

**El taller filosófico como cuestionamiento de la competición en el aula.
Una experiencia con jóvenes escolarizados en Colombia**

*The Philosophical Workshop as a Questioning of Competition in the Classroom:
An Experience with School-Aged Youth in Colombia*

*O workshop filosófico como questionamento da competição em sala de aula:
Uma experiência com jovens escolarizados na Colômbia*

- Artículo de investigación -

Yesid Niño-Arteaga¹
Universidad de Nariño

Recibido: 26 de agosto de 2024
Aceptado: 15 de octubre de 2024

Resumen

En el artículo se propone cuestionar la prolongación de ciertos discursos economicistas que oscurecen los propósitos humanísticos de la enseñanza de la filosofía. Apoyados en una experiencia de investigación participativa a partir de una interacción educativa con jóvenes escolarizados, se propone un cuestionamiento a la concepción de una educación escolar orientada por la idea de competición. Siguiendo un enfoque crítico, se describen algunos rasgos de los talleres educativos y filosóficos, se logran conceptualizar posibilidades, riesgos y algunos elementos a considerar para su realización con jóvenes escolarizados. Se concluye que el taller filosófico puede verse como un espacio pedagógico enfocado a provocar la reflexividad a partir de las vivencias, donde se prioriza la experiencia del filosofar, la cual implica la ardua tarea del encuentro consigo mismo, la responsabilidad con el Otro, la afirmación de la autocrítica, el deseo por el saber y el autoconocimiento.

¹ yesidnio@udenar.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5628-8854>

Palabras clave: educación escolar, enseñanza de la filosofía, taller educativo, taller filosófico, crítica cultural.

Abstract

The article examines the persistence of economic discourses that obscure the humanistic aims of philosophy education. Drawing on a participatory research experience involving educational interactions with school-aged youth, the study challenges the prevailing conception of schooling driven by competitive ideals. Through a critical lens, key characteristics of educational and philosophical workshops are outlined, and the opportunities, risks, and essential considerations for their implementation with young learners are explored. The study concludes by positing that the philosophical workshop can be understood as a pedagogical space that fosters reflexivity through lived experiences, with an emphasis on the practice of philosophizing. This practice entails a profound engagement with oneself, the assumption of responsibility toward the Other, the affirmation of self-critique, the cultivation of a desire for knowledge, and the pursuit of self-awareness.

Keywords: school education, teaching of philosophy, educational workshop, philosophical workshop, cultural criticism.

Resumo

O presente artigo examina, de forma crítica, a persistência dos discursos econômicos que obscurecem os objetivos humanísticos inerentes ao ensino da filosofia. Fundamentado em uma experiência de pesquisa participativa, a qual envolveu interações educacionais com jovens em idade escolar, o estudo propõe questionar a concepção predominante de escolarização orientada por ideais competitivos. Por meio de uma abordagem crítica, são delineadas as características essenciais dos workshops educacionais e filosóficos, sendo exploradas, de maneira sistemática, as oportunidades, os riscos e as considerações fundamentais para sua

implementação junto aos jovens aprendizes. Conclui-se que o workshop filosófico pode ser interpretado como um espaço pedagógico destinado à promoção da reflexividade por meio de experiências vivenciadas, enfatizando a prática do filosofar. Nesse contexto, tal prática implica um engajamento profundo consigo mesmo, bem como a assunção de responsabilidade em relação ao Outro, a afirmação da autocrítica, o cultivo do desejo pelo conhecimento e a busca pela autoconsciência.

Palavras-chave: educação escolar, ensino de filosofia, Workshop educativo, Workshop filosófico, crítica cultural.

Introducción

Los talleres filosóficos pueden considerarse como espacios pedagógicos e investigativos indispensables para la enseñanza de la filosofía. Según Arnaiz (2007), con gran recepción desde finales del siglo XX, estos espacios se diferencian de lo vertical: clases magistrales, conferencias, ponencias, etc., y más bien apuntan a una horizontalidad pedagógica, ya que serían medios para practicar, producir y dialogar desde una postura afianzada en lo colectivo. Buscan profundizar la experiencia de la filosofía como práctica (Brenifier, 2011), en cuanto salida de una filosofía academicista, afirmación por un público no experto de la lectura filosófica, participación abierta en el debate, así como una exploración creativa desde la expresividad del pensamiento filosófico.

Algunas investigaciones sugieren que, en los contextos escolares, la enseñanza de la filosofía puede mejorar ciertas habilidades comunicativas, orales, escritas, perfeccionar la comprensión de textos, optimizar el razonamiento abstracto, la argumentación lógica, enriquecer el diálogo, participar del cuestionamiento, de la controversia, del reconocimiento de las diferencias, propiciar la reflexividad, etc. No obstante, las investigaciones mencionan que habría que reconocer que preexiste una fuerte influencia de ciertos discursos en educación escolar que limitan un

posible potenciamiento de la experiencia filosófica (Larraín et al., 2014; Lagos et al., 2011; Artidiello, 2018).

Brenifier (2011), uno de los pioneros de la investigación sobre los talleres filosóficos, argumenta que los anteriores logros no llegan a expresar un componente verdaderamente filosófico si solamente se enfocan en los parámetros de un modelo orientado por el sentido de la competición. Guzmán (2017) señala que a pesar de las piruetas conceptuales que tratan de separar el término competencia del sentido de competición, es en la enseñanza de las humanidades y especialmente en la filosofía, donde no se puede prescindir de un posible cuestionamiento si es que también esta confusión logra envolver la pregunta por lo humano y el lugar de los valores humanos.

Para Guzmán (2017), conceptos como saber, aprender, enseñar, estudiar, reflexionar, dialogar, problematizar, humanizar, socializar, no podrían orientarse a plenitud siguiendo la extraña teorización y pseudo humanización que se aplica para el término competencia. Habría más bien que advertir el sentido deshumanizante que contiene el concepto de competición². Brenifier (2012) discute hacia dónde llevaría un sentido de una educación escolar donde prevalezca una visión de la enseñanza de la filosofía basada en el monólogo, en la repetición de datos o en la reproducción de discursos y teorías enfocadas para formar consumidores.

Seguimos la pregunta de Guzmán (2017) y también de Brenifier (2011), si en un modelo orientado por discursos del mercado o por objetivos empresariales, que son los mismos discursos y objetivos del sentido de la competición, ¿se lograría explorar desde la controversia, se favorecería la discusión sobre lo humano, se reconocerían posibles problemas ligados a la poca reflexión sobre el sentido de lo humano, se

² Recordemos que, para Deleuze, una característica específica de las sociedades de control es el discurso de la competición empresarial y su introducción en las escuelas a través de la emocionalidad de ganar y perder, la rivalidad interminable entre iguales, como una forma de motivación y rendimiento, cuyo fin, dice Deleuze, es el de reordenar aún más el interior (la psique) de los individuos hacia los intereses empresariales. Un modelo por competencias resultaría entonces en el “medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (Deleuze, 2014, p. 280).

darían experiencias filosóficas con relación a la vida cotidiana como en el salón de clases?

Junto a lo anterior, también habría que tener en cuenta que desafortunadamente persisten problemáticas sociales que afectan de manera directa la educación escolar: pobreza, desempleo, desplazamiento forzado, víctima del conflicto armado, violencia estructural, crecimiento en hogares disfuncionales o en entornos racistas y discriminantes, vulneración de los derechos humanos (Defensoría del Pueblo de Colombia (2017)). No se puede negar que, según la CEPAL/CELADE (2000), este tipo de circunstancias afectan tanto el proyecto de vida de estudiantes, como los propósitos de humanización y socialización de las escuelas, y en Latinoamérica, esto tiende a aumentar, ya que el desarrollo de políticas públicas se viene concibiendo mediante un nuevo patrón de desarrollo enfocado a presentar la condición humana según los intereses del mercado.

Llamaremos a este problema la influencia del economicismo y la escolarización en educación, lo que implicaría hipotéticamente un encapsulamiento de la vida a los criterios epistémicos y ontológicos de la mercantilización (sujetos como consumidores, racionalidad guiada por criterios estandarizados, primacía de emocionalidad ligada a relaciones humanas orientadas a la compra, la venta y al endeudamiento, el tiempo como tiempo de los resultados). Por eso nos preguntamos, ¿cómo se vivencian las prácticas filosóficas en la educación escolar? ¿Realmente se vivencian?

Nuestra hipótesis radica en que para la enseñanza de la filosofía, el taller filosófico asumiría una búsqueda de rigor desde la diversidad epistémica, un reconocimiento de las subjetividades y de métodos participativos, en relación a una educación pensada ya no desde criterios mercantilistas, sino desde la experiencia filosófica. Este llamado a repensar, incluso a “reemplazar la consigna de la competitividad” (Hoyos Vásquez et al., 2007, p. 27), hace parte de un problema pedagógico y filosófico para una escuela que busca comprender el sentido de lo humano, donde

el aprendizaje implique encontrar rumbos distintos a las orientaciones economicistas.

De esta manera, nos preguntamos, ¿si el desarrollo de competencias es el principal propósito de la enseñanza de la filosofía, a partir de qué concepciones epistemológicas y ontológicas se está pensando el concepto de competencia en educación escolar y, por tanto, ¿cómo vivencian el sentido de competición los estudiantes?

Si bien es de suma importancia que el estudiantado lea, escriba y argumente de manera adecuada para participar del uso público de la razón, también es de suma importancia indagar en los conceptos que orientan los procesos educativos para no caer sin más en una adaptación a teorías y modelos rentistas³.

Inquirimos, al contrario, por encontrar caminos reflexivos desde la enseñanza de la filosofía, para separarnos de la idea de una ciudadanía cuya responsabilidad sea momentánea o corresponda a procesos de verificación de habilidades, donde sería más que importante, reconocer las diversidades epistémicas, suscitar la interpelación sobre la libertad, reconocer una posible crisis en los valores humanos y la importancia del sentido de lo colectivo (Gabriel, 2021; Leff, 2011). Preguntamos también: ¿de qué manera podría concebirse un pensamiento crítico si el concepto de crítica en educación escolar está orientado por valores ligados a un sentido economicista de la vida? ¿Cuáles elementos deberían considerarse para un taller filosófico que busque situarse por fuera de la competición empresarial, como de la violencia y la dominación?

Estas preguntas nos llevarán a una comprensión más abierta, entre los sentidos de lo íntimo y lo plural, que se vincula a una experiencia del filosofar. De allí que en el artículo, apoyándose en la forma escritural del ensayo, defienda la posibilidad de

³ A propósito, Nussbaum (2017), habla de una “educación para la renta”, donde aún se concibe la educación en relación a las premisas del sujeto de consumo cuya aspiración no solo sería la acumulación, sino a ejercer también la dominación.

desescolarizar la escuela (Calvo, 2017), a partir de la deliberación sobre conceptos que pueden resultar importantes para una educación donde se puedan crear nuevas relaciones humanas, tejer nuevas teorías y prácticas por fuera del intercambio económico y para desplegar una filosofía que invite a cuestionar que la existencia y la realidad no sigan siendo pensadas solamente desde términos económicos, empresariales o industriales (Hoyos Vásquez et al., 2007).

1. Metodología

La escritura del artículo se aproxima a la reflexión ensayística, consecuencia de una investigación-acción-participativa, busca propiciar reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, un desajuste conceptual, donde el punto de partida sea el sentipensar de jóvenes escolarizados. Esto implica, no solo la creación de espacios para conocer, priorizar y asentar parajes teóricos sobre las problemáticas que viven las comunidades (Fals Borda, 1999), sino en provocar en el campo educativo una actitud reflexiva donde se impulsen acciones transformadoras de las subjetividades.

La Investigación Acción Participativa (IAP) se configura como una orientación metodológica que permite profundizar en esa “filosofía de la vida” (Fals Borda, 1980; Rahman y Fals Borda, 1989), donde puede prevalecer un diálogo de saberes (Leff, 2011), un pluralismo epistemológico (Gabriel, 2019), así como la interacción requerida para una liberación dialogante (Fals Borda, 1984; Ghiso, 2014). Nos apoyamos en una concepción filosófica del conocimiento, entendida también como responsabilidad para con el Otro (Levinas, 2015), de allí que lleguemos a imaginar el pensamiento filosófico, no desde una mirada solipsista, sino desde un enfoque crítico, intercultural y dialógico.

Ozer (2017) argumenta sobre el creciente interés del mundo académico por configurar investigaciones donde participen estudiantes de diversos contextos. La educación escolar conforma un escenario donde, apoyándose en metodologías cualitativas, especialmente en la investigación acción y la investigación participativa,

se vienen consolidando formas de investigación cuyo centro es la vida, niños, niñas y jóvenes; por ejemplo, el Programa de Filosofía para Niños (FpN) iniciado por M. Lipman, la investigación acción participativa liderada por jóvenes, *Youth-led Participatory Action Research*, (YPAR), así como nuevas perspectivas de la pedagogía crítica vinculadas a la IAP (Amaya-Sierra, 2017), que se apoyan en la reflexividad sobre las experiencias de vida de estudiantes en las escuelas.

Para tal propósito, se configuró un proceso de interacción participativa con seis jóvenes de grados décimo y undécimo (de 15 a 18 años) de una escuela de carácter oficial en una ciudad fronteriza de Colombia que atiende población vulnerable; durante seis interacciones (In), donde la participación fue totalmente voluntaria, se fueron repensando y reconfigurando gradualmente ideas que pueden orientar tanto la concepción de la enseñanza de la filosofía y la implementación de un taller filosófico con jóvenes escolarizados.

Se presenta en este artículo, una recopilación de las ideas filosóficas de los estudiantes que se fueron reforzando a lo largo de las interacciones mediante tres actividades clave: diálogos filosóficos, lluvia de ideas e historias de vida. Proceso que se registró en tres fases: diagnóstica, de priorización y de reflexión colectiva, desplegando las anteriores actividades para repensar y reescribir constantemente las ideas iniciales.

Para el desarrollo del taller se implementó una IAP para explorar percepciones y promover la reflexión colectiva sobre el papel de la filosofía y los problemas de la juventud en la actualidad. En la primera interacción, se socializó el proyecto teniendo en cuenta la relevancia de la participación de los jóvenes desde su experiencia personal. Se utilizaron preguntas filosóficas para provocar una idea que será repensada a lo largo de los encuentros mediante las preguntas de estudiantes, las lecturas y disertaciones que vayan teniendo lugar. La segunda interacción permitió la elaboración de un diagnóstico participativo para conocer la percepción

de los estudiantes sobre posibles problemas que les afectan en la escuela y lanzar hipótesis sobre para qué y cómo les serviría la filosofía.

En la tercera sesión, se llevó a cabo un trabajo de priorización del problema, mediante conversación y ejemplos conocidos, la historia de vida permitió que los participantes identifiquen al “estrés y presión social” como el problema que más afecta a los jóvenes en su escuela. En la cuarta interacción se estableció un diálogo filosófico sobre el problema priorizado, tratando de profundizar, mediante la escritura individual, la tensión y expresividad que se da entre el pensamiento filosófico y las experiencias de vida que permitieron la priorización. En la quinta se buscó ampliar la reflexión sobre el problema por medio de la lectura a textos filosóficos, se hizo ejercicio de una reflexión mediante lluvia de ideas y relatos de vida se buscó propiciar la discusión preguntas que podrían considerarse filosóficas, así como el análisis colectivo de los conceptos. En la sexta interacción, se socializaron los hallazgos, se formularon nuevos interrogantes y desprendieron sugerencias (además, se contó con el consentimiento de los estudiantes para socializar a la comunidad académica tanto el proceso como los resultados).

En ese orden de ideas, por medio de la expresión del ensayo, se despliegan cuestionamientos y posiciones críticas sobre posibles elementos a considerar para un taller filosófico con jóvenes escolarizados. Las reflexiones del artículo se desglosan como un conocimiento fundamentado a partir del sentipensamiento de jóvenes escolarizados como impulso a la reflexión filosófica. Las voces de los estudiantes no solo se escuchan, sino que hacen parte de la investigación educativa (Mitra, 2009), en este caso, serán el punto de partida para las triangulaciones respectivas, junto con la debida revisión documental bajo el propósito de apoyar el cuestionamiento y abrir el diálogo sobre el taller filosófico y su papel en la enseñanza de la filosofía.

Por eso es relevante conocer en educación escolar el sentipensamiento del estudiantado, en ello, la enseñanza de la filosofía se aproxima a la exploración de

lo que el ser humano vive y aspira a llegar a ser desde su relación con los saberes, en la exteriorización de las concepciones de mundo y en el cómo nos relacionamos en él.

¿Qué piensan los jóvenes de su educación escolar?

“La realidad actual parece que es puro el consumo desmedido, pero también es la cantidad de plata que una persona pueda llegar a tener, si entonces la filosofía busca ir más allá de todas las cosas, entonces la filosofía es buscar caminos diferentes a la moneda porque en la vida no solo nos debemos preocupar por eso”.

“La presión social y el estrés son también problemas que nos afectan y se parecen porque ambos hacen infelices y desesperan a las personas, es como la tecnología mal llevada y la forma de vida en redes que nos estresa y nos demuestra que la felicidad dura poco”.

“Solo con estar felices y tener dinero no es por eso que podemos tener paz. En cualquier edad no podremos ser felices siempre, más bien siempre habrá algo que nos haga sentir desesperados, entonces, ¿qué nos ayudará ahí? ¿Nuestras acciones?”.

“Como humanos somos emoción. Es falso que si estudiamos y trabajamos no viviremos en un mundo sin problemas. Realmente existimos solo en los nuevos caminos, abriéndonos racionalmente a lo que dicen los demás, como en el amor, hay que amar sin caer en el daño que nos hará”.

“Para oprimir a los pobres, que somos nosotros, se les hace pensar que la vida tiene precio y que como jóvenes este no es nuestro tiempo, pero al contrario, como dice un filósofo, al tiempo y a los problemas hay que mirarlos de frente, por eso necesitamos en la escuela más lugares para decir lo que sentimos”.

“Aprendemos como si estuviéramos siempre escuchando, aprendemos como hablamos, aprendemos como nos comportamos, bien o mal aprendemos con las palabras que decimos” (Diario de campo).

2. Resultados y discusión

Consideramos que la enseñanza de la filosofía en la educación escolar comúnmente presenta la reflexividad como parte de la condición humana, este amor por la sabiduría desde el salón de clases conduce a afirmar posiciones no solo a partir de los saberes disciplinares, sino principalmente ante lo que se vive, porque el pensamiento filosófico conlleva una parte trascendente de la experiencia humana y el amor entonces parecería más la indicación de poder mantenerse en pie y resistiendo ante los procesos de escolarización orientados a la competición.

2.1 La enseñanza de la filosofía ante el problema del economicismo

El decir de los estudiantes no solo exterioriza una profunda crítica a los efectos de la escolarización, sino que sus ideas sobre lo que es el ser humano y la sociedad muestran gran preocupación por cómo enseñar filosofía ante los problemas que nos aquejan como seres humanos.

Una primera orientación que nos brinda el sentipensamiento de los jóvenes es que la enseñanza de la filosofía debería conducir a la investigación filosófica sobre problemas de la educación que tendrían que ver con la expresión subjetiva del pensamiento humano y no tanto con respuestas para evaluaciones estandarizadas. “¿Por qué se siente angustia cuando pensamos en un futuro incierto? ¿El estrés es fruto de nuestros pensamientos?” (Diario de campo).

El filosofar sobre la vida es parte fundamental en una enseñanza de la filosofía en las escuelas que aboga por el encuentro consigo mismo y la responsabilidad con el Otro. Según Artidiello (2018), la acción de filosofar en la escuela puede ser tratada

como un espacio en el que niñas, niños y jóvenes pueden transformar su propio conocimiento desde la pregunta por lo personal, lo cotidiano, por cuestiones que permiten escuchar los distintos puntos de vista y establecer un sano cuestionamiento desde la interacción y el acercamiento a la indagación filosófica.

Así se puede evidenciar en una posible actitud crítica expresada mediante las inquietudes de los estudiantes por su presente: “¿Por qué los jóvenes piensan que un cambio de look cambia su esencia y personalidad? ¿Por qué aparentamos ser lo que no somos para encajar en esta sociedad?” (Diario de campo).

En segundo lugar, podemos afirmar que la enseñanza de la filosofía no implica una transmisión de contenidos históricos o datos de teorías filosóficas, sino más bien un espacio y tiempo para cuestionar verdades absolutas y aparentemente incontestables, así mismo para confrontar opiniones diversas desde el debate basado en el diálogo, la discusión y la fundamentación desde lo subjetivo, que podrían verse como elementos primordiales para un enfoque u orientación a partir de lo filosófico.

“¿Qué hay para amar? ¿Cómo se hace para amar? ¿Cómo hay que amar si amo de una manera distinta?” (Diario de campo), nos parece que en ese preguntar subyace un deseo por el saber y una actitud crítica, puesto que se comprende que el tiempo de la vida no es el mismo que el de los resultados, es decir, para una escuela basada en la competición, la filosofía y su enseñanza se convierte en una posibilidad para extender acciones dentro de un proceso dialéctico que puedan enfrentarse de manera responsable al dogmatismo, al relativismo y a las opiniones masificadas. Parece importante la sugerencia de que en la enseñanza de la filosofía haya mucho más que la generación de respuestas a una evaluación estandarizada o la adaptación a discursos que mercantilizan la vida (Hoyos Vázquez et al., 2007).

No obstante, llega a sostener Brenifier, que propiciar debates con “jóvenes con dificultades educativas y sociales” o que viven y estudian en “zonas desfavorecidas”

para ser intervenidos clínicamente, si bien resulta importante, aproximarían las experiencias de un taller filosófico a un terreno distinto, más cercano a la psicología clínica que al de la experiencia filosófica (Brenifier, 2011, p. 90). Este es un recorrido importante para las posibilidades educativas, que al mismo tiempo, en la enseñanza de la filosofía, podría pensarse como salida al psicologismo y resistencia desde la reflexividad.

Esto es, siguiendo a Mèlich (2022), repensar los contextos de vulnerabilidad desde una perspectiva ontológica y social, es decir, la experiencia filosófica está más cerca de describir nuestra propia condición de seres vulnerables, de comprender los alcances y límites de las racionalidades.

La filosofía evoca la reflexividad, entendida como una reflexión compartida, como el poder expresar dialógicamente diversos puntos de vista que atraviesan la existencia singular de las personas de diversas maneras y proporciones. Si bien en educación un enfoque intervencionista puede resultar importante en ciertos casos, para estos escenarios también deben mantenerse y extenderse las posibilidades reflexivas, disruptivas y creativas que brinda la filosofía, antes que parar los cuestionamientos a posibles esquemas economicistas y neurocéntricos⁴.

Esto iría en sintonía con la propuesta de llevar los talleres filosóficos fuera de una élite académica o de dejar de afirmarlos solo para públicos adultos o universitarios (Lagos et al. 2011), sino que buscaría que la experiencia filosófica cobrara mayor importancia en el ámbito de lo social y como un espacio legítimo para cuestionar y

⁴ El problema de la sobrevaloración de rasgos psicologistas en la educación escolar, descrito por el filósofo colombiano, Diego Pineda, en la década del noventa, que concierne a las humanidades como a la educación, se mostraría más que actual e incluso tendría una fuerte relación con el concepto de “neurocentrismo” del filósofo Markus Gabriel (2019). El cual advierte de un excesivo psicologismo y la intromisión desacertada de los métodos de las neurociencias en ámbitos filosóficos y pedagógicos. Ambos pensadores coinciden en que se debe cultivar la naturaleza filosófica del pensamiento humano, pero también en que tanto las epistemologías como las metodologías de las humanidades, y desde allí las pedagogías, como sus prácticas, se tienden a enmarcar en los rumbos analíticos de un cognitivismo cerrado y definitivo que marchita la experiencia filosófica. Desde la enseñanza de la filosofía, se podría entonces repensar una posible naturaleza de la misma filosofía, como del proceso de formación del pensamiento reflexivo que también debería ser parte fundamental de discursos y marcos teóricos de las investigaciones y prácticas pedagógicas.

dialogar activamente sobre las formas de racionalidad que inicialmente empiezan a identificarse en la escuela.

Para Zuleta (2020), siguiendo a Kant, es la experiencia del filosofar lo que permite no solo la libertad de pensamiento, sino una “discusión filosóficamente noble” (p. 53), sobre los tipos de racionalidad que nos atraviesan como seres humanos, donde es posible el encuentro con el pensar del Otro, donde se trazan dialógicamente rumbos para la coexistencia a partir del cuestionamiento constante a los criterios de acumulación y dominación. Esta experiencia de filosofar la situaremos como el elemento clave dentro del posible enfoque crítico dialógico requerido para un taller filosófico.

2.2 Concepciones y encuentros entre los talleres educativos y filosóficos

Basándose en el reconocido programa de Filosofía para Niños (FpN) de M. Lipman, Pineda (1992), García (2010), y también Lagos et al. (2011), coinciden en que implementar talleres educativos implicarían una experiencia de aprendizaje colectiva, dialógica y enfocada a la producción de conocimiento desde las experiencias de vida. En su práctica, los talleres se pueden describir como una experiencia didáctica que busca dirigirse hacia la afirmación de la autoestima, el reconocimiento, en la que se pueda afianzar la expresión oral, escrita y creativa de los participantes. Un taller educativo puede considerarse como una herramienta didáctica compuesta por principios como: planificación, diseño de actividades, evaluación y reflexión.

Es importante una condición de polisemia en el término “taller educativo”, ya que su definición correspondería, según Maya (2016), a un espacio o serie de procesos donde se logra saber y hacer, se logra construir o reparar algo, con la orientación de afianzar la experiencia de conocer, de la imaginación y la creatividad, ante un conjunto de problemas específicos que invitan también a pensar lo que somos y lo

que queremos llegar a ser, cuestiones filosóficas que no obstante se abordan a veces de manera superficial sin el debido tratamiento filosófico.

Un taller educativo junto con una serie de principios filosóficos buscaría facilitar la puesta en práctica de elementos que permitan una educación integral, reflexiva y dispuesta al cambio, al diálogo y a la diversidad.

Dicha cualidad significaría, para los fines de una interacción basada en la discusión, según Machicao et al. (2022), poder mostrar aspectos esenciales de una formación integral acompañada con el sentido de vida de quienes interactúan, en cuanto el aprender desde la diversidad implica el saber hacer, el compartir el saber y el transformar el ser, que serían aspectos básicos de una escolarización basada en relaciones verticales donde estudiantes son receptores de contenidos elaborados y transmitidos únicamente por el cúmulo de expertos que muchas veces no son significativos, sino que se convierten en detonadores de estrés y presión social sobre la vida de los estudiantes:

“Me estresa no pasar las materias que más se me dificultan, que las personas son muy intensas o hablan mucho y me siento muy incómodo y un poco aburrido”.

“Me estresa sacar mal en un examen, perder una guía y me siento triste y frustrado porque a veces me esfuerzo por pasar, pero no se da y termino perdiendo” (Diario de campo).

Al contrario, parece más bien que, a partir de las interacciones dispuestas en las dinámicas de un taller, donde el tiempo es distinto al tiempo de los resultados, donde se busca tejer un pensamiento en el tiempo del pensamiento, se descubriría una relación distinta con los saberes, puesto que no hay un monólogo que seguir sino un diálogo al que se debe recuperar, bajo la intención de hacer tangible la experiencia de conocimiento desde la participación activa, el reconocimiento de

opiniones distintas y la apropiación de ideas y conceptos con relación a la vida cotidiana.

Cano (2012) sugiere que las acepciones y características de un taller dependen del enfoque, de allí que se hable también de “talleres”, en plural, como una herramienta diversa y de carácter multidisciplinar. En cuanto al aprendizaje, los talleres podrían permitir “la dinamización de procesos autoorganizativos dirigidos a su emancipación” (p. 26). Lo importante de los talleres en educación sería provocar la indagación y potenciar el pensamiento crítico de los participantes, volver al significado y potencia del estudiar, puesto que la criticidad y la creatividad son características de las actividades llevadas a cabo en un taller en un estudio constante de sí mismo.

Este protagonismo en la participación y construcción de los saberes implica un reconocimiento de la diversidad y el valor de lo popular, el pensamiento de jóvenes y de comunidades en el conocimiento académico (Fals Borda, 1980). En este caso, los saberes y tejidos humanísticos de los contextos de los estudiantes y su tratamiento reflexivo en los procesos de la educación, implican no solo una mayor investigación científica, sino el fortalecimiento de habilidades, reflexión sobre valores, emociones, afectos, así como la experiencia de una liberación ante modelos hegemónicos a partir de la reflexión junto a los demás, permitiendo situar la experiencia de la filosofía en los diversos contextos de la vida.

En una perspectiva didáctica, uno de los pioneros de los talleres filosóficos, Oscar Brenifier (2011), sugiere que los talleres tengan el respaldo de textos filosóficos para los diálogos y los debates. Deberá existir la figura de un conocedor del pensamiento filosófico que ejercerá el método socrático, así como el principio del cuestionamiento para provocar nuevas interrogaciones y mantener vivo el debate. De hecho, el programa de Filosofía para niños de Lipman ya había descrito la vinculación entre educación integral y filosofía: “la filosofía forma, por decirlo así, un ángulo recto con las otras disciplinas de tal manera que, como la trama y la urdimbre, se entrelazan

hasta producir un tejido sin costuras. La educación no puede recuperarse sin eliminar la supresión de las preocupaciones filosóficas propias de todas y cada una de las asignaturas” (Lipman et al., 2002, p. 47).

Vemos que un taller filosófico asumiría un enfoque crítico dialógico en el que la educación entra en relación directa con los problemas a los que están vinculados los participantes, problemas humanos y su tratamiento radicaría en cómo los conceptos filosóficos podrían orientar a desaprender la extensión de estos problemas. Con esto, se buscaría que los participantes exploren las diversas formas de pensamiento ante la realidad, las relaciones humanas y su vinculación con la subjetividad.

Bajo este principio filosófico y pedagógico, los estudiantes evocan el reflexionar de manera personal y activa en un espacio para expresar un pensamiento propio y situado, suscitar una experiencia de conocimiento desde un pensamiento que entra en diálogo con otras personas. Interacción, diálogo, reconocimiento de las diferencias, valores, afectaciones.

“Me estresa mucho el afán, que pasen muchas cosas rápido, siento que mi mente se oscurece poco a poco. ¿Es que solo existe este tiempo así de afanoso?” (Diario de campo).

Reconocer que el tiempo de la reflexión no es el mismo tiempo de los resultados, daría paso también a comprender que las ideas sobre lo humano se trazan a partir de los problemas propios de la vida, que las huellas de pensamiento que han dejado los filósofos y las filósofas, nos sirven para comprender el pensamiento propio, no desde las linealidades de un modelo económico o una ideología imperante, sino desde el reconocimiento y la vivencia de “la experiencia trágica” que también despliega en cada cuerpo la luminiscencia del pensar (López, 2008, p. 25), que a su vez invitaría al diálogo sobre lo que somos, lo que aspiramos a ser, lo que buscamos compartir con el Otro, sobre lo que sabemos y no sabemos.

Los talleres, como espacios para la reflexividad, aportarían al contexto educativo experiencias filosóficas que se encuentran con la posibilidad de concebir el saber estudiar como expresión y salida de un posible autoengaño. La enseñanza de la filosofía buscaría cuestionar y así tejer posibilidades ante una educación psicologista o encerrada en un modelo cognitivista que reduce el proceso a una aparente armonía entre motivación, estímulo, respuesta y resultados (Pineda, 1992).

Ante esto último, Hoyos (2010) sugiere que para un proyecto de interacción filosófica con niños y jóvenes no debe proponerse enseñarles historia de la filosofía, sino que esta sea un pretexto para potenciar un estilo de pensamiento. Pineda (1992) cuestiona la formación del pensamiento reflexivo como un proceso aislado que remite a habilidades particulares como la argumentación, memorización, análisis, comprensión, inferencia, etc., así mismo la adaptación a modelos preestablecidos o a actividades donde prime una aplicación de normatividades.

Para Pineda (1992), una tarea de la filosofía y su enseñanza, antes que brindar una clase de salvación u optimismo, sería hacer que las personas puedan revisar y comprender los conceptos que transitan en su propia experiencia de vida, que intenten desentrañar los posibles fundamentos de sus experiencias ante el deseo de saber y participar de las discusiones que suscitan los temas y problemas centrales de la filosofía.

Finalmente, habría que considerar que para los talleres filosóficos “el proceso educativo no apunta, fundamentalmente, a hacer o saber cosas, sino a generar actividades de pensamiento” (Pineda, 1992, p. 111); para ese propósito reflexivo, resultaría importante asumir que la educación está íntimamente vinculada a las vivencias, de allí que en los talleres sean llevadas siempre a la reflexión, al análisis de campo en conjunto con los participantes y así revelar una sistematización de lo vivido. Sería igual de importante comprender el concepto de taller a partir de la

permanencia de una relación teórico – práctica en el ámbito del conocimiento, de la compenetración con el proceso pedagógico y las vidas de los participantes, de la producción de conocimiento con relación a la realidad y las experiencias de vida de las personas con las que se va a trabajar (Maya, 2016).

2.3 Riesgos y posibilidades de los talleres filosóficos

No obstante, habría que considerar, en sintonía con Freire, que toda interacción educativa es una apertura a la curiosidad epistemológica y a la búsqueda de la libertad, lo que implicaría profundidad y rigurosidad ante el sentido de ser humano y sociedad. Como señalamos anteriormente, al ser los talleres espacios en constante interacción, producción colaborativa de conocimiento y dispuestos al reconocimiento de cambios y afectaciones, puede suscitarse al mismo tiempo una adaptación a dimensiones operativas e instrumentales bajo la simpleza de reproducir teorías o los conocimientos previamente impartidos en clases (Maya, 2016). Así Asimismo, hay que reconocer que no todas las personas estarían dispuestas ni capacitadas para realizar acciones que resultarían poco usuales en su cotidianidad o que incluso pueden parecer reiterativas dentro de su realidad escolar.

Si el fondo es el sentido de lo humano desde lo colectivo, Arnaiz (2007) sugiere que el diseño de actividades dentro de un taller filosófico esté enfocado en la resolución de problemas humanos, en el diálogo o conversación a partir de la cotidianidad y el tiempo requerido por los participantes. Lagos et al. (2011), que el material de lectura sea presentado como orientación y no como verificación operativa de resultados. Indican también que las posibles actividades se verían afectadas por las dinámicas propias de cada contexto escolar, por ejemplo, habría una probable afectación negativa para actividades que sean desarrolladas en los últimos periodos de clase, luego del almuerzo escolar o de una actividad deportiva, que se busque aumentar el número de participantes o que las actividades del taller se vuelvan pretexto, a

veces por presión institucional, para relacionar con acciones específicas enfocadas a mejorar rendimiento en pruebas externas.

Para la implementación de actividades, Kohan (2006) escribe sobre tres riesgos posibles en la interacción filosófica con niños, niñas y jóvenes: en primer lugar, se encuentra el excesivo idealismo y romanticismo que pueden banalizar la relación entre filosofía e infancia, “todos los niños son filósofos” o “todos los filósofos son como niños que hacen preguntas” (Kohan, 2006, p. 9), como si se trataran conceptualmente de lo mismo, dentro de una misma semántica o como si ambos universales estuvieran juntos en una inseparable afinidad bonachona (Pineda, 1992).

Esto conduciría al segundo riesgo, que sería el de mercantilizar la enseñanza de la filosofía con niños y jóvenes. Para Kohan, este problema es más doloroso intelectualmente, porque la misma filosofía corre el riesgo de mercantilizarse. En la actual época del capitalismo global, donde los discursos del mercado parecen apoderarse y contaminarlo casi todo, siendo esto un problema en educación (capitalismo cognitivo), ¿por qué no suponer que la filosofía también puede desfigurarse con esa lógica encaminada al consumismo?

El tercer riesgo representa un problema que toca las fibras de la enseñanza escolar, puesto que la filosofía orientada a la competición también puede ser parte de un peligroso fundamentalismo que se puede llamar también dogmatismo o moralización, que, según Kohan (2006), parece relacionarse con los procesos de disciplinamiento y vulneración que ocurren en las escuelas. “Este peligro consiste en usar la filosofía con niños como instrumento de catequesis” (Kohan, 2006, p. 10). En la escuela, señala Kohan, preexiste una fuerte vinculación de la enseñanza con los valores humanos, pero estos valores en ocasiones pueden resultar adecuados no para una formación ciudadana o del cuidado de sí, sino que responden a intereses instrumentalistas, mercantilistas o a perspectivas hegemónicas de conocimiento. Siguiendo a Kohan (2006), la enseñanza de la filosofía no puede

convertirse en otro adorno del capitalismo cognitivo para aumentar la entrada y fidelidad de posibles clientes.

A propósito, Pineda (1992), cuestiona una adaptación o implementación de un programa filosófico que les entregue “masticada” la filosofía a los niños y jóvenes como si fuera algo fácil de digerir: nada más ajeno al espíritu filosófico que la pretensión de un plan preconcebido para “hacer pensar filosóficamente” a los niños, pues implicaría suponer que el niño no es capaz de pensar por su propia cuenta y, sobre todo, que la filosofía no es una actividad natural al hombre, y que, por tanto, solo se puede llegar a los problemas filosóficos “por la fuerza” y nunca de un modo natural (p. 109). En este punto del cuestionamiento, siguiendo la crítica que hace Deleuze a las sociedades de control: ¿qué sentido cobra lo humano dentro de estándares de competición del actual modelo económico (neoliberalismo) cuyo propósito es también dominar y sobreexplotar al Otro y a la Naturaleza, disfrazándose incluso bajo el rótulo de “sana competencia”?

Aquí cabe alzar distintas deliberaciones ante la posibilidad de mantener o al contrario, cuestionar activamente, los valores emanados de dicha forma de vida orientada a la competitividad entre iguales, más aún en la educación escolar donde el espacio es configurado por el sentir de niños, niñas y jóvenes. En ese punto nos encontramos a quienes defienden una concepción de diálogo filosófico como una herramienta para mejorar competencias que puedan interceder en la convivencia de sociedades que aspiren a ser democráticas (García, 2010), sin detenerse a reflexionar filosóficamente sobre cómo los conceptos de democracia, justicia, problemas sociales o sociedad democrática, por ejemplo, podrían banalizarse en un modelo económico que superpone la actividad mercantilista a la misma actividad filosófica.

Por otra parte, encontramos a quienes ven en el pensamiento reflexivo y el diálogo una oportunidad de propiciar relatos, de comprender el mundo desde la conversación y la imaginación, pero con relación a lo trágico que implica afirmarnos

como seres humanos que buscan comprometerse con lo que aprendemos (hooks, 2022). Esta diversidad y pluralidad, según Arnaiz (2007), antes que visiones dicotómicas, deben verse como la posibilidad de encontrar nuevos métodos y perspectivas teóricas.

Podemos afinar este apartado enunciando lo que no sería adecuado para implementar en un taller filosófico: que el taller llegue a ser un espacio para reiterar, a manera de un soliloquio con algunas participaciones ingenuas, el discurso filosófico del especialista o de quien dirige el taller. Tampoco es adecuado concebirlo como un instrumento para defender los errores de idear una libertad que reniega de lo colectivo o que busca repetir las ideas de los grandes pensadores de la historia de las ideas estableciendo nuevas jerarquías o dicotomías pero manteniendo los problemas humanos ligados al statu quo.

Reiteramos que el taller no puede ser una forma de repetición de ideas sobre autores de la filosofía, como tampoco una dinámica para fortalecer argumentaciones de índole solipsista o que apuntan a mantener la formación de sujetos de consumo.

Finalmente, hay una exigencia en el decir de los jóvenes estudiantes de generar espacios donde puedan expresar sus ideas sin temor a ser oprimidos por eso, que les muestren otras formas de concebir su condición humana por fuera del realismo capitalista y la proliferación del autoengaño de los contextos mediatizados y virtuales. Esto es una clara invitación para no confundir la actitud crítica de la filosofía con un pensamiento crítico por competencias de orden neurocéntrico y economicista⁵.

⁵ Sería prudente detenerse a reflexionar si es adecuado para el porvenir de una educación filosófica seguir la reproducción de un pensamiento crítico que desconoce la experiencia filosófica. Al ser en apariencia un concepto ambiguo, aunque se teorice desde una perspectiva pedagógica, psicológica y filosófica, los discursos del economicismo y del neurocentrismo hacen de la práctica del pensamiento crítico en educación escolar una identificación, medición y verificación de los aparentes niveles de habilidades cognitivas donde pocas veces hay reflexividad por la existencia o se carece de reconocimiento de una diversidad epistémica (¿podríamos llamar a esto como un pensamiento crítico por competencias o habilidades vinculadas a la escolarización, pero con un fondo totalmente distinto a un pensamiento crítico pensado desde la filosofía?).

3. Algunas consideraciones para la implementación de un taller filosófico

Pineda (1992), quien podría considerarse uno de los precursores del proyecto de FpN en Colombia, considera que resulta más que difícil afianzar la enseñanza de la filosofía en instituciones de carácter autoritario, empresarial, militar, o donde el disciplinamiento es el centro de las prácticas pedagógicas. Hay que consolidar que en filosofía, específicamente en la enseñanza con niños o jóvenes, no se trataría de ninguna manera de evangelizar, adoctrinar para intereses donde incluso puede estar la guerra o de formar pequeños genios por entero competentes para el mercado.

Nuestra experiencia de IAP exterioriza que la enseñanza de la filosofía se hace por medio del lenguaje y reconoce que la condición humana de vulnerabilidad se relaciona con la carnalidad del diario vivir de los cuerpos (Mèlich, 2022). Para eso se debe contar con materiales que suponen la capacidad de leer, escribir, observar y escuchar a partir de la hospitalidad, la acogida, el amor, la amistad.

Específicamente, esto nos remite a unas condiciones previas para las interacciones que deben ser caviladas para corresponder a lo que implica una experiencia filosófica. Cavilar materiales, palabras, textos, videos, canciones, objetos para escribir, dibujar, crear, leer, compartir. Pineda (2021) sugiere el uso de textos argumentativos y narrativos con una clara intención filosófica.

Consideramos que seguir un economicismo en educación afectaría la concepción de una práctica filosófica y humanística para el porvenir de las escuelas. Habría que considerar otros espacios y tiempos que promuevan un sentido de la vida que cuestionen la deshumanización constante que va ligada a la idea de competición. No habría que seguir romantizando la competición en las escuelas considerada desde una perspectiva neoliberal. Esto es, el olvido de la transformación social desde lo colectivo, la asunción de una mercadotecnia espiritual, la extensión de estados de vulneración en poblaciones de niños y jóvenes, así como la propagación

de opiniones masificadas, la seducción de las tecnologías pensadas como mercancías que confunden el deseo con la emocionalidad de ganar y perder (Fisher, 2016).

Esta serie de problemas se propagarían aún más si se carece de una verdadera perspectiva filosófica y humanística para ese anhelo porvenir de las escuelas.

A manera de síntesis, podemos puntualizar las siguientes consideraciones que podrían desplegar ciertos principios pedagógicos y formas inventivas de lectura y diálogo, en tanto la experiencia filosófica que podría darse en la interacción con niños y jóvenes:

Quien plantea la interacción debe conocer bien la historia de la filosofía para sugerir, antes que imponer, a niños y jóvenes, posibilidades reflexivas, narrativas, preguntas, adentrarse en problemas humanos e ideas filosóficas, mediante un juego conceptual que nos lleve, según Pineda, a filosofar con los niños y con los jóvenes. Hacer énfasis en el “filosofar con”.

Propiciar el diálogo de manera respetuosa y espontánea sobre un problema o concepto, no presentar un guion que luego sería dramatizado, sino que sea la misma capacidad de preguntarse, la curiosidad, las diversas emociones y dificultades serían la posible base de una discusión filosóficamente noble entre participantes. Todos en el taller deben participar, el escuchar, el decir, la oralidad, la escritura, el performance, las artes, serían parte de ese trabajo que se daría en un taller filosófico.

Los textos y demás materiales serían pretextos o andamios académicos para avivar el decir de los participantes. Filosofar como una aspiración a ser Otro que se vivencia desde la salida de sí mismo. La actividad creativa es fundamental para los procesos reflexivos.

La experiencia de la filosofía con jóvenes estaría vinculada tanto a un posible conocimiento personal e interpersonal, como a la salida del solipsismo que exige una actitud crítica respecto a cómo se comprenden los conceptos que describen la posición de nuestras subjetividades⁶ desplegando discusiones sobre las estructuras (económicas, políticas, culturales) que atraviesan la vida humana y que no deben por qué aparentar ser incuestionables; el cuestionamiento es parte del cómo se vivencian los valores humanos en una sociedad aparentemente democrática⁷.

Conclusiones

La capacidad de preguntarnos por la vida y la existencia involucra un transitar dialógico intersubjetivo, es decir, donde se confeccionen espacios para compartir y cuestionar el saber. Desde un fondo discursivo, y, por tanto, social, el taller filosófico puede verse como un ejercicio de desescolarización de la escuela (Calvo, 2017), esto es brindar a la educación escolar encuentros con la actitud filosófica que radica en el autoconocimiento, en crear y expresar el pensamiento a través del examen de

⁶ Este es un problema de carácter ontológico y epistemológico, según Gabriel (2019), que nos remite tanto al problema de la ubicación y al problema de la brecha explicativa que están presentes en la coyuntura investigativa de la filosofía analítica y continental; habría que tener en cuenta que la manera en que experimentamos la vida depende en cierta medida de la experiencia y el conocimiento que tenemos desde los conceptos de nuestros esquemas mentales singulares e histórico-culturales.

⁷ Consideramos importante el cuestionamiento que hacen Pineda (1992) y Hoyos (2010) a la idea de una filosofía con niños, como si la conjunción “con” remitiera a realizar de manera definitiva un trabajo sistemático en torno al pensamiento filosófico producido por niños. Incluso, Pineda solicita revisar si hay una filosofía ‘de’, filosofía de niños, de adultos, por ejemplo, ya que para este autor la filosofía es algo inapresable, que no es propiedad de alguien, por tanto, recomienda aceptar el uso del término “filosofía de los niños” solamente como una disposición de los niños a la filosofía o como metáfora para analizar posibles tendencias. De esta manera, retomando muchos planteamientos de Pineda, Hoyos (2010) defiende una enseñanza de la filosofía “para” niños y jóvenes, con esto busca un encuentro entre el pensamiento de quienes participan e interactúan con el largo recorrido de preguntas, problemas y conceptos propios de la actividad (e historia) de la filosofía. Sin embargo, sospechamos que las posibilidades de desarrollo humano que Hoyos vincula a la filosofía, como un aparente crecimiento personal y una mejoría en la participación ciudadana, se logren conseguir con la sola inclusión de la filosofía en los currículos escolares, tal como suscita la autora. Al respecto, siguiendo a Deleuze (2014) y también a Gabriel (2021), nos asaltan preguntas para invitar a nuevas investigaciones: ¿qué se comprende, en una filosofía que resiste el fenómeno de la escolarización, por democracia y hechos morales teniendo en cuenta los efectos epistemológicos y pedagógicos de la competición? ¿Qué aportes haría a la educación escolar una filosofía que promulga un concepto de pensamiento crítico sometido a los preceptos de un modelo por competencias según modelos vigentes o desde las ficciones del neurocentrismo? De allí nuestra invitación al filosofar en conjunto sobre el cómo vivimos y el cómo pensamos.

nosotros mismos en el intercambio, no de valores del mercado, sino entre el conocimiento que implica la indagación por lo humano y sus diferencias.

El artículo presentó un despliegue conceptual donde se intenta repensar el sentido de lo humano cuestionando la posible influencia del economicismo. La concepción de escuela que tienen los jóvenes evidencia una profunda grieta en el sentido de lo humano, pero también exterioriza un interés en replicar discursos basados en la competición. Al tiempo se evidencia una afectación psíquica (estrés, presión social) que los mismos estudiantes manifiestan como problema de la educación escolar, tiene que ver con formas engañosas que desdibujan la realidad humana y social.

Si bien es complejo provocar reflexiones filosóficas en los estudiantes, el taller filosófico da como resultado un espacio dialógico, intercultural y de acogida para filosofar, entendida esta acción del pensamiento humano inicialmente como salida del tiempo de los resultados, que busca incitar el pensamiento propio, el diálogo como autoconocimiento y responsabilidad con el Otro, donde se busca explorar, tanto posibilidades como tensiones, de la relación de los estudiantes con la multiplicidad de saberes que se vivencian en la escuela.

Se presentó el filosofar como la esencia del taller filosófico a partir de promover una actitud crítica hacia las relaciones y construcción de saberes fundados en la competición. Siguiendo a los autores citados en el artículo, debemos concebir una educación distinta a aquella que se funda en la competición, el individualismo y la aspiración a la perfección, en su lugar debemos pensarla desde un enfoque crítico fundado en el autoconocimiento, el diálogo, la cooperación, la solidaridad.

La filosofía no busca adornar desde los discursos economicistas nuestra condición de seres vulnerables. Para eso se deben tener en cuenta elementos como la interacción sin imposición, el conocer desde el diálogo, el saber desde el preguntar y la apertura hacia el silencio de la introspección o la disrupción de las emociones que implica una experiencia filosófica.

Alentamos seguir creando espacios para la reflexividad, reflexionar junto a los demás, en la enseñanza de la filosofía para que se desescolarice la educación y más bien se humanice y diversifique la realidad de la escuela, en ese orden de ideas, el taller filosófico puede potenciar un pensamiento crítico-filosófico que apunte a mantener la reflexión sobre lo íntimo (ética) en relación a lo plural (política), así como ante el papel de la educación en contextos complejísimo como el colombiano.

Referencias

Amaya-Sierra, A. (2017). La investigación-acción-participativa como pedagogía crítica. Un acercamiento. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 32–40. <https://doi.org/10.14483/25905791.13071>

Arnaiz, G. (2007). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Childhood & Philosophy*, 3(5), 35-57.

Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FpNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 25-38. <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp25-38>

Botero Uribe, D. (2002). *Vitalismo Cósmico*. Siglo del Hombre / Universidad Nacional de Colombia.

Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Diálogos.

Brenifier, O. (2012). *La práctica de la Filosofía en la Escuela Primaria*. Diálogos.

Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela auto-organizada*. Universidad de la Serena.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *ReLMeCS*, 2(2), 22-52.

CEPAL/CELADE. (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe* (LC/L.1339). Santiago de Chile.

Defensoría del Pueblo de Colombia. (2017). *Informe defensorial sobre las zonas de frontera*. Opciones gráficas.

Deleuze, G. (2014). *Conversaciones*. Pre-textos.

Fals Borda, O. (1980). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1984). *Conocimiento y saber popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua*. Punta de Lanza.

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90.

Ferrer, M., & Miró, M. (2022). Enseñar a argumentar en sexto de primaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 95, 7-14.

Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista*. Caja Negra.

Gabriel, M. (2019). *Neoexistencialismo. Concebir la mente humana tras el fracaso del naturalismo*. Pasado y presente.

Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros*. Pasado y Presente.

García, F. (2010). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 15-40.

Ghiso, A. (2014). Investigación acción participativa: imaginación y coraje. *Decisión*, 38, 13-17.

Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120.

hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde.

Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, 16, 149–167.

Hoyos Vásquez, G., Serna, J., & Gutiérrez, E. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Siglo del Hombre/RUDECOLOMBIA.

Lagos, I., Núñez, M., Esparza, P., Marín, C., León, C., Castillo, Y., Lavanderos, F., & Torres, A. (2011). Taller De Filosofía, Comprensión Lectora, Argumentación Oral E Inteligencia Lógica En Escolares Vulnerables. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 91-108.

Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 13(1), 94-107.

Leff, E. (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de las ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI.

Levinas, E. (2015). *Escritos inéditos 2. Palabra y silencio y otros escritos*. Trotta.

Lipman, M., Sharp, A., & Oscayan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones La Torre.

Mitra, D. (2009). *Student Voice in School Reform: Building Youth-Adult Partnerships That Strengthen Schools and Empower Youth*. State University of New York Press.

Mèlich, J. (2022). *La condición vulnerable*. Fragmenta.

Nussbaum, M. (2017). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Ozer, E. (2017). Youth-Led Participatory Action Research: Overview and Potential for Enhancing Adolescent Development. *Child Development Perspectives*, 11(3), 173-177. <https://doi.org/10.1111/cdep.12228>

Pineda, D. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, 10(19).

Pineda, D. (2021). La implementación de “Filosofía para niños” en las aulas.

Rahman, A., & Fals Borda, O. (1989). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Popular.