niños y niñas. Al respecto, Kohan (2006) propone pensar la infancia "como potencia, como fuerza, como algo que tal vez permita encontrar un nuevo inicio o un nuevo comienzo para la propia filosofía" (p.8), porque la relación entre infancia y filosofía no se concibe como algo pasivo que reciben los niños

y las niñas, por lo tanto, no se trata de una “Filosofía para Niños” sino una “Filosofía con Niños”.

De lo anterior surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo experimentar el pensamiento filosófico con los niños y las niñas? ¿Existe una sola forma o podemos experimentar tantas como pensamientos y comprensiones existen? Al respecto, es importante indicar que se pueden correr ciertos riesgos al experimentar y pensar dicho encuentro. Entre tantos, Kohan (2006) identifica dos que dan de qué pensar para el desarrollo de estas propuestas. En primer lugar, habla del idealismo o romanticismo, es decir, cuando se cae en esencialismos sobre el diálogo entre filosofía e infancia al lanzar afirmaciones del tipo “los niños son naturalmente filósofos” o “los filósofos son como niños que hacen preguntas” (p. 9). Los niños y las niñas no son filósofos, ni la filosofía se reduce a su punto de inicio que es el asombro y generar preguntas a partir de este. Desde luego, no se pretende afirmar que no exista relación alguna, por lo contrario, ambas son potencias del pensamiento, sin embargo, uno de los grandes errores en las reflexiones y propuestas sobre la filosofía y la infancia es naturalizar, cayendo en esencialismos y abstracciones que universalizan tanto la una como la otra, excluyendo de esta forma el pluralismo y los contextos necesarios para pensar situada mente los espacios de encuentro.

La infancia no puede ser universalizada y la filosofía cuestiona y desnaturaliza lo que parece obvio, por lo tanto, no se debe caer en la romantización de la visión adulta. Por lo anterior, se plantea como orientación para el trabajo de la filosofía con niños y niñas, tomar una posición de ignorancia, la cual permite dejar de suponer y anticipar sobre los saberes de los niños, las niñas y la infancia, es decir, según Kohan (2006):

> desprenderse lo más posible de lo que uno sabe, sobre todo en relación con la infancia. El gesto que, creo, ayuda a pensar con los niños, a pensar la infancia, a dejarse pensar por

> los niños y por la infancia, es vaciarse, desprenderse de lo que uno cree saber sobre los niños y sobre la infancia. (p. 10)

De este modo, se propone entonces esperar lo inesperable para poder ser afectado por la experiencia de los saberes de los niños y las niñas, es decir, estar abiertos a la novedad de la comprensión de la infancia y no suponer o determinar el pensamiento por etapas del desarrollo cognitivo, pues, como bien lo cuestiona Kohan (2006)

> ¿Quién se atreve a anticipar lo que un niño o una niña pueden pensar? ¿Quién se atreve a identificar la fuerza que puede tener el pensamiento de un niño o una niña? ¿Quién se atreve a decir que, porque tiene tal edad, va a pensar tal cosa y no tal otra? (p. 11)

Es entonces una invitación a pensar creativamente, de modo que se pongan en tensión lo cánones sobre los cuales se ha cimentado el concepto de infancia, parar crear otras formas de pensamiento que tomen como sustento la experiencia, la novedad y la apertura ante lo que no se puede encasillar, pues se escapa a nuestro poder. La infancia es un signo también por interpretar a partir de las voces de los niños y las niñas, pues como lo indica Larrosa (2017) sobre el enigma de la infancia:

> La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella sino en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de su aparición entre nosotros como algo nuevo. Y acaso la verdad de lo que nace sólo pueda ser presentida en el momento mismo en que percibimos, que todo lo que sabíamos acerca de los niños es mentira. (p. 172)

En segundo lugar, otro de los riesgos es la mercantilización de la filosofía con niños, un acto bastante común cuando el encuentro entre filosofía e infancia se reduce a espacios escolarizados de carácter privado, en los que se ofrece el programa como un producto de mercado al cual pueden acceder de forma privilegiada quienes puedan pagar. Esto, está en contra

del sentido democrático de la Filosofía para Niños, pues deja de ser un ideal en el que todos los niños y las niñas se relacionan de forma deliberada con la filosofía, y pasa a ser un medio para el fin del mercado, es decir, el atractivo diferencial de las instituciones porque en las lógicas del mercado todo tiene un precio, todo es susceptible a ser intercambiado, porque "si hasta se vende el cuerpo de los niños, su sexo, sus órganos, ¿por qué no se va a vender una práctica didáctica de "enseñarles a pensar"?" (Kohan, 2006, p. 9).

Por lo tanto, la pregunta por el sentido de llevar la filosofía a las bibliotecas públicas es de vital importancia, porque se trata de una apuesta social y cultural que busca democratizar el acceso al conocimiento en igualdad de oportunidades. La filosofía deja de ser el privilegio de quienes pueden pagar para acceder a ella, o de quienes tienen determinada edad y son "aptos" para relacionarse con ella, como es el caso de los colegios de orden público en el que la asignatura de filosofía se dicta en los últimos años escolares, lo cual es una acción tardía, pero necesaria. En las bibliotecas públicas la filosofía se posiciona entonces como una praxis cotidiana que se cultiva desde la infancia con los niños y las niñas, que no excluye ni por razones económicas ni sociales ni cognitivas; es un lugar para el pensamiento y la autonomía, en el que se defiende el espacio público de la filosofía.

2.3.2. Lenguaje y narrativas infantiles

Para analizar la categoría infancia y lenguaje es importante tomar el trabajo de Frédéric François en su texto *Interprétation et dialogue chez les enfans et quelques autres* (2005) traducido y adaptado por Flor Alba Santamaría, para comprender la relación entre el movimiento y el efecto cognitivo del discurso. Para François (2005), la eficacia del lenguaje radica en la

habilidad de transformar los discursos del otro en palabras que reflejen la realidad, es decir, movilizar el pensamiento del otro ya sea que esté presente o ausente.

Así, un concepto importante para pensar el lenguaje es el *movimiento* en relación con el otro, pues es lo que permite crear un lazo inseparable entre la cognición afecto, y el lenguaje. De lo anterior que sea de suma importancia plantear las siguientes preguntas a la hora de analizar los relatos o las producciones discursivas de los niños y las niñas, a saber: ¿Cómo me posiciono ante el discurso del otro? ¿Siempre existirá la tendencia a repetir, a completar, a cambiar el mundo, a comentar, a oponerse, ante la forma de enunciar del otro? Para François, las capacidades discursivas de los niños y las niñas deben ser escuchadas con sumo cuidado para entrenar la capacidad de poder decir algo diferente del otro, es decir, buscar y construir sentidos de los discursos de forma dialógica, siempre siendo fiel al sentido inicial que posibilitó llevar el pensamiento al diálogo, el cual, para François, es su lugar por naturaleza.

Respecto a la anterior, suscita la siguiente pregunta ¿Qué pasa con aquellos pensamientos que no pasaron o pasarán nunca por la palabra? De ahí la importancia de la tríada infancia, pensamiento y experiencia para hablar sobre lenguaje, al respecto François (2005) nos recuerda que:

> la "lengua" definida por su estructura, sin cuerpo hablante, sin interlocutor, sin juego, sin lo que está en juego, es una abstracción que no se sabe para qué es, ni nosotros ni los niños tienen nada que hacer, sobre todo cuando ellos "no hablan bien". (pp. 172-175)

Por lo tanto, en relación con los discursos del otro, existen diferentes tipos de movimientos, entre los cuales se encuentra el "complementario" o de desplazamiento, es decir, aquel que produce un efecto de encadenamiento ante una cuestión común y que posibilita

comprender los diferentes recursos lingüísticos que utilizan los niños y las niñas a través de la palabra, es decir, mediante el juego del discurso del otro y el propio.

De este modo, los relatos y las producciones discursivas lo que permiten es que los niños y las niñas jueguen simbólicamente con las representaciones mentales posibles entre lo presente y lo ausente, es la posibilidad de emprender viajes en el tiempo y el espacio cuando son estructurados lingüísticamente. Por lo tanto, el acto de poner en palabras las diferentes modalidades mentales lo que deja de manifiesto es el pensamiento como un juego del lenguaje, por esto, es importante analizar los movimientos y procesos que ayudan a transitar las formas de los enunciados, pues una forma gramatical per se agota la riqueza de la interpretación y traducción de la experiencia dialógica.

De lo anterior, François propone reflexionar sobre algunas preguntas fundamentales para comprender y analizar los relatos de los niños y las niñas, a saber: ¿Qué nos enseñan los relatos de los niños sobre el relato y el resto? ¿El análisis del lenguaje del niño, qué puede decirnos sobre el lenguaje en general?

Al respecto, los niños y las niñas a través de sus representaciones mentales llevadas a la lengua, pueden nombrar tanto lo existente como lo no existente, en cuanto es creación de la psiquis. Por esto, para François estudiar los relatos y diálogos de los niños y las niñas permite comprender las formas en que habitan y se posicionan a través de las palabras que son vehiculadas en el lenguaje como un juego, el cual muchas veces es incomprensible a los modos de comprensión de los adultos, pues no responden a un orden de lo útil, sino que puede ser incluso un juego de inutilidad en cuanto no buscan servir a un orden preestablecido del mundo adulto. Los niños y las niñas mediante los diálogos expresan las formas en que se relacionan con el otro y cómo van conociendo el mundo, lo cual está cargado por un juego simbólico en el que

traen lo presente y lo ausente, lo imaginario y lo real, sin necesidad de poner límites en el relato. Ellos habitan el reino de la posibilidad.

En cuanto al lenguaje y su análisis, François expone que no se puede hablar de éste en general, porque siempre está en función de las culturas, sus usos y las personas, en este sentido, al igual que la infancia no se puede universalizar. Esto implica entonces reconocer que no se pueden poner en escena todas las posibilidades del lenguaje, en cuanto que si bien podemos ser receptores de él, no necesariamente somos emisores en todas sus dimensiones. Así, se propone analizar la lengua en general, es decir, en cuanto a sus rasgos fonéticos, sintácticos… De esta forma, se podrá analizar el lenguaje de los niños y las niñas de forma situada y particular, sin buscar una utilidad para algo en particular más allá de la comprender y develar sus mundos, a partir de los relatos y las producciones discursivas que se generan en espacios concretos. Se propone entonces describir los entretejidos de los discursos y de la puesta en palabras, en cuanto que:

> Es más bien una cierta paráfrasis de lo que dijeron los niños teniendo en cuenta que responder a alguien consiste inevitablemente en retomar ciertos elementos de su texto y modificarlos, considerando que ciertos elementos son centrales y otros periféricos; que algunos tienen un sentido unívoco y otros, por el contrario, se aclaran o se modifican en función del contexto; que otros, en fin, se quedan parcialmente opacos o indeterminados en su valor lingüístico (¿qué quiere decir "mágico"?), referencial (quiénes son las?) o pragmático (por qué se dice ésto o aquello?). (François traducido por Morales & Bojacá, 1999, p. 24)

De este modo, para el análisis del lenguaje se propone desde la perspectiva de François pasar de lo estadístico y gramatical (cuantitativo), al acontecimiento (cualitativo), pues los primeros suelen reducir el desarrollo de los niños y las niñas a la evaluación y clasificación, limitándose a diagnósticos que los encasillan como normales, débiles o superdotados, a partir de las formas en que aparecen las estructuras del lenguaje en el plano sintáctico, como si se tratara de una infancia que se determina por etapas. Además, en cuanto a lo gramatical, parece que fuera más fácil hacer un análisis desde este estudio que desde lo lexical, lo cual es otro error teórico para François, porque ejemplo específico es el de la temporalidad y su forma, y cómo se presenta en el lenguaje de los niños y las niñas. No necesariamente debe pasar por indicadores gramaticales, sino que puede representarse por medios lexicales y corporales. Al respecto, François ejemplifica: “cuando un niño pequeño dice “agua” está diciendo tengo sed, o dice “tete”, está diciendo tengo hambre... Es decir la capacidad de lenguaje del niño puede sobrepasar la capacidad lingüística, es decir la posesión de medios complejos.” (François traducido por Delamotte-Legrand, n.d. p. 5).

Con esto, se propone entonces un análisis que se basa en el acontecimiento el cual tiene las siguientes características: Primero, analizar los discursos de un lugar determinado y no sus estructuras, es decir, pasar de observar lo previsible a lo imprevisible del lenguaje. Segundo, analizar el corpus lo más libre posible, es decir, comprender el uso de la lengua en su conjunto más amplio, sin embargo, es importante indicar el aspecto subjetivo que se juega con este análisis, porque al registrar y recopilar los discursos de los niños y las niñas, se debe hacer lo más fielmente posible a lo sucedido, pero luego entra el reconocimiento del acontecimiento por parte de la persona que analiza, y en este acto no existe un único modelo, sino que se pone en

tensión lo que llama la atención para el receptor. El interés está situado y lo importante son los acontecimientos y su espontaneidad.

Por lo tanto, para François el análisis de los diálogos y discursos de los niños y las niñas es una actitud tan compleja, que no permiten ser estudiados en una sola dirección y enfoque, sino que requiere de una multiplicidad de miradas disciplinares y transdisciplinares que permitan develar la heterogeneidad del pensamiento, a partir de la mezcla de estructuras que permiten el encadenamiento de los elementos discursivos propios y de los otros, caso concreto para esta investigación, el discurso dialógico con miras a ser filosófico, en cuanto se reconoce:

> la capacidad precoz de los niños para realizar ciertos manejos del lenguaje más "complejos" de lo que se les atribuye generalmente, en particular cuando discuten entre sí, en lugar de responder a las preguntas de un adulto o la tarea de planificar un monólogo. (François traducido por Morales & Bojacá, 1999, p. 59)

Por esto, la propuesta de François es de gran relevancia para el análisis de las producciones discursivas que se proponen en esta investigación, porque son fruto más de las preguntas y reflexiones que hacen los niños y las niñas a partir de sus propias comprensiones, que de las preguntas que la investigadora y las personas cuidadoras que integran la comunidad de indagación con ellos les formularon. Las palabras y sus tejidos se utilizan para expresar lo que no se podría hacer de otra forma, en esto quizás son más hábiles los niños y las niñas que los propios adultos, aún cuando es una producción estrictamente humana y que no sería posible decir por sí solos sin el propósito del otro. A esto se le denomina eficacia lingüística y dialógica y es la que François invita a analizar, puntualmente, a partir de los efectos sorpresa que “permiten que digamos otra cosa a partir de aquello que dicen los otros y que tampoco nunca hubiéramos dicho solos” (François traducido por Morales & Bojacá, 1999, p. 3). Se trata, entonces, de un juego de

intercambio de palabras, que se entreteje por la evidencia de lo genérico, la organización lingüística, el estudio de especificidades individuales y el análisis de lo general y lo particular.

En esta misma línea, el trabajo realizado por Flor Alba Santamaría y Karina Bothert investigadoras de la infancia y sus relatos, es de gran relevancia para estudio de la categoría narrativas infantiles, pues en la investigación *Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias* (2011), proponen tres enfoques de análisis y acercamiento a corpus del relato basados en lo antropológico, psicológico y narrativo.

Santamaría & Bothert (2011) proponen reflexionar sobre los conocimientos y saberes que tienen los niños y las niñas producto de sus interacciones cotidianas con los otros. ¿Cómo construyen significados y relatan el mundo a partir de sus vivencias y contextos sociales? ¿En qué medida dibujar, jugar, relatar permiten despegar la etiqueta que los adultos damos a los niños tan fácilmente? (p. 73) Son interrogantes que buscan sensibilizar a los lectores y replantear las relaciones que los adultos tienen con los relatos infantiles, cómo escucharlos y cómo favorecer espacios para que los niños y las niñas sean reconocidos como sujetos enunciadores, con la capacidad de agencia que todo sujeto autónomo con voz propia debería tener.

De lo anterior, las investigadoras toman como centro el relato (oral, infantil, narración, contexto), y lo abordan desde diferentes perspectivas y actores como: Evelio Cabrejo (en Santamaría, F. 2007: 85), para plantear la relación entre psiquis y lenguaje en cuanto permite la construcción y estructura de pensamiento, porque para el lingüista el relato es “una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento, que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo. Da estilo, porque la lengua es precisamente eso que se deja deformar en función de

cada niño, de cada sujeto". (p. 67). También retoman a Fréderic Francois, para proponer una perspectiva del relato a partir de la comprensión y el aprendizaje, en cuanto a las capacidades cognitivas que pueden desarrollar los niños y niñas en interacción con los otros. Con Francois se presenta otra perspectiva del lenguaje en cuanto:

> "Aprender a hablar y a comprender es aprender otra cosa diferente al léxico y las estructuras gramaticales: en general, es aprender los diferentes tipos de encadenamiento de los enunciados en el discurso del otro y en mi propio discurso, es entrar en los diferentes juegos del lenguaje tanto en relación con la realidad como discurso del otro o a mi propio discurso, es saber alternativamente, responder, contar, argumentar y comparar". (Francois, 1984, p. 7 citado por Santamaría & Bothert, 2011, p. 67).

En esta misma línea psicológica, traen a Jerome Bruner para abordar el relato como una condición natural en los niños y niñas que les permite crear, recrear y anteponerse en el mundo desde la narración, porque:

> Los niños están naturalmente predispuestos a comenzar su carrera como narradores y los adultos los equipamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades, sin ellas no seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y las contradicciones que genera la vida en sociedad. (Bruner, 2002, citado por Santamaría & Bothert, 2011, p. 67).

Además, las autoras plantean un modelo espiral denominado modelo transaccional, en el sentido que los niños y niñas en las interacciones que tienen con los otros, no solo son receptores del mundo, sino que también son enunciadores del mismo, a partir de sus comprensiones,

interpretaciones y relaciones con los otros. Se trata de una evolución interaccional a partir de la cual se enriquece la vida psíquica.

Con lo anterior, las autoras reconocen que los niños y las niñas son sujetos de saberes y conocimiento, pues portan y crean la cultura en la que se desarrollan. Se trata entonces de una defensa sobre la capacidad que tienen para participar activamente en la sociedad, en cuanto interlocutores que crean, relatan, expresan, comunican y transforman mundo con los otros que les rodean. Sin embargo, esta concepción es una apuesta por resignificar las relaciones entre los adultos y niños, que aún sigue siendo un ideal, en cuanto se continúen silenciando a las poblaciones históricamente más vulneradas, es decir, se ejerza el poder en términos de experiencia y conocimiento desde una perspectiva adultocentrista.

De este modo, el trabajo de Santamaría & Bothert se centra en la metodología y resultados obtenidos en las intervenciones con los niños y las niñas, para mostrar sus relatos (uno de los logros obtenidos), desde cómo se recopilaron, hasta algunas perspectivas de análisis, con el objetivo de:

> Promover una cultura donde podamos darle sentido a lo que nos ha pasado: contar, relatar, comprender y dar la palabra, constituyen los medios de defensa más sencillos, más necesarios y más eficaces, para que el niño deje de sentirse solo, inferior y estigmatizado, para que exprese la alegría, para que comparta, para que participe en la cultura y pueda asumir el rol de actor y autor de su propia vida. (2011, p. 73).

En esta misma línea discursiva, Santamaría (2019) en su trabajo académico *Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil* expone las nociones de saberes, intersubjetividad, narración y relato en relación con las interacciones sociales y el lenguaje. En primer lugar, indica

que el lenguaje es el instrumento principal de la interacción humana; es a partir de la relación entre lenguaje y sociedad que el ser humano se enmarca en una cultura mediante la cual puede interactuar verbalmente con los otros.

Esta perspectiva se sitúa desde un análisis interaccionista del lenguaje que implica una transdisciplinariedad de lo cual, para Santamaría (2019) el enfoque etnográfico de la comunicación es el que permite comprender mejor qué: "Es en tanto que el individuo posee una competencia comunicativa y no solamente una competencia lingüística que puede vivir en sociedad" (p. 316). De lo anterior que la investigación sobre el discurso se desarrolle desde una perspectiva interactiva y sustente la incidencia de ésta para la búsqueda y construcción de sentido.

En cuanto la interacción humana es concebida como condición de posibilidad social y cultural para el desarrollo mental, sólo a partir de ésta es que los niños y las niñas se pueden desarrollar en una cultura a través del lenguaje ya sea verbal, o a partir de gestos u otras formas. Esta capacidad humana para interactuar con otros se nombra como intersubjetividad, pues implica una apertura y disposición cognitiva y emocional para capturar los significados y construir sentido.

Los niños y las niñas son sujetos discursivos. Es a partir de la subjetividad entendida como un proceso de desarrollo con los otros en el que se pueden llevar a cabo significaciones conjuntas en relación con el lenguaje. El sujeto narrativo nace entonces con la intersubjetividad y, por lo tanto, las emociones al igual que las disposiciones cognitivas juegan un papel fundamental en el aprendizaje de los niños y las niñas, pues las formas en que están conociendo el mundo deben partir de las relaciones recíprocas con los otros, es decir, desde el bienestar y la confianza que le generen las personas que le rodean. Solo de esta forma se puede hablar del

aprendizaje como resultado de un bienestar, el cual se genera por los vínculos que se tejen a partir de las interacciones, que a su vez están estructuradas por un contexto cultural.

Así, la intersubjetividad también es comprendida desde el trabajo de Vygotsky al plantear la "zona de desarrollo próximo", porque la participación infantil en actividades culturales es lo que permite un desarrollo individual mediado por las interacciones sociales que interiorizan, pues "el niño se desarrolla, participa en la resolución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural que tienen una experiencia mayor". (Santamaría, 2019, p. 318).

Por otro lado, el trabajo de Bárbara Rogoff también se toma en esta investigación para hablar sobre el papel activo de los niños y las niñas en la organización del desarrollo, entendido desde la noción de "aprendiz". Esta noción también está íntimamente vinculada con las interacciones que se tejen con determinado número de personas que, en palabras de Santamaría (2019) "mutuamente se utilizan como instrumentos para explorar el mundo, comprenderlo y aprehenderlo" (p. 318).

En cuanto a la relación del lenguaje y la intersubjetividad, está íntimamente vinculada con la interacción porque de acuerdo a Santamaría (2019) es a partir de la intersubjetividad que adquirimos nuestra humanidad, es decir, somos sujetos en y por el lenguaje y, a partir de la búsqueda y construcción de significados que vamos creando en la experiencia, es que vamos resignificando las formas en que conocemos y nos relacionamos con el mundo a partir del lenguaje.

Retomando la afirmación "los niños y las niñas son sujetos discursivos", al respecto la autora plantea dos sujetos: sujeto discursivo y sujeto narrativo. El primero se refiere a la esfera subjetiva del individuo en la que a partir del lenguaje describe cómo se posiciona el sujeto en su propio discurso; es una perspectiva interna a partir de la cual se construye un espacio discursivo

en el cual el sujeto es productor y producto de él, se trata de "un sujeto totalmente autónomo en sus producciones discursivas" (Santamaría, 2019, p. 319). El sujeto narrativo, por otra parte, se enmarca en una esfera colectiva en la cual se enuncia en relación a los valores sociales, es entonces, si se quiere, una perspectiva externa.

Sin embargo, surge con Charaudeau una perspectiva discursiva del sujeto en situación de comunicación dentro de la cual en el relato, en palabras de Santamaría (2019), se articulan dos espacios de significación: un espacio interno y un espacio externo. Desde esta noción del sujeto discursivo se enmarca entonces una dimensión heterogénea que sirve, siguiendo a Santamaría (2019) para analizar las narrativas infantiles, cómo se presentan y se representan los niños y las niñas como sujetos discursivos y autores de sus propias narraciones. Por lo tanto, son sujetos de palabras en cuanto es a partir de las relaciones e interacciones que tienen con los otros que son sujetados a lo otro (semejanzas, diferencias).

Acerca de los saberes, este verbo "saber", plantea una gran dificultad en relación a la noción de "conocimiento", pues en ambos casos se hace referencia a un tipo de saberes, ya sean saberes almacenados o saberes específicos. Sin embargo, frente al saber(es) se atribuyen cuatro características que lo diferencian de los conocimientos: saber hacer; "saber hacer" en las palabras, es decir, en las relaciones con los otros; saber que implica una conciencia de saber; y, finalmente, saberes que se ejercen siempre en interacción, es decir, en cuanto permiten ordenar la realidad.

Finalmente, en cuanto a la narración es necesario para abordar esta noción tener presente en primera instancia al sujeto que habla, el cual puede ser o comunicativo o discursivo de los cuales dependerá el tipo de texto. Se trata, en todo caso, "de un sujeto que enuncia, describe, narra, argumenta, al interior de un contexto de comunicación en el cual construye su "proyecto

de palabra", como lo afirma el lingüista Charaudeau (1995) citado por Santamaría (2019). Por lo tanto, relatar implica un narrador y un contexto provisto de intencionalidad. El relato es una totalidad, dentro de la cual lo narrativo es uno de sus componentes. El relato oral es una forma del relato y busca la transmisión masiva de la cultura.

De este modo, el trabajo de Santamaría (2019) es un aporte importante para comprender las nociones de saberes, narración y relato en interacción, con las esferas subjetivas e intersubjetivas de los sujetos del lenguaje desde los mundos infantiles.

Su trabajo permite entonces reflexionar sobre las formas de acercarse a los relatos infantiles y sus múltiples posibilidades de análisis, de interpretación y de investigación, pues además de todo un despliegue teórico-conceptual que ayuda a distinguir la génesis de las nociones, permite también comprender su aplicabilidad desde la exposición del trabajo realizado por la autora, a partir de los relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá.

Relatar implica entonces un narrador y un contexto, y dentro de estos discursos como acontecimientos, los niños y las niñas son sus autores, pues parten de sus saberes para relatar el mundo, en este sentido, "el estudio del relato se nos presenta como una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños y de las niñas, así como indagar también acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno" (Santamaría, 2019, p. 325).

Con lo anterior, desde la perspectiva de Santamaría (2019) se invita a reflexionar y comprender las diferentes formas de análisis de los relatos y las narrativas infantiles, así como la observación e interpretación de las interacciones que los niños y las niñas realizan en la comunidad de indagación. De lo anterior que en relación a la filosofía con niños y niñas, permita pensarla desde una perspectiva narrativa en cuanto posibilita capturar en las producciones

discursivas las preguntas fundamentales que los niños y las niñas se plantean en al estar inmersos en una experiencia filosófica. La narración como un medio para la indagación permite entonces interactuar de forma más orgánica, y que la exploración de los conceptos a través de narraciones e imágenes conlleve a diálogos filosóficos.

Por lo tanto, el relato permite no solo dar protagonismo a las voces de los niños y las niñas desde sus saberes, sino que también posibilita un ejercicio de indagación donde la pregunta puede ser el punto de partida pero también de llegada, es decir, que no se sienta como una obligación tener que hacer preguntas (filosóficas, científicas, retóricas, entre otras) sino que el ejercicio mismo del narrar de forma tranquila y voluntaria permita la formulación de las mismas partiendo de los intereses de los niños y las niñas.

Ahora bien, teniendo presente que en esta investigación sobre la filosofía con niños y niñas, los relatos y las producciones discursivas se generan a partir de la interacción con los otros, es decir, a partir del diálogo, es importante pensar el análisis a la luz de la conversación, en cuanto permite comprender las formas en que se pone en juego el habla para constituir reflexiones de orden filosófico. Por lo tanto, el trabajo de Amparo Tusón Valls sobre *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido (*2002) resulta pertinente para abordar otra perspectiva de análisis del lenguaje y las narrativas infantiles.

Para Tusón (2002) la conversación es la actividad más típica entre los sujetos, porque es mediante esta forma en que se manifiestan y existen primariamente las lenguas. Es interacción con el otro y en tanto actividad social, requiere la utilización de los códigos lingüísticos y los no verbales. Así, es en la conversación donde "las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea" (p. 134).

De este modo, en cuanto la conversación se centra en sus usos concretos por parte de los sujetos hablantes, permite no solo proponer análisis desde la lingüística, sino que expande las posibilidades a disciplinas como la sociología, la antropología y, para nuestro caso, la filosofía, de modo que se puedan develar las formas en que los niños y las niñas desarrollan y cultivan un pensamiento filosófico en interacción, a la vez que se busque comprender el sentido de sus diálogos y cuestionamientos, es decir, interpretar sus realidades sociales. Se trata entonces de "estudiar los usos lingüísticos cotidianos de forma sistemática, como parte esencial para entender el comportamiento de las personas y el funcionamiento de la vida social y cultural, así como para comprender cómo funciona la creación de sentido y la interpretación." (Tusón, 2002, pp. 134-135).

Además, el análisis de la conversación a la luz de los estudios sociológicos, aún cuando se propone en la interacción cotidiana, permite tomar sus formas para conversaciones más intencionadas como las que ocurren en las comunidades de indagación filosóficas. Ejemplo de lo anterior es el doble nivel del análisis que propone Goffman (1971) citado por Tusón (2002), el cual consiste, en primera instancia, en un análisis sistémico que se basa en la organización y gestión de los turnos para hablar, y, en segunda instancia, en un análisis que se ocupa de los ritos en las interacciones, es decir, los reflejos de las interacciones sociales. El primero permite comprender cómo se va entretejiendo y aumentando el nivel conversacional con miras a que los otros me entiendan (autofacilitación) y entenderlos (heterofacilitación), es decir, es la base organizativa de la conversación. El segundo, atiende a "los aspectos rituales de toda conversación, que están presididos por la no invasión del territorio del otro y por la conservación de la propia imagen" (p. 136).

De este modo, un análisis sistémico como el que propone Goffman (1971), pone en evidencia la relación entre los rasgos característicos de este tipo de interacción y la forma como se desarrolla una comunidad de indagación. En ambos casos, se pone de manifiesto "el estudio de los turnos de palabras como base organizativa de la conversación (...) el sistema de turnos regula muchas actividades humanas como, por ejemplo, los juegos" (Tusón, 2002, p. 137). Por lo tanto, los factores variables en una conversación son muchos por lo cual se deben ir negociando entre los participantes con miras a continuar o cambiar la temática que convoca el encuentro de palabras.

Sobre esta interpretación que hacen los sujetos partícipes de la conversación, se propone para su adecuado tratamiento las "inferencias" (evaluar las intenciones) que se producen por los "indicios de contextualización" (involucración). Sobre el concepto de inferencia conversacional como sustento teórico para realizar los análisis, Tusón (2002) cita y traduce a Gumperz (1992) para indicar que se trata de:

> el proceso situado a través del cual quienes participan en una conversación evalúan las intenciones de los otros participantes y sobre las que basan sus respuestas. (...) Uso el término "contextualización" para referirme al uso que hablantes y oyentes hacen de los signos verbales y no verbales para relacionar lo que se dice en cualquier momento y en cualquier lugar con el conocimiento adquirido a través de la experiencia del pasado, con el fin de recuperar las presuposiciones sobre las que se tienen que basar para mantener su involucración en la conversación y evaluar las intenciones que se pretenden comunicar. (p. 138)

De este modo, el análisis de las conversaciones de los niños y las niñas en el marco de una experiencia de lectura filosófica, requiere observar la alternancia de turnos, es decir, cómo

las palabras juegan y se democratizan en el espacio, de forma que se señale e interpreten los lugares aproximados para la transición; las preguntas son una forma de hacerlo. Además, en cuanto a la relación del análisis del lenguaje y las narrativas infantiles, es necesario tomar en consideración la articulación entre lo lingüístico y lo no lingüístico de la conversación, pues no solo se comunica, transmite y crea sentido a partir de las palabras, sino tambien a través de otros aspectos y elementos que permiten el intercambio comunicativo que se desarrolla en un contexto particular.

Se trata entonces de un juego conversacional en el que se interpretan y estructuran las interacciones, lo cual permite también analizar no solo el uso de los turnos de palabras, sino también "los solapamientos, los silencios, las interrupciones, el mantenimiento y cambio de tema, las rutinas para iniciar y acabar una conversación o las técnicas para reparar las "disfunciones" conversacionales" (Tusón, 2002, p. 140).

Por lo tanto, el análisis de la conversación no se agota en la descripción mecánica de sus intercambios, sino que debe también mostrar cómo se construye el sentido de la misma a partir de la cooperación entre quienes participan. El sentido conversacional brota cuando se negocia y se crea de forma dialógica, y esto es lo que se propone en los intercambios de razones que dan los niños y las niñas en un espacio filosófico, pues de esta forma se aclaran, exploran y recrean los conceptos, lo cual permite develar sus interpretaciones y la forma en que construyen sentido con los otros. La conversación es un asunto de compromiso y cooperación mediante la cual se pueden cultivar pensamientos críticos, creativos y cuidadosos como lo propuso Lipman (2016).

Finalmente, como esta investigación trata de una perspectiva filosófica de la infancia, es importante pensar la relación entre las narrativas infantiles y el lenguaje a luz de algunos postulados filosóficos como los planteados por Giorgio Agamben (2018), pues los diálogos que

tejen entre el lenguaje y la experiencia permiten reflexionar sobre las narraciones infantiles como condición de la existencia para hablar de los mundos de la infancia. En relación con la esfera subjetiva de las narraciones infantiles, es precisamente la ausencia y la búsqueda del lenguaje, lo que permite que los niños y las niñas, a partir de sus producciones discursivas, construyan sus mundos inmersos en la cultura, pues nadie llega al mundo sabiendo hablar. De acuerdo a Agamben (2018) es en la infancia donde el ser humano se constituye como sujeto en y por el lenguaje porque:

> Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no siempre sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia. Pero que haya en este sentido una infancia del hombre, que haya diferencia entre lo humano y lo lingüístico, no es un acontecimiento similar a otros en el ámbito de la historia humana o un simple rasgo entre tantos que identifican a la especie *homo sapiens*. La infancia actúa en efecto, antes que nada, sobre el lenguaje, constituyéndolo y condicionándolo de manera esencial (pp. 68-69).

Teniendo en mente lo anterior, pensar una filosofía con niños y niñas que diera cuenta de las producciones discursivas desde sus particularidades, sus perspectivas y formas de habitar el lenguaje requirió comprender la filosofía como una praxis intersubjetiva del pensar. Es decir, la filosofía entendida como experiencia, como encuentro del pensar que no admitiera ningún orden determinante y diera soberanía al acto de preguntar, de cuestionarse y narrar la experiencia. Hay tantas formas de filosofar como infancias existen en el mundo.

2.3.3. Infancia y cultura

La relación entre infancia, lenguaje y cultura es estrecha en cuanto son posibilidad de la experiencia humana. De acuerdo a Quiceno en su obra *Experiencia, infancia y cultura* (2016) la cultura es el elemento decisivo que conforma la triada con infancia y experiencia desde una perspectiva relacional. De este modo plantea de manera diferenciada dos pensamientos sobre la infancia y los niños, a saber, el clásico que comprende los siglos XVII y XVIIl, y el contemporáneo que comprende los siglos XlX y XX. El objetivo es mostrar por un lado, cómo "el pensamiento clásico construyó la idea de infancia, dirigiéndose al hacer, al cuerpo y a los actos de los niños" (p. I), mediante la construcción de instituciones de control y prohibición. Y por otro, cómo el pensamiento contemporáneo mantuvo la visión de la infancia extraída del cuerpo y del trabajo del niño.

En relación a estos pensamientos, Quiceno (2016) trae a Lewis Carroll con su obra *Alicia en el país de las maravillas* (1990), para plantear que la infancia en cuanto lenguaje, sin límites espaciales y su infinidad temporal, es un pensamiento que juega, es decir, que representa lo que hacen los niños desde el lenguaje, contrario a las dos visiones en mención. Lo anterior es importante para distinguir las diferencias entre infancia y niñez, las instituciones de niños, los niños y la infancia, así como la primera infancia, para reconocer que ciertos lugares de enunciación de la infancia "en lugar de llevar a que los niños sean pensados con autonomía y libertad, son llevados a ciertos estados de sumisión" (p. l). De este modo, Quiceno (2016) plantea una separación ineludible entre infancia y niño. Para esto afirma categóricamente que:

> la infancia es un pensamiento y el estado de niño es una condición de existencia. La existencia se reconoce y la infancia se piensa, la existencia se educa y el pensamiento se

> piensa. Esto quiere decir que la infancia es aquello que nos lleva a pensar el niño y no a conducirlo." (p. ll)

En este mismo sentido, plantea desde una perspectiva existencial que el niño es un ente, un estar ahí, y la infancia es el lenguaje, un discurso, la representación de la realidad. Sin embargo, el autor plantea que en términos históricos y conceptuales ha existido un problema y es la no relación o desajuste entre la infancia y los niños. De lo anterior advierte que no hay una sola forma de representación de los niños, sino que son múltiples desde las instituciones, discursos, políticas, y distintas desde el arte, la literatura y la ciencia. En este sentido, la infancia no se trata de una creencia sino de representaciones históricas, es objetiva en cuanto está en varios discursos y no designa una sola cosa pues se encuentra en la cultura, en este sentido, no se puede ni universalizar ni uniformar. La infancia es un constante devenir, y como pensamiento, de acuerdo a Quiceno (2016) lleva a la libertad y no al poder.

Por lo tanto, la infancia como lenguaje, es una categoría que ha estado sujeta a las interpretaciones de las culturas, en cuanto son construcciones discursivas de los adultos en determinadas sociedades y épocas. Antes de pensar el niño como un sujeto real, se crearon discursos a partir de los cuales la sociedad, la cultura y la política se interpusieron en los saberes de los niños y las niñas bajo figuras de autoridad con la falsa ilusión de dar voz al infante, porque no podía hablar por sí mismo.

Sin embargo, si pensamos la cultura como el pensamiento que tiene una sociedad sobre los niños y sus instituciones, es importante indicar la transformación de la concepción de la infancia en el siglo XIX, pues denunció "el confundir educación con libertad, saber con pensar y los derechos con la autonomía" (Luzuriaga, 2003, citado por Quiceno 2016). De este modo, la infancia dejó de estar sujeta a un estado de niño coaccionado por la cultura y sus instituciones, y

pasó al plano de la posibilidad, de lo imaginario, de lo abstracto, es decir, al plano del conocimiento el cual estaba dirigido a la interioridad de los niños. La infancia como ser, como posibilidad de la existencia humana, pasó a designar la experiencia en su totalidad y no a un sujeto concreto, porque, de acuerdo a Quiceno (2016) "La infancia es nacimiento, es algo imposible, es algo mucho más allá del espejo de la realidad de las cosas. Es un país y es una maravilla" (p. III).

De este modo, son las culturas las responsables de las representaciones de infancias que se han creado, y cómo estas configuran la forma en que vemos y nos relacionamos con los niños y las niñas, en lugar de dejar que se revelen ante nosotros. Por lo tanto, la literatura con su reino de la posibilidad, es de vital importancia para pensar la idea de infancia, pues no direcciona o coacciona a partir de instituciones, políticas y culturas el ser niño, sino que se abre como un campo de posibilidades en el cual se podría comprender mejor el pensamiento de estos, pues "antes de conducirlos y educarlos hay que saber cómo piensan, y ese saber no depende de lo que hacen, sino de lo que pueden hacer o no hacer" (Quiceno, 2016, p. III).

En este sentido, es importante reflexionar sobre cuál es la representación de infancia que se propone en el marco de un proyecto sobre el filosofar con niños y niñas. Ya no se trata de educarlos y observarlos desde un enfoque utilitarista, el cual se centra en las capacidades que tienen para el trabajo o el ser adulto, es decir, en lo que podrían ser, sino en lo que estan siendo. La infancia como experiencia se abre ante las posibilidades de ser pensada en un estado de libertad y autonomía, que reconoce el ser niño dede un ámbito existencial, porque de acuerdo a Quiceno (2016) no busca crear instituciones o discursos para que sean apropiados por estos, sino que viven su infancia desde el lenguaje, esa posibilidad de toda existencia humana porque es juego del pensamiento o pensamiento que juega.

Ahora, también es necesario pensar sobre qué instituciones construimos para o sobre los niños y las niñas, y de qué forma resistimos y estamos deconstruyendo el control y la prohibición que ejercen sobre sus vidas. Al respecto, la biblioteca pública desde la perspectiva de la filosofía con niños y niñas tiene mucho que aportar, en cuanto pone en tensión la dialógica enseñanza-aprendizaje respecto a la formación de los niños y las niñas.

Una idea con mucha potencia que se relaciona con el trabajo del filósofo Rancière en su libro *El maestro Ignorante* (2003), es que los niños y niñas no aprenden lo que un maestro tiene por enseñarles, sino que es a partir de la interacción con los otros, entendidos tantos sus pares como los adultos, que aprenden lo que les interesa aprender, y piensan lo que les parece merecedor pesar. Se trata de experiencias de pensamiento que les permiten habitar desde el juego, sus reglas y condiciones creadas de forma horizontal con los otros, porque los adultos que acompañan las indagaciones a partir del juego del pensar, caso concreto el o la mediadora de lectura, no son *maestros explicadores* de la filosofía, sino *mediadores ignorantes* que acompañan las formas en que los niños y las niñas buscan y construyen sentido en sus experiencias, porque "la infancia no es una experiencia para educar mejor, sino para criticar la educación" (Quiceno, 2016, p. VIII).

De este modo, teniendo presente la infancia como aquella categoría sujeta a las interpretaciones de las culturas, es decir, a las representaciones propias de cada grupo, con sus costumbres, valores y lógicas, es importante reflexionar sobre el papel que cumple la cultura en la construcción psíquica y social de los niños y las niñas.

La cultura entendida desde Freud (2022) como todo aquello que el ser humano ha creado para hacerle frente a las tres fuentes de amenaza, es decir, "fuentes de las que proviene nuestro sufrimiento: la superioridad de la Naturaleza, la fragilidad de nuestro propio cuerpo y la

insuficiencia de las instituciones que regulan las relaciones humanas en la familia, el Estado y la sociedad" (p. 43), permite comprender que, aunque la cultura sea una de las grandes fuentes de malestar, es mucho más difícil y doloroso transitar el mundo sin estar inscrito en ella, pues de otra forma sería muy difícil poner constantemente barreras a las tendencias agresivas o pulsiones de muerte.

Por lo anterior, es importante pensar la sublimación como el método destinado para que los seres humanos se identifiquen y entablen vínculos amorosos porque, de este modo, aunque sea difícil alcanzar la felicidad en la cultura, esta permite imponer los límites y hacer renuncias, no solo a la sexualidad, sino también a las tendencias agresivas bajo las cuales sería muy difícil reconocer y escuchar al otro, es decir, inscribir psíquicamente a los otros en sí y saber en qué dirección deben transitar las acciones, porque "si bien no podemos abolir todos los sufrimientos, mil años de experiencia nos han convencido de que podemos abolir algunos y aliviar otros" (Freud, 2022, p. 44).

Sin embargo, resulta una incomodidad ante la cultura, es decir, a sentirnos inscritos en ella, porque de acuerdo a Freud (2022) existe una incomprensión ante el por qué las instituciones creadas por los mismos seres humanos no proporcionan ni protección ni bienestar, y no nos protegen contra las tres fuentes de amenaza y sufrimiento. De lo anterior que sea importante poner en tensión la idea de cultura como el pensamiento que tiene una sociedad sobre los niños y sus instituciones, en cuanto "designa la suma total de conquistas e instituciones por las que nuestra vida se aleja de nuestros ancestros animales y que sirve a dos propósitos: la protección del ser humano frente a la Naturaleza y la regulación de las relaciones entre las personas" (Freud, 2022, p. 48).

La cultura es una conquista, pero ¿Qué es lo aceptablemente social en referencia a los niños y las niñas? ¿Las instituciones que hemos creado realmente les ha protegido o, por el contrario, les ha despojado de su infancia? ¿Los estamos educando solo para desarrollar el Superyó negando al Ello? ¿Cómo los ayudamos a transitar entre estos dos mundos? En primera instancia, es necesario reconocer el Ello y la libido para entrar en negociación, pues lo que se ve es muy mínimo ante lo que no se ve.

El desarrollo que sucede en la infancia es el desarrollo de esas tres instancias psíquicas y la más vieja es el Ello, pues en esta inician los niños y las niñas, entonces, ¿cómo acompañarlos comprendiendo la lucha en la que se encuentran entre el Ello y el Superyó? En definitiva, de lo que se trata es de ayudarlos a que no estén presos ni de las normas ni de las pulsiones, pues la cultura es impotente en sus intentos de satisfacer a los sujetos. Hace esfuerzos, pero no son suficientes.

En este sentido, la pregunta por la finalidad humana propuesta por Freud (2022) sugiere cuestionar "qué entienden las personas mismas, en su conducta, como finalidad y propósito de sus vidas, qué esperan de la vida y qué quieren obtener de ella" (p. 30), la respuesta es la aspiración a la felicidad, sin embargo, al reconocer su carácter utópico los seres humanos nos contentamos con evitar el sufrimiento, haciendo todo lo posible para evitarlo.

De lo anterior, se sigue que estar por fuera de la cultura deja un sentimiento de abandono, pero una vez estamos dentro también hay una fuente de infelicidad por las renuncias que se deben hacer, en este sentido, la felicidad "nace de la satisfacción repentina de necesidades fuertemente reprimidas y por su naturaleza sólo es posible como un fenómeno episódico" (Freud, 2022, p. 30). De este modo, el desarrollo cultural como resultado de la lucha entre el Eros y el Tánatos, le apuesta a las pulsiones de vida, pero también reconoce que son necesarias las

pulsiones de muerte, porque estas también crean en cuanto son mecanismos de defensa entre el Superyó (afuera) y el Ello (adentro), que el niño tiene que construir para poder sobrevivir.

Por lo anterior, la cultura debe proveer de círculos de contención ante las pulsiones, pues las renuncias que los niños y las niñas deben hacer son demasiadas, lo cual da paso al malestar. Además, ellos resisten y rompen las estructuras haciendo quiebres a la cultura, pues son instituyentes, irrumpen lo que hay y hacen nuevas construcciones gracias a la capacidad de agencia que tienen para crear.

De este modo, los círculos de contención son una de las tareas de la cultura, pero también en analogía con las represas, debe proveer de espacios para que las compresas se abran y el agua pueda salir, de este modo se evita una catástrofe, pues al igual que en la vida pulsional, se puede convertir en una bomba de tiempo, por lo tanto, hay que permitir que las pulsiones tengan lugar, es decir, un espacio para que el inconsciente tenga donde expresarse.

Por lo tanto, nuestro rol como adultos que acompañan y reconocen a los niños y niñas como sujetos culturales que se humanizan mediante el lenguaje, es facilitar ese adentramiento con el menor dolor y dificultad posible, porque hay muchas renuncias para poder ser parte de la cultura, la cual trae malestar, pero se constata que es más difícil estar fuera de ella, por lo tanto, lo importante es darle lugar a la vida pulsional para que después no lleguen más enfermos de cultura, es decir, explotados de alineación. La cultura ayuda a ordenar la realidad, el caos y el sinsentido; es un remedio, pero también crea enfermedades.

De este modo, es importante reflexionar sobre la importancia de la lengua materna en relación con la cultura, pues es la que nos inscribe, acuna, adentra en ella y enseña cómo funciona el mundo. La cultura de acuerdo a Cabrejo (2006) es “un conjunto de representaciones mentales para hacer que la vida psíquica, individual y social sea posible” (p. 17) y es a través de

la lengua que se logra la inscripción a la cultura mediante el lenguaje. Así, la tradición oral, como una forma de literatura, se presenta, entre muchas otras, como una herramienta que permite a los niños y las niñas darle lugar a los dos universos culturales en el seno de una misma realidad.

La lengua materna es entonces el inicio de todos los desarrollos que van a tener los niños y las niñas, pues la primera entrada a la cultura es la alienación al deseo del otro, pero la segunda consiste en mover a los niños y las niñas de esa alienación para que puedan habitar como seres con sus propios deseos, porque como lo indica Cabrejo (2006) no son solo un libro psíquico que se escribe a partir de los procesos de inscripción, sino que pasan de ese estado "pasivo" de recepción y comienzas desde el cuarto mes a ser lectores de su propia escritura interna, constituyéndose como sujetos enunciadores.

De este modo, para Cabrejo (2006) el lenguaje es una puesta en movimiento del pensamiento a través de las capacidades de percepción, es decir, de esa experiencia interna que viene mucho antes de que un bebé habite el mundo. Sin embargo, cuando llegan al mundo, son cuerpos que no hablan, pero que cargan mucho con el deseo y las palabras de los otros. Así, son investidos y arropados con puro lenguaje, por lo cual deben posicionarse en el mundo para poder ser. De este modo, la psiquis puede relacionarse entonces con un objeto como la arcilla, pues va tomando sus propias formas a partir de las inscripciones de los primeros rasgos, por ejemplo, la voz. Es un proceso cultural en el cual se van marcando simbólicamente a los sujetos humanos desde el inicio de su constitución.

Por lo tanto, es fundamental facilitar la transformación de la cultura escuchando a los niños y las niñas, pues sus narraciones recrean el mundo y organizan la realidad, además crean mundos posibles a través de la lengua, porque gracias a su instauración en la psiquis a partir del

juego del lenguaje pueden “nombrar lo que no existe para hacerlo existir, esta es la operación más sofisticada del imaginario” (Cabrejo, 2006, p. 17). Solo a través del lenguaje podemos devenir sujetos, porque a partir de este nos humanizamos, damos orden y sentido al caos.

3. Metodología

3.1. Investigación Cualitativa

De acuerdo a Vasilachis (2006) la investigación cualitativa se refiere a los diferentes enfoques y orientaciones sobre las formas en que se comprende y se conoce la realidad. En este sentido, las investigaciones con esta orientación dependen de las diversas perspectivas, tradiciones intelectuales y disciplinarias que permitan examinar un problema humano o social.

Para Creswell (1998, p. 15, 255) y Denzin y Lincoln (1994, p. 2) citados por Vasilachis (2006) la investigación cualitativa es definida como un proceso interpretativo de indagación que toma para su estudio diferentes tradiciones metodológicas y materiales empíricos con el objetivo de “dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p. 24).

Para esta investigación se tomaron diferentes métodos, enfoques y orientaciones como el de Marshall y Rossman (1999, p. 2, 7-8) citado por Vasilachis (2006) pues define la investigación cualitativa desde la pragmática, la interpretación y toma sus cimientos de la experiencia humana para el estudio de los fenómenos sociales. De lo anterior se puede decir que las narrativas de los niños y las niñas, sus preguntas y la observación de sus comportamientos, hayan sido los datos primarios para la investigación. Pues, más allá de las estrategias técnicas, lo que se buscó fue describir, comprender y explicar la naturaleza de sus producciones discursivas,

teniendo como eje central el ejercicio de indagación filosófica para la construcción de sentidos a partir de la experiencia.

Las características de la investigación cualitativa se enmarcan en el ¿Cómo? y ¿Por qué? con el objetivo de comprender a mayor profundidad los fenómenos sociales a partir de la experiencia, el lenguaje, los significados, las interpretaciones, el contexto y las interacciones sociales, es decir, desde la capacidad para particularizar. Lo anterior significa que la investigación cualitativa:

> Está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto" (Mason, 1996, p. 4) citado por Vasilachis (2006, p. 25).

Así, comprender con quién y qué se estudia, las particularidades que implican los métodos (interpretación y reflexión) y cuál es la finalidad de la investigación, determinan según Vasilachis (2006) cuáles son las características de la investigación cualitativa. En este orden de ideas, la observación participante consistió en una de las fuentes más directas en el momento de la recolección de datos, pues permitió capturar la complejidad de la realidad a partir de las narrativas y las preguntas que emergieron en la comunidad de indagación, comprendiendo así el sentido del aprendizaje del filosofar con niños y niñas en la biblioteca pública.

De lo anterior que la mediadora o facilitadora de la comunidad de indagación haya participado desde una escucha activa de los enunciados y preguntas de los niños y las niñas, lo cual implicó un ejercicio autorreflexivo permanente. No se trató entonces de responder las

preguntas, sino de indagar con los niños y las niñas, es decir, observarles en sus procesos de desarrollo mediante los cuales arman el mundo y buscan sentido a las experiencias. Por lo tanto, y en relación con Vasilachis (2006), en la investigación cualitativa "el analista debe observar su propio proceso al mismo tiempo que realiza el análisis y da cuenta de él conjuntamente con el informe de los resultados de la investigación" (p. 30).

Además, esta investigación se identificó con la necesidad de Vasilachis (2006) por conocer y comprender las formas de habitabilidad del mundo desde las diferencias; en cuanto se trata de crear conceptos y nuevas teorías en relación a los cambios sociales que permitan comprender según Flick (1998, p. 2) citado por Vasilachis (2006) a la diversificación y pluralidad de mundos de la vida en lugar de las homogeneidades. Lo anterior implicó entonces reflexionar y analizar las narrativas que emergieron de los niños y las niñas desde su novedad y particularidades, en cuanto que:

> La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar (Vasilachis, 2006, p. 33).

Por lo tanto, en esta investigación la mediadora o facilitadora se enmarcó en la observación y la indagación como hilos conductores para comprender los significados emergentes en las narraciones reflexivas de las experiencias de los niños y las niñas, pues los objetivos de la FpN se entienden en términos de desarrollos; en no cerrar los caminos de la indagación y de acuerdo a Pineda (2004) posibilitar la búsqueda y creación de espacios para la convivencia democrática.

3.1.1. Enfoque fenomenológico-hermenéutico

Siguiendo el enfoque interpretativo de la investigación cualitativa se tomó la metodología fenomenológico-hermenéutica del filósofo canadiense Max Van Manen. Esta metodología se enfoca según Ayala (2008) en comprender a partir de la descripción e interpretación las estructuras esenciales, la experiencia vivida, es decir, desde el reconocimiento del significado y su relevancia pedagógica.

Para Van Manen (2003) citado por Ayala (2008) la fenomenología-hermenéutica se trata más de un camino que de un método, porque no se refiere solo a un conjunto de procedimientos, es decir, "la fenomenología se desarrolla a través de un camino (methodos)" (p. 411). Por lo tanto, para ésta investigación de orden fenomenológica- hermenéutica el interés se centró en comprender el significado esencial de los fenómenos, es decir, de las producciones discursivas y los procesos de reflexión de los niños y niñas en la comunidad de indagación.

De acuerdo a Van Manen los métodos son empíricos y reflexivos. En cuanto al primero se entienden los datos, la información recolectada en las experiencias de campo para el ejercicio descriptivo, tomando como base la pregunta "¿Cuál es la naturaleza de este fenómeno (...) en tanto que experiencia esencialmente humana?" (Op. cit. 80, citado por Ayala, 2006); en el segundo, la reflexividad es determinante para el análisis de las estructuras esenciales de la experiencia documentada, por lo cual se tomó la reflexión mediante la indagación como método fundamental en los talleres, pues el objetivo de esta metodología reflexiva fue posibilitar que los niños y niñas expresaran qué piensan, cómo piensan, cuáles son sus preguntas y las formas en que construyen el significado de las mismas a partir de la experiencia.

3.1.2. La comunidad de indagación

Para el desarrollo de *Una infancia a través de la filosofía en las bibliotecas públicas* que se marca en el proyecto educativo de la Filosofía para Niños, la comunidad de indagación resulta ser uno de los fundamentos metodológicos más importantes para el desarrollo de la investigación.

Aplicada en esta investigación, resulta importante indicar que la comunidad de indagación se fundamenta en el principio de razonabilidad el cual se comprende desde los tres elementos expuestos en la filosofía Kantiana, a saber: pensar por sí mismo, pensar desde la perspectiva de los otros y pensar siempre de modo consecuente. Por lo tanto, la comunidad de indagación es una de las metodologías que más se acerca y permite comprender las formas de aplicabilidad de proyectos o programas de filosofía con niños y niñas, porque es a partir de la indagación que se desarrolla en determinados espacios de educación formal, no formal e informal, que los niños y las niñas se reconocen a sí mismos como sujetos en la capacidad de comprender el mundo y pensar por sí mismos a partir del examen de las razones, pues tal como lo plantea Pineda (2004) “Si pretendemos que los niños y jóvenes pueden comprometerse en una búsqueda filosófica, es necesario que reconozcamos como punto de partida necesario su capacidad para pensar por sí mismos” (p. 60).

En este sentido, en la comunidad de indagación tantos los niños y las niñas, como los adultos que la acompañan están en la capacidad de argumentar para encontrar y descubrir significados partiendo de sus intereses propios y pensando cada circunstancia de forma específica y situada, es decir, dar razones y examinarlas una vez cada una.

La comunidad de indagación es esencialmente democrática, pues busca que los sujetos piensen a partir de sí mismos y con los otros cuáles son las mejores razones para comprender los modos de pensar y relacionarse con el otro y con sí mismo, al respecto Pineda (2004) plan que:

> la comunidad de indagación filosófica se basa, más que en unos procedimientos reconocidos por todos para alcanzar un conocimiento verdadero, en el supuesto fundamental de que todos aquellos que la conforman están comprometidos en una búsqueda común y que cada uno de ellos es una persona en condiciones de emprender una búsqueda razonable (p. 59-60).

Por lo tanto, en esta investigación la biblioteca pública fue pensada como un espacio en el cual se pueden constituir comunidades de indagación filosófica con niños y niñas, porque los diálogos que surgieron es estos espacios a partir de la lectura de cuentos y álbumes, permitieron el desarrollo de la indagación desde las preguntas existenciales que se plantean los niños y las niñas en sus cotidianidades, y que logran ver reflejadas en las historias que habitan en los libros. La lectura en la biblioteca pública se concibe entonces como una forma de suscitar la exploración y la búsqueda de mejores razones.

3.1.3. Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es un modelo de transformación social que se sitúa en América Latina, como forma de investigación que resiste a los cánones eurocéntricos impuestos por la conquista española, y toma para su desarrollo propuestas como la educación popular, el trabajo social y la investigación acción participativa, que permiten crear marcos propios y situados para la interpretación teórica.

Como herramienta metodológica, la propuesta del educador popular Oscar Jara en *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (2018), permite pensar y comprender la importancia de la sistematización para reflexionar, cuestionar, aprender y proponer prácticas significativas que puedan ser replicables por otras personas en diferentes contextos, con el fin de crear nuevas experiencias y teorías.

La sistematización de experiencias es un concepto que se encuentra en constante construcción, sin embargo, una de las definiciones propuestas por Jara (2018) plantea que, en cuanto experiencia, debe tener presente las condiciones del contexto, las situaciones particulares, las acciones, las percepciones, los resultados o efectos, y las relaciones entre personas que se generan y construyen. De este modo, la sistematización de experiencias como tejido multicolor, es:

> Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (p. 61)

Así, como método descriptivo e interpretativo permite la construcción de nuevos conocimientos y aprendizajes situados, que develan aproximaciones críticas a las experiencias vividas, el desarrollo de comprensiones teóricas y orientaciones hacia el futuro, pues su perspectiva transformadora es el fundamento para su realización.

Por lo tanto, para el ordenamiento y reconstrucción de la experiencia, es decir, en términos de resultados ese “esfuerzo complejo de ubicación, descripción, clasificación, análisis y reflexión de lo que vivimos en la experiencia” (Jara, 2018, p. 64), el método de la sistematización fue el que permitió llevar a cabo de forma más auténtica el apartado sobre los

resultados propuestos en esta investigación, pues no se trata solo de mostrar el cómo se puede realizar la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas, sino también de llevar a cabo un ejercicio fenomenológico-hermenéutico, porque:

> Al sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que *sabemos* sobre nuestras experiencias; también descubrimos *lo que no sabemos* acerca de ellas, pero además se nos revela *lo que no sabíamos que ya sabíamos* y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros." (Jara, 2018, p. 78)

Por lo tanto, en esta investigación se tomaron algunos elementos de la sistematización de experiencias propuestos por Jara (2018) para la reconstrucción del trabajo de campo, su sistematización y analisis, los cuales son presentados en el apartado de los resultados de forma narrativa, a partir de las transcripciones de los talleres y entrevistas realizados con los participantes del club de lectura "Filosofía con Niños y Niñas en La Barco".

3.2. Técnicas e Instrumentos

Teniendo presente los enfoques de investigación anteriormente expuestos y las diversas técnicas de recolección de información, se seleccionaron aquellas que están más acorde a la metodología de la comunidad de indagación propuesta en la FpN, con el objetivo de posibilitar espacios donde todos los sujetos partícipes pudieran dialogar y reflexionar filosóficamente. En este sentido, la escucha atenta y respetuosa ante las perspectivas de los otros a través del diálogo entendido como un ejercicio del logos entre dos o más personas, fue uno de los criterios fundamentales para seleccionar las técnicas de recolección de información.

La filosofía con niños y niñas se presenta como un encuentro que no pretende resolver problemas o constituir una suerte de "progreso" de acuerdo a los temas o preguntas que surgen, sino crear una relación dialógica entre los niños, las niñas, sus cuidadores y la investigadora, por lo tanto, es esta relación la que define la cualidad del encuentro y el objetivo de la actividad participante. La información recolectada, en este sentido, no se debe valorar por la solución de problemas o por una cuantificación de la discusión, pues esto implicaría recaer en modelos de evaluación de orden curricular que desdibujan el objetivo de la filosofía aquí propuesta. Por el contrario, se trata del encuentro, de la iniciativa y la intención de preguntar y, en este sentido, dilucidar los caminos de la indagación, siempre partiendo de los saberes e intereses de los niños y las niñas. Por lo tanto, las técnicas de recolección de información que se utilizaron fueron: el taller, la conversación, la entrevista semiestructurada y la transcripción.

3.2.1. Talleres

En esta investigación se utilizó la metodología del taller para realizar las sesiones de filosofía con niños y niñas en la biblioteca pública, porque esta técnica fue la que mejor se adecuaba al enfoque fenomenológico-hermenéutico de esta investigación de orden cualitativo.

El taller es el espacio y el tiempo designados para el encuentro, el cual también consigna el tema que orienta la conversación. En este sentido, el taller es un momento acordado que permite el encuentro y el intercambio de forma lúdica (Rodríguez Luna, 2012, p. 19). El taller, a diferencia de otros espacios como la clase o el coloquio, que también pretenden reunir individuos en torno a un tema, tiene la cualidad de ser un espacio de construcción sin la determinación de un producto prescriptivo. El taller, así entendido, es colaborativo, participativo y en sí mismo constituye el fin de su objetivo.

En el caso de la filosofía con niños y niñas, el taller es el momento de exploración discursiva y de una participación desestructurada, es decir, cuya guía no se atiene a unos momentos predefinidos, sino a la deriva de los temas propuestos como orientación. El taller utilizado en esta investigación es fruto del espacio de la biblioteca pública en un tiempo designado para esta actividad, lo cual influyó de manera decisiva en la participación de los niños y niñas. De este modo, se realizaron aproximadamente 35 talleres en el club de lectura "Filosofía con Niños y Niñas en la Barco" durante el año 2023, los cuales inciaron en febrero y terminaron en noviembre, gracias a que la investigadora se desempeñaba como mediadora de lectura en este espacio bibliotecario.

Ahora, para el desarrollo de los talleres, la comunidad de indagación permitió que la conversación como metodología de investigación hiciera brotar las narrativas de los niños y las niñas, en cuanto modo técnico discursivo de los intercambios entre los participantes. A diferencia del diálogo filosófico, el cual pretende resolver una paradoja o una cuestión por medio del intercambio argumentado, la conversación permite un discurrir cuya argumentación depende de las preguntas y la intención de los niños y niñas. Cabe anotar que la conversación también se distancia del debate, cuyas reglas y formas de razonar, a menudo obligan a un orden que impide la libre indagación.

En este sentido, se puede considerar a la conversación como una técnica "menor", pero que repercute en el asombro y la exploración (Sanches Sampaio, Ribeiro, de Souza, 2022, p. 16). Sin embargo, es posible notar en los talleres realizados que la conversación pudo tener momentos de debate entre los participantes. En este sentido, tanto el taller, como la conversación, componen los elementos necesarios para constituir comunidades de indagación en la propuesta de filosofía con niños y niñas que se propone en esta investigación.

Además, desde Tusón (2002) la conversación despliega otras perspectivas de análisis del lenguaje y las narrativas infantiles, pues permite develar las formas en que los niños y las niñas desarrollan y cultivan un pensamiento filosófico en interacción, a la vez que se busque comprender el sentido de sus intervenciones y cuestionamientos, es decir, interpretar sus realidades sociales.

Por lo tanto la conversación y sus posibles análisis no se agotan en la descripción mecánica de los intercambios, sino que también permite mostrar cómo se construye el sentido de la misma a partir de la cooperación entre los participantes. La conversación como un asunto de compromiso y cooperación es:

> La actividad más típica entre los sujetos, porque es mediante esta forma en que se manifiestan y existen primariamente las lenguas. Es interacción con el otro y en tanto actividad social, requiere la utilización de los códigos lingüísticos y los no verbales. Así, es en la conversación donde "las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea". (Tusón, 2002, p. 134)

El sentido conversacional brota cuando se negocia y se crea de forma dialógica, y esto es lo que se propuso en los intercambios de razones que dieron los niños y las niñas, lo cual permitió develar sus interpretaciones y la formas de construir sentido con los otros.

3.2.2. Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructura es un método que permite recolectar la información de manera focalizada y conocer a la persona entrevistada de manera orgánica, pues busca llevar a cabo una conversación lo más naturalmente posible, aún cuando exista una preparación previa.

Si bien las preguntas son planteadas con anterioridad, de acuerdo a (Díaz, et al. 2013) existe una suerte de flexibilidad en su formulación y reformulación durante la entrevista, a partir de las respuestas y la conversación establecida con la persona entrevistada, a la vez que permite mantener un foco para alcanzar los propósitos del ejercicio.

En esta investigación que defiende una cultura de la pregunta se eligió este modelo para la recolección de una parte de la información, porque una necesidad específica lo requirió, conocer las perspectivas de los niños, niñas y sus cuidadores sobre el programa "Filosofía con niños y niñas en la Barco", para la postulación al Premio Nacional de Bibliotecas Públicas Daniel Samper Ortega 2023, lo cual hace parte de los resultados de esta investigación. De otro modo, no se hubiera propuesto para los fines de la misma, porque no se busca plantear preguntas prediseñadas para que sean respondidas por los niños y las niñas, sino que emerjan de ellos en el marco de una conversación con miras al aprendizaje del filosofar.

3.3. Población

Para la realización de esta investigación se contó con el apoyo y espacio de la Biblioteca Pública Virgilio Barco, la cual está ubicada en la UPZ La Esmeralda de la localidad de Teusaquillo y hace parte de la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá - BibloRed. Es una de las cuatro megabibliotecas de la ciudad y se ha posicionado como un centro de desarrollo social y cultural para la ciudad. Se inauguró el 21 de diciembre de 2001 y fue diseñada por el arquitecto Rogelio Salmona.

En el año 2007 la Biblioteca Pública Virgilio Barco fue declarada como Bien de Interés Cultural Nacional, en el 2022 le fue otorgado el premio al sitio más emblemático de Bogotá en el marco de la II Bienal de Espacio Público de Bogotá por su diseño y apropiación ciudadana, y en

el 2023 ganó en el Premio Nacional de Bibliotecas Públicas Daniel Samper Ortega el reconocimiento especial, por la creación de programas de innovación bibliotecaria con los Clubes de Filosofía y Ciencias para Niños y Niñas, de los cuales el primero es fruto de esta investigación.

Para realizar los talleres se creó y consolidó el club de lectura *Filosofía con Niños y Niñas en La Barco*. En este programa participaron niños y niñas entre los 4 y 13 años con sus cuidadores, los cuales asistían de manera recurrente a la programación de la biblioteca y en su mayoría vivían en la localidad, sin embargo, al ser una biblioteca mayor posibilitó que participaran personas de diferentes localidades de la ciudad, incluso de otros municipios como Soacha. La mayoría de los niños y niñas participantes hacían parte de la modalidad *homeschooling* (educación en casa), por lo cual reconocían este espacio como una posibilidad para la formación, la participación e interacción con pares. Este club de lectura tuvo una duración de diez meses, inició en febrero del 2023 y terminó su primera fase en noviembre. Para el 2024 se proyecta continuar con la segunda fase en el mes de agosto, con miras a replicar el proceso realizado con esta población en otros espacios bibliotecarios de BibloRed.

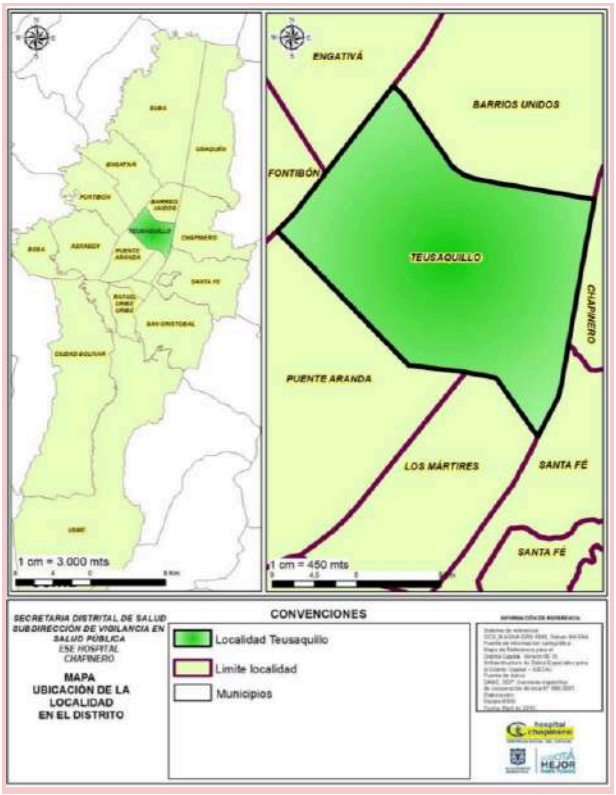
Es importante mencionar que la biblioteca se encuentra ubicada en la UPZ 106 La Esmeralda, en la localidad de Teusaquillo (localidad 13), la cual está dividida en 6 unidades de planeación zonal (UPZ) (Galerías,Teusaquillo, Parque Simón Bolívar, La Esmeralda, Quinta Paredes y Ciudad Salitre Oriental). Al estar ubicada en el pulmón verde de Bogotá, limita al noroccidente con las localidades de Fontibón y Engativá. Al nororiente, colinda con la localidad de Barrios Unidos. Por el oriente, está separada de las localidades de Chapinero y Santa Fe. Al suroccidente limita con las localidades de Mártires y Puente Aranda. Limita al occidente, con la Avenida carrera 68, que la separa de las localidades de Engativá y Fontibón; al sur, con la calle

26, la Avenida de las Américas, la calle 19 y el ferrocarril de Cundinamarca, que la separan de las localidades de Puente Aranda y Los Mártires; al norte, con la calle 63, que la separa de la localidad de Barrios Unidos, y al oriente, con la Avenida Caracas que la separa de las localidades de Chapinero y Santa Fe. De acuerdo al diagnóstico realizado por la Secretaría de Integración Social en el año 2022, la localidad cuenta con 168.400 habitantes de los cuales los niños y las niñas representan el 7,5% es decir, 12.637 entre los 6 y 13 años.

Localidad - Teusaquillo

Figura 1

División político-administrativa de Teusaquillo. Tomado del Hospital Chapinero E.S.E (2016). Diagnóstico local.



Nota. Recuperado de https://www.saludcapital.gov.co/DSP/Documentos%20Vigilancia%20en%20Salud%20Pblica%20Geogrfica1/An%C3%A1lisis%20espacial%20por%20localidad/Atlas%20de%20Salud%20P%C3%BAblica/2015/ATLAS%202015%20VSP%20TEUSAQUILLO.pdf

3.4. Ruta de Acción

Fase I - Aproximación teórica

En esta fase se realizó la búsqueda, evaluación y selección de los materiales de lectura para la creación y consolidación del club de lectura "Filosofía con Niños y Niñas en La Barco". Se tomaron como referentes conceptuales y metodológicos los expuestos a lo largo de esta investigación y el trabajo *Filosofía con Niños y Niñas en la Biblioteca Pública* (Cadena, 2023).

Fase II - Planeación y diseño de los talleres

Para la realización de los talleres se propusieron ciclos temáticos sobre cuestiones fundamentales de la filosofía como la muerte, el amor, el origen, la nada, el tiempo, la verdad, la estética, la ética animal y otros de orden más social como el desplazamiento forzado y los derechos de los niños y las niñas.

Las planeaciones se realizaron semana a semana, pues los mismos niños, niñas y sus cuidadores fueron quienes guiaron la pertinencia de los temas y la profundidad que se quería alcanzar, dando entonces espacio a que algunos temas fueran abordados en más de un taller, por ejemplo, en 4 como fue el caso de la muerte y el origen.

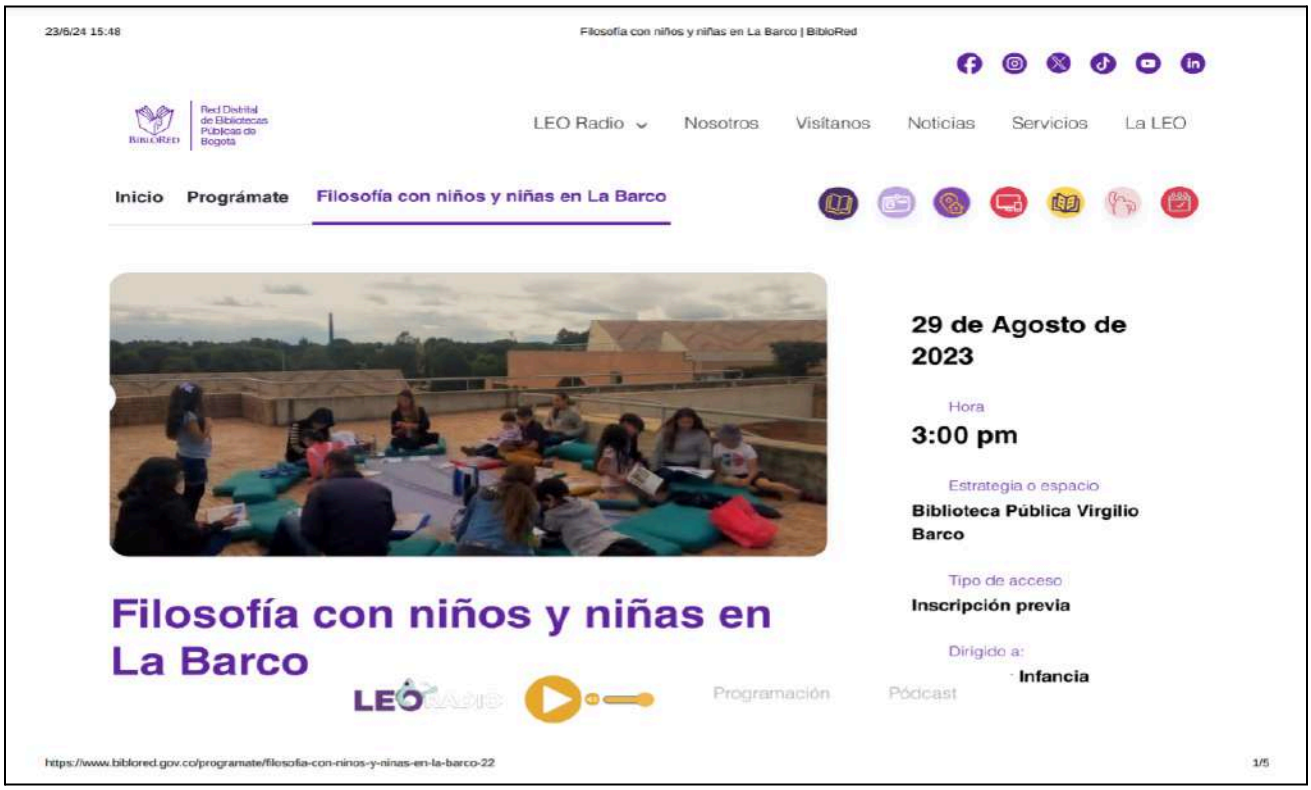
Fase III - Convocatoria y ejecución de los talleres

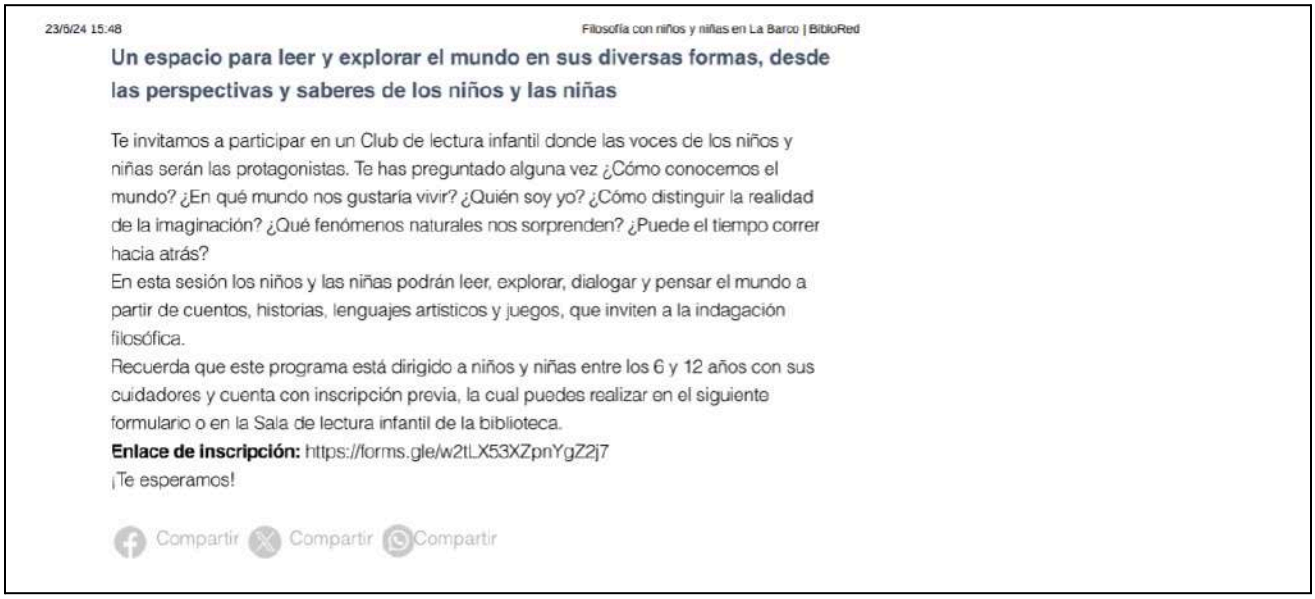
La convocatoria de la sesión se realizó de manera abierta a partir de canales de información web como el portal de BibloRed y habladores publicados de manera física en las instalaciones de la biblioteca. En los talleres participaron niños y niñas entre los 4 y 13 años con inscripción previa.

A continuación, se presenta una de las invitaciones públicas para la ciudadanía, la cual se fue actualizando semana semana durante los diez meses:

Figura 2

Invitación al club de lectura Filosofía con Niños y Niñas en La Barco.





Nota. Recuperado de *https://www.biblored.gov.co/programate/filosofia-con-ninos-y-ninas-en-la-barco-22*

Fase IV - Análisis de resultados

En esta última fase se realizó la escucha y transcripción de los talleres y las entrevistas. Después se llevó a cabo la reconstrucción de la sistematización de experiencias y el análisis de las producciones discursivas de los niños y las niñas.

Para este apartado de los resultado la transcripción se constató como un método de investigación sistemático que permitió trazar y cumplir unos fines determinados, caso puntual, la recolección de datos a partir de técnicas como la grabación tanto visual como auditiva. De acuerdo a Farías, L., & Montero, M. (2005) la transcripción en el marco de la investigación cualitativa busca "contribuir a salvar la brecha entre el discurso oral y sus versiones escritas. Examina las formas de llevar a cabo la grabación y transcripción, no solo para evitar distorsiones importantes, sino también para destacar el carácter inevitablemente interpretativo de toda transcripción" (p. 1).

Así, la transcripción fue tomada como una de los procedimientos fundamentales para esta investigación, porque permitió un primer acercamiento al análisis, a partir de la escucha atenta, cuidadosa y respetuosa de los datos recolectados, en este caso, las voces, comprensiones, emociones y pensamientos, gue un instrumento privilegiado que permitió documentar los mundos de los niños, niñas y sus cuidadores.

Para la transcripción de los talleres y entrevistas estos fueron grabados previamente por la investigadora, durante todo el tiempo que duraron cada uno. Como los talleres realizados fueron aproximadamente 35 y cada uno tenía una duración aproximada de 120 minutos, para el ejercicio descriptivo y de interpretación se tuvieron que elegir solo dos, por la extensión y complejidad de la transcripción, puesta se realizó desde un proceso artesanal. La grabación de cada uno de los talleres y entrevistas fueron autorizados de forma previa y escrita por parte de las personas cuidadoras a cargo de los niños y las niñas, y de forma oral por parte de estos. Antes de iniciar a

grabar se preguntaba si todas y todos estaban de acuerdo y se expuso el objetivo académico de la misma de manera explícita.

4. Resultados y Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación a la luz de algunos elementos de la sistematización como la reconstrucción de la experiencia y el análisis fenomenológico-hermenéutico, y constan de cuatro partes: la creación de las planeaciones, la transcripción de los talleres, los análisis de las producciones discursivas y las posibilidades prácticas y teóricas de la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas.

Además, es importante destacar que en el análisis de las producciones discursivas de los niños y las niñas a partir de la filosofía, las posibilidades narrativas de la sistematización de experiencias para mostrar cómo se hace la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas, se comprende como uno de los aportes de esta investigación al campo de estudios de la infancia.

4.1. Planeaciones

Para la realización del club de lectura “Filosofía con niños y niñas en La Barco”, las planeaciones fueron insumos fundamentales para su desarrollo. Para crearlas no solo se tomaron en cuenta materiales de lectura como cuentos, álbumes, lenguajes artísticos y juegos que suscitaron la reflexión filosófica, sino que también algunos referentes conceptuales y teóricos sobre el campo de estudio de la FpN, que permitieron orientar, estructurar y desarrollar las experiencias desde un ejercicio práctico-teórico. De este modo, la metodología fue una espiral que emergía y daba las rutas de acción taller a taller, pues los intereses de los niños, niñas y sus cuidadores fueron fundamentales para la planeación.

Para esta investigación se exponen seis planeaciones, con el objetivo de acercar a los lectores a la metodología creada para el desarrollo de esta propuesta, pues, en última instancia, se espera que estas reflexiones creen diálogos y puedan ser replicadas o re-creadas en otros espacios y contextos bibliotecarios.

A Continuación se presentan figuras de planeación donde se explicitan las temáticas, los objetivos y el desarrollo de los talleres paso a paso. Es importante analizar la preparación del espacio, la selección de los materiales bibliográficos y el momento de creación, a la luz de las preguntas que atravesaron el espacio.

Figura 3

Planeación sobre el concepto de la muerte para el Club de Lectura Filosofía con Niños y Niñas En La Barco.

Título o tema	La muerte ¿Para qué estamos en el mundo?
Objetivo	Acercar a los niños y niñas al proceso de indagación filosófica a partir de preguntas en torno al concepto de la muerte.
Descripción y desarrollo de la sesión	**Preparación del espacio:** Se ponen mesas y sillas en círculo, esta organización geométrica tiene un papel importante en el desarrollo de la indagación, pues permite organizar y disponer el espacio para dialogar borrando toda relación jerárquica entre el adulto que acompaña el espacio y los niños y niñas protagonistas del mismo. En este proyecto de educación filosófica se busca que los niños y niñas puedan pensar por sí mismos en compañía de los otros, por lo tanto, el círculo permite que el diálogo, la escucha y la observación ante las perspectivas de los otros sea más espontánea y auténtica. En el centro del círculo se propone disponer de libros que estén relacionados con la indagación que se vaya a realizar en la sesión, ya sea desde una temática, autores o relaciones literarias. Cuando los niños y niñas lleguen al espacio se invitan para que exploren los libros, realicen diferentes lecturas, mientras se espera a que lleguen todos los participantes para iniciar la sesión. Esto también tiene el objetivo de circular y dar a conocer las colecciones de

	las bibliotecas. **Saludo:** La sesión inicia dando la bienvenida a los niños, niñas y sus cuidadores al espacio, se presenta el objetivo de la sesión de manera explícita y las reglas del juego de pensar. **Sensibilización: ¿En qué vamos a pensar hoy?** Se realiza la lectura en voz alta del libro *La gran pregunta* escrito e ilustrado por Wolf Erlbruch y publicado por Ediciones Tecolote. Después de la lectura se pregunta nuevamente cuál es el tema de la sesión y luego se dialoga sobre qué significa la muerte y cómo este ha sido uno de los temas fundamentales de la filosofía; la muerte le da sentido a la vida. Luego se realiza la siguiente pregunta: ¿Por qué estamos en el mundo? Y se invita a que los niños y niñas den sus respuestas. **Exploración:** Lectura en voz alta del libro *El pato y la muerte* escrito e ilustrado por Wolf Erlbruch y publicado por Barbara Fiore Edita. Para presentar el libro se realizan las siguientes preguntas: ¿Quiénes están en la imagen?, ¿cómo se llamarán?, ¿recuerdan la importancia de tener un nombre? ¿Se imagina bailar con la muerte? ¿Qué forma tiene la muerte? Antes de la lectura en voz alta se juega y baila la canción Chumbala cachumbala. **Creación: Jardín de tulipanes.** De acuerdo a la historia *El pato y la muerte*, se dialogará sobre el significado de los tulipanes y se propone crear un jardín en el que cada niño y niña termine la sesión narrando su perspectiva sobre la vida, la muerte y el amor, es decir, exponga qué representa su tulipán. **Cierre de la sesión:** Se invita a los niños y las niñas a buscar en la colección de la Red libros de literatura infantil que hablen de la muerte desde diferentes perspectivas, para continuar en la siguiente sesión indagando sobre cómo ha narrado y representado la literatura el tema de la muerte. **Evidencia del taller:**

Nota. Elaboración propia.

Figura 4

Planeación sobre el concepto del amor para el Club de Lectura Filosofía con Niños y Niñas En La Barco.

Título o tema	El amor
Objetivo	Acercar a los niños y niñas al proceso de indagación filosófica a partir de preguntas en torno al significado del amor.
Descripción y desarrollo de la sesión	**Preparación del espacio:** Se ponen colchonetas en círculo, esta organización geométrica tiene un papel importante en el desarrollo de la indagación, pues permite organizar y disponer el espacio para dialogar borrando toda relación jerárquica entre el adulto que acompaña el espacio y los niños y niñas protagonistas del mismo. En este proyecto de educación filosófica se busca que los niños y niñas puedan pensar por sí mismos en compañía de los otros, por lo tanto, el círculo permite que el diálogo, la escucha y la observación ante las perspectivas de los otros sea más espontánea y auténtica. En el centro del círculo se propone disponer de libros que estén relacionados con la indagación que se vaya a realizar en la sesión, ya sea desde una temática, autores o relaciones literarias. Cuando los niños y niñas lleguen al espacio se invitan para que exploren los libros, realicen diferentes lecturas, mientras se espera a que lleguen todos los participantes para iniciar la sesión. Esto también tiene el objetivo de circular y dar a conocer las colecciones con las que cuentan las bibliotecas de la BibloRed.

	Saludo: La sesión inicia dando la bienvenida a los niños, niñas y sus cuidadores al espacio, invitandolos a saludarse con e ejercicio rítmico “Este sonido es con el tambor” de la agrupación Tú Rockcito. **Sensibilización: ¿En qué vamos a pensar hoy?** Exploración sonora "Un viaje al corazón". Se invita a los niños, niñas y sus cuidadores a vendarse los ojos y a escuchar un audio con los latidos del corazón para que a partir de estos sonidos adivinen sobre qué tratará la sesión. Después se realiza la lectura en voz alta del libro *Un corazón que late* (2004) escrito por Joëlle Jolivet y Virginie Aladjidi y publicado por la editorial Kókinos. Después se invita a que indiquen en qué parte del cuerpo está el amor y luego el corazón, luego se pregunta ¿Por qué el corazón se identifica como el órgano del amor? o ¿Por qué relacionamos el amor con el corazón? **Exploración:** Red de definiciones sobre el amor. Partiendo de la idea de que el amor conecta, crea vínculos y permite construir redes de afectos, se invita a jugar con una bola de trapillo. Cada niño, niña y cuidador deberá decir qué significa el amor y luego lanzar el trapillo a otro para ir creando una red. Mientras se dan las definiciones se pide que tengan presente las que más se repiten o parecen y luego, cuando la red esté completa, se invita a deshacerla haciendo una pregunta sobre el amor, por ejemplo: ¿Qué tipos de amor existen? ¿Es importante el amor? ¿Podríamos vivir sin amor? ¿Existen personas que no aman? ¿Amar siempre implica ser amado? Para dar continuidad a la pregunta ¿Qué tipos de amor existen? Se propone la lectura en voz alta del libro *Nacido del corazón* (2015) escrito por Berta Serrano y publicado por la editorial Kókinos.Terminada la lectura se invita a indagar sobre qué tipo de amor representa la historia, y después se cuenta que existen cuatro tipos de amor, según los griegos: eros, storgé, philia y ágape, y se ejemplifican en relación con las experiencias y saberes de los niños, niñas y cuidadores. **Creación:** Tomando como referencia el mito griego sobre los andróginos, se entregan tiras de trapillo para que en parejas se amarren los dos brazos derechos y los dos pies derechos. Luego se canta la canción "El latido del corazón es como el ritmo de una canción" de forma que invite al movimiento y realicen las acciones que propone la canción. Después, se invita a los niños, niñas y cudadores a dar sus impresiones sobre la actividad y se cuenta que Platón en su libro *El Banquete*, expone el mito de Andrógino. Para contarlo se utilizan sombras chinescas. **Cierre de la sesión:** Finalmente, se invita a realizar un círculo de la palabra sobre qué es el amor y se recomiendan libros de la colección que traten el tema. **Evidencia del taller:**

Nota. Elaboración propia.

Figura 5

Planeación sobre el origen para el Club de Lectura Filosofía con Niños y Niñas En La Barco.

Título o tema	El origen
Objetivo	Acercar a los niños y niñas al proceso de indagación filosófica a partir de preguntas en torno al origen del universo desde los mitos.
Descripción y desarrollo de la sesión	**Preparación del espacio:** Corresponde a la misma organización propuesta en la figura 3. **Saludo:** La sesión inicia con la presentación y objetivo de la sesión: Continuar un viaje por el espacio, esta vez a partir de los mitos que los seres humanos hemos creado para dar respuesta a una de las grandes preguntas de la humanidad ¿De dónde venimos? o, filosóficamente, ¿Por qué existimos? **Sensibilización:** ¿En qué vamos a pensar hoy? Continúa el ciclo sobre el espacio. ¿Recuerdan las preguntas de las sesiones pasadas? ¿De dónde venimos? ¿Si un día el planeta tierra dejara de existir porque su estrella "el sol" se apaga, qué legado le dejaríamos al espacio? ¿Somos los únicos seres en el universo que pueden hacerse estas preguntas? Esta vez invita a dialogar sobre los mitos. Se inicia la mediación lectora con el mito de Bumba, a partir de su recreación en formato pop-up. Este mito trata sobre la creación del universo partiendo de la nada y dando como resultado el universo a partir del el vómito del dios Mbombo, también conocido como Bumba, de la cosmovisión del Congo. Antes de iniciar la mediación se plantea la pregunta ¿Por qué inventamos mitos para

	explicar el origen del universo? **Exploración:** ¿Por qué el sol y la luna están en el espacio? Para dar respuesta a esta pregunta se realiza la lectura en voz alta y musicalizada del libro *El sol, la luna y el agua* (2015) escrito por Laura Herrera y publicado por la editorial Ekaré. **Creación:**¿Qué mito crearías para contar el origen del universo? Se enseña la técnica de creación de libros en pop-up, y cada niño y niña recrea su mito en este formato. **Cierre de la sesión:** Se invita a los niños y las niñas a buscar en la colección de la biblioteca libros de literatura que hablen de el universo desde diferentes perspectivas, para continuar en la siguiente sesión indagando sobre la pregunta ¿De dónde venimos? **Evidencia del taller:** 

Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Planeación sobre el concepto de la nada para el Club de Lectura Filosofía con Niños y Niñas En La Barco.

Título o tema	La nada
Objetivo	Acercar a los niños y niñas al proceso de indagación filosófica a partir de las preguntas en torno al concepto de la nada, como punto de partida y de destino

	para la narración reflexiva de las experiencias.
Descripción y desarrollo de la sesión	**Preparación del espacio:** Corresponde a la misma organización propuesta en la figura 4. **Saludo:** Se da la bienvenida al espacio y se pregunta ¿En qué vamos a pensar hoy? Para despertar la curiosidad se pone una caja en el centro, la cual estará vacía, y se invita a jugar a adivinar qué creen que hay dentro de ella. No se dice ni el objetivo ni el tema del taller, porque se busca que a partir de la indagación se llegue a estos. **Sensibilización:** El hueco del pandequeso. Este momento está inspirado en la planeación propuesta por el programa *SOFÍA FilosofAR con niños y adolescentes, filosofAR con todos. Colegio San José de las Vegas (Medellín - Colombia)* (2014) Realizado por Claudia Victoria Llano Restrepo. En el centro del espacio se colocará un plato con pandequesos con el objetivo de indagar en torno al tema que se abordará en la sesión: la nada. La mediadora hará preguntas sobre el pandequeso: ¿De qué está hecho?, ¿cómo está hecho?, ¿para qué se utiliza?, ¿qué forma tiene? ¿qué hay en el centro del pandequeso? ¿por qué tiene esa forma?, si tuviera otra forma ¿seguiría siendo un pandequeso?, ¿podríamos comer pandequeso sin hueco?, ¿hay otra forma de hacer el pandequeso? (arepas, almojábanas) ¿podríamos tener el hueco sin el pandequeso? Hasta que por medio de la indagación se llegue al concepto de la nada. ¿Qué es la nada? ¿Si quitamos todos los elementos del universo qué quedaría? ¿La nada es algo? **Exploración:**¿Qué es la nada? Se propone la lectura en voz alta dle libro *¿Qué es la nada?* (2009) Escrito por Antje Damm, editado en Alemania y llevado al castellano por la editorial argentina Iamiqué. **Cierre de la sesión:** La mediadora pasará la caja del inicio del taller cerrada a los niños y niñas, y cada uno dirá que creen que hay dentro. Al final se abre, no hay nada, y se reflexiona sobre qué piensan que es la nada en consideración a todo lo dialogado en la sesión. Después se juega "comerse la nada" compartiendo los pandequesos. **Evidencia del taller:**

Nota. Elaboración propia.

Figura 7

Planeación sobre el concepto del tiempo para el Club de Lectura Filosofía con Niños y Niñas En La Barco.

Título o tema	El tiempo
Objetivo	Acercar a los niños y niñas al proceso de indagación filosófica a partir de las preguntas en torno al tiempo.
Descripción y desarrollo de la sesión	**Preparación del espacio:** Corresponde a la misma organización propuesta en la figura 3. **Saludo:** La sesión inicia dando la bienvenida a todos los niños, las niñas y cuidadores al espacio, cada uno dirá su nombre y alguna pregunta que se hayan hecho durante la semana. Se pone a correr un reloj de arena en el centro y se pregunta ¿Qué ven? ¿Si pudieran viajar en una máquina del tiempo, viajarían al pasado o al futuro? ¿Puede el tiempo correr hacia atrás? **Sensibilización:** ¿En qué vamos a pensar hoy? Vamos a tomar tiempo para pensar en el tiempo. Se propone pensar las siguientes preguntas: ¿Qué es tener mucho tiempo? ¿Qué significa "no tener nada de tiempo"? ¿Qué significa "el tiempo pasa volando"? ¿Podemos detener el tiempo? ¿Cómo medimos el tiempo? ¿El tiempo solo se mide con relojes? ¿Por qué medimos el tiempo? ¿El tiempo deja huellas? ¿Cuánto tiempo dura la vida? ¿Tienes tiempo? ¿Te gustaría volver el tiempo? ¿Para qué necesitas tiempo? ¿Qué cosas es mejor hacerlas en

	poco tiempo? ¿Qué significa "no hay tiempo que perder? ¿Recuerdas el día mas largo de tu vida? ¿Recuerdas el tiempo más corto de tu vida? ¿El tiempo cura las heridas? ¿Qué significa "se paró el tiempo"? **Exploración:** Se exponen tres concepciones griegas sobre el tiempo: Kronos, Kairós e Ión, con el objetivo de reflexionar en el momento de la lectura en voz alta, qué forma del tiempo representa cada imagen. Se propone la de los siguientes libros *El tiempo de mi casa* (2016) escrito por Samuel Castaño Mesa y publicado por Tragaluz Editores o *¿Qué es el tiempo?* (2020) Escrito por Antje Damm y publicado por Ediciones Iamiqué. **Creación:** ¿Si no medimos el tiempo, deja de existir? ¿Puede el tiempo existir sin alguien que piense en el? Se realiza una breve mediación del libro *Las medidas del tiempo* (2006) de Carla Aymes y Rebeca Kraselsky; fotografías Museo Franz Mayer. Con el objetivo de conectar con la idea de que el tiempo no es un objeto, pero podemos crear artefactos que puedan medirlo, se propone crear relojes de sol o de arena. **Evidencias de taller:** 

Nota. Elaboración propia.

Figura 8

Planeación sobre la estética para el Club de Lectura Filosofía con Niños y Niñas En La Barco.

Título o tema	La estética
Objetivo	Acercar a los niños y niñas al proceso de indagación filosófica a partir de las preguntas en torno al concepto de lo bello.
Descripción y desarrollo de la sesión	**Preparación del espacio:** Corresponde a la misma organización propuesta en la figura 4. **Saludo:**La sesión inicia dando la bienvenida a todos los niños y niñas, cada uno dirá su nombre y alguna pregunta que se hayan hecho durante la semana. **Sensibilización:**¿En qué vamos a pensar hoy? Se indica que filosofía también se ha ocupado del arte, a partir de la reflexión filosófica sobre la belleza. Esta rama de la filosofía se la denomina la estética, sobre esto se pensará en el taller. Se proponen las siguientes preguntas, con el objetivo de tratar de construir entre todos una pregunta más profunda sobre la estética: ¿Qué es lo bello? ¿Qué es lo feo? ¿Podemos llegar a una regla universal sobre lo que es bello o no? ¿De dónde proviene la belleza? ¿Es necesaria? ¿Podría no existir? ¿Tiene un comienzo? ¿Tiene un fin? ¿Algo bello puede dejar de serlo? ¿Siempre lo bello es algo bueno? ¿Puede ser malo? ¿Algo bello solo es lo que se puede ver y tocar? ¿Puede ser bello algo abstracto? **Exploración:** Se propone pensar en la estética a partir del arte pictórico, con base en la siguientes preguntas ¿Les gusta pintar? ¿Se imaginan crear su

propia obra de arte? ¿Si pudieran elegir una obra de arte para vivir en ella, cuál sería? Después se realiza la lectura en voz alta del libro *¿En qué obra de arte te gustaría vivir?* (2012) Escrito por Violeta Monreal y publicado por la editorial Anaya. El libro se proyecta con un vídeo beam en un gran lienzo y a medida que se realiza la lectura de imagen, se propone hacerle una pregunta a cada obra y analizarla, antes de realizar la lectura de su historia y descripción.

Creación: Se proyecta con un vídeo beam algunas de las imágenes del libro abordado en un gran lienzo, para que los niños y niñas lo puedan intervenir con pinturas y se recreen las obras a partir de sus pinceladas.

Cierre: Se propone un circulo de la palabra para dar consideraciones sobre qué es la estética en relación con el ejercicio de creación realizado, es decir, desde la puesta en escena de los niños y las niñas.

Evidencias del taller:







Nota. Elaboración propia.

4.2. Transcripción del Taller

A continuación se expone la transcripción del taller sobre el concepto del amor, después de haber realizado un ciclo de cuatro sesiones sobre la muerte. Este taller emergió de las inquietudes y relaciones que encontraron los niños y las niñas sobre la muerte y el amor. Se presenta este taller, porque permite vivenciar elementos metodológicos que fueron claves para el desarrollo de los siguientes durante el año, pues este se realizó en el mes de junio de 2023, lo cual permitió ir creando una identidad metodológica para el espacio, que estuviera acorde a los intereses y necesidades de los participantes. Caso puntual fue la implementación de lenguajes artísticos como la música, lo cual permitió crear lazos narrativos que surgieron desde el afecto.

La transcripción en el sentido de la sistematización de experiencias (Jara, 2018) permitió tomar una distancia cuidadosa de lo vivenciado, para llevar a cabo un ejercicio de objetivación, es decir, mirar desde lejos con una visión de conjunto y reconstruir el camino recorrido de forma fiel y real a como transcurrió.

4.2.1. Taller: ¿Qué es el amor?

"El amor es lo que ama la muerte" (Luz Helena, 5 años).

"La muerte: estás aquí para amar la vida" La gran pregunta, Wolf Elrbruch.

4.2.1.1. Inicio del Taller:

El taller inició presentando las reglas para el juego del pensar: primera, los niños y niñas siempre tienen que ser acompañados de un adulto, el cual debe participar activamente durante

toda la sesión y ayudar como con el manejo del espacio; segunda, tener los oídos muy abiertos para que podamos escuchar lo que otros no escuchan normalmente; tercera, tenemos que tener los ojos muy abiertos, para poder observar lo que otros no ven; cuarta, vamos a estar siempre sentados en círculo de forma que nos podamos ver todos, para conversar más armónicamente; quinta, cuando queramos decir algo vamos a pedir la palabra alzando la mano; sexta, y última, todo lo que digamos es válido para ser indagado y explorado para hacernos preguntas, no hay ideas ni buenas ni malas, todas se dialogan con mucho respeto.

Después la investigadora indicó que en este taller no les iba a contar desde el inicio en qué iban a pensar, sino que en la sensibilización se iban a dar cuenta. Luego, propuso para el saludo hacerlo con una canción "Este sonido es con el tambor" de la agrupación Tú Rockcito. Primero se realizó la exploración sonora del espacio, aumentando y disminuyendo el ritmo, fuerte y suave, para conocer las dinámicas del sonido. Luego se enseñó el ritmo de la canción con percusión corporal, indicando que lo importante no era hacerlo de manera perfecta, sino sentirse contentos, alegres y enérgicos con la exploración, de modo que el inicio del espacio permitiera que el desarrollo del taller fuera afectivo y cercano a los lenguajes de expresión de los niños y niñas, como lo son el juego y el arte. De esta forma, se socializó la letra de la canción y se cantó de forma colectiva:

Este saludo es como el tambor

Con todo el cuerpo y tu sabor.

Durante el saludo la investigadora iba preguntando si se les ocurría de qué trataba el taller, a lo cual respondieron:

— *De música* (Arturo, cuidador).

Finalizado el saludo se volvió a plantear la pregunta: ¿En qué vamos a pensar hoy?

— *¿En el tambor?* (Braulio, 4 años).

— *¿En el cuerpo? ¿El sonido?* (Maximiliano, 7 años).

— *El cuerpo* (Braulio, 4 años).

– *¿El cuerpo? Tiene que ver con el cuerpo y el sonido, pero no es solo eso* (Investigadora).

— *Tiene que ver con el tambor* (Braulio, 4 años).

— *¿De música?* (Catalina, 12 años).

— *De música* (Manuel, 11 años).

— *Del ritmo* (Génnessis, cuidadora).

— *El amor* (Lucy, 4 años).

— *¿El amor? ¿Qué tiene que ver el amor con el ritmo, la música, el movimiento? ¿Qué dicen?* (Investigadora).

— *Yo digo que no. El tambor* (Luz Helena, 5 años).

— *Autoconocimiento* (Linda, cuidadora).

Para averiguar de qué trataba la sesión la investigadora invitó a realizar un espacio de sensibilización sonora, a partir de los sonidos que se produce en el espacio, para esto era muy importante la escucha. Por lo tanto, preguntó ¿Para poder escuchar bien qué necesitamos? Respondieron:

— *Orejas* (Linda, cuidadora).

— *Silencio* (Silvana, 10 años).

— *¿Elefantes?* (Braulio, 4 años).

— *Micrófonos* (Manuel, 11 años).

— *Atención* (Máximiliano, 7 años).

— *¿Cornetas?* (Braulio, 4 años).

— *¿Silencio?* (Lucy, 4 años).

— *Levantar la mano* (Maximiliam, 7 años).

La investigadora indicó que Lucy dijo la palabra clave: silencio. Y les contó: Resulta que a veces cuando nos vendamos los ojos, no sé por qué, escuchamos mejor, se agudizan otros sentidos, que no es el de la vista que es el que normalmente tenemos más activo. De esta forma les entregó tapaojos para que se vendaran y les invitó a acostarse en las colchonetas. Recuerden, oídos muy abiertos y vamos a escuchar.

4.2.1.2. Un viaje al corazón

Inicia la exploración sonora realizando un viaje a corazón, el cual estaba ambientado con el sonido del latido del corazón reproducido en una consola y acompañado con un tambor. La investigadora les preguntó ¿Qué está sonando? Y respondieron:

— *Un tambor* (Varias voces).

— ¿A qué se les parece ese sonido del tambor? (Investigadora).

— *Al corazón. Al latido del corazón* (Varias voces).

Para realizar el viaje al corazón, la investigadora realizó en medio de la exploración sonora la lectura en voz alta del libro *Un corazón que late* (2004) escrito por Joëlle Jolivet, ilustrado por Virginie Aladjidi y publicado por la editorial Kókinos. La lectura se realizó a modo de preguntas, de forma que los niños, niñas y cuidadores las fueran respondiendo. Transcurrió de la siguente manera:

En el universo, ¿sabes qué hay en el universo? (Investigadora).

— *Galaxias* (Maximiliam, 7 años).

— *Estrellas* (Silvana, 10 años).

Está la tierra. Y en la tierra, ¿sabes qué hay en la tierra? (Investigadora).

— *Humanos* (Maximiliam, 7 años).

— *El silencio* (Manuel, 11 años).

En la tierra hay un país. Y en ese país, ¿sabes qué hay? ¿Qué creen que hay en el país? (Investigadora).

— *Agua, personas, silencio* (Varias voces).

En el país hay un parque. Y en ese parque, ¿sabes qué hay? (Investigadora).

— *Niños, pájaros, perros, gatos, conejos, árboles, burros, pajaritos* (Varias voces).

Y además de burros y pajaritos en ese parque hay un edificio. Y en ese edificio, ¿sabes qué hay? (Investigadora).

— *Sillas, apartamentos* (Varias voces).

Sí, hay un apartamento. Y en ese apartamento, ¿sabes qué hay? (Investigadora).

— *Personas, gatos, un perrito viejo, un patico* (varias voces).

Hay un salón. Y en ese salón, ¿saben qué hay? (Investigadora).

— *Libros, librería, sillas, un sofá* (Varias voces).

Hay un sillón. Y en ese sillón, ¿saben qué hay? (Investigadora).

— *Un gato, pulgas, un perro, un pájaro, una almohada, una mamá* (Varias voces).

Una mamá. Y dentro de a mamá, ¿saben qué hay? (Investigadora).

— *Un bebé. El corazón.* (Varias voces)

Si fuéramos una persona gestando, ¿qué habría en nuestra pancita? (Investigadora).

— *Un bebé. Vida* (Varias voces).

Un bebé. Y en el corazón de bebé, ¿saben qué hay? (Investigadora).

— *Sangre. Vida.* (Varias voces).

¿Por qué hay sangre? (Investigadora).

— *Porque el corazón está hecho de sangre* (Braulio, 4 años)-

Y cuándo el corazón está bombeando la sangre ¿Cómo suena? (Investigadora).

Todos comienzan a hacer el sonido de corazón con sus palmas, mientras la investigadora hace la lectura en voz alta de corrido del libro de forma inversa, es decir, de final a inicio, pues es un poema que expande el mundo a partir del latido del corazón. De este modo, les pregunta nuevamente: ¿De qué trata el taller de hoy? Y respondieron:

— *Del país. Del universo. Del oído. Del corazón. Del universo. Del útero* (Varias voces).

— *Si les digo corazón, ¿en qué piensan?* (Investigadora).

— *Amor. En la vida* (Varias voces).

— *Si pensamos en el amor, ¿qué imagen se nos viene a la mente?* (Investigadora).

— *Un corazón. Los hijos* (Varias voces).

— *¿Y los hijos qué representan?* (Investigadora).

— *Amor. Amor. Vida. Respeto* (Varias voces).

4.2.1.3. Definiendo el amor

En ese momento, la investigadora les invitó a sentarse nuevamente y destaparse los ojos, y les indicó que el taller trata sobre el amor. Les invitó a pensar un momento la pregunta ¿Qué es el amor? Antes de dar una respuesta, insistió, es muy importante pensar la pregunta, porque pensar también implica, a veces, escuchar, hacer silencio, estar muy atentos. Comenzaron a responder:

— *Que una persona cuida a la otra* (Maximilian, 7 años).

— *Algunos dicen que el amor es in vínculo con otros seres, ¿qué ocurre cuándo sentimos amor?* (Investigadora).

— *Felicidad* (Lucy, 4 años).

— *¿Qué sentimientos despierta el amor?* (Investigadora).

— *Llorar* (Luz Helena, 5 años).

Para dar respuesta a la pregunta ¿Qué es el amor? la investigadora invitó a jugar con una bola de lana, la cual era lanzada a alguien al azar y cada niño, niña y cuidador debía decir qué significa el amor y luego lanzar nuevamente la lana a otro para ir creando una red. Las definiciones y respuestas fueron las siguientes:

— *Amor es un sentimiento que genera alegría y bienestar* (Linda, cuidadora).

— *Para mí es paz y tranquilidad* (Génnessis, cuidadora).

— *Bueno, para mí el amor es el cuidado. El cuidado propio y el cuidado de las demás personas. Si me cuido, puedo cuidar a las demás personas y si cuido de las demás personas, yo me cuido de mí. Entonces, es como crear un vínculo* (Arturo, cuidador).

— *Pues, para mi el amor es respeto, y… mmm, paz* (Lucy, 4 años).

— *Ahora, yo creo que el amor es un sientimiento que amamos* (Luz Helena, 5 años).

— *Para mi el amor es, es que, el amor sirve para…(interrumpen niñas pidiendo que aten la lana). El amor es un sentimiento que lo que hace es que, uno, es que es como que uno se va con otro, ¿por qué? Porque es como que a uno le gusta otro* (Braulio, 4 años).

— *El amor para mí es... Que alguien llora, por amor* (Catalina, 13 años).

— *O sea, es sufrimiento (Se generan muchas risas por el comentario)* (Arturo, cuidador).

— *Para mí, el amor es... respeto, sanación y…* (Maximiliano, 7 años).

— *Para mi el amor es felicidad* (Catalina, 13 años).

— *Para mi el amor también te da tristeza, porque, uno puede tener miedo de decirle a una persona que lo quiere mucho y casi ni puedan verse ni nada* (Silvana, 10 años).

— *Dar gracias* (Sebastián, 6 años).

— *Para mi el amor es felicidad* (Lucy, 4 años).

— *Para mí el amor es... valor y es tranquilidad. Es la base de cualquier sentimiento* (Paola, cuidadora).

— *Para mi es amor es eeh, confianza, eeh, felicidad y… es como tener el sentimiento de poder ser cualquier cosa* (Catalina, 13 años).

— *Para mi el amor es querer que esa persona, más que todo para los humanos, es como querer que esa persona esté bien y... y verlos crecer, ¿no? Como una semilla que uno... cultiva y...* (Linda, cuidadora).

— *Sí, es súper bonito* (Maximiliano, 7 años).

— *Bueno, para mí el amor es una fuerza intangible, muy, muy, muy fuerte, poderosa, que no se puede tocar, pero existe* (Cuidadora).

En ese momento la investigadora preguntó: ¿Cuál fue la definición de amor que más se repitió? ¿O qué más se parecieron?

— *La felicidad* (Cuidador).

— *La tranquilidad* (Varias voces).

— *Y respeto* (Maximiliano, 7 años).

¿Y cuál fue la que menos coincidió con otras? Investigadora.

— *La que tiene que ver con la tristeza* (Génnessis, cuidadora).

— El amor puede ser alegría. Nos puede hacer sentir tristeza. Nos puede hacer sentir rabia. — ¿Qué más nos puede hacer sentir el amor? (Investigadora).

— Fuerza. Tristeza. Energía. Miedo (varias voces).

4.2.1.4. Formas del amor

La investigadora pidió entonces devolver o desenredar la red de ficciones sobre el amor en el mismo orden que se formó, pero ya no diciendo una definición, sino formulando una pregunta sobre el amor, por ejemplo, ¿Qué tipos de amor existen? A lo cual un niño respondió:

— El de pareja y el de mamá (Maximilano, 7 años).

De esta forma se realizó el desenlace de la red de definiciones con las siguentes preguntas o respuestas:

— Existe el amor materno (Cuidadora).

— El amor como a un gato (Manuel, 11 años).

— ¿El amor se limita solo a las personas? (Catalina, 13 años).

— Me parece que los tipos de amor es, como mi definición lo decía, es la base de cualquier sentimiento, ¿cierto? Sentimiento positivo, sentimiento negativo. Y pienso que el amor, haciéndolo de manera individual, es la base en la que nosotros nos reconocemos a nosotros mismos, eh, claramente y de alguna manera pues independiente del tema religioso, aunque sabemos que ehh somos conclusión de un amor muy grande, eh, pero, eh la persona como ser, cuando se reconoce como ser, tiene el fundamento de quererse a uno mismo. Cuando uno lo hace, lo consigue, puede ver un poco más claro los tipos de amores que pueden encontrarse dentro (Paola, cuidadora).

— *¿Se podría amar a un bicho?* (Manuel, 11 años).

— *El amor no importa si es mujer, hombre, animal, bicho, alienígena, perro (Niños hacen comentarios a la vez y no se entiende), objetos, no importa, es amor* (Silvana, 10 años).

— *Ya no tengo definición* (Maximiliam, 7 años).

— *Puedes cambiar la pregunta. Lucy ¿Quieres responder la pregunta o la quieres cambiar?* (Investigadora).

— *No he pensado todavía* (Lucy, 4 años).

— *¿Qué tipos de amor existen, Lucy?* (Investigadora).

— *Mmm, muchos. El amor, tal vez etxiste de Dios… de muchas cosas. El amor es hecho de Dios.* (Lucy, 4 años).

— *Ese amor según los griegos es un amor filial, ahora vamos a hablar de esas formas de amor* (Investigadora).

— *A ver, hay un problema…. Hay un problema con lo que dijiste y es que no todo el mundo cree en Dios, pues, no sé* (Maximiliano, 7 años).

— *Pues, es verdad* (Lucy, 4 años).

Al respecto interviene la investigadora diciendo:

— *Ya casi terminamos de desenvolver la red y hemos dicho muchas veces que el amor se da en muchas formas, sentimos amor de formas muy distintas, hacia personas, hacia objetos, hacia animales, hacia bibliotecas, hacia alienígenas, hacia bichos. Hacia muchas cosas.*
Y como es un sentimiento propio, único, es muy difícil decirle a otra persona que está errada o que eso no es correcto. Y si, por ejemplo, el amor que yo siento, para mí el amor más grande, es un ejemplo, es hacia esta biblioteca o es hacia Dios, pues es válido y es muy respetable porque es lo que yo siento (Investigadora).

— *¿Dije algo malo? (Pregunta a su papá)* (Maximiliano, 7 años).

— *Dijiste es un problema* (Arturo, cuidador).

— *Pues, no es un problema, solo que no todo el mundo cree en Dios* (Maximiliano, 7 años).

— *Para ti puede ser un problema, por ejemplo, pero para muchos otros no* (Investigadora).

Se invitó a finalizar la red definiciones o preguntas, diciendo que se podía cambiar la pregunta, pero insistieron en responder la que se planteó al inicio. Le correspondía el turno a Maximiliano:

— *Pero, pues, no es que ya todo el mundo dijo lo que yo quería decir* (Maximiliano, 7 años).

— *¿Y qué querías decir?* (Investigadora).

— *Pues yo quería decir que la gente puede tener el amor a objetos, animales, construcciones, y que no hay ningún problema con eso, pues, tambien hay gente que puede amar aa Dios, al dios de su religión, no importa cual religión sea, hay gente que puede amar a sus amigos, eso es normal* (Maximiliano, 7 años).

— *Quiero hablar un momento. Ehh, yo tengo demasiado amor por mi papá, mi mamá y mis perras* (Luz Helena, 5 años).

— *Beno, para mi algunos se aman a ellos, y otros aman a otras personas* (Sebastián, 6 años).

4.2.1.5. El amor, la vida y la muerte

— *El amor es lo que ama la muerte* (Luz Helena, 5 años).

— *Ve, ve, ve, ¿cómo?, ¿el amor es?* (Nubia, cuidadora, mamá de Luz Helena).

— *Lo que ama la muerte* (Luz Helena, 5 años).

— *¿Por qué?* (Nubia, cuidadora, mamá de Luz Helena).

— *Es que no entiendo lo que dice, o sea…* (Maximilam, 7 años).

— *Vamos a escucharla y luego comentamos. ¿Por qué crees Luz, que el amor es lo que ama la muerte?* (Investigadora).

— *¿Por qué mencionaste la muerte?* (Nubia, cuidadora, mamá de Luz Helena).

— *Por queee es mi creación* (Luz Helene, 5 año).

— *¿Recuerdan cuando leímos el libro La gran pregunta? ¿Qué decía la muerte sobre la vida? La muerte nos decía para qué estamos en el mundo, y nos decía que estamos en el mundo para amar, amar la vida.* (Investigadora).

— *Hay personas que aman, aman los pájaros, es que, son tipos de amores, como insectos, y, tambien hay un amor muy serio que es, como pronuncio, el corazón. Es que el corazón es una parte muy débil porque empuja toda la sangre, la sangre es lo que activa a nuestro cuerpo. Lo que (no se entiende) el amor es que, el corazón es lo que hace el amor, lo siento en mi pecho, el amor, porque mi corazón es el amor* (Braulio, 4 años).

— *Otro tipo de amor es el amor propio* (Manuel, 11 años).

4.2.1.6. ¿Qué piensan los adultos sobre el amor?

— *Bueno, yo quiero hacer una pregunta, y es ¿por qué, pues, por qué nos da miedo a amar? ¿Cuál es ese miedo? ¿Por qué nos da miedo sentir amor por algo, por alguien?* ¿Puedo responder? *Pues, ¿puedo dar una respuesta a esa pregunta también?* (Arturo, cuidador).

— *Claro, hoy estamos flexibles, normalmente no damos respuestas, solo preguntamos, pero hoy vamos a dar respuestas* (Investigadora).

— Listo, entonces, yo a veces creo que… muchas veces, en muchas ocasiones no estamos preparados para amar. No estamos listos para amar, no sabemos en qué consiste amar. Amar es entrega absoluta, es simplemente amor desmedido, y, digamos, si uno siente amor por alguien, si esa persona comete un error, eh pues el amor fácilmente lo soluciona porque uno lo ama. Pues uno ama a otra persona. No hay forma de, digamos, entrar en un conflicto con alguien porque uno entiende a esa persona como es, porque uno la ama. No hay forma de... de entrar en disyuntivas o así, como cuando uno ama un perro, como cuando un perro lo ama a uno, que lo ama a uno con todos sus defectos, con todas sus cosas. Pues pienso que las personas le meten al amor como mucho egoísmo, como muchas cosas personales y creo que eh ahí se está como que quebrando el concepto de lo que es amor (Arturo, cuidador).

— Uno realmente cuando siente amor profundo, como cuando sabes que es amor, es como cuando lo sientes en la boca del estómago, pienso eso. Con lo que dijo Arturo, ¿en verdad el amor lo puede todo, o a veces el amor puede ser obstáculo? Que él estaba hablando del egoísmo, pero a veces el amor obstaculiza (Génnessis, cuidadora).

— Pues estaba escuchando a Braulio también, hablaron del amor propio y pues yo creo que es así de... Como Braulio nos lo dijo, es el corazón que llevamos dentro, es muy fuerte, es el que nos lleva a evitar el dolor, que es muy fuerte, ¿no? Que es capaz de llevar sangre a todos, a cada inicio de nuestro ser. Y así tiene que ser el amor, el amor propio, y pues en base a eso podemos construir el amor para todo lo demás afuera de nosotros, sea cosa, sea bicho, sea alienígena, sea otra persona, sea la biblioteca, sea lo que sea, desde adentro es que tenemos que construir ese amor. Lo que decía Arturo, que pues si, digamos, el miedo que hay a amar a veces de pronto

es porque nos enseñaron así cuando éramos niños. Entonces cosas que no vivimos en nuestra casa pues no somos capaces de replicarlas en el tiempo, a menos que haya de por medio, de pronto, pues que la persona quiera sanarse y transmitir cosas buenas lo que lleva adentro, pues creo que no es posible eh tener como una entrega total con lo que hay afuera, con el resto. Eso es lo que yo pienso (Linda, cuidadora).

4.2.1.7. Volviendo a los pensamientos de los niños y las niñas

— *Yo siento que el amor es una responsabilidad* (Luz Helena, 5 años).

— *¿Por qué sientes que el amor es una responsabilidad?* (Investigadora).

— *¿La profesora qué piensa?* (Arturo, cuidador).

— *Porque todo el amor es lo que dan los niños y las niñas* (Luz Helena, 5 años).

— *¿Qué dicen los otros? ¿Será que el amor es una responsabilidad?* (Investigadora).

— *Sí, más o menos, pues, es una responsabilidad de estar con el otro, ¿no? De cuidar al otro, sea tu mamá, sea tu perro, sea tu pareja, sea...* (Maximiliano, 7 años).

— *Si el vínculo es de doble vida, sí* (Arturo, cuidador).

— *¿Yo qué pienso? Yo pienso que el amor, como le dije al principio, es un vínculo, y se da de muchas formas. Hay muchas formas de vivir ese vínculo. Esa es la respuesta que yo les puedo dar* (Investigadora).

4.2.1.8. Otros pensamientos sobre el amor

En ese momento de la sesión la investigadora contó que los antiguos griegos, además de preguntarse por todo, también definían conceptos importantes como el amor. Sobre este, expuso cuatro concepciones en analogía a escalones, siendo el primero el que se ve con más facilidad y el último con más dificultad.

— *La primera forma de amor es Eros, es como más superficial o como llaman por ahí coloquialmente amor a primera vista. ¿Les ha pasado que van por la calle y ven a alguien y se enamoran?* (Investigadora).

Al respecto surgieron las siguientes preguntas y apreciaciones:

— *Yo sí me enamoré a primera vista porque vi un gato, pero no me quise enamorar de ese gato porque le sería infiel a mi gata* (Manuel, 11 años).

— *Como si te enamoras de unos zapatos, por ejemplo. Me ha pasado, veo unos zapatos y me enamoro. ¿Ese es el Eros, el amor superficial? ¿Se refiere solo a objetos?* (Génnessis, cuidadora).

— *Implica algo más, ¿qué será?* (Investigadora).

— *Lo romántico* (Aturo, cuidador).

— *La seducción (*Génessis, cuidadora).

— *Con el cuerpo* (Arturo, cuidador).

— *Sí, yo creo que con el físico no más* (Maximiliano, 7 años).

— *Yo tengo amor por mis perros* (Lucy, 4 años).

— *Quería decir que el amor Eros, es un amor flash, entre comillas* (Catalina, 12 años).

Después la investigadora presentó el amor Storge, el cual se construye con tiempo, requiere más dedicación y se refiere más a ese amor que sentimos por los amigos, por las mascotas, por los animales, es una construcción. No es algo del momento como el Eros, sino que este se da con el tiempo. Al respecto dijeron:

— *De ese si he tenido pero mucho* (Maximiliano, 7 años).

En ese momento, se presentó el amor como Filia, contando que es una conexión que tiene algo muy especial. ¿Qué es la filia? A lo cual dijeron:

— *La familia* (Linda, cuidadora).

— *Es una conexión* (Génnessis, cuidadora)-

— *Hijo único* (Catalina, 12 años).

— *Hermandad* (Maximiliano, 7 años).

— *Este decían los griegos que era como uno de los amores más lindos, porque implicaba la solidaridad y el cuidado por el otro* (Investigadora).

Finalmente, se presentó el cuarto tipo de amor, el Ágape ¿Qué será? Respondieron:

— *Un amor que con el tiempo se va reforzando* (Catalina, 13 años).

— *Es un amor profundo* (Génnessis, cuidadora).

— *Incondicional* (Linda, cuidadora).

— *Es el amor más profundo, incondicional que sentimos por los otros* (Investigadora).

— *Es que mi… Yo ahorita dije que el amor que yo amo, o algo, tal vez un sentimiento o algo, con mis peluches* (Lucy, 4 años).

— *¿Cuál sería ese?* (Investigadora).

— *Storgé* (Maximilian, 7 años).

— *¿Y el que dijiste ahorita por tu Dios es?* (Investigadora).

— *La filia* (Maximilian, 7 años).

— *¿El ágape es el amor más incondicional?* (Investigadora).

— *Como el amor hacia los hijos* (Génnessis, cuidadora).

— *El amor incondicional implica dejar ir al ser amado, si eso lo hace feliz. Lo importante no es que el ser amado esté al lado, sino que el ser amado sea feliz. Y como es incondicional, lo tienes que dejar ir. Es el amor más difícil.* (Investigadora).

— *Es el entendimiento* (Arturo, cuidador).

— *Según los griegos estan son cuatro clasificaciones del amor* (Investigadora).

4.2.1.9. ¿El amor nace en el corazón?

Teniendo presente estas formas del amor, la investigadora realizó la lectura en voz alta del libro *Nacido del corazón* (2015) Escrito por Berta Serrano y publicado por la editorial Kókinos. Para realizar la lectura pidió pensar qué tipo de amor es el que cuenta el libro, teniendo presente las definiciones de eros, storgé, filia y ágape. Al terminar la lectura la investigadora contó que el libro había sido inspirado en la historia personal de la autora, pues ella y su esposo adoptaron a su hijo, y cuando él tenía aproximadamente tres o cuatro años, les preguntó cómo había nacido. La mamá, para explicarle, le escribió este libro.

Con base en la lectura continúo la conversación sobre el amor, a partir de la pregunta: ¿Qué tipo de amor nos contó el libro? A lo cual respondieron que no era eros, pero con el amor como storgé surgieron opiniones divididas, algunos afirmaban que sí era este, otros que no. A lo

cual la investigadora invitó a recordar que el storgé es un amor que se construye con el tiempo, frente a esto en relación con el bebé de la historia respondieron:

— *Ya lo querían con el tiempo* (Maximiliano, 7 años).

— *¿Será que es un amor tipo ágape?* (Investigadora).

— *Sí, porque nació, y ya lo querían mucho, o sea, ya lo amaban resto* (Maximiliano, 7 años).

— *Es incondicional porque es un bebé que venía no de su barriga, sino de su corazón, o sea, el amor estaba allí* (Génnesis, cuidadora).

— *Miren que Maximiliano está diciendo algo muy hermoso, lo querían, lo amaban, antes de conocerlo ya lo amaban profundamente. Entonces es un amor…* (Investigadora).

— *Ágape* (Varias voces).

— *El ágape, por eso fue que yo dije que era el ágape* (Luz Helena, 5 años).

4.2.1.10. El latido del corazón es como el ritmo de una canción

Tomando como referencia el mito griego sobre los andróginos, la investigadora entregó tiras de lana para que en parejas se amarraran los dos brazos derechos y los dos pies derechos. Luego se invitó a moverse por el espacio, para jugar y explorar el movimiento estando atados a otro, a partir de las dinámicas que propone la canción "El sonido del corazón es como el ritmo de una canción" compuesta por Lisseth Sandoval y Lorena Ramŕez:

El sonido del corazón es como el ritmo de una canción.

Pum, pum, pum, pum

Pum, pum, racata pum.

Si te mueves lento despacio va ir

Y si lo aceleras lo vas a sentir.

Pum, pum, pum, pum

Pum, pum, racata pum.

Tu corazón está bailando. Tu corazón está cantando. Tu corazón abre la puerta. Tu corazón está de fiesta.

Pum, pum, pum, pum

Pum, pum, racata pum.

Después, se invitó a los niños, niñas y cuidadores a ver y escuchar el mito del andrógino, expuesto por Platón en su libro *El Banquete (2007)*, a partir de sombras chinescas. Durante la representación del mito surgió la siguiente conversación:

— *Como estamos hablando sobre el amor en esta sesión, es muy importante lo que nosotros sabemos, lo que nosotros sentimos y lo que nosotros pensamos sobre el amor. Pero resulta que al igual que las cuatro definiciones sobre el amor, a los griegos también les gustaba mucho crear mitos ¿Qué es un mito?* (Investigadora).

— *Una historia que tiene un poco de realidad y un poco de fantasía* (Catalina, 13 años).

— *Algo que puede ser real o puede ser mentira* (Maximiliano, 7 años).

— *Es un tipo de historia que son para explicar los fenómenos naturales* (Linda, cuidadora).

— *Resulta que hay un libro muy especial que se llama El Banquete. ¿Alguna vez han escuchado sobre El Banquete? ¿Qué es un banquete?* (Investigadora).

— *Comida. Un montón de comida* (Varias voces).

— *Sí, como si nosotros nos reuniéramos acá a comer y a celebrar alrededor de la comida, de los alimentos. A los griegos les gustaba mucho hacer banquetes. Y de tantos banquetes que*

hicieron, una vez un filósofo llamado Platón escribió un diálogo que se llama El Banquete. Y en ese banquete, particularmente, aparte de comer y celebrar estaban hablando sobre el amor, estaban definiendo qué era el amor. Un comediante de la época que se llamó Aristófanes, en medio de ese banquete les contó un mito, y ese mito se llama el mito del andrógino, el cual busca responder la pregunta ¿Qué es el amor? ¿Por qué los seres humanos se aman de tantas formas? ¿Por qué todos o la mayoría de personas buscan el amor con tanto empeño? ¿Por qué nos queremos enamorar? (Investigadora).

El mito de *El banquete* (2007) se narra así: En la antigüedad los seres humanos estaban formados como si fueran una esfera, redondos. Tenían cuatro brazos, cuatro piernas y tenían dos caras en la cabeza, y por supuesto dos órganos sexuales. Estaban unidos por el vientre y eran llamados andróginos, pues tenían una parte masculina y otra femenina. Eran seres que se sentían muy completos y muy satisfechos. Eran muy inteligentes, muy hábiles y veloces, ya que se podían desplazar como una especie de pelota. Tenían tanto poder que una vez intentaron atacar a los dioses, entonces, encadenaron a Ares, el dios de la guerra. Y una vez encadenado intentaron escalar al cielo para derrocar a Zeus, el dios de todos los dioses. Así que Zeus, tuvo que hacer algo muy drástico. Los dividió partiéndolos a la mitad. Y eso hizo que no solo fueran más débiles físicamente, sino que se sentían obligados a buscar su otra mitad, pero por más que la buscaban, no la lograban encontrar. Desde entonces, estos seres están por todo el mundo buscando su otra mitad, porque según el mito, cuando se encuentren, se unirán, serán más poderosos, y de esta forma encontrarán a su amor incondicional y volverán a ser perfectos.

— *OMG, severa moraleja* (Maximiliano, 7 años).

— *No sé si moraleja, pero este mito nos trata de explicar porqué según Aristófanes, los seres*

humanos se atraen en el mundo, y también por qué en ocasiones nos sentimos incompletos, cuando no encontramos a esa otra persona a quien amar o que nos ame. Pero esto, es solo un mito (Investigadora).

4.2.1.11. Reflexiones finales

La investigadora invitó a realizar nuevamente un círculo de palabras, en el que los niños, niñas y cuidadores expresaron cómo se sientieron en el taller. Al respecto surgió lo siguiente:

— Me parece muy bueno porque es que aprendí otras cosas, que es que cada uno puede amar de diferentes maneras, cuando ama profundo, amar menos, amar raro, son varios tipos de amores. El amor que más (no se entiende) el amor profundo, que es el más resistente que hay en esta vida (Braulio, 4 años).

*— Gracias Braulio. Antes de continuar, cuando yo estaba planeando esta sesión pensé mucho en Braulio, porque cuando estábamos en el ciclo sobre la muerte, hablando ¿Qué es la muerte? Braulio nos decía algo muy bonito y es que "estamos en el mundo para cuidar el corazón". Entonces cuando estaba preparando esta sesión sobre el amor, traté de hacerla lo más cuidadosamente posible, y como se dieron cuenta, un poquito larga (risas en el espacio) solo un poquito no más, pero luego pensé, ¿si hicimos un ciclo de cuatro sesiones sobre la muerte, por qué no le dedicamos también más tiempo al amor? Quizás la próxima semana podríamos seguir hablando sobre el amor, hay muchísimas otras formas de abordar el amor. Entonces Braulio, muchas gracias, me inspiraste un motón para esta sesión. ¿*Alguién más quiere decir algo? (Investigadora).

— Yo. El amor es lo que ama la muerte, porque la muerte es lo que, lo que nos hace faltar del

amor (Luz Helena, 5 años).

— *No está completo hasta que no muere* (Maximiliano, 7 años).

— *Sii* (Luz Helena, 5 años).

— *Creo yo, pues* (Maximiliano, 7 años).

Se crea un silencio largo en el espacio. Y luego retoman:

— *Aprendí que uno puede amarse a uno mismo, y que puede amar de diferentes maneras, porque puede amar a un peluche, a la nubes, a muchas cosas, que, uno, dice a mi me gusta esta cosa y ahí es como se construye amor a la otra cosa* (Lucy, 4 años).

— *Gracias corazón, muchas gracias. ¿Alguien más quiere decir algo? ¿Silvana cómo te sentiste?* (Investigadora).

— *Mmm yo me sentí bien, me gustó todo, no tengo nada de que reclamar* (Silvana, 10 años).

— *Eso es muy importante, si tienen quejas, sugerencias, reclamos, felicitaciones, hay algo muy chévere que se llama PQR, en donde pueden expresar cómo les parecen los espacios de la biblioteca* (Investigadora).

— *Yo quiero decir algo. Me gustó que haya durado más tiempo, porque los otros son más cortos* (Silvana, 10 años).

— *En realidad había visto la publicidad antes, pero no había tenido la oportunidad de venir, es mi primera vez en el espacio, no en la biblioteca porque la frecuentamos demasiado, pero el encuentro, el taller me pareció supremamente bueno porque se le da la importancia a la voz de los niños, que muchas veces uno de adulto omite muchas cosas, que ellos lo tiene demasiado presente. Y esa importancia de la voz de ellos, al espacio, a temas que incluso la sociedad los tiene como dispersos, o le da miedo hacerle frente a cosas tan fundamentales. Y es de muchísimo valor esa empatía con los niños de parte tuya, muchas gracias.* (Paola, cuidadora).

— *Muchas gracias. Yo les pregunto esto es porque a mí, yo les cuento, Lucy tu que estás tan interesada por las PQRs (risas), a mí me han llegado PQRs con quejas, que porque "cómo así que no están enseñando filosofía, que la filosofía se puede enseñar de forma más cercana, más amena, que los niños se aburren" y pues yo siempre les digo que esto no es una escuela primero, y esto no es una clase. Aquí aprendemos todos en conjunto.*

— *Es verdad* (Maximiliano, 7 años).

— *Todos aprendemos, todos aprendemos de los otros, todo lo que tenemos por decir es valioso, es importante y el hecho de que yo sea quien planee o dirige la sesión no significa que sepa más, a veces ustedes saben muchísimo más que yo, y yo aprendo a veces mucho más de ustedes. Entonces eso por lo de las PQRs y también como dejándolo claro nuevamente, pues, que es un espacio más de lectura, de diálogo y de exploración. ¿Alguien más? ¿O nos vamos? Cata, ¿cómo te sentiste?* (Investigadora).

— *Bien, fue bonito* (Catalina, 13 años).

— *Un gusto conocerte, que bueno, ojalá puedas volver* (Investigadora).

— *Es que no me atrevía a traerla porque decía que hasta 12 años* (Linda, cuidadora).

— *No, acá somos flexibles, puede venir. ¿Qué pasa? Que cuando son más grandecitos, como incluso ustedes los cuidadores, pues me ayudan con los más peques, me ayudan a que la sesión tenga más ritmo, más movimiento, más armonía. Eso es lo que pasa, pero ya, no más. Lucy, ¿vas a decir algo?* (Investigadora).

— *Muchas gracias por el espacio* (Lucy, 4 años).

— *No, gracias a ti corazón* (Investigadora).

— *Gracias por estar con nosotros y ayudarnos a ser* (Luz Helena, 5 años).

— *Tengo una pregunta. ¿En un día podemos trabajar del espacio?* (Braulio, 4 años).

— Del espacio, sí. Y lo más chévere es que ustedes me dan las temáticas también y yo planeo. Entonces muchas gracias a todos y todas por venir. Nos vemos en ocho días, ¿listo?

(Investigadora).

Figura 9

Taller sobre el concepto del amor en el Club de Lectura Filosofía con Niños y Niñas En La Barco.



Nota. Elaboración propia.

4.3. Análisis de Resultados

A la luz de los referentes expuestos en la categoría "lenguaje y narrativas infantiles" y sus propuestas de análisis, es importante plantear las preguntas ¿Cuáles son los objetivos que se quieren alcanzar al analizar las producciones discursivas de los niños y las niñas en el marco de una experiencia filosófica en las Bibliotecas Públicas? ¿Cuáles son las formas de análisis más pertinentes? Frente a esto, es importante indicar que la relación entre filosofía y narrativas infantiles se toma en esta investigación desde una perspectiva hermenéutica o interpretativa. Por lo tanto, se propuso pensar una filosofía narrativa en la que el corpus de la conversación se construye a partir de la indagación con los niños y las niñas, es decir, sus preguntas y formas de explorar los conceptos en interacción.

En este sentido, si bien para los análisis se tomaron algunos elementos lingüísticos propuestos por François (1999), el modelo espiral o modelo transaccional por Santamaría & Bothert (2011), el análisis interaccionista del lenguaje que implica una transdisciplinariedad y los espacios de significación en el relato propuesto por Santamaría (2019), y la perspectiva de análisis del lenguaje y las narrativas infantiles desde la conversación planteado por Tusón (2002), los análisis se enfocarán en una perspectiva filosófica que busca develar el sentido de las comprensiones de los niños y las niñas, a partir de la sistematización de experiencias, la cual permite "retornar a la experiencia de la que se partió, con elementos que posibilitan transformarla. Si no podemos trascenderla conceptualmente, si no podemos más que describirla, no tendremos cómo pensarla o imaginarla de otra manera, consecuentemente, no podremos transformarla" (Jara, 2018, p. 76).

4.3.1 Taller sobre la muerte: ¿Para qué estamos en el mundo?

"Estamos en el mundo para cuidar el corazón" (Braulio, 4 años).

4.3.1.1. Inicio del taller

El taller inició invitando a los niños, niñas y cuidadores a saludarse con el ejercicio rítmico "Este sonido es con el tambor" de la agrupación Tú Rockcito. Primero se realizó la exploración sonora del espacio, aumentando y disminuyendo el ritmo, fuerte y suave, para conocer las dinámicas del sonido. Luego se enseñó el ritmo de la canción con percusión corporal, indicando que lo importante no era hacerlo de manera perfecta, sino sentirse contentos, alegres y enérgicos con la exploración, de modo que el inicio del espacio permitiera que el desarrollo del

taller fuera afectivo y cercano a los lenguajes de expresión de los niños y niñas, como lo son el juego y el arte. De esta forma, se socializó la letra de la canción y se cantó de forma colectiva:

Este saludo es como el tambor

Con todo el cuerpo y tu sabor.

Durante la canción se invitó a explorar el ritmo en diferentes partes del cuerpo. "*Se siente como un tambor*", "*como un caballo",* "*como un pez*" dijeron los niños y niñas, explorando y buscando el sonido en diferentes partes como la cabeza, la panza, los cachetes, los hombros y las piernas de la persona que estaba al lado. De esta forma nos saludamos el día de hoy.

Consideraciones analíticas

¿Cómo iniciar de manera afectiva los talleres de filosofía con niños y niñas? Fue una incógnita que permitió aventurarse en la exploración y creación de metodologías propias que dieran cuenta de los intereses y situaciones particulares de los participantes. Este taller, si bien se presenta en estos resultados como el primero para realizar el análisis, fue resultado de más de tres meses de ejecución de otros, en los cuales la creación de una comunidad de indagación era el objetivo principal a lograr, sin embargo, en la ejecución de los mismos surgieron inquietudes metodológicas para alcanzar dicho objetivo.

Se trató entonces de un laboratorio en el que se aprendió en la experiencia, lo cual permitió comprender y proponer mejores formas de dar inicio y ritualizar los talleres, pues esta propuesta se expone como un proyecto de innovación sobre el filosofar con niños y niñas en las bibliotecas públicas, que toma distancia de otras propuestas sobre la FpN que se han enfocado principalmente en espacios escolares. En este sentido, la incorporación de las personas

cuidadoras de los niños y las niñas al espacio fue algo que también se determinó tras el experimentar de los talleres en los tres primeros meses, lo cual enriqueció significativamente el espacio y logró disminuir las brechas intergeneracionales. Los adultos debían participar activamente de toda la sesión, desde una mirada y escucha cuidadosa ante las voces de los niños y las niñas.

Por lo tanto, fue la experiencia la que permitió delimitar y expandir las condiciones de posibilidad del espacio. Si bien para realizar las planeaciones y llevar a cabo los talleres se contó con todo un bagaje teórico y conceptual, fue solo a partir del experimentar que los espacios se fueron configurando y adecuando de manera cuidadosa a las formas propias de interactuar y aprender en las bibliotecas públicas, al respecto es importante traer la perspectiva de Dewey (2004) sobre la naturaleza de la experiencia al plantear que:

> "Aprender por la experiencia" es establecer conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (p. 125)

En este sentido, el aprendizaje que se iba ganando en los talleres no estaba pensando desde una esfera escolar, en la que el maestro enseña algo para que los alumnos aprendan, sino que a partir de la propia experiencia y la infinidad de comprensiones, tanto de los niños, las niñas, las personas cuidadoras y la mediadora de lectura (investigadora), los talleres se iban configurando de forma que todos podían proponer metodologías y temáticas que permitieran la constitución de una comunidad de indagación, en la que el aprendizaje surge a través de la interacción, porque algo estaba claro y era que "Una onza de experiencia es mejor que una

tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable" (Dewey, 2004, p. 128). Se trató entonces de una comunidad de pensamiento basada en la experiencia.

4.3.1.2. Introducción al tema del taller

Después del saludo la investigadora continuó el taller contando que la sesión correspondía a un ciclo de tres sesiones sobre un tema muy especial que venían indagando, para lo cual pidió la ayuda de uno de los niños para contar de qué trataba, a lo cual respondió:
— *De la muerte* (Braulio, 4 años).

La investigadora realizó un recorrido a partir de la narración oral por los textos y las formas en que se había abordado el tema de la muerte en los talleres pasados. Inició contando la historia de *Malaika la princesa* (2015) un libro escrito e ilustrado por Lizardo Carvajal y publicado por la editorial LuaBooks. Para la narración se apoyó en algunas sombras chinescas que crearon en aquel taller. Esta es la historia de una princesa africana y su familia es una manada de elefantes. Su papá Komba, elefante patriarca, murió porque ya había cumplido su ciclo de vida y Malaika lo guardó en sus pensamientos; de esta forma lo inmortalizó, porque si no lo olvida, si lo recuerda, de esta forma siempre estará en su corazón, siempre estará guardado en sus pensamientos y en su memoria.

Como este taller fue tan profundo, en el sentido que incluso hubo un llanto colectivo, que fue abrazado y contenido entre todos, pues hablar de la muerte puede mover fibras y mostrar lo vulnerables que somos, al mismo tiempo que puede sacar la parte más sensible y empática de los otros, como ocurrió en el taller, la investigadora señaló que por decisión de todos en el siguiente taller seguirían abordando el tema de la muerte pero desde una perspectiva histórica y fantástica

con los dinosaurios. De este modo, jugaron con la hipótesis fantástica "qué pasaría si hubiésemos sido dinosaurios", "cómo nos hubiésemos llamado", "qué hubiésemos comido", "qué dinosaurio hubiésemos sido", para finalizar con una creación de nuestro propio fósil de dinosaurio.

De este modo, la investigadora nombró el objetivo del taller: dialogar sobre la muerte a partir de su relación con la literatura y, puntualmente, con las producciones literarias del autor Wolf Erlbruch. Antes de contar la vida del autor, la investigadora preguntó a los niños y niñas si lo conocían, si habían leído algo de él o de dónde les sonaba que era su nombre, a lo cual respondieron:

— *España* (Juanita, 6 años).

— *Alemania* (Manuela, 6 años).

— *China* (Braulio, 4 años).

Consideraciones analíticas

¿Por qué hablar de la muerte con los niños y las niñas? La pregunta por la muerte se ha constatado como una de las cuestiones fundamentales de la filosofía. La pregunta es una posibilidad, un modo de ser de mi mismo, en cuanto somos pura apertura. En este sentido, plantear esta cuestión ante los niños y las niñas no tiene un interés resolutivo, sino de comprensión con miras a la interpretación, es decir, saber que somos posibilidad ante algo que está abierto y dirigido hacia adelante. No estamos hechos, acabados y listos, siempre estamos habitando el mundo del lenguaje como posibilidad de ser, pues somos ausencia y búsqueda.

En este sentido, la muerte en cuanto posibilidad de la imposibilidad que atraviesa la existencia, es un tema que puede suscitar diferentes opiniones y perspectivas por parte de los niños y las niñas, pero también por parte de sus cuidadores. Utilizo la conjunción adversativa

"pero" en el sentido que, en algunas ocasiones, abordar un taller con esta temática puede traer consigo ciertos dogmas y cierres ante la indagación por parte de las personas adultas y lo que consideran "digno" o "pertinente" de ser conversado con los niños y las niñas. En algunos casos, se cree que es un tema triste y difícil que no es adecuado tratar a temprana edad. Desde luego, es difícil, puede despertar y tocar fibras muy profundas en los seres humanos, incluso, desde una perspectiva psicoanalítica, la muerte y sus pulsiones pueden ser un factor que perturba la relación con los otros. Sin embargo, una pregunta que debería estar a la base es ¿Cómo ayudar a los niños y las niñas a comprender esta posibilidad íntimamente existencial?

Desde el psicoanálisis Freud (2022) plantea que la estructura psíquica del *yo* está compuesta por el *ello* y el *superyo*. A su vez, las pulsiones de vida (Eros) y las pulsiones agresivas o de muerte (Tánatos), ponen en tensión constantemente al *yo.* De este modo, al abordar el tema de la muerte, una de las preguntas que podrían plantearse las personas cuidadoras es ¿Cómo a partir de la indagación filosófica se puede acompañar a los niños y las niñas comprendiendo la lucha en la que se encuentran entre el *ello* y el *superyo*?

La literatura es una forma de sublimación, permite reflexionar sobre cómo cambiar propósitos libidinales por unos aceptados socialmente. Por esto, en los talleres la lectura de textos literarios cumplía la función de profundizar en las indagaciones a partir de las preguntas y comprensiones propias de los niños y las niñas. En el caso puntual de la temática sobre la muerte, se buscó abordarla desde diferentes enfoques, como existenciales, históricos y fantásticos, los cuales fueron propuestos tanto por la investigadora como por los niños, las niñas y sus cuidadores.

Al abordar el tema de la muerte desde una comprensión existencial, es decir, como "posibilidad del no-poder-existir-más" (Heidegger, 2003, p. 270), se evidenció la doble vía que

puede tener la cultura tanto como círculo de contención, como de apertura de represas. En este caso, la lectura del libro *Malaika la princesa* (2015) abrió las compresas para que el agua pudiera salir y no crear una catástrofe. Es decir, permitió darle un lugar a las pulsiones, desde el pensamiento cuidadoso y su esfera afectiva pues:

> Si no hay emoción, tampoco hay un juicio completo (...) Esto quiere decir que para representar ciertos tipos de verdades debemos representar emociones. También quiere decir que para comunicar ciertos tipos de verdades a los lectores debemos escribir para despertar sus emociones. (Nussbaum, 1992, citada por Lipman, 2016, p. 101)

Por lo tanto, la muerte como posibilidad inherente a la vida, nos plantea entonces la pregunta por las formas de existencia, por las comprensiones que tenemos del mundo y cómo esto constituye y forma el entramado de identidades que nos conforman. Sobre esto, resulta pertinente traer las palabras de Matthews (2014) sobre la angustia que pueden afrontar los adultos ante las cuestiones existenciales de los niños y las niñas, pues plantea que “En todos nosotros hay, sin duda, una corriente oculta de angustia existencial. A veces nuestro esfuerzo por evitar que los niños piensen en la muerte sencillamente oculta un esfuerzo por protegernos a nosotros mismos” (p. 112). De este modo, conversar sobre la muerte con los niños y las niñas es una forma de darle lugar a la vida pulsional contando con un círculo de contención, porque qué es acaso la muerte sino aquello que se nos sustrae y que debemos pensar.

4.3.1.3. La gran pregunta

Continuando con la exposición del objetivo, la investigadora introdujo al escritor alemán Wolf Erlbruch (1948-2022) ganador del premio Hans Christian Andersen, galardón que se otorga a escritores e ilustradores por su contribución duradera a la literatura infantil y juvenil. Así, la

investigadora contó que el autor escribió un libro titulado *La gran pregunta (2015)* y les preguntó: ¿Cuál es la gran pregunta para ustedes? añadiendo: Piensen un momentico, ¿cuál es la gran pregunta de sus vidas? Vamos a pensarla… Después los niños y las niñas piden la palabra para responder:

— *¿Que cómo va a ser la pócima, como la pócima para que uno no envejezca?* (Juanita, 6 años).

— *¿Qué pasaría si no existiera el cielo?* (Niña, 7 años).

En ese momento, un niño intenta responder las preguntas, pero la investigadora lo invita a pensarlas, antes de intentar dar una respuesta. Sin embargo, el niño replica:

— *Si no está el cielo, ¿cómo vamos a poder morir, si se van al cielo?* (Braulio, 4 años).

A esto la investigadora indica que antes de intentar responder las preguntas, las iban a pensar, porque en un momento posterior iban a dar unas respuestas, sin embargo, añadió: *"pero es muy valioso lo que nos estas diciendo Braulio".* Continúan los niños y las niñas:

— *¿Qué pasaría si los dinosaurios no existieran? (*Manuela, 6 años).

— *¿Qué pasaría si no tuviéramos agua?* (Niño, 6 años).

— *¿Qué pasaría si no existiera nada de esto?* (Niño, 8 años).

— *Nos caeríamos al infinito* (Braulio, 4 años).

— *Quiero decir algo ¿qué pasaría si no existieran los científicos?* (Manuela, 6 años).

— *¿Qué pasaría si no existiera el universo?* (Niña, 7 años).

Antes de continuar con las grandes preguntas, la investigadora cuenta que una vez hablaron sobre la nada con un pan de queso, y una de las grandes preguntas fue ¿Qué pasaría si no existiera el universo? Continuaron las preguntas:

— *¿Qué pasaría si las enfermedades no existieran?* (Niña, 9 años).

— *Sería muy divertido* (Braulio, 4 años).

— *¿Qué pasaría si no hubiera nada de sol?* (Niña, 7 años).

— *¿Qué pasaría si las letras no existieran?* (Juanita, 6 años).

Frente a esta pregunta, la investigadora anotó que existe un libro llamado *La gran fábrica de las palabras (2016)*, para recomendarlo a propósito de la pregunta. A esto un niño también anota:

— *La fábrica de las palabras son las cuerdas vocales* (Braulio, 4 años).

Teniendo estas preguntas en mente, se dio paso a la lectura del primer libro del taller titulado *La gran pregunta* (2015) escrito e ilustrado por Wolf Erlbruch y publicado por la editorial Tecolote. Este libro plantea diferentes perspectivas y modo de habitar la pregunta ¿Para qué estamos en el mundo? Erlbruch (2015) de forma muy aguda, responde desde los diversos modos de ser y estar en el mundo, por ejemplo, un gato, el tres, el soldado, el pato, el conejo, el boxeador, entre otros. Cuando llega el turno de la muerte, esta responde: "Estás aquí para amar la vida"; la piedra responde: "Estás aquí para estar aquí", y el ciego: "Estás aquí para saber confiar". Cuando llegó el momento de leer la respuesta de la hermana "También estás aquí para amarte a ti mismo", la investigadora invitó a los niños, niñas y cuidadores a darse a sí mismos un abrazo muy grande, indicando que quizás estemos aquí para amarnos a nosotros mismos, a nosotras mismas, o como decía la muerte, "para amar la vida". Puede ser una de las tantas razones por las cuales estamos en este mundo. Continuó la lectura…

Al terminar la lectura la investigadora reflexionó sobre lo mucho que nos hace pensar este libro, al igual que nos invita a desarrollar pensamientos más solidarios al permitirnos reflexionar en diferentes seres, incluso en las piedras, cómo habitan el mundo, también los boxeadores, la muerte, los panaderos, en este momento un niño pidió la palabra:

— *El boxeador es muy bueno porque hay dos cosas: el boxeo te ayuda a tener fuerza, y también cuando pierdes logras que ya sabes qué está mal* (Braulio, 4 años).

Consideraciones analíticas

Uno de los retos en el desarrollo de los talleres sobre filosofía con niños y niñas es que las preguntas sean planteadas por ellos mismos, en lugar de que la investigadora o las personas adultas las formulen para que aquellos las respondan. Se trata entonces de posibilitar el despliegue de habilidades de pensamiento multidimensional partiendo de las cuestiones existenciales de los niños y las niñas, es decir, de sus experiencias y comprensiones del mundo. De esto que las preguntas propuestas por la investigadora, más allá de buscar obtener una respuesta, lo que pretendían era suscitar nuevas preguntas. Si bien no todas las preguntas eran filosóficas, lo que se buscaba era que en un principio los niños y las niñas pudieran formular aquellas que tienen sentido para ellos, luego intentar formularlas mejor y, finalmente, hacerlas filosóficas.

De lo anterior, otro gran reto para el desarrollo de las sesiones fue encontrar libros que permitieran explorar preguntas. Los materiales bibliográficos seleccionados no hacían parte de ninguna colección denominada “Filosofía para Niños”, pero la riqueza filosófica que los habita fue un gran descubrimiento que se logró tras pasar horas buscando, evaluando y seleccionando libros en las colecciones físicas de las bibliotecas. De este modo el libro *La gran pregunta (2015)* fue un resorte para la formulación de preguntas o, como se mencionó, la gran pregunta de sus vidas.

Pareciera que se da por sentado que los niños y las niñas formulan preguntas de forma instantánea, lo cual, no necesariamente es correlativo a la realidad. Muestra de esto fue el

proceso que se realizó durante más de tres meses para que los niños y las niñas se aventuraran a plantear sus propias preguntas, en lugar de esperarlas por parte de la persona adulta y de este modo responderlas. En este punto del club de lectura, se había ganado en experiencia y escucha atenta para pararse a pensar un momento y luego generar preguntas.

Además, otro de los grandes retos fue lograr consolidar espacios para que las conversaciones se pudieran llevar a cabo de forma organizada, con el objetivo no solo de dar razones, sino también pedirlas y sopesarlas, es decir, dar sentido al mundo teniendo en consideración el pensamiento del otro. Por lo tanto, para lograr un análisis sistémico como lo propone Goffman (1971) citado por Tusón (2002), uno de los puntos cruciales era lograr organizar y gestionar los turnos para hablar.

Lo anterior, fue posible gracias a que durante los talleres pasados se hizo mucho énfasis en algunas reglas para el juego de pensar, las cuales consistían en: 1. Ojos bien abiertos para ver lo que otros no ven; 2. Oídos bien abiertos para escuchar lo que otros no escuchan; 3. Estar sentados en círculo de forma que podamos ver y escuchar a todos; 4. Pedir la palabra para que el diálogo sea más armónico; 5. No hay ideas ni buenas ni malas, lo fundamental es pensar por sí mismos; 6. Los niños hablan con sus propias palabras; 7. Todas las preguntas son válidas para ser indagadas.

Así, se logró que en cada taller los diálogos se dieran de forma organizada, a tal punto que se entretejió y aumentó el nivel conversacional, de tal modo que ya no solo importaba hacerse entender, sino entender a los otros para así organizar el propio discurso o formular las preguntas. Esto se evidenció cuando una de las niñas planteó su gran pregunta "*¿Qué pasaría si no existiera el cielo?"* (7 años) a lo cual otro replicó: "*Si no está el cielo, ¿cómo vamos a poder morir, si se van al cielo?* (Braulio, 4 años)". Esta inferencia realizada por Braulio fue una forma

de evaluar las intenciones, porque llevó a cabo un indicio de contextualización para comprender el sentido a partir de otra pregunta, es decir, relacionándolo con sus conocimientos, creencias y experiencias del pasado, a partir de una hipótesis, al igual que la formulada por la primera niña.

De este modo, la fluidez de los diálogos permitió escuchar diferentes perspectivas y poner la lengua en interacción, logrando una conversación fluida a partir de preguntas en las que el cambio de hablante fue recurrente, se trataron de respetar los turnos de palabra, no hubo solapamientos en cuanto no hablaron a la vez sino que esperaron el momento para formular una nueva pregunta o replicar sobre la anterior, logrando de esta forma transiciones que dinamizan los turnos. Lo anterior ocurrió cuando al exponer las grandes preguntas: "*¿Qué pasaría si los dinosaurios no existieran?" (*Manuela, 6 años), "*¿Qué pasaría si no tuviéramos agua?"* (Niño, 6 años), "*¿Qué pasaría si no existiera nada de esto?"* (Niño, 8 años), la dinámica pareció verse interrumpida cuando uno de los niños replicó "*Nos caeríamos al infinito"* (Braulio, 4 años). Sin embargo, como forma de reparar esta forma de trasgresión en la toma de la palabra, una de las niñas indicó "*Quiero decir algo ¿qué pasaría si no existieran los científicos?"* (Manuela, 6 años), lo cual puso en evidencia que en el desarrollo de una conversación pueden surgir muchos factores y son quienes participan de la misma, los que deben negociar el mantenimiento del tema o cambio de la dinámica, con el objetivo de ir interpretando las intenciones de los otros. La moción de Manuela, fue otro indicio de contextualización, a partir de un mecanismo denominado "autoselección", pues tomó la palabra ante la ausencia de "heteroselección" por parte del hablante anterior, lo cual fue una forma de interpretar el juego de preguntas que se propuso, logrando de esta forma un lugar apropiado para la transición.

Además, otro punto de análisis puede ser el *par adyacente,* el cual es una estructura básica en los turnos de palabras. Continuando con las preguntas: "*¿Qué pasaría si las*

enfermedades no existieran?" (Niña, 9 años). "*Sería muy divertido"* (Braulio, 4 años). "*¿Qué pasaría si no hubiera nada de sol?"* (Niña, 7 años). "*¿Qué pasaría si las letras no existieran?"* (Juanita, 6 años), ante lo cual replicaron "*existe un libro llamado La gran fábrica de las palabras" (*Investigadora*), "La fábrica de las palabras son las cuerdas vocales"* (Braulio, 4 años). En este ejemplo se puede evidenciar la aparición del *par adyacente* tanto en las intervenciones de Braulio como de la investigadora, pues frente a una pregunta se propuso una respuesta o intervención relacionada. Estos énfasis de análisis, son lo que Tusón (2002) denominó mecánica conversacional "de los que depende, en gran medida, el éxito o fracaso de los intercambios comunicativos que nos permiten llevar a cabo nuestras actividades cotidianas y darles sentido" (p. 142).

4.3.1.4. La gran respuesta

Teniendo presente la lectura, la investigadora invitó a dar respuestas a la gran pregunta ¿Por qué estamos en el mundo? Primero invita a pensarla y reflexionar las posibles respuestas. Los niños y las niñas se quedan pensando un momento, luego comienzan a responder de derecha a izquierda:

— *Para respirar. Para ir a diferentes lugares, para ir a casas, para visitairnos las tiendas (*Niño, 5 años).

— *Para bañarnos con agua fresca y para sentir las caricias de mamá y papá* (Manuela, 6 años).

— *Para cuidar el planeta* (Janita, 6 años).

— *Para jugar* (Niño, 7 años).

— *Para amar y disfrutar la vida* (Niña, 7 años).

— *Por la diversión que hay en el mundo, disfrutar el sol y de los parques, jugar con los juguetes* (Braulio, 4 años).

— *Estamos en el mundo para vivirlo* (Niño, 7 años).

— *Para sentirlo, para saber que tenemos un Dios, para sentir el cuerpo, la sangre, lo que tenemos dentro de cuerpo, la comodidad y la libertad también* (Niño, 9 años).

— *Para ser felices* (Niña, 8 años).

— *Para disfrutar la vida* (Niño, 7 años).

— *Para vivir* (Niña, 6 años).

De igual forma, la investigadora invitó a los y las cuidadoras a responder la pregunta ¿Por qué estamos en el mundo?:

— *Para cuidar* (Cuidador).

— *Porque cada uno tenemos un objetivo, un propósito* (Cuidadora, Yessica).

— *Para perpetuar la raza* (Cuidadora, Gennessis).

— *Para compartir con las demás personas* (Cuidador).

Y complementaron los niños y niñas:

— *Para cuidar los aiboles* (Niño, 5 años)

— *Para cuidar los animales* (Juanita, 6 años).

— *También estamos para la vida, para, para cuidarnos, cuidar la tierra, estamos en el mundo para cuidar el corazón* (Braulio, 4 años).

Sobre esta apreciación la investigadora indica que en los próximos talleres se tratará el tema del amor, y para esto tendrá presente las palabras de Braulio "*para cuidar el corazón*", agregando que es un lindo título para el taller.

Consideraciones analíticas

Estos análisis giran al rededor de la sistematización de experiencias, con el objetivo de mostrar cómo se llevaron a cabo los talleres con miras a que otras personas puedan reflexionar, debatir, replicar o recrear esta propuesta filosófica con niños y niñas en las bibliotecas públicas, por lo tanto, es importante indicar que uno de los puntos importantes en el aprendizaje adquirido durante la experiencia de los talleres fue pensar las preguntas antes de dar una respuesta.

Al inicio de esta propuesta, en los primeros talleres los niños y las niñas llegaban con un cierto afán de definición, de responder qué era la filosofía o cuánto sabían sobre esta, lo cual permitió evidenciar el interés y relacionamiento hacia una forma de pensamiento que históricamente ha estado relegada al ser adulto. Sin embargo, faltaba algo muy importante, y era la escucha atenta y cuidadosa ante las perspectivas de los otros, para construir o poner en tensión el propio pensamiento. En este momento de los talleres ya había algo interiorizado, y era parase a pensar un momento para luego dialogar. La eficacia del lenguaje florecía cada vez más porque de acuerdo a François (2005) se transformaban los discursos del otro en palabras propias que reflejaban la realidad. El pensamiento propio y del otro se movilizaban.

En las respuestas de los niños y las niñas se pueden encontrar elementos comunes sobre el sentido de la vida, en medio de la heterogeneidad de pensamientos. El sentido de la existencia fue develado en sus propias palabras desde las comprensiones y saberes en interacción con sus modos de habitar el mundo. Las respuestas entonces se volcaron hacia asuntos esenciales para la

condición de vida, si se quiere, de la vida digna, pues ante la pregunta ¿Para qué estamos en el mundo? Respuestas como: "*Para respirar" "Para bañarnos con agua fresca y para sentir las caricias de mamá y papá" "Para cuidar el planeta",* permiten pensar la importancia que tiene para los niños y las niñas el cuidado de sí y del otro, desde condiciones básicas para la existencia como poder tener una buena calidad de aire para respirar y el acceso a buenos recursos hídricos, que reflejan y necesitan del cuidado del planeta.

En esta misma línea, responder ante el sentido de la existencia muchas veces puede volcarse hacia un ejercicio de introspección sobre quién soy, qué estoy siendo y para qué estoy en el mundo. Sin embargo, las respuestas de los niños y las niñas "*Para amar y disfrutar la vida*" "*Estamos en el mundo para vivirlo" "Para vivir",* develan que el sentido se construye en ese estar siendo, en la experiencia ante la cual no nos podemos anticipar y la cual hay que experimentar, pensar y cuidar. Además, estas respuestas también están hiladas con las formas en que los niños y las niñas se relacionan con la cotidianidad y crean lazos afectivos con los otros, esto mediante el juego, esa gran patria de la infancia, pues cuando responden "*Por la diversión que hay en el mundo, disfrutar el sol y de los parques, jugar con los juguetes" "Para jugar" "Para ser felices",* permiten dilucidar y hacer hincapié en la importancia del juego en el desarrollo psíquico y social, pues esta actividad es un asunto de gran importancia para ellos e incluso trasciende el ser niño, pues al igual que el pensamiento filosófico, es algo natural y fundamental de la experiencia humana.

De lo anterior, se devela entonces que el ejercicio filosófico tiene que ver con un juego conceptual y experiencial, que trata sobre cómo pensamos desde la esfera del cuidado. El pensamiento cuidadoso estuvo latente en sus respuestas, pero, sobre todo, en la enunciada por Braulio cuando dice "*También estamos para la vida, para, para cuidarnos, cuidar la tierra,*

estamos en el mundo para cuidar el corazón". Una vez más, la concepción sobre el pensar filosófico trasciende lo racional y se enfoca en el principio de razonabilidad, esa actitud necesaria para hablar de un pensamiento multidimensional en el cual la dimensión del cuidado es de vital importancia para mantener un equilibrio reflexivo. Esta respuesta devela el aspecto afectivo del cuidado desde un pensamiento activo, porque se enfoca no solo en el trato y relación con los otros, sino también en conservar lo que aprecia, en este caso, la vida, la tierra y el corazón. Este pensamiento además es normativo porque ¿Quién podría negar que el cuidado de sí y del otro a partir del cuidado del corazón no es algo deseado, sino también deseable? Como lo anunció Lipman (2016):

> Aquellos que son capaces de reflexionar sobre quiénes son deben ser capaces de tener en cuenta, también, el tipo de personas que quieren ser y que deberían querer ser. Aquellos capaces de reflexionar sobre cómo es el mundo deberían ser ayudados a considerar el tipo de mundo en el que querrían vivir y el tipo de mundo en el que tendrían que querer vivir. Este objetivo puede ocupar la mayor parte de sus vidas, pero valdrá la pena. (p. 105)

4.3.1.5. Cantar, leer y jugar con las palabras

El taller continuó indicando que iban a jugar un juego de adivinanzas, para seguir ahondando en el tema de la muerte. Para esto se propuso la mediación de la canción tradicional *Chumba la cachumba* (2013) publicada en un libro que hace parte de la colección Clave de sol por ediciones Ekaré. Antes de iniciar el juego la investigadora preguntó: ¿Alguna vez han leído un libro de ediciones Ekaré? Y respondieron:

— *No, pero ese libro sí lo leí* (Manuela, 6 años).

A esto añadió la investigadora: Ediciones Ekaré es preciosa, ¿saben qué es una editorial?

— *¿Un escritor?* (Niños, 8 años).

— *¿Es una empresa?* (Juanita, seis años).

— *Es primero un libro* (Niños, 7 años).

— *Son las personas que escriben los libros* (Niña, 6 años).

— *Es una empresa que se encarga de difundir, por ejemplo si es libro del pensamiento de una persona, ellos se encargan de imprimirlo para poderlo hacer llegar a más personas* (Cuidador).

A partir de estas apreciaciones la investigadora anota que una editorial es como un gran castillo donde se fabrican y se crean los libros, y esos castillos tienen nombres, como por ejemplo, Ekaré. Allí es donde se producen, crean y editan los libros que nos llegan a nosotros. Y la editorial Ekaré tiene literatura hermosa para la primera infancia e infancia, así que cualquier libro que cogan de Ekaré es un éxito.

Así, invita a realizar la lectura con ayuda del canto de todos y la exploración rítmica, mientras adivinan el juego de rimas propuesto en la canción.

Y colorín colorado, esta canción cuento se ha terminado. Así se llegó a una de las partes finales de la sesión. Después la investigadora sacó un tulipán hecho con cartulina negra y preguntó ¿Cómo se llama este objeto? Los niños y niñas respondieron:

— *Una rosa* (Juanita, 6 años).

— *Una flor* (Varios niños al unísono)

— *Una rosa* (Al unísono).

— *Jazmín* (Niña)

— *Orquídea* (Niña)

— *Ya sé, una planta carnívora* (Niña)

— *Un tulipán* (Niña).

¿Qué significa el tulipán? ¿Qué significado tiene? Añadió la investigadora.

— *Que come pan* (Niño).

— *Que se alimenta de migajas de pan* (Juanita, 6 años)

Volvió a preguntar la investigadora: ¿Qué simboliza el tulipán? Y respondieron:

— *La luz*— (Manuela, 6 años).

— *El amor*— (Juanita, 6 años).

— *La agua*— (Niño, 5 años).

La investigadora contó que el tulipán es un símbolo de amor profundo, un amor muy puro. Y añadió: ¿Por qué les traigo un tulipán? Esta flor es muy especial para nuestro último cuento que se llama *El pato y la muerte* (2007) un libro que también escribió Wolf Erlbruch, el cual trata sobre:

> Un *pato* en su estanque es visitado por la *muerte*. Esta viene, no con esa aura dramática y desgarradora de la cultura popular; por el contrario, su presencia es serena, incluso, viste delantal y pantuflas, y en su mano trae un regalo para el *pato*, un *tulipán*. Entre ambos brota una conversación amistosa y filosófica, se comparte el tiempo y la deliciosa mirada del mundo del estanque.
>
> Hablar del desenlace de la historia es ya predecible; pero lo que sucede hasta él, es lo sorprendente. (Alebrije LIJ, 2018)

Cuando la investigadora mostró el libro los niños y las niñas comenzaron a describir la imagen de la portada:

— *Un patito mirando al revés* (Juanita, 6 años).

Y la investigadora añadió: Vamos a ver por qué en este libro están juntos el pato y la muerte, ¿quién será la muerte?

— *Una calavera* (Manuela, 6 años).

— *Unos huesos* (Juanita, 6 años).

— *El espíritu* (Niña, 7 años).

— *El alma* (Juanita, 6 años).

— *Otro pato* (Niña, 7 años).

— *El corazón* (Niños, 5 años).

A continuación se realizó la lectura en voz alta. Durante la lectura surgió la siguiente apreciación:

— *El pato está siendo amable con la muerte* (Juanita, 6 años).

Una vez terminada la lectura en voz alta la investigadora preguntó cómo les había parecido el cuento, y los niños y niñas respondieron:

— *Me pareció muy fuerte* (Niño, 7 años).

— *Bonito* (Juanita, 6 años).

— *Bonito y muy triste* (Niño, 7 años).

— *Como triste* (Manuela, 6 años).

¿Por qué les parece triste el libro? ¿Qué nos cuenta? Añadió la investigadora.

— *Porque se murió el pato* (Niño, 7 años).

— *Dejaron de tener contacto y disfrutar los momentos* (Manuela, 6 años).

¿Por qué nos pone triste la muerte? intervino la investigadora.

—*Porque dejan de compartir momento alegres* (Manuela, 6 años).

— *Porque se acaba todo* (Cuidadora).

— *Me pareció lindo porque habla de la muerte, y porque, porque es muy lindo porque había un tulipán y me gustó que lo amen* (Braulio, 4 años).

Frente a esto la investigadora intervino diciendo que, si bien el pato murió, observaran el regalo tan lindo que le dio la muerte, un símbolo de amor profundo y sincero, el tulipán. También invitó a recordar lo generoso que fue el pato con la muerte, ¿cuándo ella tuvo frío el pato qué hizo? Y respondieron:

— *La abrazó* (Varios)

— *La abrigó* (Manuela, 6 años).

Y añadió la investigadora: la hizo sentirse cálida. Nunca antes alguien la había abrazado y el pato decidió hacerlo, aunque le tenía un poquito de miedo. Incluso pensó que, si la veía de lejos, parecía hasta simpática, no era tan tenebrosa. A esto añadió un niño:

— *Me pareció triste que se haya muerto el pato* (Niño, 6 años).

¿Qué tal les pareció el libro a los cuidadores? Preguntó la investigadora.

— *Triste porque muere el pato, pero lindo porque a pesar de que es la muerte crea una buena vista.* (Cuidador)

— *Y pues que todos vamos a experimentar la muerte ¿no?* (Cuidadora).

— *Y que representa el amor* (Juanita, 6 años).

Frente a esto la investigadora indicó que es muy bello que la muerte pueda representar el amor, por ejemplo, el amor por la vida como lo vieron en el primer libro cuando al preguntarle a

la muerte ¿Para qué estamos en el mundo? Ella respondió "estamos en el mundo para amar la vida". Un niño pidió la palabra y expresó:

— *Muy católico* (Niño, 7 años).

— ¿Por qué? (Investigadora).

— *Porque la muerte le puso mucho amor, y el pato también, y el pato murió.* (Niño, 7 años).

— *Me pareció lindo, porque la muerte pues, pues era la muerte y el pato era pues un pato lindo y solitario hasta que conoció a la muerte y me parece un gesto muy lindo, pues que el pato haya abrazado a la muerte* (Niña, 8 años).

Antes de que conociera a la muerte el pato estaba solo, y cuando la conoció todo el mundo le cambió, añadió la investigadora.

Consideraciones analíticas

¿Por qué hablar sobre editoriales con los niños y las niñas? La búsqueda, evaluación y selección de materiales de lectura fue otro de los grandes retos en este proyecto filosófico en el marco de un club de lectura infantil, pues también buscaba construir acervos culturales desde el reino de la posiblidad que es la literatura.

Por lo tanto, reconocer las editoriales, los autores e ilustradores fue algo en lo que siempre se hizo hincapié durante todos los talleres, porque se buscaba formar en la elección de mejores juicios y pulir la mirada para que los niños, las niñas y sus cuidadores también buscaran y seleccionaran materiales de lectura que permitieran pensar filosóficamente. Si bien, la lectura en voz alta fue una de las formas predilectas para suscitar formas que permitieran pensar filosóficamente, algo debe reconocerse, y es que "por bien que se haga, debe contarse con un acervo bibliográfico con capacidad de respuesta para enfrentar las inquietudes que se generan, la

necesidad de más lecturas o satisfacer a aquellos que no fueron atrapados por el material de lectura escogido" (Andruetto et al., 2013, p. 19). Por lo tanto, la formación de lectores fue otro de los grandes objetivos en este programa, lo cual requirió acompañar y cultivar el reconocimiento de las propias prácticas de lectoras.

¿Cuáles fueron los criterios de selección? ¿Cómo se determinó que eran textos literarios que permitían llevar a cabo diálogos filosóficos? Este fue un ejercicio que implicó aventurarse en el tiempo y espacio para encontrar los materiales de lectura más auténticos para la indagación. Desde luego, muchos de estos hacen parte de géneros como cuentos y libros álbumes, sin embargo, la narración oral, las canciones y los juegos también fueron elementos que posibilitaron pensar, es decir, viajar en aquel reino de la posibilidades abordando temas filosóficos.

En este punto es importante indicar el valor que tienen las imágenes para crear conceptos, y luego explorarlos, aclararlos y re-crearlos. Al respecto, el libro álbum resulta ser un material de lectura que se puede equiparar a una obra de arte, en cuanto permite vivenciar experiencias estéticas sofisticadas a los lectores, expandiendo sus pensamientos y emociones a partir de las imágenes, porque como lo propone Shulevitz (2005):

> En un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostienen por sí solas. Sin ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras. De hecho, el libro-álbum no solo depende de las ilustraciones para ampliar aquello que dicen las palabras, sino que también requiere de ellas para esclarecer el texto e, incluso, para tomar su lugar. (p. 10)

En este sentido, el libro-álbum se convirtió en un suscitador de preguntas y reflexiones para el desarrollo del pensamiento filosófico, pues permitió llevar a cabo ejercicios de interpretación en los que niños, niñas y cuidadores intentaban comprender y descifrar el sentido

de la cuestión en escena. Esto se evidenció en la presentación y lectura del libro *El pato y la muerte* (2007) el cual no hace parte de la clasificación de libro-álbum, sino de cuento, pero sus ilustraciones son obras artísticas, al intervenir con anotaciones como "*El pato está siendo amable con la muerte",* cuando la muerte sintió frío al estar en el estanque y el pato se acostó encima de ella abrazándola para darle calor, lo cual no se dice explícitamente pero se lee en las imágenes.

Ahora, en cuanto al ejercicio de la mediación del texto, resulta importante anotar que el papel del mediador de lectura, entre otros, es darle vida "ánima" a la lectura, de modo que que permita al lector interactuar y dialogar con los materiales apelando a su realidad y pensamientos, haciendo que la experiencia trascienda a lo estético. Sobre esta labor del mediador se invita a reflexionar sobre:

> Es importante entablar relaciones cuidadosas y claras con los grupos con los que trabajamos. Relaciones de respeto por ese otro diferente que tiene su propia voz, su propia palabra, para entrar en diálogo con los otros, conmigo como mediador y con el sentido que ofrecen los textos. A medida que profundicemos en el conocimiento del otro tendremos más herramientas para contribuir a que ese lector desarrolle sus propios criterios de selección. (Andruetto et al., 2013, p. 90)

Al respecto, cuando se preguntó por las impresiones que les dejó la lectura "*Me pareció muy fuerte" "Bonito y muy triste*" "*Como triste" "Porque se murió el pato" "Dejaron de tener contacto y disfrutar los momentos",* se pudo ver la forma en que la historia interpeló a los niños y las niñas, no solo haciendo emerger emociones como la tristeza, sino también poniendo los pensamientos en perspectiva, caso puntual cuando un niño dijo "*Me pareció lindo porque habla de la muerte, y porque, porque es muy lindo porque había un tulipán y me gustó que lo amen".* Ante él, la emoción de miedo que puede despertar hablar de la muerte, la vida y el amor

continuaron tejiendo los diálogos entre la lectura y su interpretación, pues al preguntarles cómo les había parecido el libro, los cuidadores anotaron "*Triste porque muere el pato, pero lindo porque a pesar de que es la muerte crea una buena vista" " Y pues que todos vamos a experimentar la muerte ¿no?"*, a lo cual una niña replicó "*Y qué representa el amor"* y otra finalizó el diálogo diciendo "*Me pareció lindo, porque la muerte pues, pues era la muerte y el pato era pues un pato lindo y solitario hasta que conoció a la muerte y me parece un gesto muy lindo, pues que el pato haya abrazado a la muerte* (Niña, 8 años)".

Por lo tanto, la labor de la selección de buenos materiales de lectura a partir de la calidad estética es fundamental para mediar los espacios, porque aunque el mediador preste su voz para dar vida a las historias, es importante la calidad literaria para abordar temas fundamentales como lo son la muerte, de modo que no se caiga en círculos moralizantes, sino que se explore la infinidad de interpretaciones y creaciones discursivas en un mismo tema. La literatura, entonces, como obra de arte "es opaca y misteriosa, calla y oculta, insinúa y sugiere. Su materia primera es el lenguaje y la condición humana. La literatura recurre al lector, a su sensibilidad, a su territorio emocional, a su inconsciente" (Andruetto et al., 2013, p. 91). En este sentido, la literatura y filosofía permiten pensar en perspectiva y buscar el sentido a aquello que se oculta; son una forma de conocerse así a través del otro, presente, ausente, en las experiencias posibles.

4.3.1.6. Creación y cierre

Para cerrar el taller la investigadora invitó a realizar un ejercicio de creación de tulipanes. Pidió que cada niño, niña y cuidador pensara qué iba a simbolizar su tulipán, teniendo presente que para la muerte representaba el amor profundo y sincero, sin embargo, para ellos podía

simbolizar algo diferente, y el ejercicio consistía en aventurarse a resignificar la idea del tulipán. Antes de comenzar a crear un niño pidió la palabra:

— *Mafer ¿No importa si algo queda mal?* (Braulio, 4 años).

Y la investigadora respondió: No importa, no queda mal, queda a tu forma, queda como tú lo quieras hacer.

Después de crear los tulipanes la investigadora cerró el espacio invitando a todos los niños, niñas y cuidadores que asistieron por primera vez al espacio a seguirlo haciendo, teniendo presente que es un programa orientado al proceso. También indicó que a veces en las sesiones se hacen ejercicios de creación plástica como el tulipán, pero a veces no, pues en muchas ocasiones el tiempo destinado se va en diálogos y reflexiones entre los niños y las niñas, y esto es lo más importante del espacio, que ellos puedan narrar el mundo desde sus saberes y comprensiones.

Figura 10

Taller sobre el concepto de la muerte en el Club de Lectura Filosofía con Niños y Niñas En La Barco.



Nota. Elaboración propia.

4.4. Reconocimientos y Divulgación de la Investigación

"La filosofía es un lugar en el que hacemos muchas, muchas, muchas pleguntas. " (Gael, 6 años).

4.4.1. Premio Nacional de Bibliotecas Públicas Daniel Samper Ortega 2023

El Premio Nacional de Bibliotecas Publicas Daniel Samper Ortega es una iniciativa de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas - RNBP que nació en el año 2014, la cual busca reconocer cada año la excelencia en la gestión y la innovación de las bibliotecas públicas del país.

Para la versión VIII de este reconocimiento se creó una nueva línea de participación la cual se denominó "Experiencias de innovación bibliotecaria" y su objetivo consistió en difundir las mejores prácticas de innovación, tanto en servicios como en programas, que garantizaran mejores experiencias a los usuarios de las bibliotecas, de modo que incidieran en la transformación social y cultural de las comunidades y sus territorios.

Desde la Biblioteca Pública Virgilio Barco se hizo la postulación a dicha línea, con los programas de filosofía y ciencias con niños y niñas, de los cuales el club de lectura "Filosofía con Niños y Niñas en la Barco" fue protagonista como propuesta de innovación metodológica, porque buscaba constituir comunidades de indagación desde el pensamiento filosófico de la infancia, a partir del proyecto "Filosofía para Niños", adaptado a las particularidades de espacios de educación no formal como las bibliotecas públicas.

De este modo se evidenció la necesidad de proponer espacios formativos en relación al derecho del filosofar para niños y niñas, entre los cuales algunos se educan bajo la modalidad homeschooling y han encontrado en la biblioteca pública la posibilidad de acercarse a la filosofía como una práctica cultural que debería estar al alcance de todas las personas.

A partir de la postulación la Biblioteca Pública Virgilio Barco fue seleccionada como finalista, y el 8 de noviembre del 2023 en la ceremonia de premiación, fue ganadora del reconocimiento especial, pues evidenció que tanto la ciencia como la filosofía con niños y niñas son una propuesta innovadora que promueve la participación infantil directa en las bibliotecas públicas, partiendo de la capacidad de agencia que tienen los niños y las niñas para pensar por sí mismos, pensar desde la perspectiva de los otros y pensar de modo consecuente. Al respecto, la filósofa Ana Roda jurado en esta versión del premio expresó en el veredicto, el cual se anexa en esta investigación, lo siguiente:

> Esta es sin duda una forma innovadora y valiosa de acercar a los niños y jóvenes a la lectura, y de desarrollar sus capacidades para la indagación, la investigación y la construcción de conocimiento. Es un espacio abierto a la participación, al diálogo y a la reflexión crítica y, en ese sentido, es también un programa orientado a promover valores democráticos. (...) Es un aporte muy valioso y necesario en un país en el que el pensamiento reflexivo y crítico aún es una asignatura por cumplir, constituyéndose en un aporte al desarrollo de pensamiento y actitudes éticas y políticas más conscientes y seguramente más democráticas.
>
> Que la filosofía sea un asunto que se acerca a los niños desde su más temprana edad es revelador e innovador. (RNBP, 2023b)

Figura 11

Ceremonia del VIII Premio Nacional de Bibliotecas Públicas Daniel Samper Ortega 2023. Recibimiento del reconocimiento especial.



Nota. Fotografía tomada por cuidadora del club de lectura Filosofía con Niños y Niñas en la Barco.

Para realizar la postulación a este premio, fue necesario documentar por medio de audio y vídeo los programas “Club de ciencias” y “Filosofía con Niños y Niñas en la Barco”, y realizar entrevistas a los niños, niñas y cuidadores participantes de los mismos. En total se realizaron 16 entrevistas, 10 a niños y niñas y 6 a sus cuidadoras. Algunas de estas entrevistas fueron transcritas y se presentan a continuación:

4.4.1.2. Entrevista 1: Braulio Cardoso Rojas

Investigadora: *¿Cómo te llamas y cuántos años tienes?*

Entrevistado: *Me llamo Braulio Cardoso, Braulio Cardoso, no me acuerdo la otra fase (Braulio Cardoso, en voz baja), bueno, bueno, voy a decir la última parte es Rojas, Braulio Cardoso Rojas.*

Investigadora: *Muy bien Braulio, y ¿Cuántos años tienes?*

Entrevistado: *Tengo cinco años.*

Investigadora: ¿B*raulio para ti qué es la filosofía?*

Entrevistado: *La filosofía es, un espacio donde hay gente donde se pregunta, explica o, pue puede decir, de lo que esté hablando; es una inteligencia de la gente que, es como un lugar que no importa lo que diga, lo que digan todo es cierto.*

Investigadora: *¿Qué hacemos en el club de lectura "Filosofía con Niños y Niñas en La Barco?*

Entrevistado: *Lo que hacemos en el club de filosofía es hacer una inteligencia que puede, hacer, varias cosas, crea, imagina.*

Investigadora: Y entre ese ejercicio de crear, de imaginar, también nos hacemos preguntas, cierto, ¿Qué preguntas nos hacemos?

Entrevistado: *Nos podemos decir porqué la naturaleza crece, por qué el sol y la luna hacen un eclipse… se preguntan, mil cosas ¡Hay bastantes cosas de la filosofía que se puede preguntar!*

Investigadora: ¿Braulio para tí qué es lo más importante de este club de lectura?

Entrevistado: *Lo que ma, lo más importante es que, lo más importante que a mi me gusta de este es que aprendo más cada día en la biblioteca.*

Investigadora: ¿Cuál ha sido tu sesión o tema favorito?

Entrevistado: *Mi tema favorito fue la del espacio, porque la cosa favorita de mi (no se tiende) fue el espacio.*

Investigadora: ¿Y por qué la del espacio?

Entrevistado: *Porque el espacio tiene curiosidades infinitas, tienes bastantes curiosidades, como es infinito hay bastante que explorar, nunca vas a terminar de explorar porque es infinito.*

Investigadora: *¿Y cómo exploramos con la filosofía?*

Entrevistado: *Exploramos con oír, ver, exploramos con el tacto.*

Investigadora: *Vale Braulio, muchísimas gracias.*

Figura 12

Entrevista a Braulio Cardoso Rojas.



Nota. Registro audiovisual realizado por la investigadora.

4.4.1.3. Entrevista 2: Lucía Zuluaga Torres

Investigadora: *¿Cómo te llamas y cuántos años tienes?*

Entrevistada: *Mm me llamo Lucía Zuluaga Torres, tengo muchos apellidos más (en voz baja), y tengo siete años en veintitrés días cumplo ocho, el ocho de noviembre.*

Investigadora: *¿Lucía, para ti qué es la filosofía?*

Entrevistada: *Pues yo he estado en muchos clubs de esos sí, pero este me parece que me conecta mucho más, porque es como en un tema especial, porque los otros no era un tema como: ¿qué es la nada?, o la ética animal, o la estética, o la estática, ¿es así? Era comoo leer un*

cuento y ya, pero no era sí como en ese tema, entonces, ¿cuál va ser la pregunta de hoy? ¿Sí? Para mi la filosofía es como, o sea, muchas personas dicen un libro, pues sí, un libro, pero es como un tipo de lectura relacionado como en este caso en este club, relacionado como una pregunta que se relaciona con la filosofía, ujum, entonces que es como ¿qué es la nada?, se lee un cuento y así entonces, ¿cuál es la pregunta? ¿Sí? Entonces es para responder la pregunta, sí.

Investigadora: *Luci, ¿qué preguntas nos hacemos en este club de lectura?*

Entrevistada: *¿Las digo todas?*

Investigadora: *Las que tú quieras.*

Entrevistada: *Ee pues en la primera que yo estuve fue la nada, ¿qué es la nada? Luego, la otra no recuerdo, o sea, el orden no me lo sé muy bien, también estuvimos en la estética, ¿qué es lo bello? o sea, yo no sabía qué era la estética, ee en el braille que me gustó mucho, aunque no pudimos alcanzar a hacer la estética del braille, pero pues, en otra sesión; también hemos habladoo de la ética animal, qué más… bueno, y muchas tare talleres que yo no no he estado, que te he escuchado por ahí hablar de la estática, de bueno, muchas cosas más.*

Investigadora: *Luci, y sobre la ética animal, ¿qué preguntas te llamaron la atención?*

Entrevistada: *Ee pues al principio al primera clase, estuvimos hablando, de la ética animal, pero era como algo, esa primera clase fue como de un maltrato animal, de, entonces, ¿cuál es tu animal favorito? ¿Si te comerías un gato o te comes una vaca? Mi animal favorito es la vaca, ¿sí? Di tu animal favorito, así, ta ta ta, y, pero ese día fue más como de la… yo digo, o sea, en mí, ¿como la tortura? Pero en la, en forma de los animales, de la em maltaltro animal, no la pudimos terminar.*

Seguimos la otra, que esa ya pasamos el tema de maltrato animal, y leímos dos, vimos alguunas páginas del libro dee… ay, ese libro que estábamos viendo ahorita en donde pensamos

de la, de que si era el maltrato, que si estaba siendo cruel, ese de mun (mundo cruel, investigadora), ese, vimos algunas y vimos del sapito vegetariano, e la primera leímos el libro, que es un libro que nos invita a jugar, que el libro que se llama "Lobo", que era de juguemos en el bosque (cantando), entonces pues todos tienen en su cabeza que el lobo al final se come ¡a todo el mundo! Entonces toca corre, eso, pero entonces este me gustó porque era muy diferente, como muchos libros que yo he leído; que entonces en vez de los tres cerditos, son las tres cerditas; en vez de los tres cerditos, por ejemploo, las, los tres lobitos, entonces el malo es el cerdo. Y así cuentos de al revés. Lo mismo pasa con este, que el lobo es vedgetariano, lo mismo con lo del Sapito vegetariano, que era que no comía, que no comía, y que solo comía vegetariano, que eso es muy raro, verlo en los cuentos.

Investigadora: *Luci, ya para ir finalizando, ¿para tí qué es lo más importante de este club de lectura?*

Entrevistada: *Lo más, lo más, no puedo decirlo, no es un secreto ni nada así, sino que son muchas cosas. Primero me encanta como la tribu que se va haciendo, la amistad, eso sí, me gusta a mi me encanta leer, (Y eres escritora, investigadora), ujum, pues que, que se me ocurre así en un libro, pero me encanta leer mucho, pero lo más importante de este club pues la filosofía, pero me encanta aprender de la ética, de la filosofía, bueno, sí, la nada, la ética animal, la esteática, todo eso, el baille, me encantó ese taller del braille, todo eso, para mi es este club.*

Investigadora: *Vale Lucía, muchísimas gracias, muchas, muchas gracias.*

Entrevistada: *De nada.*

Figura 13

Entrevista a Lucía Zuluaga Torres.



Nota. Registro visual tomando de RNBP. (31 de octubre de 2023a).

4.4.1.4. Entrevista 3: Gael Torres Garcia

Entrevistado: *Mi nombre es Gael Antonio Torres Fernández, tengo (no se entiende) seis años, y etudio en el club de lectura de niños de y niñas en vilgilio balco (hace gesto de remar).*

Investigadora: *Gael, ¿qué es la filosofía para ti?*

Entrevistado: *La filosofía es un lugar en el que hacemos muchas, muchas, muchas pleguntas.*

Investigadora: *¿De qué trata este club de lectura filosofía con niños y niñas?*

Entrevistado: *De lo mismo, de pleguntas.*

Investigadora: *¿Y qué preguntas? ¿Qué preguntas nos hacemos?*

Entrevistado: *Sobre la muelte, sobre el amol, sobre las etlellas (señala el cielo), el cielo.*

Investigadora: *¿Cuál es la pregunta que más te ha llamado la atención?*

Entrevistado: *¿De qué hemos hecho? O sea, de lo que hemos pasado, de lo que nos hemos pleguntado. Eso es lo favolito.*

Investigadora: *¿Qué es lo más importante para ti de este club de lectura?*

Entrevistado: *Podel hacel pleguntas. Si no hay pleguntas no es filosofía.*

Figura 14

Entrevista a Gael Torres Garcia.



Nota. Registro audiovisual realizado por la investigadora.

De este modo, todo este registro documental dió como resultado la creación audiovisual titulada *Biblioteca Pública Virgilio Barco - Premio Nacional de Bibliotecas Públicas 2023* (RNBP, 2023).

Figura 15

Vídeo de postulación de la Biblioteca Pública Virgilio Barco al Premio Nacional de Bibliotecas Públicas Daniel Samper Ortega 2023.



Nota. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=-nW6rXFQoFA

4.4.2. Sueños Posibles de esta Experiencia Bibliotecaria

Como resultado teórico de esta investigación, se presenta el libro *Sueños posibles: Experiencias bibliotecarias significativas (2023),* en el cual publiqué el capítulo *Club de lectura "Filosofía con Niños y Niñas en La Barco" Reflexiones sobre la Filosofía para Niños* (p. 156). Este libro fue el resultado del Semillero de Sistematización de Experiencias Bibliotecarias Significativas, del Sistema de Bibliotecas de Bogotá (SiBiBo), bajo la coordinación de Fernando Vásquez Rodríguez.

Este trabajo académico buscó defender las capacidades de los bibliotecarios como sujetos que pueden crear conocimientos sobre sus prácticas, por lo tanto, fue un reconocimiento a la importancia de escribir las experiencias que se llevan a cabo en las bibliotecas, porque

> Más que una realidad en sí misma, la experiencia se hace experiencia en el acto de la escritura. El texto no refleja la experiencia tal como fue vivida, sino que se constituye en

> una interpretación, en una construcción de lenguaje y sentido sobre lo vivido. Escribir sobre esas experiencias bibliotecarias significativas, innovadoras o exitosas —como queramos nombrarlas— implica reelaborar lo vivido, recrearlo y dotarlo de sentido, en primer lugar, ante nosotros mismos y luego ante los otros. (Parra, A. M., et al. 2023)

Por lo tando, visibilizar los procesos creadores y reflexivos de los bibliotecarios a partir de la sistematización de experiencias fue el objetivo de este semillero. En este sentido, fue más que pertinente la participación con esta investigación, pues la sistematización realizada hace parte de los resultados que inicié en la Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo y su continuación en esta tesis de maestría.

Con esta sistematización busqué entonces continuar consolidando y posicionando el club de lectura "Filosofía con niños y niñas en La Barco", con miras a crear y brindar espacios de diálogo y reflexión con personas que estén interesadas en conocerlo e implementarlo en otros contextos. Se trató entonces de un proceso de divulgación académica y bibliotecaria, porque los "bibliotecarios que escriben, sistematizan, reflexionan e investigan sobre su práctica, crean comunidad y hacen puentes entre ellos a través de la potencia creadora de sus palabras y acciones" (Parra, A. M., et al. 2023).

Como otros sueños posibles de esta experiencia bibliotecaria denominada *Una Infancia a través de la filosofía*, se logró traspasar fronteras nacionales con la participación en el XIII Congreso Centroamericano de Filosofía y el IV Congreso Nacional de Filosofía. Filosofía: crisis y perspectivas, los días del 15 al 17 de noviembre de 2023, en la Universidad de Costa Rica, con la ponencia: *Filosofía con Niños y Niñas en la Biblioteca Pública*.

En cuanto al nivel nacional, en el marco de la Feria Internacional del Libro FILBo 2024, se realizó el conversatorio *Filosofía con Niños y Niñas: De la mediación a la indagación* en el

pabellón LEO Bogotá de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Este conversatorio tuvo el objetivo de socializar los avances de esta investigación mostrando cómo he implementado la Filosofía para Niños en las bibliotecas públicas, cuál ha sido su contribución al campo de estudios de las infancias y qué metodologías se han utilizado para su desarrollo. De este modo se dialogó sobre la relación entre la literatura y la filosofía, para conocer y explorar formas de mediar e indagar filosóficamente con los niños y las niñas, a partir de las preguntas que habitan en los libros.

Figura 16

Conversatorio Filosofía con Niños y Niñas: De la mediación a la indagación



Nota. Registro fotográfico.

5. Conclusiones

Garantizar el derecho al aprendizaje del filosofar desde la infancia fue la razón que dio lugar a esta investigación. Así, se buscó aclarar, explorar y re-crear el proyecto educativo "Filosofía para Niños" en otros espacios formativos como lo son las bibliotecas públicas, con miras a identificar y proponer otras formas de encuentro y desarrollo de la filosofía con niños y niñas en espacios de educación no formal, es decir, desde una esfera cultural más amplia que sea abierta, inclusiva y pluralista.

Esta investigación devela entonces otros horizontes de posibilidad y reflexión sobre el desarrollo de *una filosofía a través de la infancia o una infancia a través de la filosofía* en las bibliotecas públicas, que contribuyen a la construcción de espacios más abiertos y sensibles a las infancias desde la participación infantil con miras a que cada vez sea más auténtica.

En este sentido, las bibliotecas públicas como escenarios propicios para el desarrollo de la filosofía desde la infancia como bien público, se constataron como lugares en los que el proyecto educativo "Filosofía para Niños" se puede resignificar, porque emergen otras formas de interacción en las que se construyen espacios para el aprendizaje del filosofar de forma más horizontal, tomando distancia de esferas didácticas porque no se trata de enseñar filosofía. El adulto que acompaña las indagaciones, en este caso el o la mediadora de lectura, no es una *maestra explicadora* de la filosofía, sino una *mediadora ignorante* que guía las formas en que los niños y las niñas buscan y construyen sentidos desde sus propias experiencias.

De este modo, la pregunta por mostrar cómo se hace la filosofía con niños y niñas en las bibliotecas públicas fue de vital importancia para trascender las formas tradicionales de entender la filosofía y los espacios donde se lleva a cabo. Así, la revisión y análisis documental permitió identificar las condiciones de posibilidad de este proyecto, porque aún cuando son pocos los

trabajos académicos sobre la Filosofía para Niños en espacios de educación no formal e informal en relación a la educación formal, son lo suficientemente sólidos e innovadores para crear diálogos auténticos entre la infancia y la filosofía, en cuanto defienden y promueven la capacidad que tienen los niños y las niñas para pensar por sí mismos en libertad y autonomía.

Estas prácticas alentaron entonces a explorar nuevos caminos de indagación filosófica, no sólo con los niños y las niñas, sino también consigo mismo, porque proponer la filosofía como un bien público implica la constante reflexión sobre las propias prácticas y sobre sí, pues solo una vida dedicada al examen permite comprender que la filosofía, entre tantas definiciones y maneras de ser entendida, es una forma de habitar el pensamiento propio con los otros desde una esfera cuidadosa.

De este modo, especificar elementos metodológicos para la implementación de esta investigación, permitió develar que pensar el pensamiento desde la infancia es algo que merece ser experimentado, sin el afán de buscar una respuesta única a los modos de comprensión y desarrollo, sino buscando pensar la experiencia con miras a la contrucción de sentidos, teniendo presente los riesgos que se pueden correr al acercar la filosofía a la infancia, o la infancia a la filosofía como los esencialismos y la mercantilización.

Así, implementar enfoques metodológicos como la fenomenología-hermenéutica en relación con la sistematización de experiencias, permitió especificar cómo se realizan comunidades de indagación filosóficas en las bibliotecas públicas y los elementos que se requieren. De esto que mostrar detalladamente el paso a paso de la experiencia, buscara dar un giro reflexivo e interpretativo a quienes lean esta investigación y también a quienes busquen recrearla o ponerla en debate, con miras a la construcción de nuevos encuentros.

La sistematización de experiencias fue entonces el método de investigación más adecuado para la espiral de conocimientos y saberes que la constituyeron. Consistió no solo en la descripción detallada y rigurosa que implica reconstruir la experiencia, sino también en interpretarla, de otro modo no se hubiera trascendido y transformado en los resultados analíticos propuestos. Dichos resultados fueron entonces la forma privilegiada para mostrar, comprender y analizar las producciones discursivas de los niños, las niñas y sus cuidadores inmersos en una experiencia filosófica. Esto permitió develar los mundos que nos muestran los niños y niñas de sus propias vivencias, transformadas en una comunidad de indagación, para luego ser analizadas desde diferentes perspectivas como lingüísticas, culturales y, sobre todo, filosóficas.

De este modo, la contribución al campo de estudios de las infancias es mostrar otras formas de habitar la filosofía con los niños y las niñas, creando metodologías para su implementación que permiten analizar y proponer espacios de encuentro entre la filosofía y la infancia, desde un enfoque de derechos. Se defiende y reconoce entonces las capacidades que tienen los niños y las niñas para pensar por sí mismos, de forma crítica, creativa y cuidadosa, cultivando de esta forma un pensamiento multidimensional, para lo cual es fundamental ofrecer y crear condiciones pedagógicas como la comunidad de indagación, la cual busca promover una cultura de la pregunta, tan necesaria en sociedades donde los derechos aún parecen ser privilegios de unos pocos.

En este sentido, el impacto de esta investigación en la vida de los niños, niñas y sus cuidadores, tiene que ver con la posibilidad de formarse como sujetos reflexivos en la vida democrática, la cual es un modo de existir que se construye día a día desde la apertura hacia la convivencia en libertad y autonomía, que reconoce la pluralidad de pensamientos y teje comunidades desde el cuidado, es decir, desde el aprecio y empatía hacia los otros. Así, formar el

pensamiento filosófico con los niños y las niñas es una forma de garantizar el derecho a la participación, pues tal como lo propone Roger Hart (1993) la participación infantil es medio y criterio para construir y juzgar las sociedades democráticas. Sólo se puede hablar de participación si se tienen presentes a los niños y las niñas como sujetos que pueden expresarse por sí mismos frente a decisiones que afectan sus propias vidas.

Entre los hallazgos de esta investigación se encuentra la necesidad de crear una política de formación hacia los mediadores, bibliotecarios y personas del ámbito no académico o escolar, que estén interesados en trabajar la filosofía con niños y niñas. Llevar a cabo una empresa de tal magnitud, no puede reducirse a los intereses y posibilidades de las personas que tienen una formación filosófica de base o que cuentan con espacios institucionales para el desarrollo de estas propuestas. De este modo, el programa "Filosofía con Niños y Niñas en La Barco" es un modelo que se piensa replicar en otros contextos bibliotecarios, a partir del rol de la investigadora como especialista en infancias de la misma red de bibliotecas donde se desarrolló esta investigación, de modo que se pueda asesorar y formar teórica y prácticamente a otras personas que también sienten una necesidad absoluta por democratizar la filosofía desde la infancia. Este hallazgo continúa dando apertura a esta investigación.

Finalmente, *Una infancia a través de la filosofía en las bibliotecas públicas* comprende que, la infancia al igual que la filosofía son la habitación del pensamiento, es el lugar de inicio del asombro desde el cual se plantean preguntas para pensar filosóficamente. En este sentido, la concepción de infancia que se constata en esta investigación es como pensamiento, como un modo de habitar las preguntas, de lo cual palpita la necesidad de cultivar un pensamiento filosófico que reconoce a los niños y las niñas como sujetos que pueden pensar por sí mismos y ayudar a otros a hacerlo mediante el diálogo reflexivo, con el objetivo de que deliberen y

resignifiquen la experiencia de forma crítica, creativa y cuidadosa. Pensar es cuidar, por lo tanto, no se trata de enseñar a pensar, sino de invitar a pensar de manera comunitaria, es decir, que los niños y niñas vivan la filosofía desde su propio pensamiento.

Esta tesis concluye entonces en perspectiva, porque abre las posibilidades para pensar y crear escenarios que trasciendan los muros institucionales, y hagan de la filosofía una pfactica cultural al alcance de todos los niños y las niños. Por lo pronto, las bibliotecas públicas como espacios de formación y transformación sociocultural, permiten garantizar el derecho al aprendizaje del filosofar desde la infancia.

Referencias

Agamben, G. (2018). *Infancia e historia.* Adriana Hidalgo editora.

Alebrije LIJ. (2018, marzo 16). *El pato y la muerte.* Alebrije LIJ. https://alebrijelij.wordpress.com/2018/03/16/el-pato-y-la-muerte/

Andruetto, M. T., Dautant, M., Díaz, F. H., Naranjo, I., Paz, M.F., Pulgarín, L. M., Robledo, B. H., Rodríguez, G.M., & Yepes, L.B. (2013). *Más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles*. Panamericana Editorial.

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa, Vol 16,* (No 2), págs. 409-430. ISSN: 0212-4068.

Cabrejo, E. (2006, 22 de abril). *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas* [Ponencia]. II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles, Bogotá, Colombia.

Cadena, M. (2023). *Filosofía con Niños y Niñas en la Biblioteca Pública*. [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositoria Institucional UD.

Carroll, L. (1990). *Alicia en el país de las maravillas*. Edaf.

Carvajal, L. (2015). *Malaika la princesa (L. Carvajal, Illus.)*. LuaBooks.

Castaño, S. (2016). *El tiempo de mi casa*. Tragaluz Editores.

Crespo, E. (2007). *El banquete de Platón / Emilio Crespo Guemes.* Editorial Síntesis,.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 27. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Damm, A. (2009). *¿Qué es la nada?* Iamiqué.

Damm, A. (2020). *¿Qué es el tiempo?* Iamiqué.

Delamotte-Legrand, R. (Ed.). (n.d.). *Enfants et Récits* [Niños y relatos] (K. Bothert, Trad.). Capítulo: Ce que les récits enfantines nous apprennent sur le récit et le reste [Lo que los relatos de los niños nos enseñan sobre el relato y el resto].

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (Sexta edición ed.). Morata.

Díaz, Laura., Torruco, Uri., Martínez., Mildred., & Varela, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, *2* (7), 162-167. Recuperado en 23 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Díaz, L. (2023). *Filosofando con los niños y las niñas para renacer cada día, construir un mundo propio y a la vez de todos.* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositoria Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/34827

Duthie, E. (2017). *Mundo cruel*. Editorial Sexto Piso, S.A. de C.V.

Duthie, E. (2013). Filosofía a la de tres iniciación al diálogo razonado a partir de historias e imágenes. *Filosofía a la de tres*. http://filosofiaaladetres.blogspot.com/

Duthie, E. (s.f). *Ellen Duthie*. Ellen Duthie. http://www.ellenduthie.com

Erlbruch, W. *El pato y la muerte (W. Erlbruch, Illus.).* Barbara Fiore, 2007.

Erlbruch, W. *La gran pregunta (W. Erlbruch, Illus.).* Babel, Tecolote, 2015.

Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), Article 4. Retrieved [insert date] from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez les enfans et quelques autres* (F. A. Santamaría V., Trad. y adapt.). ENS Éditions.

Freud, S. (2022). *El malestar en la cultura.* Editorial Alma.

Hamadache, A. (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO). (1991). La Educación no formal: concepto e ilustración. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, XXI(1), p. 112-124. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090336_spa

Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.* Ensayos. Innocenti N°4. Unicef.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad., pról. y notas). Madrid: Trotta. (Obra original publicada en 1993).

Herrera, L. (2015). *El sol, la luna y el agua*. Ekaré.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde.

Jolivet, J. (2004). *Un corazón que late (Virginie Aladjidi Ilus.)*. Kókinos.

Kant, Immanuel. (2003). *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir; Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime; Crítica del juicio*. Porrúa.

Kohan, W., & López, M. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes : experimentar el pensar, pensar la experiencia.* Ediciones Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2017). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación.* Miño y Dávila Editores.

Lestrade, A. (2016) *La gran fábrica de las palabras (Valeria Docapo Illus.)*. Editorial Tramuntana.

Lipman, M. (1982). *Harry Stottlemeier's discovery*. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación* (M. Gómez, Ed. y Trad.). Ediciones Octaedro.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lipman, M. (2006). Entrevista a Matthew Lipman / Entrevistado por Irene de Puig y Manuela Graciela González. *Revista Internacional Magisterio: educación y pedagogía,* (No 21), pp. 10-14

López, S. (2014). *Filosofía y educación: ejercicios de reflexión crítica y producción creativa: sistematización de dos experiencias de educación filosófica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51294

Llano, C., Quintero, J., Gonzalez, J., & Machado, J. (2014, 13, 14 y 15 de noviembre). *PROGRAMA SOFÍA FilosofAR con niños y adolescentes, filosofar con todos. Colegio San José de las Vegas* [Artículo]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

Madrigal Romero, M. del S., Díaz Herrera, P., Echeverría, E., Ezcurdia, J., Cázares Aponte, L., Camarillo Gómez, M. del C., Sumiacher, D., & Alonso Salas, Á. (2020). *Filosofía para niñas y niños en México: Un horizonte de diálogo, libertad y paz.* Torres Asociados.

Mariño Díaz, L. A. (2014). Actitud filosófica e infancia : formación y transformación de maestros. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2587

Matthews, G. B. (2014). *El niño y la filosofía* (C. Valdés, Trans.). Fondo de Cultura Económica.

Monreal, V. (2012). *¿En qué obra de arte te gustaría vivir?* Anaya.

Morales, R. D., y Bojacá B., B. L. (1999). *Esbozos de una dialógica* /Fréderic Francois. Enunciación, 3(1), 59–71. https://doi.org/10.14483/22486798.2432

Parra, A. M., *et al.* (2023). *Sueños posibles: Experiencias bibliotecarias significativas*. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12010/33847

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

Puig, I., & Sátiro, A. (2011). *Jugar a Pensar con Niños y Niñas de 4 a 5 años*. *Guía Educativa*. Octaedro.

Quiceno Castrillón, H. (2016). Experiencia, infancia y cultura. *Infancias Imágenes*, *15*(2), i-ix. https://doi.org/10.14483/16579089.11297

Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Laertes, S.A. de Ediciones.

RNBP. (31 de octubre de 2023a). Biblioteca Pública Virgilio Barco - Premio Nacional de Bibliotecas Públicas 2023. [Archivo de Vídeo]. Youtube. *https://www.youtube.com/watch?v=-nW6rXFQoFA*

RNBP. (8 de noviembre de 2023b). *Ceremonia del VIII Premio Nacional de Bibliotecas Públicas.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=LMWxytGo5_4

Sanches Sampaio, C., Ribeiro, T., & de Souza, R. (2022). La conversación como metodología de investigación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(3), 7-18. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5765

Santamaría, F. A. (2019). Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil. *Infancias Imágenes, Vol 18,* (No 2), pp. 316-329. ISSN-e: 2665-511X.

Santamaría, F. A., y Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Infancias Imágenes*, *10*(1), 66–73. https://doi.org/10.14483/16579089.4465

Sátiro, A. (2012). *Jugar a Pensar con Niños y Niñas de 3 a 4 años*. *Guía Educativa*. Octaedro.

Sátiro, A., & Puig, I. (2012). Proyecto Noria infantil y primaria. Boletín núm. 0. Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Serrano, B. (2015). *Nacido del corazón.* Kókinos.

Shulevitz, U. (2005). Qué es un libro álbum. En M. F. P. Castillo (Coord.), *Parapara Clave. El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro.

Parra, A. M., et al. (2023). *Sueños posibles: Experiencias bibliotecarias significativas*. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12010/33847

Tusón, A. (2002). El análisis de la conservación entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 3(1), 133-154.

UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México.

UNESCO., (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas). (2022). *Manifiesto IFLA-UNESCO sobre Bibliotecas Públicas 2022*. Recuperado de: https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/2019/1/Manifiesto%20IFLA%20UNESCO%20sobre%20Bibliotecas%20P%C3%BAblicas%202022.pdf

UNICEF., (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (2006). *Convención sobre los derechos del Niño*. Disponible [en línea] https://igualdad.cepal.org/es/digital-library/convencion-sobre-los-derechos-del-nino

Urpi, C. (2010). Homeschooling. Aprender en casa. *Revista cultural Nuestro tiempo*. N° 660. Recuperado de https://nuestrotiempo.unav.edu/files/2019/10/2431-homeschooling-5.pdf

Vasilachis, I. d. G., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal. N., Neiman. G., Quaranta, G., & Soneira, A. J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A

Velasco, C. (2019). Filosofía para niños: apuesta ético-política para transitar hacia una cultura de paz desde el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá D.C - Colombia.

Anexos

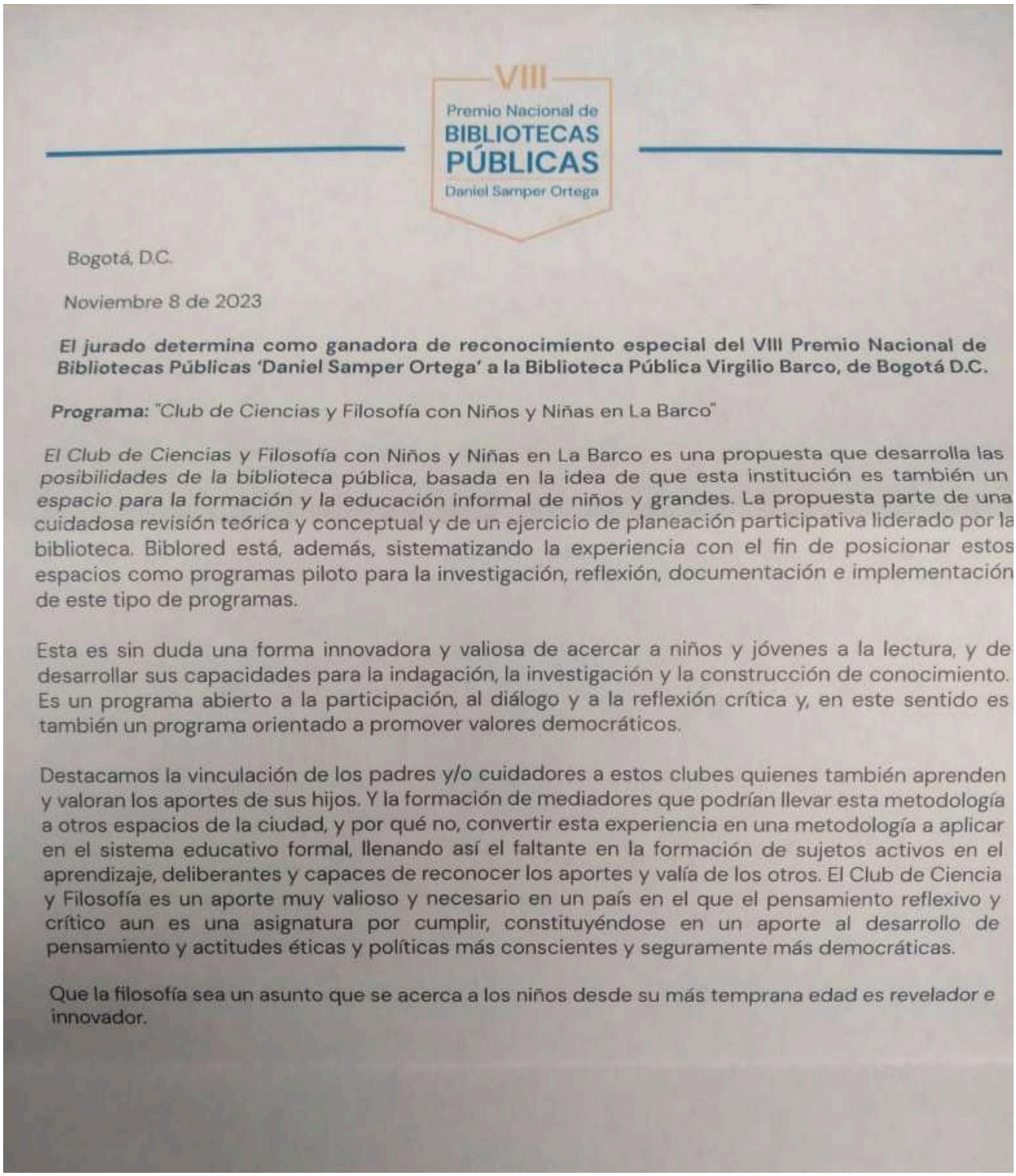
Anexo A. Consentimiento informado participantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES

Yo _____, identificado(a) con tipo de documento (_____) con número _____, constato que he sido informado(a) del objetivo del programa "Filosofía con Niños y Niñas en La Barco" de la Biblioteca Pública Virgilio Barco, que hace parte de la investigación de maestría *Una Infancia a través de la Filosofía en las BIbliotecas Públicas*, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Así mismo, autorizo el uso con fines académicos, la voz e imagen de mi hijo(a) o niño(a) a cargo _____, con ____ de edad, como de mi mismo(a). Comprendo que toda información expuesta será registrada en audio, vídeos y fotografías, y no se utilizará para fines distintos a los expuestos anteriormente.

Firma: _____
Fecha: _____

Anexo B. Veredicto Premio Nacional de Bibliotecas Publicas Daniel Samper Ortega 2023



VIII
Premio Nacional de
BIBLIOTECAS
PÚBLICAS
Daniel Samper Ortega

Bogotá, D.C.

Noviembre 8 de 2023

El jurado determina como ganadora de reconocimiento especial del VIII Premio Nacional de Bibliotecas Públicas 'Daniel Samper Ortega' a la Biblioteca Pública Virgilio Barco, de Bogotá D.C.

Programa: *"Club de Ciencias y Filosofía con Niños y Niñas en La Barco"*

El Club de Ciencias y Filosofía con Niños y Niñas en La Barco es una propuesta que desarrolla las *posibilidades de la biblioteca pública*, basada en la idea de que esta institución es también un *espacio para la formación y la educación informal* de niños y grandes. La propuesta parte de una cuidadosa revisión teórica y conceptual y de un ejercicio de planeación participativa liderado por la biblioteca. Biblored está, además, sistematizando la experiencia con el fin de posicionar estos espacios como programas piloto para la investigación, reflexión, documentación e implementación de este tipo de programas.

Esta es sin duda una forma innovadora y valiosa de acercar a niños y jóvenes a la lectura, y de desarrollar sus capacidades para la indagación, la investigación y la construcción de conocimiento. Es un programa abierto a la participación, al diálogo y a la reflexión crítica y, en este sentido es también un programa orientado a promover valores democráticos.

Destacamos la vinculación de los padres y/o cuidadores a estos clubes quienes también aprenden y valoran los aportes de sus hijos. Y la formación de mediadores que podrían llevar esta metodología a otros espacios de la ciudad, y por qué no, convertir esta experiencia en una metodología a aplicar en el sistema educativo formal, llenando así el faltante en la formación de sujetos activos en el aprendizaje, deliberantes y capaces de reconocer los aportes y valía de los otros. El Club de Ciencia y Filosofía es un aporte muy valioso y necesario en un país en el que el pensamiento reflexivo y crítico aun es una asignatura por cumplir, constituyéndose en un aporte al desarrollo de pensamiento y actitudes éticas y políticas más conscientes y seguramente más democráticas.

Que la filosofía sea un asunto que se acerca a los niños desde su más temprana edad es revelador e innovador.