



Praxis & Saber
ISSN: 2216-0159
praxis.saber@uptc.edu.co
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

Actitud filosófica, infancia y formación de maestros

Mariño Díaz, Liliana Andrea; Pulido Cortés, Oscar; Morales Mora, Lola María

Actitud filosófica, infancia y formación de maestros

Praxis & Saber, vol. 7, 15, 2016

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477250547003>

DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>

Actitud filosófica, infancia y formación de maestros

Philosophical attitude, childhood, and teacher education
Attitude philosophique, enfance et formation de professeurs
Atitude filosófica, infância e formação de professores

Liliana Andrea Mariño Díaz landreamar@gmail.com
Universidad Santo Tomás, Colombia
Oscar Pulido Cortés oscar.pulido@uptc.edu.co
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
Lola María Morales Mora lm_morales@hotmail.com
Fundación Pedagógica Rayuela., Colombia

Praxis & Saber, vol. 7, 15, 2016

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Recepción: 01 Diciembre 2015
Aprobación: 02 Marzo 2016

DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477250547003>

Resumen: Aborda los resultados de la investigación actitud filosófica e infancia: formación y transformación de maestros1 siendo su objetivo diseñar una propuesta para el desarrollo de la actitud filosófica. Estas reflexiones se realizaron a partir de la experiencia investigativa realizada en el Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, desde el paradigma cualitativo con un enfoque crítico-social; construye la relación entre la actitud filosófica e infancia, la primera es entendida como una disposición y estilo de vida que se refleja en el pensamiento crítico, creativo y sensible; la segunda comprendida como actitud y no como una etapa cronológica e inacabada. Se elaboró una propuesta de formación de maestros estableciendo tres herramientas: escritura, lectura y problematización, elementos que se orientaron a partir del programa filosofía para niños. Esta propuesta produjo prácticas de formación y transformación en términos de constante aprendizaje, autorreflexión, crítica, creación, cuestionamiento e investigación que conducen al cuidado de sí, de los otros y de lo otro como condición para asumir el lugar de maestro en relación con la creación de espacios de fortalecimiento de la actitud filosófica.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, actitud filosófica, infancia, formación de maestros, filosofía para niños, filosofía con niños, infância.

Abstract: This paper discusses the research results on philosophical attitude and infancy: education and transformation of teachers; being its goal to design a proposal for the development of a philosophical attitude. These reflections arose from a research experience at the kindergarten of the Pedagogical and Technological University of Colombia, using the qualitative paradigm with a critical-social approach. This paradigm builds on the relationship between the philosophical attitude and childhood. The first is understood as a disposition and lifestyle reflected in critical, creative and sensitive thinking; while the second one is appreciated as attitude and not as a chronological and unfinished stage. A teacher training proposal was developed, supported by three tools: writing, reading, and problem solving; elements addressed based on the philosophy program for children. This proposal produced education and transformation practices, in terms of continuous learning, self-reflexion, criticism, creation, questioning and searching; leading to the care of self, of others, and of what is alien, as a condition to embody the teacher's role in the creation of spaces that strengthen the philosophical attitude.

Keywords: philosophy teaching, philosophical attitude, childhood, teacher education, philosophy for children, philosophy with children.

Résumé: Ce travail aborde les résultats de la recherche intitulée Attitude philosophique et enfance : formation des professeurs, dont le but est de créer une proposition pour le développement de l'attitude philosophique. Ces réflexions partent de l'expérience de

recherche menée dans le jardin d'enfants de l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie qui a eu recours au paradigme qualitatif avec une approche critique-sociale. Le travail met en relation l'attitude philosophique et l'enfance, la première étant comprise comme une volonté et un mode de vie qui se reflètent dans la pensée critique, créative et sensible; la deuxième, comme une attitude plutôt qu'une étape chronologique et inachevée. C'est ainsi qu'on a créé une proposition de formation pour les professeurs fondée sur trois outils: écriture, lecture et problématisation, des éléments tirés du programme philosophie pour les enfants. Cette proposition a produit des pratiques de formation et de transformation en termes d'apprentissage continu, autoréflexion, critique, création, mise en question et recherche conduisant au soin de soi-même, des autres et de cela, comme condition pour assumer la place de professeur quant à la création d'espaces de renforcement de l'attitude philosophique.

Mots clés: enseignement de la philosophie, attitude philosophique, enfance, formation de professeurs, philosophie pour les enfants, philosophie avec les enfants.

Resumo: Neste trabalho são discutidos os resultados da pesquisa sobre atitude filosófica e infância: formação e transformação de professores, cujo objetivo é elaborar uma proposta para o desenvolvimento da atitude filosófica. Estas reflexões foram feitas a partir da experiência decorrente da pesquisa realizada no jardim de infância da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, partindo do paradigma qualitativo, com abordagem crítico-social; constrói a relação entre atitude filosófica e infância, a primeira sendo entendida como uma disposição e estilo de vida que se reflete no pensamento crítico, criativo e sensível; e a segunda como atitude e não como uma etapa cronológica inacabada. Foi elaborada uma proposta de formação de professores estabelecendo três ferramentas: escritura, leitura e problematização. Esses elementos foram determinados a partir do programa da matéria filosofia para crianças. Esta proposta integrou práticas de formação e transformação para que haja uma aprendizagem constante, auto-reflexão, crítica, criação, questionamentos e pesquisa, os quais levam a cuidar de si mesmo e dos outros como uma condição para que possa se assumir o lugar de professor em relação à criação de espaços para o fortalecimento da atitude filosófica.

Palavras-chave: ensino da filosofia, atitude filosófica, infância, formação de professores, filosofia para crianças, filosofia com crianças.

Introducción

Toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una transformación de sí. (Cerletti, 2008, p. 11)

Toda formación de maestros ha de ser comprendida como una experiencia, una autoformación y una transformación de sí; el maestro que reflexiona sobre su práctica y sobre sí, está en constante aprender y desaprender. La formación y transformación es un ejercicio inacabado que se da una y otra vez, ayudando al maestro a ser dinamizador de procesos de cambio. De la misma manera, la filosofía no es estática, el acto del filosofar se renueva acompañado de una actitud de duda e incertidumbre, (Pulido, 2009) así la filosofía se constituye en una herramienta poderosa.

Por lo anterior se estableció el siguiente planteamiento: ¿cómo crear estrategias para el desarrollo de la actitud filosófica en maestros y niños del Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC? Se construyeron referentes teórico-conceptuales con

las categorías: actitud filosófica, infancia y maestro, que posibilitaron reflexionar en torno a las relaciones enseñanza-aprendizaje, actitud filosófica e infancia, formación y transformación, y una propuesta de formación de maestros.

Los resultados del proceso se presentan en diferentes momentos teórico-metodológicos así: la actitud filosófica y el lugar del maestro; de la respuesta a la incertidumbre; de la comunidad de indagación a la experiencia; la problematización en la comunidad de indagación, la pregunta como movilizadora de inquietud de sí; la infancia como característica de la actitud filosófica; la transformación y la transformación del maestro, escritura, lectura y problematización.

Como resultado de lo anterior, la actitud filosófica y la infancia se caracterizan por el pensamiento crítico, creativo y sensible que posibilitan la configuración de otro tipo de maestro.

Perspectiva metodológica

Esta investigación es de tipo cualitativo; tiene carácter descriptivo, los datos son analizados de manera comprensiva e interpretativa para buscar el significado de acontecimientos y experiencias. Se caracteriza por la observación participante de los investigadores lo que permite una interacción entre sujetos, en este caso con las maestras y directivos del Jardín Infantil de la UPTC; el enfoque es crítico-social en el cual los actores de una comunidad específica asumen la problemática, aportan alternativas de solución y se produce una interacción entre teoría y práctica, donde ninguna se sobrepone a la otra sino que, por el contrario, se potencian. Dentro del enfoque crítico-social, este trabajo se enmarca en la investigación-acción; es una estrategia práctica para mejorar las condiciones de una población, acompañada de acción, reflexión y retroalimentación.

La ruta metodológica que se construyó para este trabajo se desarrolló en tres momentos:

1. Diagnóstico de la necesidad: comprendió la recopilación de información revisada para el reconocimiento del contexto. Se realizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas a las maestras y el análisis de contenido de los documentos de la institución.
2. Formación de maestros: etapa que se concentró en el diseño y la implementación de una propuesta de formación como estrategia para el fortalecimiento de la actitud filosófica. La propuesta dependió de las construcciones y necesidades que se expresaban; cada discusión estaba apoyada por lecturas y los registros realizados por las maestras. Este proceso de interacción-formación consistió en sensibilización a las maestras, al mismo tiempo se realizó el registro de las prácticas (diario de campo y bitácora), lo que permitió una reflexión en el campo teórico y práctico. Las maestras implementaban estrategias para el fortalecimiento de la actitud filosófica y simultáneamente hacían reflexiones teórico-prácticas, lo que permitió que las mismas maestras aportaran al diseño de estrategias.

3. Sistematización de la información: en primer lugar se transcribieron talleres de formación y entrevistas focales. El análisis comenzó con la clasificación de categorías y subcategorías, analizando el significado en los registros; posteriormente la interpretación.

De acuerdo con las etapas del proyecto, el primer instrumento utilizado lo constituyeron las fichas temáticas y analíticas, las cuales sirvieron para realizar una revisión bibliográfica, clasificando la información y elaborando la perspectiva teórica de este trabajo.

Como segundo instrumento se utilizó la entrevista estructurada dirigida a maestras, cuyo objetivo fue la recolección de información que permitió visualizar y analizar las concepciones que las maestras tienen sobre los conceptos teóricos centrales.

Se utilizaron las fichas temáticas y analíticas, realizando una lectura de los documentos del Jardín Infantil: Manual de convivencia y Plan lúdico. Otro instrumento utilizado para esta investigación fue la entrevista focal semiestructurada, la cual tuvo como objetivo analizar las estrategias para producir actitud filosófica en los maestros y estudiantes, y al mismo tiempo sirvió de apoyo en el proceso de formación de maestros. En esta etapa las maestras diligenciaron un diario de campo en el cual expresaron sus percepciones; el objetivo fue el registro de información de manera descriptiva e interpretativa. Se priorizó la observación participante, diligenciando diarios de campo y bitácoras por parte de las profesoras. Otra técnica utilizada fue el grupo focal que consistía en una reunión de las docentes del Jardín y en la cual se les hacían preguntas sobre el tema, en especial acerca de los talleres implementados en el aula.

Para la fiabilidad de los datos se realizó una triangulación evidenciando los hallazgos de técnicas de información, propiciando una confrontación de las diversas fuentes de información, lo que permitió la construcción de una teoría fundada por medio de la codificación y clasificación para posteriormente realizar el análisis y conceptualización.

La actitud filosófica y el lugar del maestro

Al implementar las maestras estrategias en el aula para que el niño potencie la actitud filosófica, el lugar que ocupa el maestro es vital, pues propicia experiencias de pensamiento. Las maestras consideran que es necesario potenciar las habilidades y la actitud filosófica. Ser un maestro que propicia espacios para pensar, para cultivar un pensamiento que se manifieste en espacios de libertad; el docente no solo está en el lugar del enseñar, sino también en el lugar del aprender. “Yo creo que estamos muy metidos en que somos muy explicativos, uno quiere que ya den las respuestas o darles las respuestas todo el tiempo.” (Mariño, 2014, p. 143). Tanto los maestros como los estudiantes deben tener la actitud cuestionadora, abierta, libre, dispuesta a cambios, tolerante e investigadora; es decir, una actitud de búsqueda y transformaciones, en hallar sentidos a sus realidades; ello les permite no preocuparse por una meta o por dar a los estudiantes un conocimiento, “... Lo que digo es que uno se preocupa más por el proceso del niño, que no porque

tenga que cumplir con ciertos objetivos.” (Mariño, 2014, p. 143). Es la preocupación por hacer del aula una experiencia en la cual todos se transforman y se reconocen. El maestro que no posee la actitud filosófica tiende a ser un repetidor de conocimientos, coartando el pensamiento; en muchas ocasiones espera respuestas esquemáticas, sin dar la oportunidad del pensar por sí mismo.

Al desarrollar estrategias, las maestras llegan a evidenciar que para fomentar la actitud filosófica, se hace necesario potencializar en primer lugar esta actitud en el maestro, pero al mismo tiempo en el niño; se convierte en un hacer junto con el otro “Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien la actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar”. (Cerletti, 2008, p. 28) Lo anterior evidencia que en el aula el maestro enseña pero al mismo tiempo aprende, se transforma. La actitud filosófica para las maestras fue entendida como una forma de vida que permitió una transformación en la relación establecida con los niños y con el conocimiento.

Las maestras, comprendieron que no existe un individuo dueño del conocimiento. No hay un lugar jerárquico; el conocimiento se convierte en un instrumento de igualdad y en una experiencia, con espacios para escuchar a los niños y dar un lugar privilegiado al diálogo, valorando los argumentos y puntos de vista. Al realizar estos ejercicios de diálogo y escucha, las maestras emplearon la pregunta como herramienta para que los niños edificaran respuestas, lo que transformó no sólo su concepción de infancia, sino la manera como se concibe el conocimiento, siendo una construcción propia en la cual los puntos de vista argumentados pueden ser válidos.

Cuando el conocimiento para las maestras no es estático y no se legitima un punto de vista, se realiza una búsqueda y se reflexionan diversas posibilidades que le permiten un cuestionamiento permanente.

El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar... el preguntar filosófico no se detiene nunca, porque el amor o el deseo de saber (la Filo-sofia), para un filósofo, nunca se colma (Cerletti, 2008, p. 24).

Las maestras dan valor a los aportes de los niños; es ahí cuando se transforma, deja de ser un tutor, para convertirse por medio de la actitud filosófica en un dinamizador del pensamiento: “se tiene la concepción de que el preescolar es más asistencial, uno se preocupa que el niño no se caiga, no se pegue, aprenda esto, y listo. Esto nos ayuda a interiorizar más en la persona, en el ser.” (Mariño, 2014, p. 143). Se llega a comprender en el transcurso de la experiencia que lo primordial no es el conocimiento, sino el cuestionamiento constante en las maestras y en los niños. Las maestras a través de la actitud filosófica, transforman su quehacer; construyen junto con los niños razones y sentidos.

... actitud filosófica una postura frente al mundo, al saber, a la sociedad y a sí mismo. Es la actitud que asumen quien busca “pensar por sí mismo” al ser crítico frente a los supuestos que fundamentan las disciplinas, la sociedad y al individuo. Formar la “actitud filosófica” es formar el hábito de “pensar por sí mismo” los supuestos de las disciplinas, la sociedad y nuestros propios supuestos; es fomentar el gusto

por el saber, por la investigación al fomentar el asombro (Cubillos, Henao, Gil & Vásquez, 2001, p. 28).

En síntesis, el lugar del maestro es la actitud filosófica, en la cual se privilegia la pregunta, duda, asombro y deseo por el saber. Más que enseñar materias o conocimientos se debe propiciar la actitud filosófica; por ello las primeras que adoptaron esta actitud fueron las maestras. Con la actitud filosófica del maestro se transmitió confianza, actitud de sospecha, asombro, ir más allá de lo aparente, de lo obvio. La filosofía es un lugar de preguntas e incertidumbres; no hay una estructura o un camino trazado; las maestras empezaron a tener una relación diferente con el conocimiento, vieron potencialidades y aprovecharon circunstancias que antes no eran vistas como una fuente de indagación; por ejemplo el no saber ya no era visto como un estado negativo, sino por el contrario como una posibilidad,

... la ignorancia es una condición para vivir una vida de búsqueda, una vida de examen, una vida de cuestionamiento, una vida filosófica. Para Sócrates ese es el sentido de la existencia: sólo podemos vivir una vida que valga la pena si esa vida se examina, se interroga, se busca a sí misma, busca llegar a ser lo que es. Entonces la ignorancia es una condición para una vida digna: vale la pena vivir porque somos ignorantes (Kohan, 2009, p. 46).

La actitud filosófica en el maestro generó condiciones de pregunta, duda, incertidumbre, cuestionamiento, comunicación y diálogo, no solo en el aula, sino fuera de ella.

De la respuesta a la incertidumbre

En un comienzo, las maestras utilizaron la pregunta como una herramienta de verificación sobre los conocimientos de los niños; dándole más énfasis a la respuesta y no a los interrogantes, no partían de un interés y duda, lo que no genera una problematización ni en el niño, ni en el maestro. La pregunta era una manera de conocer si el niño “había aprendido”. “Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida” (Zuleta, 2004, p. 46). La pregunta no era utilizada como una herramienta para reconocer a los niños, era una pregunta pre-establecida, pero con la comunidad de indagación se ve la pregunta como herramienta para conocer no sólo respuestas, sino sus desafíos, relaciones entre sus vivencias, el mundo real e imaginario de los niños, por cuanto hay replanteamientos, reformulaciones, dudas y el deseo de explorar más allá.

Al comienzo las preguntas en el maestro eran escasas, pero además de ello se concentraban en el maestro; no se generaban condiciones y espacios para la pregunta, la intencionalidad no se orientaba en lo que el niño pensara en sus interrogantes e intereses. Por estas dos condiciones —la primera utilizada como verificación de conocimientos y la segunda como uso exclusivo del maestro—, hacían que la educación no fuera una educación para la pregunta, sino para la respuesta, es decir no existía una educación filosófica.

Al desarrollar la comunidad de indagación las maestras evidenciaron que la pregunta se convierte en un espacio para aventurarse con el saber, tener conocimiento sobre los sujetos, conocer sus procesos de

pensamiento y establecer un acercamiento más directo con el niño; es decir la intencionalidad de la pregunta en el maestro se transformó; su intención era conocer lo que el niño pensaba, saber de sus interés, dudas, emociones, saberes previos, incertidumbres, deseos, experiencias etc. De esta manera (Saavedra, 2011) la pregunta parte de un interés propio, no se convierte en una respuesta acabada, sino por el contrario genera problematización en los miembros de la comunidad de indagación. Al darle más énfasis y privilegio a las preguntas y evidenciar que estas posibilitan el diálogo y una relación con el conocimiento, las prácticas de aula sufrieron una transformación de la centralidad en la respuesta y lo dado, solamente, a la fuerza en la pregunta que posibilitó el ejercicio argumentativo a partir de buenas razones y respuestas que permitieron nuevas problematizaciones.

De la comunidad de indagación a la experiencia

El concepto de experiencia entendido desde la óptica de Jorge Larrosa (2006) ofrece algunos principios importantes dentro de los que se encuentran reflexibilidad, subjetividad y transformación, los cuales aportan una línea de análisis sobre el acercamiento de las maestras y los niños a la comunidad de indagación,

... la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, [...] un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento (p. 45).

El acontecimiento y la afectación se vivencian en la comunidad de indagación al implicar un estado de encuentro consigo mismo, con el otro y con lo otro en donde maestros y niños no solo comparten un espacio físico sino que, a través de las relaciones que se tejen entre ellos, se convierte en una experiencia de formación y transformación donde cada participante desde su subjetividad logra observarse a sí mismo y confrontar sus formas de ser, pensar y actuar frente a otras formas posibles.

A través de la comunidad de indagación los sujetos dejaron de ser lo que eran, para transformarse en otros, para actuar, y ver el mundo de forma divergente; es una experiencia colectiva y al mismo tiempo personal y subjetiva, emerge una pregunta genuina por sí mismo y para sí, una experiencia que tiene que ver con la vida y con lo que nos rodea, la preocupación educativa no es que el niño sea de cierta manera, sino que a través (Cañizalez & Pulido, 2015) de la experiencia del filosofar tenga la posibilidad de ser crítico, reflexivo, creativo, cuidadoso y cuestionador de su realidad, en definitiva de ser libre (Tejera, 2012).

La comunidad de indagación se convirtió en una experiencia vital para las maestras y estudiantes del Jardín Infantil, porque implica poner en escena la teoría y discursos pedagógicos que se movilizan en torno a la actitud filosófica, el conocimiento adquiere vitalidad cuando es construido por los sujetos; convirtiéndose en un espacio vivo, en una

práctica consigo mismo y con los demás. La comunidad de indagación permitió reconocerse, confrontar lo que pensamos y valorar los puntos de vista de los demás y los propios; el ejercicio del filosofar no se redujo a una experiencia de clase, sino a una actitud.

Por medio de la comunidad de indagación la educación es una experiencia viva que transformó la relación con el niño y la concepción que se tiene de él, dándole reconocimiento y espacio para expresar lo que piensa, sabiendo que los niños no son sujetos sin voz, sino que por el contrario se comunican desde sus conocimientos previos, intereses y experiencias, por ello, la comunidad de indagación es la relación que se dio entre “la persona y la relación con la filosofía” (Mariño, 2014, p. 143), pues la filosofía no puede ser enseñada; es una experiencia personal que transforma, forma y da sentido.

La comunidad de indagación abrió espacios para hacer del conocimiento algo significativo y deseado por los estudiantes; apareció gracias a las inquietudes propias, lo que movilizó la reflexión, la duda, la pregunta, el pensar por sí mismo, el asombro, la sospecha desarrollando en los niños y en las maestras el pensamiento crítico, creativo y sensible, siendo ésta una disposición en todo lugar y momento. La actitud filosófica en la comunidad de indagación se convierte en Mariño (2012) la actitud permanente; es decir existe una actitud que modificó la relación consigo mismo y con los otros. Es un transformarse por el ejercicio de escuchar a otros, de compartir con el otro, una manera de estar atento con los demás y consigo mismo, actitud vigilante; fue una disposición de aprender y enseñar; el efecto de la comunidad de indagación es la transformación de sus integrantes.

La problematización en la comunidad de indagación

(Arias, Carreño & Mariño, 2016) En la comunidad de indagación se dieron numerosas preguntas las cuales aparecen y nacen del deseo, la incertidumbre, la duda y el asombro que manifestaron los niños, reflejándose la preocupación por problematizar su realidad. La pregunta es el signo vivo de que los niños no son indiferentes; por el contrario son sensibles, no se encuentran encasillados, ni ven el mundo como algo realizado y establecido. Al hacer preguntas, estas movilizaron nuevas relaciones con el conocimiento, el interrogante fue una preocupación genuina que tuvo como objetivo responder a preguntas personales, por ello la pregunta permitió explorar nuevos conocimientos y relaciones.

El valor de la comunidad de indagación, no se encontró en las respuestas y certezas. Fueron la duda y la incertidumbre una constante; en repetidas ocasiones la formulación de una pregunta implicaba nuevos y numerosos interrogantes; convirtiéndose en una riqueza de posibilidades y no de respuestas definitivas. Por esta razón “... ante todo el profesor debería enseñar —porque él mismo debería saberlo— a preguntar, porque el inicio del conocimiento es preguntar, solo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés” (Freire, 2010, p. 69). El ejercicio del preguntar se configuró en una movilización permanente, en una actitud.

La problematización no hace énfasis en dar solución a preguntas, sino es el ejercicio de pensamiento crítico, creativo y sensible; es pensar problemáticamente el mundo, no fue entablar una discusión para preguntar y responder, no fue un ejercicio dialéctico². La problematización creó la actitud crítica en los integrantes de la comunidad de indagación; teniendo en cuenta que a través del ejercicio filosófico se fortalece la autonomía, se construyen buenos juicios y desarrollan diferentes habilidades de pensamiento como el análisis y la argumentación que les permite tomar decisiones sobre su propia vida de manera libre, con criterios claros y razonables (Palacio, 2006). No se trató de promover un pensamiento homogéneo en el grupo, sino de interiorizar una postura y defenderla, fue la búsqueda de sentido personal, de un gobernarse a sí mismo, un ejercicio de examen. Al defender una postura y argumentarla simultáneamente se dio la oportunidad de que los integrantes de la comunidad ejercieran un protagonismo y aportaran a la construcción de saberes.

Al mismo tiempo la problematización creó en los integrantes actitudes críticas permitiendo que los sujetos se constituyeran de una manera ética, proporcionando valor a su palabra y a la de sus compañeros, fue “una oportunidad para expresar lo que se siente y piensa, son de la misma forma una posibilidad para generar espacios de escuchar al otro y a sí mismo, lo que se convierte en un ejercicio, un hábito o una cultura” (Mariño, 2014, p. 143). Es una transformación propia que se dio en libertad para relacionarse con el mundo.

La actitud crítica desarrolló una transformación y relación con el mundo que permitió una constitución ética. La ética se puso en marcha en la comunidad de indagación como una práctica y no como una regla. Se dio la transformación de los integrantes de la comunidad de indagación para hacer de la vida una obra de arte, una estética de la existencia³. La ética surgió como una comprensión del arte de vivir, es una experiencia que permite el gobierno de sí, no dejar que otros nos gobiernen, fue el ejercicio de dar y pedir razones.

En síntesis, la problematización en la comunidad de indagación tuvo un valor predominante, al convertirse en el detonante que posibilita que niños y maestras a través del dialogo logren construir sus propios conceptos, añadan argumentos a sus ideas y realicen una lectura panorámica de la realidad, la problematización emergió desde un interés y deseo por el saber y por la búsqueda de la verdad que convocó y movilizó la construcción de los saberes de manera colectiva. El cuestionamiento y sus procesos crearon relaciones y vínculos con todos los integrantes, encuentros en diferentes puntos de vista, distanciamientos en otros, relaciones cooperativas; es una relación con otros, pero también una relación con el conocimiento, dándole significado al trabajo en el aula y la exploración de conocimientos.

La infancia característica de la actitud filosófica

Las maestras del Jardín Infantil inicialmente reconocen la infancia como una etapa de la vida humana; aquellos seres que se encuentran en formación, teniendo el maestro la función de proteger al niño. Sin embargo, al desarrollar la comunidad de indagación, se le dio otro sitio y reconocimiento, “...más que una etapa de la vida, es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de experiencia humana del mundo” (Kohan, 2009, p. 20) percibiéndola como actitud y forma de ser. Es “la capacidad de asombro, esa facultad para explorar, para indagar” (Mariño, 2014, p. 143). Esa manera diferente de percibir los acontecimientos y situaciones, un espacio de creación, la infancia es la actitud de hacer de la vida una posibilidad. La infancia habita en aquel que no lo sabe todo, que “... no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo el mundo habla” (Kohan, 2009, p. 275).

La propuesta de formación de maestros transformó la percepción que se tenía de la infancia, siendo vista como una actitud en cualquier sujeto; la infancia es una característica propia de la actitud filosófica. Tanto la infancia como la actitud filosófica representan esa postura frente al mundo, un estado de deseo por el conocimiento; para poseer la actitud filosófica es necesario tener la actitud de la infancia. “La actitud filosófica es uno de los rasgos esenciales de la infancia” (Rincón, 2007, p. 17).

La infancia, como la actitud filosófica, explora todas las posibilidades; está en búsqueda de respuestas, pero también construye preguntas genuinas que expresan su curiosidad y asombro. La actitud filosófica y la infancia tienen puntos de encuentro: una disposición para cuestionarse, observar, discernir, ver las transformaciones de las cosas y analizar la realidad; es la construcción de argumentos para observar el mundo con cierta actitud de sospecha. La infancia es una cierta manera de actuar y pensar. ¿Quién habita la infancia? “Aquel que no piensa lo que ya fue pensado, lo que hay que pensar. Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo. Cada vez por primera vez.” (Kohan, 2009, p. 275). (Arias, Carreño & Mariño, 2015) La infancia posee cualquier sujeto que sea capaz de hacer de su relación con el conocimiento, una experiencia, un disfrute; no se necesita como requisito una edad determinada para tener la actitud de hacer de su vida una posibilidad; la infancia es un estado, una disposición. La actitud filosófica y la infancia se caracterizan porque piensan en libertad, van más allá de lo aparente, formulan preguntas, se asombran, pero sobre todo están dispuestos a tener experiencias para la transformación de sí.

La formación y la transformación de maestros

Es una propuesta de formación, pero al mismo tiempo de transformación, una búsqueda inacabada. De formación, ya que se deja de ser lo que se era, se es de otra manera y al mismo tiempo es una propuesta de transformación, porque al ser otro, esta condición es un punto de llegada

y a la vez es un punto de partida para otros cambios y búsquedas; por ello la formación es infinita y está relacionada directamente con la experiencia, en este sentido Heidegger afirma que "... hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma" citado por Larrosa (2003 p. 30), es transformación continua, es un constante llegar a ser y dejar de ser, es la pérdida y ganancia de identidad permanentes.

La propuesta de formación y transformación de maestros del Jardín tiene tres elementos que son vistos como herramientas para la realización de ejercicios: estos se produjeron en ocasiones de manera simultánea, en otros de manera cíclica y en otros de manera rizomática⁴: el primero es la escritura, el segundo la lectura y el tercero la problematización. Antes de profundizar en estas herramientas, es necesario aclarar el lugar del maestro.

En el desarrollo de la propuesta el maestro no fue visto como el planificador de un tema, sino que se abrió a posibilidades para fomentar en él mismo y en los niños la actitud filosófica; es decir el maestro se inquieta por el conocimiento de sí y del otro (niño), adentrándose al mundo de la duda e incertidumbre el cual involucra una actitud investigativa frente al mundo posibilitando que el maestro ejerza su derecho a filosofar y se preocupe por sí mismo, se trata del maestro que se conecta con la filosofía como una forma de vida como un encuentro con el otro con el propósito de que los niños aprendan principalmente a pensar por ellos mismos y tengan las habilidades necesarias para problematizar situaciones diversas a partir del desarrollo de la razón (Galvis, 2011; Palacio, 2006).

Es un sujeto que cuida de sí y de los otros de manera recíproca, que se pregunta por su existencia, es un mediador que impulsa y propicia condiciones para que voluntariamente los individuos empiecen a tener una relación consigo mismo, para propiciar que el estudiante cuide de sí; es necesario que el maestro vele por su autocuidado y autoformación, siendo ésta una condición para asumir el lugar de maestro, pues como afirma Hadot (2006) refiriéndose a las formas de constitución en la Grecia antigua⁵ el que no está capacitado para cuidar de sí, no podrá cuidar de otro, no podrá gobernar a otros, así el maestro debe propiciar reflexiones sobre sí mismo y crear condiciones para que sus estudiantes realicen ejercicios y se conozcan a sí mismos. "Aquí no se anda tras la búsqueda de objetivos previamente trazados, pues de lo que se trata es de educar sujetos libres para que se hagan a sí mismo y estén permanentemente en proceso de formación" (Lanz, 2012, p. 41). El maestro cuidador de sí expresa la actitud cuidante consigo mismo, con los demás y con el mundo.

La escritura: es un registro que se realiza para plasmar algunas ideas. Sin embargo, Epicuro⁶ lo plantea como uno de los ejercicios espirituales con los cuales los individuos pueden realizar meditación. Es por eso que en la formación y transformación de maestras en el Jardín Infantil, la escritura juega un papel predominante no sólo como una metodología de investigación, sino como un encuentro consigo mismas; las maestras plasmaban sus interrogantes, dudas, su relación con el mundo y los acontecimientos; fue una escritura realizada en libertad, es decir la

escritura se convirtió en un ejercicio vital y constante. Este ejercicio no queda sólo como un registro, sino que se reflexiona sobre lo escrito, lo que les permitió pensar su relación con el mundo, reescribir lo pensado y pensar nuevas relaciones, generando una transformación, un cambio en su existencia; una movilización diferente en el mundo.

La escritura fue considerada en esta propuesta como una técnica de transformación de sí mismo⁷, pues la escritura es una experiencia personal enriquecedora, una escritura desde su propia experiencia, pero ésta no se queda como un asunto ensimismado, sino que trasciende en la relación pedagógica, en la relación con el conocimiento, con el niño, con el trabajo en el aula: "... es una formación nuestra, esto hace parte de nuestra transformación, que de alguna manera va a trascender en los niños" (Mariño, 2014, p. 143). La transformación de las maestras contribuyó, no solo a la transformación propia, sino que también ayuda a la de otros, a propiciar espacios para preguntar, dudar y asombrarse. Las maestras expresan que la propuesta de formación, y la escritura,

... lo pone a uno a pensar, a reflexionar en como he realizado mi labor, cómo la puedo cambiar para contribuir con ello a cosas interesantes... Es algo que favorece tanto al niño como a nosotros, vamos a cambiar nuestra forma de vivir y de pensar, de pasar el día a día (Mariño, 2014, p. 143).

La escritura permitió que se evidenciaran las preocupaciones y los problemas que cada maestra tenía de la manera individual, lo que significa no sólo la transformación de los individuos, sino también guía la formación de maestros; es decir, de acuerdo a las preocupaciones plasmadas en la escritura, se construían estrategias para resolver las preocupaciones, ello permitió que las transformaciones de las maestras trascendieran el aula.

La escritura implica, pues, la apertura de un espacio diferente en el que el individuo puede vivir; el desarrollo de la capacidad para cambiar la vida. En la sutil línea de la escritura, de esta ascensión, de esta modesta profundización cruzamos los límites para transgredirlo hacia lo otro. La escritura es este lugar de tránsito, de transformación (Schmid, 2002, p. 283).

La relectura de estos registros se realizó con la intención de que las maestras reflexionaran sobre los pensamientos propios, siendo la escritura un medio para tener una relación directa consigo mismo. Una relación vital de las maestras con la escritura, una relación entre el pensamiento y la escritura; cuando contribuyó a la transformación de quien escribe (maestras).

La lectura: esta se encuentra ligada a la escritura, y a los procesos de formación y transformación que experimentaron las maestras considerando que "leer es como viajar, donde lo importante es que el viaje exterior (el recorrido por el texto) está doblado por un viaje interior, por un viaje que convierte al viajero en algo distinto del que había partido" (Larrosa, 2003, p. 46) es decir que a través de la lectura las maestras enriquecen su capacidad de asombro, se inquietan, buscan, descubren y crea relaciones que cobran sentido en la vivencia de nuevas prácticas pedagógicas, al realizar lecturas (Infancia y filosofía de

Walter Kohan y Filosofía para niños el ABC de Diego Antonio Pineda) las maestras ampliaron su perspectiva sobre las preocupaciones y los cuestionamientos lo que hizo que la escritura se ampliara; al escribir y realizar reflexiones se crea la necesidad de hacer más lecturas y búsquedas. De esta manera las dos se complementaron, crearon una experiencia, pues estas búsquedas estaban directamente relacionadas con sus interés, con su mundo, con los acontecimientos que suceden en el aula, con su manera de interpretar la realidad, realidad que se transformó por medio de un ejercicio reflexivo de lectura y escritura constante y personal. La lectura se realizó sobre un conjunto de temas que quedaron plasmados en la escritura; esa fue una manera de dar cuenta de uno a sí mismo.

Al hablar de lectura no se habla necesariamente de lo textual, sino también de la lectura audiovisual, lectura del arte, lectura de los acontecimientos, lectura del mundo, etc. Las maestras —al realizar el ejercicio de escritura reflexivo—, plasman en sus diarios y memorias escritas preocupaciones, dudas, cuestionamientos, que son releídos por ellas mismas y las moviliza a realizar búsquedas de lecturas para poder resolver sus dudas; de esta manera las maestras hacen exploraciones constantes y reflexivas, lo cual permite escribir de nuevo, pero sobre todo enfrentarse consigo mismo y transformarse, de tal manera que la transformación involucra su trabajo en el aula. Es decir, las búsquedas de lecturas ampliaron la escritura y la reflexión, lo que contribuyó a que las maestras se transformaran, siendo la formación una autoformación, una indagación y experiencia personal. “Toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una trans-formación de sí” (Cerletti, 2008, p. 11). El maestro es creador y artista de su propia autoformación; las búsquedas y encuentros constituyeron una manera de existencia, que permitieron cambiar su vida diaria y al mismo tiempo ayudar a transformar la de otros.

Problematización: es definida por Foucault como

... el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, etc.). (1999, p. 371).

Por lo que es tomada como otra herramienta de formación y transformación de maestras del Jardín, constantemente las preguntas, dudas, inconvenientes y el deseo de conocer fueron plasmados por las maestras en sus escritos personales; siempre se encontró latente la pregunta personal. La problematización movilizó actitudes como la actitud crítica, la actitud sensible y la actitud ética; en síntesis, la actitud filosófica en las maestras. En la escritura se evidencia la problematización de las maestras, cuestionando sus propias prácticas, manifestando y reflexionando sobre lo que funciona y no funciona para ellas; esto permite que la misma maestra cree una ruta para su formación, su autoformación, y se manifiesta un constante preguntar. Esta problematización fue el motivo para que se generaran nuevas búsquedas, reescrituras y relecturas, creando investigaciones permanentes; existió una relación cercana entre

el deseo por resolver cuestionamientos personales y la transformación de las maestras; es decir, la problematización trajo consigo el conocer nuevas posibilidades, realizar otros cuestionamientos, enfrentamientos con la lectura y la composición de escritos; la problematización está estrechamente relacionada con los sujetos, con el conocimiento, con la transformación de sí.

En suma, la escritura, la lectura y la problematización reflexiva fueron herramientas para la formación y transformación de maestros del Jardín Infantil, ya que estos ejercicios hicieron que las maestras no pensarán como antes, sino que pensarán de otra manera, que se construyeran nuevas relaciones pedagógicas, nuevas relaciones con el conocimiento, con la infancia; nuevas relaciones consigo mismas y la relación con otros, estas herramientas afectaron a las maestras desde su existencia.

La propuesta de formación y transformación de maestros se centró y diseñó a través de tres ejercicios: escritura, lectura y problematización. Éstos se desarrollaron de manera autoreflexiva con la intención de que los maestros constantemente se pregunten y reflexionen sobre sí mismos; lo anterior permitió la formación y transformación de maestros, condición indispensable para asumir el lugar del maestro, el lugar de cuidar de sí y del otro. Es decir, las maestras al preguntar por sí mismas estaban vigilantes sobre sus acciones, sus pensamientos y los acontecimientos que percibían; estos ejercicios permiten que las maestras cuiden de sí y se conozcan a sí mismas, lo cual trascendió el aspecto individual, y la auto-reflexión tuvo efectos en su práctica pedagógica y en la posibilidad de crear espacios para que el otro (estudiante) se cuide y fortalezca la actitud filosófica.

El desarrollo y la escritura de este trabajo de investigación han conformado un punto de partida para reflexionar sobre la educación y su vinculación con la filosofía, lo cual genera reflexiones y nuevas prácticas pedagógicas para el investigador; no solo queda plasmado en líneas de escritura, sino que causa efectos que hacen que esta propuesta movilice al investigador.

Conclusiones

La ejecución de esta investigación tuvo como propósito el diseño e implementación de una propuesta de formación de maestros para el desarrollo de la actitud filosófica en los estudiantes del Jardín Infantil de la UPTC; para tal propósito se revisó la relación entre filosofía e infancia, que permitió posteriormente el diseño de una propuesta de formación de maestros con la pretensión de crear estrategias para el fortalecimiento de la actitud filosófica.

En el desarrollo de las prácticas, experiencias y producciones teóricas en el campo de las relaciones filosofía e infancia se evidencia la necesidad de vincular con la educación, estrategias que posibiliten el enseñar a pensar. La filosofía es una herramienta para que tanto estudiantes, como maestros, piensen por sí mismos en su diario vivir; la filosofía es un estilo de vida y una forma determinada de ver el mundo, un deseo inagotable por el saber; los sujetos con actitud filosófica se caracterizan por adoptar

una postura, generar diversas posibilidades y construir condiciones para la propia existencia; la actitud filosófica es un ejercicio del pensamiento crítico, creativo y ético. De aquí que los procesos educativos y pedagógicos involucrados encuentran en la actitud filosófica formas y maneras de pensar, la formación de sujetos contemporáneos y las posibilidades de agenciar nuevas relaciones con el pensamiento.

Al desarrollar y diseñar la propuesta de formación de maestros se reconocen los saberes previos y la problematización, como una estrategia para el fortalecimiento de la actitud filosófica, produciendo en sus integrantes la duda, el preguntar, el deseo por el saber y las búsquedas constantes y propias; las maestras se concentraron en la pregunta, en los procesos, en la incertidumbre.

La comunidad de indagación como estrategia metodológica permitió a sus integrantes fortalecer la actitud filosófica. En el proceso de problematización de la comunidad de indagación, se genera la crítica; por medio del examen de argumentos, la creatividad; a través de la construcción de posibilidades y alternativas de pensamiento y la ética, como construcción de sentido para actuar de determinada manera; esto hace que el diálogo fortalezca la actitud filosófica en la infancia.

Por medio del desarrollo de la comunidad de indagación se evidenció que la infancia es clave en el desarrollo de la actitud filosófica, y para tenerla se requiere potencializar la infancia. La infancia entendida no como una edad cronológica, sino como una potencia, la cual se identifica por la duda, el asombro, la incertidumbre, el preguntar y la creatividad.

Al tener como propósito el fortalecimiento de la actitud filosófica en el aula, las maestras de inmediato cambian su lugar y actitud, en una actitud de escucha, duda, incertidumbre, cuestionamiento y el deseo por el saber, que fueron algunos de los puntos de llegada para conformar la actitud filosófica.

La propuesta de formación y transformación de maestros se centró y diseñó a través de tres ejercicios: escritura, lectura y problematización. Estos se desarrollaron de manera autoreflexiva con la intención de que los maestros constantemente se pregunten y reflexionen sobre sí mismos; lo anterior permitió la formación y transformación de maestros, condición indispensable para asumir el lugar del maestro, el lugar de cuidar de sí y del otro. Es decir, las maestras al preguntar por sí mismas estaban vigilantes sobre sus acciones, sus pensamientos y los acontecimientos que percibían; estos ejercicios permiten que las maestras cuiden de sí y se conozcan a sí mismas, lo que trascendió el aspecto individual, y la auto-reflexión tuvo efectos en su práctica pedagógica y en la posibilidad de crear espacios para que el otro (estudiante) se cuide y fortalezca la actitud filosófica.

El desarrollo y la escritura de este trabajo de investigación han conformado un punto de partida para reflexionar sobre la educación y su vinculación con la Filosofía, lo que genera reflexiones y nuevas prácticas pedagógicas para el investigador; no sólo queda plasmado en líneas de escritura, sino que causa efectos que hacen que esta propuesta movilice al investigador.

Referencias

- Arias, C., Carreño, G., & Mariño, L. (2015). Actitud Filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 66(33). 237-261.
- Cañizalez, N., & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11). 245-262.
- Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Buenos Aires: Zorzal.
- Cubillos, J., Henao, L., Gil, M., & Vásquez, M. (2001). Educar para pensar la actitud filosófica: un concepto en formación. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Freire, P. (2010). Por una pedagogía de la pregunta. Río de Janeiro: CREC.
- Kohan, W. (2009). Infancia y filosofía. México: Progreso.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 39-46.
- Larrosa, J. (Diciembre del 2006). Sobre la Experiencia I. *Educación y pedagogía*, 18, 43-51.
- Mariño, L. (2012). La actitud Filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & saber*, 3(5). 187 - 207.
- Palacio, R. (2006). "El desarrollo de competencias y su lugar en el programa de FpN". *Revista de Educación & Pensamiento*, 47-53.
- Pulido, O. (2009). Aprender y Enseñar filosofía en el contemporáneo. *Cuestiones de Filosofía*, (11). 87-103.
- Rincon, J. R. (2007). Filosofía para niños ideas fundamentales y perspectivas sociales. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto.
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4). 179 - 200.
- Schmid, W. (2002). En búsqueda de un nuevo arte de vivir. Madrid: Pre-Textos.
- Tejera, S. (2012). FpN en Maldonado. *Utopías, Revista Uruguaya de Filosofía para Niños*, 36-39.
- Mariño, L. (2014) Actitud filosófica e infancia: formación y transformación de maestros, (tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).
- Walter, K. (2003). Infancia. Entre educación y filosofía. Barcelona: Laertes.
- Zuleta, E. (2004). Educación y democracia. Medellín: Hombre Nuevo.
- Hadot, P. (2006). Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Madrid: Siruela.

Notas

- 1 Hace parte del proyecto La actitud filosófica y el diálogo como herramienta pedagógica para la experiencia investigativa SGI 1444 UPTC-DIN.
- 2 Método de conversación o argumentación. Se encuentra plasmado en una tradición esquemática del discurso donde existe una tesis, síntesis y antítesis.
- 3 Concepto que es desarrollado en el último Foucault, especialmente sus libros en 1982 en la hermenéutica del sujeto y en 1984 en el segundo tomo de la historia de la sexualidad, entendiendo está como prácticas que los sujetos desarrollan para transformarse a sí mismo, por medio de valores estéticos que responden a una cierta manera de vivir, es decir consiste en dar forma a sí mismo.

- 4 Concepto definido por Deleuze y Guattari como un sistema abierto, un rizoma no responde a ningún modelo estructural y es comprendido como un punto donde se conectan múltiples maneras, es por ello que no existe una jerarquía o una subordinación, cualquier elemento puede influenciar en otro.
- 5 Pierre Hadot (2006) afirma que los griegos se preocupaban por el arte de la existencia que consistía en el cuidado y la preocupación por uno mismo. Los sujetos podían gobernarse a sí mismos. No es una cuestión puramente individual sino que se caracteriza por el cuidado de sí, de los otros y de lo otro.
- 6 Filósofo griego de la época Helénica, fundador del Epicureísmo.
- 7 Michel Foucault, plasma estas ideas de manera más profunda en su libro *La escritura de sí*. Paidós, Barcelona. 1999. Traductor Ángel Gabilondo (falta referencia exacta).

Enlace alternativo

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/5724/4825 (pdf)

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/5724/4825 (pdf)