

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD DE GÉNERO:
UNA PROPUESTA PEDAGÓGICO- DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN CON NIÑOS Y
NIÑAS A PARTIR DE ALGUNOS POSTULADOS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Trabajo para optar al título de:
Licenciada en Filosofía

Modalidad: Proyecto Pedagógico Investigativo

Presentado por:
SANDRA MILENA MURCIA TIBADUIZA
Cód.: 2015132020

Director:
MAXIMILIANO PRADA D.

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencia Sociales
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C 2019

Resumen

Los postulados del proyecto filosófico y pedagógico de los estadounidenses Matthew Lipman y Ann Sharp, denominado Filosofía para Niños, desarrollaron todo un movimiento en el cual autores como Walter Kohan o Félix García Moriyón incursionaron con un gran objetivo: El propiciar un pensamiento filosófico con niños y niñas para que estos, con todo su potencial desde la infancia, sean capaces de dar buenas razones y hacer buenas preguntas, generando un pensamiento crítico que se cuestione sobre sus realidad. Todos ellos resaltan el lugar de la propuesta como un instrumento fuertemente político, un movimiento que se ha ocupado no solo de subrayar los derechos de los niños y niñas, sino que también se ha dibujado muy en sincronía con apuestas como el feminismo.

Por otra parte, los estudios de género desde la teoría de la filósofa feminista Judith Butler nos indican al menos una de las más grandes premisas que se emplean para este ejercicio de investigación, tanto el género como el sexo son dispositivos que se configuran sobre el cuerpo a través de la cultura, la cual se ocupa de sustancializar el sexo asociándolo a la identidad del sujeto, asignando categorías binarias (hombre-mujer) en función de unos ejercicios de poder heteronormativos que determinan la cultura, y que a su vez establecen lo que es normal, legitimando prácticas de violencias contra los cuerpos que no se pueden categorizar bajo este binomio sexual.


En ese orden de ideas la propuesta apuntaría a traer los cuerpos a la escuela, puntualmente a una comunidad de indagación que dispondrá de recursos creados por el docente para abordar específicamente las necesidades que ha creado el contexto a los sujetos en formación, para que la experiencia pueda ser modelada a través del ejercicio artístico como posibilidad de construir y deconstruir nociones preestablecida en relación al género. Esta propuesta no busca replicar las prácticas tradicionales de Filosofía para Niños, tampoco acogerse al plan curricular y las mismas estrategias didácticas; desea desarrollar una nueva propuesta tomando algunos de sus postulados, para atender al desarrollo libre e integral de los cuerpos a través del conocimiento y reconocimiento de la diversidad de género desde la infancia.

Abstract

The postulates of the philosophical and pedagogical project of the Americans Matthew Lipman and Ann Sharp named Philosophy for Children, developed a whole movement, in which authors such as Walter Kohan or Félix García Moriyón dabbled with a great objective: To foster a philosophical thought with children and girls so that they, with all their childhood potential, are able to give good reasons and ask good questions, generating critical thinking that questions their reality. All of them highlight the place of the proposal as a strongly political instrument, a movement that has not only emphasized the rights of girls and girls, but has also broken very much in sync with bets like feminism.

On the other hand, gender studies from the theory of feminist philosopher Judith Butler indicate at least one of the greatest premises used for this research exercise, both gender and sex are devices that are configured on the body through culture, which deals with quantifying sex by associating it with the identity of the subject, assigning binary categories (man-woman) based on the heteronormative power exercises that determine the culture, and which in turn mark what is normal and what, legitimizing practices of violence against bodies that do not embrace this sexual binomial.

In that order of ideas, the proposal would aim to bring the bodies to school, promptly to a community of inquiry that will have resources created by the teacher to specifically address the needs that the context has created for the subjects in training, for the experience. It can be modeled through artistic exercise as a possibility to build and deconstruct pre-established notions in relation to gender. This proposal does not seek to replicate the traditional practices of Philosophy for Children, and does not accept the curricular plan and the same didactic strategies, but rather wishes to develop a new proposal taking some of its postulates, to attend to the free and integral development of the bodies through of knowledge and recognition of gender diversity since childhood.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 68	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Educación en la diversidad de género: Una propuesta pedagógico-didáctica para la formación con niños y niñas a partir de algunos postulados de Filosofía para Niños.
Autor(es)	Murcia Tibaduiza, Sandra Milena
Director	Para Dussán, Augusto Maximiliano
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	DIVERSIDAD, GÉNERO, FORMACIÓN CIUDADANA, FILOSOFÍA, INFANCIA, NIÑOS, ARTE, COMUNIDAD DE INDAGACIÓN, ESCUELA, ARTE, RECONOCIMIENTO.

2. Descripción
<p>El presente ejercicio investigativo se desarrolló con el objetivo de pensar en una propuesta pedagógico-didáctica que responda al propósito estipulado en el Artículo 1 de la Ley General de Educación, el cual se refiere a una educación en el respeto por la diversidad e integralidad de los sujetos. Se enfatiza el desarrollo de dicha propuesta sobre la importancia de educar para el</p>

reconocimiento de la diversidad en cuanto a enfoque de género, argumentando que es uno de los modos de diversidad que más vivencian vulneraciones de sus derechos, por lo que la propuesta es también una manera de formar una nueva ciudadanía que reconozca, e incorpore dinámicas de cuidado con el otro. De manera que se considera la educación y puntualmente, la educación filosófica desde la primera infancia, como uno de los recursos más útiles para llevar a cabo tal propósito, ya que a través de esta es posible formar a los estudiantes en las buenas razones, encauzando su conducta hacia propósitos asertivos en términos éticos.

Filosofía para niños es una propuesta pedagógica originada por el filósofo estadounidense Matthew Lipman y Ann Sharp; y desarrollada posteriormente por otros teóricos como Walter Kohan, García Moriyón y en el territorio colombiano, por el profesor Diego Pineda. Esta proporciona algunos elementos que en articulación con las temáticas de género, participan de la elaboración de algunos rasgos que constituyen la propuesta deseada; pues a través de la misma se destaca la importancia de hacer de los niños agentes activos de su aprendizaje y del aprendizaje de los otros, construyendo un tejido de saberes a través de la pregunta, logrando a través de la indagación conjunta sobre sus cuestionamiento, un significado práctico, un sendero hacia el reconocimiento.

Así pues, el deseo de plantear una serie de elementos que se articulan en una propuesta formativa para la primera infancia en relación a todo el asunto de enfoque de género, conserva el deseo de consolidar este escenario de formación como un proyecto de formación ciudadana diversa, respetuosa y educada en el respeto por la integralidad del sujeto, tal y como lo estipula la ley.

3. Fuentes

- Ball, S. (1993). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata
- Brown, C., & Bigler, R.(2004) *Children's Perceptions of Gender Discrimination*. Texas: American Psychological Association. Vol. 40, No. 5, pp. 714–726.
- Butler, J. (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. Estados Unidos: Theatre Journal, Vol. 40, No. 4 pp. 519-531
- Butler, J (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, E. (2018). *No somos etcétera: Veinte años de historia del movimiento LGTB en Colombia*. Bogotá: Ediciones B
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2013). *La vinculación de la educación y género*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 13(1), 1-16.
- Cortés, M., Duarte, L., Espitia, A., Moore, C., Prieto, S., & Saénz Mayra. (2017). *Reflexiones sobre el género, el cuerpo y el poder: Cinco voces trans en dialogo con Judith Butler*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Chourío, J., & Meleán R. (2008). *Pensamiento e ideas pedagógicas en el pensamiento de Celestín Freinet* EN: Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social. Venezuela: Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía: Tomo I*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Moriyón, F. (1998). *Crecimiento moral y Filosofía para Niños*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Ivaldi, E. (2014). *Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI* EN: *Arte, educación*

y primera infancia: sentidos y experiencias. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Kohan, W. (2003). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes S.A

Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Trad. José Luis Pardo Torio. Barcelona: Paidós.

Ley 1804 de 2016. Bogotá, 2 de agosto de 2016. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Editorial De la Torre

Lipman, M & Gizard, A. (2001). *Poner en orden nuestros pensamientos*. Trad. Pilar Pedraza Moreno y Felix Garcia Moriyón. Madrid: Ediciones La Torre.

Lipsitz, S. (1981). *Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing*. Nueva York: American Psychological Association Vol. 88, No. 4, pp. 354-364

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta- De Agostini.

Miranda, T. (2007). M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. EN: *Ocho pensadores de hoy*. Oviedo: Septem Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2016: El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca nueva

Nussbaum, M. (1999). *Sex and social justice*. New York: Oxford University press.

Nussbaum, M. (2002). *Las Mujeres y el desarrollo de lo humano*. Barcelona: Editorial Herder

- Pineda, D. (2011). *Reflexiones en torno a la creatividad desde una perspectiva lipmaniana*. Revista de Artes y humanidades UNICA. Vol 12- No. 2. pp. 130-159
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para Niños: El ABC*. Barcelona: Editorial Beta.
- Rojas, V. (2010). *La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida: Diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación de menores infractores*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Splitter, L., & Sharp, A. (1995). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Trad. Centro de Filosofía para Niños. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Wittig, M. (2016). *El pensamiento heterocentrado*. La plata: Pixel Editores.

4. Contenidos

El proyecto se elaboró en tres momentos: El primero de ellos desarrolló una serie de consideraciones preliminares que de manera general dibujan –a modo introductorio– los planteamientos que articulan la propuesta a los contenidos a discutir, a saber: la creatividad y la disciplina; posteriormente, se empieza a esbozar los elementos de la propuesta de Filosofía para Niños y los diferentes planteamientos que se pueden equiparar al deseo de la investigación. Un segundo momento está dedicado a la caracterización de los conceptos puntuales sobre los que se construye el tema de enfoque de género y cómo estos responden a las dinámicas del cuerpo y la escuela. Finalmente, el tercer momento está dedicado a articular estos dos contenidos (Filosofía para Niños y enfoque de género), analizar cómo podrían incorporarse en términos normativos, y por ultimo a proponer una serie de elementos que en articulación constituyen una propuesta

planteada por desarrollar para la enseñanza de la diversidad de género a niños y niñas de la escuela colombiana.

5. Metodología

La presente investigación se asemeja a un estudio de tipo explicativo en tanto buscó mostrar cómo alguno de los postulados del programa de Filosofía para Niños, vinculados a otros elementos que se integran a partir del planteamiento de la propuesta pedagógica, pueden responder positivamente a las problemáticas de exclusión, rechazo y violencias sobre la diversidad de género. Adicionalmente se tomó el discurso de género y las definiciones empleadas por la filósofa feminista Judith Butler para poner en dialogo ambos ejes temáticos, todo para el planteamiento de dicha propuesta.

De modo que como no hay aún una implementación consolidada de esta propuesta, sino que la investigación tiene el objetivo de proponer una posible estrategia pedagógico-didáctica, el recurso de investigación está determinado fuertemente por un análisis textual y conceptual en el que se indagó a través de importantes recursos bibliográficos de los referentes más importantes en los dos ámbitos de desarrollo para tomar conceptos y postulados que se sirvan al propósito de desarrollo de una propuesta propia.

6. Conclusiones

El desarrollo de esta investigación que fue motivado por el propósito establecido por el artículo de la Ley General de educación, el cual sostiene que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes”. A partir de allí se plantea la pregunta de *¿A quién se pretende educar?* La ley remite a un sujeto diverso, reclama un reconocimiento del mismo y un respeto por todas aquellas formas de constitución identitaria que se encuentren en el aula; sin embargo, las experiencias de los entornos escolares en Colombia

poco tienen que ver con estos planteamientos, numerosas situaciones de abuso y violencia contra personas abiertamente diversas, son una situación de gran preocupación y para una sociedad como la nuestra, en transición, que reclama escenarios de paz. Ante esto se consideró que la educación es la primordial responsable y además el lugar más capaz para empezar a gestar cambios, puntualmente a través otros dos aspectos que se adhieren a esta: la filosofía y la infancia. De modo que se propusieron algunos planteamientos de Filosofía para niños en articulación con algunas definiciones y propuestas de género para incorporar las aulas con niños y niñas desde la primera infancia. Sin abandonar el rigor filosófico que debe primar en la comunidad pese a sus diversos modos de darse, se incorpora el desarrollo artístico como herramienta que extiende la vinculación de los estudiantes, entonces se construye una nueva comunidad, que no solo tiene ante sí un instrumento que es la novela, sino que parte ella, pero también de otros recursos para construir a través de la discusión filosófica en comunidad saberes de tipo práctico, estos recursos son: la pintura, la danza, la poesía, el baile, y todo aquello que a su vez de lugar a los diversos modos de participar de los niños y niñas, desarrollando también otras destrezas.

Se denominó un proyecto de formación ciudadana, en tanto el abordaje de género desde la discusión filosófica encauzarán su conducta y sus pensamientos hacía las buenas razones y las prácticas asertivas, las cuales son esencialmente de cuidado y reconocimiento. Encontrando en la infancia una posibilidad indudable de transformación.

Elaborado por:	Sandra Milena Murcia Tibaduiza
Revisado por:	Maximiliano Prada Dussán

Fecha de elaboración del Resumen:	04	11	2019
--	----	----	------

Contenido

1. Introducción	12
2. Objetivos	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
3. Justificación	15
4. Metodología	17
5. Capítulo 1: Algunos aspectos del proyecto de Filosofía para niños y su relación con la formación ciudadana.....	18
5.1 Consideraciones preliminares	18
5.2 El pensamiento creativo como posibilidad del filosofar en niños y niñas	20
5.3 Perspectiva lipmaniana del proyecto de FpN.....	26
5.4 La comunidad de indagación: Constitución del saber a través del dialogo	28
5.5 El lugar de FpN y la perspectiva Lipmaniana en la formación ciudadana.....	32
6. Capítulo 2: Género, sexo e identidad sexual: El poder, el cuerpo y la escuela.....	38
6.1 La incertidumbre de los cuerpos: Género, sexo e identidad sexual	39
6.2 Hacia una incorporación de identidades no- heteronormativas	41
6.3 Género y primera infancia: Del cuerpo a la escuela.....	44
6.4 El género en la escuela: Abriendo posibilidades para identidades no heteronormativas	49
7. Capítulo 3: Propuesta pedagógico-didáctica	53
7.1 Una nueva disciplina	53
7.2 Trabajar sobre las necesidades como proyecto de formación ciudadana	55

7.3 El trabajo artístico: Un lenguaje diverso, creativo y vinculante.....	59
7.4 Educar en la diversidad de género a partir de los recursos de FpN: El arte como lenguaje diverso y creativo en niños y niñas.....	61
8. Conclusiones.....	64
9. Bibliografía.....	66

Introducción

Atendiendo a la definición que se explicita en el artículo primero de la Ley General de Educación de 1994, en la cual se afirma que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una *concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes*” (Ley 115, 1994); y por otra parte, en los fines de la educación presentes en el artículo 5º en los cuales se aborda la importancia acerca de la formación en el “respeto por la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, *pluralismo*, justicia, *solidaridad* y *equidad*, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Ley 115, 1994), se pretendió en primer lugar, mostrar a través de este proyecto de investigación que, algunos elementos de la propuesta de Filosofía para Niños vinculada a otros elementos propios de la propuesta pedagógica desarrollada, posibilitan la apertura a una discusión filosófica sobre la diversidad de género con niños y niñas, en aras de garantizar –de acuerdo a lo anteriormente mencionado– un ambiente de formación idóneo con y para las diversidades con las que se encuentra el sujeto desde su *ser ciudadano*.

En ese sentido se propusieron tres momentos para el desarrollo de este trabajo, los cuales fueron: 1.) La caracterización del proyecto de FpN, presentando sus elementos más relevantes, y analizando el lugar de este para la formación ciudadana; 2.) La definición de los conceptos que involucran el enfoque de género, un análisis al respecto y su relación con los ejercicios de poder en la escuela; y 3.) El desarrollo de tres elementos que configuran la propuesta pedagógica, la cual pretende mostrarse como una posibilidad para la enseñanza de la temática de género, desde los planteamientos expuestos en los capítulos previos.

Cabe destacar que la propuesta se dejó planteada únicamente con carta abierta a una futura implementación, pero que el interés sobre el ejercicio investigativo se dio en función de la experiencia docente que tuvo lugar en la fase escolar de la práctica pedagógica investigativa y que en ese sentido, muchas de las consideraciones son el resultado de ejercicios que fueron dibujándose en este escenario.

Objetivos

Objetivo general

- Plantear una propuesta pedagógico-didáctica que responda a la enseñanza de la diversidad de género en niños y niñas, a través de la vinculación de algunos postulados de FpN con el desarrollo artístico del docente y del estudiante.

Objetivos específicos

- Presentar una caracterización del proyecto de Filosofía para Niños evaluando cómo responde a los propósitos de formación ciudadana.
- Definir los conceptos relacionados con enfoque de género y analizar cómo estos se articulan a los ejercicios de poder sobre el cuerpo y la escuela.
- Plantear una propuesta pedagógica didáctica definiendo los elementos que la constituyen, analizando los recursos que se toman y los que no respecto a Filosofía para Niños, vinculándola al eje temático de enfoque de género.

Justificación

La Ley General de Educación o ley 115 establece unos fines determinados que hacen énfasis sobre la educación en el respeto y la tolerancia hacia las diversidades que confluyen en la escuela. Por otra parte, se encuentra que el objetivo del proyecto pedagógico y filosófico de los estadounidenses Matthew Lipman y Ann Sharp, denominado Filosofía para Niños “valora el entendimiento compartido y la indagación comunitaria por sobre el pensamiento aislado e individualista” (Sharp, 1995, p.274). Ambos subrayan dos aspectos vinculantes que se toman para construir la presente propuesta pedagógica: El primero está relacionado con el reconocimiento del otro, y el segundo afirma la necesidad de construir pensamiento en comunidad; es decir, que los dos propósitos de estos postulados subrayan la necesidad de reconocimiento del otro y de su comunidad para encauzar la conducta a través de las buenas razones, las cuales, dentro de este proyecto son bien desarrolladas por el pensamiento filosófico.

Tomando estos dos elementos se pretende plantear una propuesta pedagógico-didáctica que responda al reconocimiento de los estudiantes sobre la diversidad de género puntualmente. Tal propuesta a través de la comunidad de indagación como uno de los recursos más potentes del proyecto lipmaniano que posibilitará la construcción de un nuevo proyecto que pueda modelarse en función de nuestras problemáticas de contexto. Se dice entonces que “la comunidad de indagación es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse” (Sharp, 1995, p.36), es por ello que desea ser implementada para dar las discusiones de género en la infancia, pues se pretende que los niños y niñas sean capaces de interiorizar estos saberes y convertirlos en saberes prácticos para generar actitudes de cuidado y reconocimiento del otro, formando así una nueva y mejor ciudadanía que empieza a nacer en la escuela por medio de estas vías de enseñanza.

A esto subyacen algunas preguntas, por ejemplo *¿para qué* educar en la diversidad de género a niños y niñas y no en otros modos de diversidad? A lo largo del documento se responderá esta pregunta con mayor detalle; por ahora la respuesta más abarcadora, es que se desea educar a los niños y niñas en las cuestiones de género porque es una de las diversidades que mayores experiencias de vulneración de derechos y prácticas de violencia han vivenciado, incluso en los ambientes de formación escolar; por lo que el reconocimiento a través de la educación desde los primeros años de

vida, será la primera alternativa como respuesta a estas situaciones infortunadas que socavan el propósito de una formación integral en el respeto por la persona. Por otra parte, se plantea la pregunta *¿por qué* educar a través de Filosofía para Niños y no en otros escenarios de formación? Porque es a través de la filosofía, como la entiende Lipman y otros tantos teóricos que han incursionado en el ámbito de FpN, que los estudiantes pueden desarrollar destrezas cognitivas, físicas y emocionales que pueden encauzar su pensamiento, a través de la pregunta como un instrumento para dar buenas razones y actuar de la manera más justa con su quienes le rodean. Estos aspectos adquieren una mayor autenticidad en el ejercicio cuando se involucra en los primeros años de escolaridad, y se va forjando hasta la madurez del pensamiento filosófico. A ello se suma la idea de que, dada la importancia de abordar tales discusiones desde los primeros espacios de dialogo filosófico en el entorno escolar con niños y niñas, la comunidad de indagación –al menos desde esta propuesta pedagógico-didáctica– no puede agotarse en el recurso literario, sino que este debe ser el punto de partida, para vincular el trabajo artístico, como eje que –de la mano de discusión filosófica– potencie el interés, la actividad y el compromiso de los estudiantes con lo que allí dentro del aula se está construyendo.

Así pues, el valor teórico y sobre todo práctico que cubren por entero el propósito de la propuesta tienen directa relación con el reconocimiento de un método de absoluta riqueza y la resignificación del mismo de acuerdo con las necesidades del contexto en el que se aplique; y por otra parte, en la incidencia que esta vía de la enseñanza de la filosofía pueda tener en la formación de ciudadanos respetuosos sobre la diversidad de género como pieza de un proyecto social arraigado a las nociones de cuidado.

Metodología

La presente investigación se asemeja a un estudio de tipo explicativo en tanto buscó mostrar cómo alguno de los postulados del programa de Filosofía para Niños, en articulación con otros elementos que se integran a partir del planteamiento de la propuesta pedagógica, pueden responder positivamente a las problemáticas de exclusión, rechazo y violencias sobre la diversidad de género. Adicionalmente se incorporó el discurso de género y las definiciones empleadas por la filósofa feminista Judith Butler para poner en dialogo ambos ejes temáticos para el planteamiento de dicha propuesta.

De modo que como no hay aún una implementación consolidada de dicha propuesta, sino que la investigación tiene el objetivo de proponer una posible estrategia pedagógico-didáctica, el recurso de investigación está determinado fuertemente por un análisis textual y conceptual en el que se indagó a través de importantes recursos bibliográficos de los referentes más importantes en los dos ámbitos de desarrollo para tomar conceptos y postulados que se sirvan al propósito de desarrollo de una propuesta propia.

Capítulo 1: Algunos aspectos del proyecto de Filosofía para niños y su relación con la formación ciudadana

Consideraciones preliminares

Para empezar a indagar sobre la enseñanza y las prácticas pedagógicas en Colombia se considera pertinente comprender en primera instancia, cuál es fundamento sobre el que se cimienta todo el quehacer educativo de nuestro país; de ahí se desprende el siguiente interrogante: ¿a quién se pretende educar? poniendo al *quién* como el actor principal de tal proceso. Ante tal cuestionamiento, se dice en el artículo 1 de la Ley General de Educación que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes” (Ley 115, 1994), destacando la necesidad y relevancia de educar en el respeto por la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, *pluralismo*, justicia, *solidaridad* y *equidad*, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. En sincronía con lo que esta ley propone, lo que podría intuirse respecto a las dinámicas pedagógicas y a los ambientes educativos colombianos en general, es que son como un espacio formativo del sujeto, y para el sujeto, partiendo de su integralidad, cultivándola y preparando a la persona para un escenario social. Sin embargo, podría afirmarse que tal propósito no es llevado a cabo, y que difícilmente la educación, al menos desde nuestros entornos próximos puede atender a la persona desde su integralidad; de manera contraria y a partir de las experiencias docentes de aproximación al escenario educativo, se considera que el sistema se ha ocupado de ofrecer al sujeto una vinculación al meramente instrumental al saber que si bien es el eje fundamental del encuentro en la escuela, se disuelve entre la tensión homogenizante y sistemática de impartirlo.

De acuerdo a lo anterior y pensando en la necesidad de atender a este propósito de una formación integral que atienda a las diversidades de todos los sujetos, y además a su encuentro con el otro, como una apertura de la diversidad como proyecto de formación ciudadana, se proponen algunos elementos de FpN¹. El principio fundamental da protagonismo a la construcción y resignificación conjunta –más allá del tradicionalismo que implica un *hacer-se* individualmente– como una estrategia metodológica y discursiva para educar a los estudiantes

¹ Filosofía para Niños

desde sus primeros espacios de escolaridad, en la diversidad; lo anterior por medio el dialogo compartido, el reconocimiento del otro y el encuentro de sí en el proceso de formación. A saber, la riqueza metodológica que se extrae del proyecto FpN, desde la comunidad de indagación, se introduce la discusión filosófica cómo una aproximación al dialogo, la reflexión y sobre todo, al reconocimiento; en ese sentido “la comunidad de indagación es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse” (Sharp, 1995, p.36), por lo que se muestra esta vía de enseñanza de la filosofía –fuera de toda consideración tradicional de la misma– como un recurso con significativa incidencia en la figura de ciudadano que se desea formar desde los fines de la educación.

Considerando las ventajas del programa para una apertura a la reflexión y el reconocimiento de la diversidad en la escuela García Moriyón sostiene que:

Hasta el momento prácticamente todo el mundo está de acuerdo en considerar el programa de Filosofía para Niños como uno de los programas más potentes que se pueden aplicar en estos momentos al aula si lo que pretendemos es la mejora de la inteligencia, o dicho de otra forma, el desarrollo del pensamiento complejo de nuestros alumnos. (1998, p.10)

Es un hecho que articulado a los contextos y las experiencias de niños y niñas posee la capacidad de mejora de algunas de las capacidades cognitivas fundamentales de los estudiantes; pero también, además de posibilitar el fortalecimiento de dichas habilidades, brinda la posibilidad de materializar la idea de rescatar “el espacio de la escuela como ámbito fundamental para conseguir, algún día, que nuestras sociedades lleguen a ser verdaderamente democráticas” (1998, p.11), pues formar verdaderamente para el pensamiento complejo y las buenas razones, conducen al estudiante a desarrollar prácticas con base en procesos de pensamiento asertivos.

Si se tiene como punto de partida lo anterior, considerando la importancia de poner en discusión la diversidad dentro del proyecto de FpN, se quiere responder a modo de análisis en relación a las prácticas educativas la siguiente pregunta: ¿Cómo educar a los ciudadanos en la diversidad, para el reconocimiento y el respeto por el otro? La génesis de esta respuesta que pretende dejarse clara en este documento, puntualmente en este primer apartado, se encuentra no

sólo en la filosofía cómo espacio académico de formación, sino en el filosofar como un preguntarse para *resignificar*. Todos estos aspectos, los de reconocimiento, resignificación y pensamiento complejo –entre otros que se irán desarrollando a lo largo del documento– adquieren una mayor autenticidad en el ejercicio cuando se incorporan en el escenario educativo desde los primeros años del niño, es decir, en sus primeros grados de educación, forjándose hasta la madurez del pensamiento filosófico. A esto se suma la idea de que, dada la importancia de abordar tales discusiones desde los primeros espacios de la vida escolar con niños y niñas, la comunidad de indagación, al menos desde esta perspectiva no puede agotarse en el recurso literario, sino que este debe ser el punto de partida, salir de allí y vincularse al desarrollo artístico como eje que de la mano de la discusión filosófica formen un interés de los niños y niñas por llevar los saberes que allí se gestan más allá del aula, a sus entornos sociales próximos.

El pensamiento creativo como posibilidad del filosofar en niños y niñas

Se ha dejado clara la relevancia que tiene para la formación escolar este tipo de abordajes metodológicos que se fundan en la filosofía. Ahora, la pregunta acontece en el ámbito de la creatividad como uno de los elementos indispensables para el vínculo de FpN al desarrollo artístico ¿Es la filosofía la génesis de la creatividad? o más bien ¿De la creatividad emerge el filosofar? Si bien, la pregunta no puede responderse de manera inmediata, es posible decir al respecto, sin ahondar mucho en aquella perspectiva, que la esencia creativa se configura en el pensamiento de los niños y niñas al cuestionarse, al investigar y diseccionar aquello que encuentran en el mundo, y sobre todo al sistematizar aquello que se presenta a su experiencia. Así las cosas, lo que puede pensarse es que la filosofía dentro del ejercicio escolar, puede entrar a orientar y a construir senderos para que no se desdibuje esa capacidad de pensamiento y análisis que poseen los niños, aún sin saber que con ello ya están sembrando principios de una actitud filosófica, pero que reclama un modo de potenciarse y que este puede responder a la actividad artística que pone en acción todas las destrezas cognitivas de la infancia; la creatividad a través del pensamiento filosófico y el arte como un paquete de trabajo que hay que motivar siempre.

Pero tal y como Pineda (2011) lo plantea, el ejercicio creativo no emerge de técnicas precisas o de métodos sencillos paso a paso, para que los estudiantes consigan ser creativos, y en

consecuencia desarrollar habilidades de pensamiento creativo orientadas dentro de un ejercicio filosófico, que si bien debe ser distinto al ejercicio de enseñanza tradicional, reclama una rigurosidad que pueda instaurar al mismo como práctica pedagógica. Sobre esto se afirma que:

No hay ninguna manera de formar personas creativas que pueda basarse en la mera aplicación de técnicas o conceptos generales, pues el acto creativo, y la creatividad misma -cuando son auténticas y no sólo formas mecánicas de hacer cosas-, sólo son el resultado de un proceso de pensamiento creativo. La creatividad no puede promoverse al margen del desarrollo del pensamiento creativo, pues tenderá a convertirse en una simple forma mecánica de hacer cosas “novedosas” y no en el resultado de un proceso de pensamiento que es a la vez altamente complejo y creador de significados. Que la auténtica creatividad es un fruto del pensamiento de orden superior es uno de los supuestos fundamentales de FpN. (Pineda, 2011, p.133)

Con lo anterior parece importante destacar el hecho de que la creatividad aunque no esté reclamando un paso a paso de cómo se debe desarrollar y de cómo esta debe equipararse en una clase desarrollada en función de FpN, debe pretender un ejercicio que no sea aislado de las condiciones formales del hacer filosofía y sobre todo de enseñar filosofía. La creatividad, que no es medible, ni sistematizable debe llevarnos a estructurar modos de provocarla en nuestras clases, de potenciarla y de estimularla en función del estudiante, desde su diversidad e integralidad. De acuerdo a todo esto se podría decir que la creatividad amplía el espectro de reconocimiento de los sujetos en formación, el reconocimiento de contextos, culturas, saberes, y sobre todo de otros sujetos. La creatividad además de servirse como el instrumento que potencia la reflexión amplia y constante en los estudiantes, posibilita pensarse al estudiante fuera de una figura subordinada, esa que lo desvincula y desvincula el interés que tiene de los procesos de formación; esta creatividad empodera al estudiante, le otorga herramientas no sólo para aprender motivado e interesado, sino para enseñar a través del dialogo, para establecer comunidades de aprendizaje y tener una incidencia transformadora en quienes componen esas comunidades.

Esta creatividad, en correspondencia con el propósito de la propuesta y además como eje fundamental de los trabajos de FpN, es además una de las apuestas por la resolución de situaciones problemáticas en el ámbito escolar, uno de ellos, el de la indisciplina. Esta situación

obedece a una falta de motivación, que es causada por medio de ejercicios de poder que determinan las primeras manifestaciones de control social y docilización del cuerpo, situación socava el propósito de formar a estudiantes motivados y comprometidos.

Lo que la creatividad busca, es por un lado, motivar –como ya se había planteado–, pues la motivación en articulación con el entorno escolar hace posible el aprendizaje y que el estudiante viva procesos más dinámicos y significativos en relación a su vida académica. Sin embargo, aunque la motivación se presenta como un componente fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, logra verse coartado en ejercicios tradicionales y disciplinares que desvinculan al estudiante de esa posibilidad de articular lo que en el aula se está dando con su esfera personal y social. La disciplina, como instrumento de poder es la primera experiencia del sujeto en la escuela, esta modela dichas dinámicas pedagógicas, y en consecuencia, aquellas actitudes que asume el sujeto frente su contexto, obstruyendo la creatividad y homogenizando las estructuras de un pensamiento que no es más que un saber superficial.

Aquellos ejercicios de disciplina que modelan el pensamiento están relacionados con el asunto de la desmotivación, de la falta de propósitos e instrumentos que se deben proporcionar al estudiante para que tenga un rol central y una participación auténtica en sus procesos académicos. Esta desmotivación tiene que ver con un modo de vivenciar los procesos en función únicamente de unas reglas incuestionables impartidas por la escuela, en el que se ignora el porqué de tales imposiciones, dejando a un lado la naturaleza de los primeros años de vida, por el preguntarse, sobre incluso las mismas reglas que les determinan. Por otra parte, cómo se ha venido presentando, aunque no se trate de un juego de roles o de ejercicios de poder en el aula y en la escuela, la creatividad posibilita al estudiante deconstruir las nociones e imaginarios en relación a este aspecto autoritario con el cual vienen cargada su mente y condiciona su disposición respecto a los procesos de aprendizaje y aún más respecto al docente.

Pero la pregunta que vendría de toda la anterior caracterización en relación a la creatividad en el marco de FpN, sería la siguiente: ¿Acaso la creatividad no es algo que puede potenciarse en todas las áreas del saber en el ámbito escolar? ¿Qué tiene que ver la creatividad directamente con el asunto del reconocimiento en la diversidad? A esto se responderá que efectivamente, la creatividad es algo que puede acontecer en tanto las prácticas pedagógicas den cabida a ello, que las matemáticas pueden hacer emerger el pensamiento creativo, que las artes pueden lograrlo de

manera idónea, que incluso los deportes también pueden llevar a estos procesos al niño; sin embargo, no toda novedad implica un proceso creativo y no toda motivación es de suyo creativa. Lo que se propone cuando se aborda la creatividad a partir de la propuesta de FpN es que, través de la exploración y de la actitud primera de los niños respecto a sus experiencias del mundo, puras y ricas en elementos que solo ellos pueden involucrar en la reflexión, sean capaces de reconocer, de ampliar su perspectiva y de formarse más allá de presupuestos instaurados y herméticamente puestos, actitud que puede equiparse al ejercicio del filosofar y del preguntarse, meta de la filosofía misma.

Dentro de toda esta discusión, lo que se pretende de manera fundamental, cómo columna vertebral de la apuesta, es transformar la visión del niño, la visión de los padres, de la familia y en el ámbito escolar del maestro. Es decir, se propone dejar de entender que este –el niño– es un sujeto sobre el cual se imprimen nociones del mundo, como un depósito y empezar a verlo como un sujeto reflexivo y capaz. Esto ya lo había pensado bien Montessori al establecer su enfoque pedagógico desde el cual consideraba que:

Nadie, hasta ahora, ha considerado al niño en su propio valor como un gran artista, un trabajador infatigable, puesto que tiene que ir construyendo por sí y de sí mismo el más noble y bello edificio entre todas las obras de la naturaleza: el hombre adulto. (Montessori, 2003, p.32)

El propósito es exactamente el que se acaba de enunciar, el poner sobre sí la capacidad de construirse por sí mismo, de ser orientados y educados pero no absolutamente determinados.

Así, para empezar a construir un dialogo en relación a las prácticas educativas que se desarrollan en Colombia y la pertinencia del proyecto de Filosofía para Niños con dichas prácticas, se considera necesario enunciar en primer lugar, diversos aportes que permiten consolidar la idea del proyecto; y por otra parte, los principios más relevantes que a consideración se adoptarán para la construcción de herramientas pedagógico-didácticas que desde la filosofía puedan aportar a un proyecto de formación ciudadana.

Ahora bien, al hablar de las prácticas educativas en Colombia, el primer y primordial referente, la Ley General de Educación, proporciona desde ya una idea del sujeto como actor esencial del proceso de formación. Las implicaciones de poner a este como carta de presentación

son absolutamente relevantes para todo un proyecto de formación, pues se muestra como una figura indisoluble en la definición misma del acto educativo, indicando con lo anterior que todo el proceso de formación en el ámbito académico debe estar determinado por aquello que les constituye a los individuos, en este caso, y acogiendo al pie de la letra los principios estipulados en la legislación, a su diversidad e integralidad en todos sus ámbitos de desarrollo.

Desde aquí es posible ver entonces que el sujeto en formación, al menos desde la perspectiva de la cual se ocupa este trabajo, es la pieza de un tejido de sociedad en tanto debe confluír en armonía con todas la diversidades con las que se encuentra en sus procesos; sin embargo, tal propósito, idóneo para la formación ciudadana, es difícilmente evidenciado en los diversos escenarios educativos del país, pues entre los años 2015 y 2018 la Secretaria Distrital de Educación ha reportado un importante y creciente número de denuncias sobre casos de matoneo en diferentes instituciones educativas², situación que permite inferir que tal deseo de formación en el respeto a la diferencia es coartado por falencias que tienen su génesis en la misma apuesta educativa que se da en el espacio escolar, la cual pese a sus numerosos esfuerzos, aún parece conservar una mirada sesgada del impartir los conocimientos y sobre todo, del educar.

De modo que de acuerdo a todo lo que se ha venido presentando, se considera que la columna vertebral de un proyecto educativo puesto sobre una autentica mirada en y con la diversidad puede tener un importante fundamento no solo desde la filosofía, sino desde la enseñanza del filosofar en la primera infancia. De este reto planteado emergen los siguientes cuestionamientos: ¿qué implicaciones tiene el resignificar un modelo de enseñanza que incorpore la filosofía como eje fundamental en su proyecto formativo? ¿Por qué filosofar desde la infancia? A ello responde de buena manera la propuesta del proyecto de Filosofía para Niños planteada y desarrollada por Matthew Lipman, quien en uno de sus textos en el año 1997 denominado *Pensamiento complejo y educación*, presenta uno de los claros propósitos de toda la idea: el formar sujetos críticos y reflexivos, participes de su proceso de enseñanza, activos y motivados,

² Según datos presentados por la Secretaria General de Educación, el 21 de Febrero del año 2019 para rendir informes a medios radiales sobre la situación de matoneo en las escuelas en los periodos 2015- 2018. Reportando que en el año 2015 se presentaron 533 casos de bullying, mientras que en 2018 se reportó la cifra de 631, según números entregados por la Alcaldía de la capital.

capaces de tejer en comunidad un pensamiento colectivo sujeto a resignificarse constantemente en esa misma comunidad investigativa³.

Este propósito enunciado a rasgos generales nos proporciona una idea sobre la relación existente entre la necesidad y lo que a ello responde, uno de los cuestionamientos planteados: una ley que sienta su ideal educativo en la formación de un sujeto; y por otra parte, un programa que se piensa a este sujeto, como hacedor de conocimiento y agente de transformación en comunidad; en otras palabras, un proyecto que se propone tejer sociedad crítica y reflexiva desde los primeros años de vida tomando la filosofía como instrumento y la infancia como potencia transformadora. La respuesta es la vía generadora de un ambiente de formación en el que los estudiantes desde sus primeros años de formación, puedan a través de la exploración crítica del mundo y sus saberes, entender la diversidad de su par y del contexto en el que habitan; pero no solo entenderlo, se trata de una vía de formación en la que se teje un proyecto de ciudadanía en comunidad, articulando los saberes académicos a la utilidad práctica que representan para el estudiante.

Entonces, no suficiente con acoger el proyecto estrictamente al pie de la letra, lo que se plantea es la necesidad de situar, de acuerdo a los principios metodológicos de este, una nueva vía de la enseñanza de la Filosofía Para Niños que integre otros elementos, que a su vez pueda potenciar demás habilidades físicas y cognitivas. En el orden de estos planteamientos puede entenderse que:

Más allá de pretender implementar un currículo integrado por novelas filosóficas, hoy se presenta como un proyecto de educación filosófica que, si bien puede aprovechar los textos clásicos del programa, logra aportar en la formación de personas críticas en una sociedad como la nuestra en la que el tema de la participación y la democracia requieren de elementos como el diálogo y la autonomía para su desarrollo. (Rojas, 2010, p. 2)

Con esto entendemos que atendiendo a un propósito de educación integral en y con la diversidad a partir de la filosofía, la vía de enseñanza de la misma no debe agotarse en el ejercicio escritural, la oralidad y la aproximación textual, como se emplea tradicionalmente en las escuelas; pues se pone de manifiesto la diversidad de los estudiantes y con base en ello, las

³ Planteamiento retomado de *Pensamiento complejo y Educación*, 1993, p.30.

necesidades de un modelo que pueda abarcar todas las diferencias que puedan encontrarse; además de una estructura metodológica que corresponda a las etapas de desarrollo y los intereses de los niños y niñas.

Perspectiva lipmaniana del proyecto de FpN

Matthew Lipman, filósofo estadounidense y creador del proyecto de Filosofía para Niños, habría recorrido un importante sendero de experiencias educativas como estudiante y cómo docente que le condujeron a pensar también sobre cómo solventar falencias en las estructuras argumentativas y de pensamiento presentadas en quienes como él han vivido la experiencia desde el rol de los educandos. Su preocupación le lleva a la necesidad de reformular desde la filosofía, las prácticas tradicionales del ejercicio educativo, basada en la transmisión de conocimientos y buscando una alternativa que fuese de la mano con los planteamientos de John Dewey⁴ quien creía que:

El modelo educativo tenía que inspirarse, en los procedimientos propios del proceso de investigación, tal como habían sido estudiados por Peirce. La educación debía tener como objetivo, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento más que la transmisión del conocimiento. De acuerdo con los planteamientos del pragmatismo aplicados a la educación, Dewey pensaba que se estimulaba mejor la reflexión del estudiante si se partía de la experiencia vivida en vez de la exposición formalmente acabada de una disciplina. (Miranda, p.2007)

De acuerdo a esto, uno de los principales fundamentos de FpN desde la perspectiva de Lipman consiste en partir de la experiencia personal para hallar el mejor de los caminos para construir conocimiento, tal y cómo Dewey lo pensaba desde sus planteamientos pedagógicos. Resaltando además del *Learning by doing* –o aprender haciendo- como apuesta metodológica, el concepto de *comunidad*, que proporciona la idea que atraviesa toda la novedosa propuesta educativa; entonces no solo se trata de un *aprender haciendo* en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento por medio del lugar que se le da a sus experiencias de vida, sino que se trata de un *aprender haciendo en comunidad*, nueva concepción, o segundo

⁴ Pedagogo y filósofo estadounidense. Fundador de la pedagogía progresista y el abordaje del pragmatismo

fundamento que le abre todo un campo de tratamiento en términos prácticos al dialogo, la comunicación y sobre todo, al *otro*, mostrando un proceso de indagación compartida que forma un tejido de experiencias a partir de las cuales el conocimiento se constituye. De estos dos primeros fundamentos, a saber, el tomar como eje la experiencia personal, y por otra parte, la indagación conjunta –o comunidad investigativa–, sobre la cual se hará énfasis más adelante, entendemos que FpN se ocupa de establecer sus principios contraponiéndose a la idea de una educación basada en la transmisión de conocimientos impuestos y determinados, muchas veces obsoletos y distantes de las reales necesidades que tiene el estudiante frente a sus contextos y entornos de desarrollo. Se sitúa más bien bajo la idea de desarrollar un pensamiento que implique actividad, es decir que se plantea la necesidad de motivar para despertar el pensamiento y sacar al estudiante de la idea de un modelo tradicional que le comprende como un contenedor. Esta mirada nos hace pensar que más allá de transformar los roles e incentivar un aprendizaje más consiente y útil, lo que Lipman pretende introducir es una nueva mirada de la sociedad que reivindica el derecho a pensar y con ello, la naturaleza participativa e inquieta de los sujetos que se ve tenue en un ejercicio educativo basado en trasmisión de conocimientos; precisamente, dentro de una interpretación personal, lo que FpN busca tiene que ver con devolverle a los estudiantes esa capacidad de preguntarse, de inquietarse y cuestionar el mundo que se imprime sobre sí.

De lo que respecta al proyecto de FpN, es de suma importancia subrayar la relevancia social que este proyecto tiene para el ejercicio educativo, pues en esta apuesta:

Filosofía para niños, como la moderna filosofía feminista son producto de los turbulentos años 60 y ambas continuaron subrayando los derechos de los grupos oprimidos de nuestra sociedad (especifica, aunque no exclusivamente, los niños, las niñas y las mujeres). Ambas subrayan la experiencia personal como punto de partida de la indagación con otros y ambas comparten el compromiso con la exclusividad y el pluralismo. (Sharp, 1995, p.273)

Esto quiere decir que la noción de comunidad presentada por Matthew Lipman sustenta la relevancia social expuesta por Ann Sharp, co-fundadora de este mismo proyecto. De ahí que se vuelva a subrayar el encuentro con el otro para establecer un dialogo en comunidad bajo el marco de FpN; pues el deseo de convertir el salón de clases en una comunidad abierta de dialogo

con la diversidad del otro, que también es hacedor de conocimiento, nos permite evidenciar que este proyecto a su vez se presenta como un simulador de sociedad o micro sociedad en la que los estudiantes, desde sus primeros años de vida, van preparándose para formarse no solo académicamente sino como ciudadanos, con todo lo que ello implica: con principios de respeto, cuidado y escucha, y sobre todo con la idea de un otro que habita, constituye y dota de sentido la constitución de cada quién.

Todo este encuentro con las herramientas del *aprender haciendo* y el *aprender hacer en comunidad* en el que transita la perspectiva de Lipman, para desembocar en un proyecto como el de FpN, con un importante rasgo social, nos habla de la inminente necesidad de superar la dicotomía sujeto-objeto la cual se ha acogido por buen tiempo en diversos modelos pedagógicos que también se contraponen a la perspectiva tradicional, en los que se ofrecen estímulos al estudiante para que participe activamente de sus procesos de aprendizaje. En esta oportunidad el móvil de la construcción del conocimiento es el otro, entendido como un *alter-ego*⁵, quien me constituye y se constituye bajo una noción de colectividad.

Se entiende que esta dicotomía sujeto-objeto puede superarse en función de la experiencia perceptiva y de la dación de sentido, de manera que “porque veo a los demás hombres que habitan en mi mundo, como usan los utensilios, interpreto su conducta como propia” (Merleau-Ponty, 1994, p.360). Lo anterior, acogido por la apuesta fenomenológica del filósofo francés puede equiparse a lo que se espera en una propuesta como la de FpN; a grandes rasgos, la de tejer el conocimiento sobre el mundo en el encuentro con el otro, no como objeto, sino como sujeto de comportamiento.

La comunidad de indagación⁶: Constitución del saber a través del dialogo

Para efectos de los propósitos sobre los cuales se desarrolla este proyecto de FpN, Lipman propone una estrategia metodológica sobre la cual se constituye todo el ejercicio educativo: La comunidad de investigación.

⁵ “El otro en tanto que tal, no es solamente un *alter ego*, sino que es lo que no soy yo y lo es, no en razón de su carácter o de su fisonomía o de su psicología, sino en razón de su misma alteridad” (Levinas, 1993, p.75).

⁶ En la comunidad de indagación, según Pineda, es posible “enfrentar mis ideas con las de otros para llegar a ver, finalmente, quién tiene la razón. Se trata, más bien, de dialogar, hasta elaborar nuevas comprensiones de las cosas” (2004, p. 59)

Para la constitución de la propuesta metodológica de FpN, Lipman se acoge no solo a las apuestas pedagógicas y pragmáticas de intelectuales estadounidenses como Charles S. Pierce y John Dewey, sino que busca consolidar estas ideas en la noción de comunidad empleada por Vigotsky en sus estudios sobre el origen social del pensamiento, a partir de los cuales se resignifican las dinámicas del aula, entiendo esta como “una comunidad reflexiva donde a través del dialogo se posibilita la generación de un pensamiento razonable y flexible” (Miranda, 2007, p.3). A esto, se añade la novela y el manual como instrumentos que potencian y posibilitan el desarrollo y el éxito de la comunidad de indagación, pues se considera que mediante estos recursos es posible una autentica comunidad de dialogo en términos investigativos en el ámbito de la filosofía para niños y niñas.

Esta apuesta metodológica que pone en escena varios presupuestos de diversos enfoques pedagógicos y se condensa en todo un proyecto educativo y social, puede equipararse al modo en el que Celestín Freinet⁷ comprendía las dinámicas de aprendizaje en las que el estudiante constituía conocimientos con habilidades científicas, pues según se entendía desde su perspectiva:

El saber no puede transmitirse unilateralmente del maestro “que sabe” al alumno que no lo hace. El niño, a partir de lo que sabe y conoce adquiere otros saberes, al mismo tiempo que pone en marcha un método de búsqueda, de medios de adquisición, un espíritu crítico, un método de análisis y de síntesis (Meleán, Chourío, 2008, p. 51).

Lo anterior pretende mostrar que la perspectiva metodológica lipmaniana es todo un producto de corrientes de pensamiento de pedagogías progresistas, en las que la metodología que configura la propuesta hace énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento estructuradas en un esquema de investigación, tal esquema cultiva la actividad del estudiante y le motiva a trabajar en la articulación de experiencias personales en el marco de la comprensión de sus fenómenos.

En esta línea metodológica, con un importante rasgo social en su proyecto formativo, se introduce la filosofía como uno de los instrumentos indispensables para formar ese buen razonamiento en el ámbito de la comunidad investigativa; en consecuencia, de esa comunidad de

⁷ Teórico y pedagogo Francés del siglo XX. Desarrolló sus postulados con base en corrientes de pensamiento de escuela nueva, haciendo énfasis en la necesidad de una educación para el pueblo.

investigación continua y fortalecida desde los primeros años de escolaridad del sujeto, se empieza a dibujar el sendero para la construcción de buenos ciudadanos. En la comunidad de dialogo filosófico los niños forjan, a través de la pregunta y la experiencia personal, no solo posibilidades argumentativas y explicativas, entre otras tantas habilidades cognitivas que se ponen en escena en la comunidad, sino que fortalecen esa constitución colectiva de habilidades convivenciales, pues están involucrados en un encuentro con toda la carga cultural, social, biológica, y familiar de quién le habita.

Sin embargo, es en este punto que se abre nuevamente un cuestionamiento frente a la metodología propuesta por Lipman; pues si bien, se ha destacado su propósito por integrar en el aula un proyecto de formación para la vida, de construcción de buenos ciudadanos críticos y razonables, a través de la filosofía, parece que el rasgo innovador e inclusivo de toda la propuesta se ve agotado en el ejercicio tradicional de una filosofía que se modela de manera idónea para los niños y niñas. Es absolutamente relevante para el ámbito de la filosofía el incorporar como agentes de pensamiento a los niños, quienes poseen una riqueza y autenticidad absoluta en su pregunta por el mundo; pero de todo esto, la pregunta sobre la cual se pretende reflexionar es, qué tanto podría incorporarse a una comunidad de indagación de nuestro contexto, de la sociedad colombiana, un manual y una novela que están elaboradas genéricamente para el abordaje en determinadas etapas de desarrollo. En sincronía con el rasgo inclusivo de un proyecto como este, se podría pensar que el recurso si bien está dado como uno de los más grandes aportes en el ámbito de la didáctica de la filosofía, es en cierta medida una estrategia hermética, al menos para las necesidades propias de nuestros entornos, pues la implicación que tiene hacer énfasis sobre una comunidad que se desarrolla en función de la novela, exclusivamente, lleva al docente e incluso al mismo estudiante a un olvido del otro, nuevamente fragmentando el tejido que debería darse en el marco de la comunidad que atiende puntualmente a los retos de la sociedad colombiana.

Entonces emerge la necesidad de pensar en un recurso que no solo atienda a un modo de expresión del sujeto, sino que pueda involucrar si no todos, al menos, de manera ideal, diversos modos de expresión y de participación desde las posibilidades de los niños. En tanto el propósito de la comunidad es establecer un tejido de saberes en el ámbito de la investigación filosófica, a través del dialogo, la tarea que se plantea en este momento, es la de explorar otros modos de

dialogo más allá de la oralidad y de la escritura, planteando como apuesta metodológica dentro de la línea de FpN, nuevas formas de exploración conjunta del mundo que reúnan las diversidades de los estudiantes que integran el aula. Así, las herramientas metodológicas deben fijar la mirada en la discapacidad, la diversidad cultural, la corporalidad, y en lo que se ocupará enfáticamente esta propuesta, en el abordaje de género, entre otras tantas diversidades que cargan y dotan de sentido a quién se encuentra inmerso en todo este proceso.

El objetivo de extender la apuesta y el instrumento metodológico propuesto por Lipman, tiene que ver con la estricta necesidad de poner, al igual que en el propósito de la Ley General de Educación, al sujeto en su integralidad como sujeto de formación y objeto de construcción formativa del otro; esto quiere decir que la necesidad de integrar todos los modos de diversidad en el aula, en el dialogo y en la pregunta, garantizarán además de una mayor actividad por parte de los estudiantes, una comprensión temprana de la diferencia en el marco del respeto, la solidaridad y la convivencia, llevándolos a que logren trasladar estos modos de vivir en comunidad al ámbito social y público que se denomina ciudadanía.

Entonces, en función de lo que ya se ha venido enunciando como rasgos indispensables a la hora de pensar en la comunidad de indagación, se puede entender que se trata de:

Una propuesta de formación personal y social que, aunque parte del énfasis en el buen razonamiento, se propone especialmente formar personas capaces de elaborar buenos juicios ante las diversas circunstancias que se presentan en su vida y que busca ayudar a los niños y jóvenes para que puedan expresar sus pensamientos de una forma rigurosa y creativa interactuar con otros en el seno de una comunidad democrática. (Pineda, 2004, p. 9)

Hasta aquí se considera necesario destacar algunos elementos que para efectos del objetivo primordial de la presente investigación, serán de gran utilidad: Primero se observó cómo emerge la necesidad de pensar en un proyecto que comprenda todos los ejes de educación en y para la diversidad propuestos en la Ley general de educación; en segundo lugar, se plantearon algunos principios y planteamientos más relevantes que sostienen la definición de FpN y en simultaneidad, se enuncio la necesidad de pensar a partir de la riqueza metodológica presentada, en un recurso para la enseñanza que no se agote en el texto y que posea características mucho

más abiertas a la diversidad y a la realidad de los estudiantes que constituyen el aula y en consecuencia la comunidad. Si se detiene la discusión, o más bien se fija la mirada en este último elemento que anteriormente ha sido dibujado de manera muy amplia, es posible hallar la respuesta incluso en varios de los teóricos que se han instaurado en el hermetismo didáctico y pedagógico a la hora de concebir FpN, pues estos mismos no ignoran la riqueza y el importante aporte en términos de proyección social que lleva consigo la apuesta de formación denominada *Filosofía para Niños*. Así, como se observó en líneas anteriores, una propuesta de formación personal y social, debe estar constituida de manera amplia y debe estar siempre sujeta al dinamismo de los recursos en el aula, en el que además de encontrar sujetos, se encuentra infancia.

El lugar de FpN y la perspectiva Lipmaniana en la formación ciudadana

Ahora bien, se precisa hacer énfasis en este apartado sobre aquella proyección social y de formación ciudadana que caracteriza todo el propósito de FpN y cómo estos rasgos contribuyen a la construcción de una propuesta pedagógica para y con la diversidad.

En ese sentido, el primero de los elementos a destacar, es que FpN posibilita una doble vía de formación, personal e interpersonal, en simultaneidad. Es decir, que el sujeto en formación al interrogarse e interrogar a los demás, al tejer comunidad, va tejiendo dentro de sí una noción de cuidado personal; habilidades como el dialogo, la escucha, la pregunta por el otro y el trabajo colaborativo para la construcción colectiva de un saber, van educando las emociones del sujeto, al respecto se cree que:

Cuando hablamos, pues, del crecimiento personal e interpersonal como uno de los objetivos “macro” del programa, lo que queremos señalar es que, en la medida en que este se desarrolle con seriedad y cuidado, deberá permitir que los individuos alcancen una mejor comprensión de sí mismos y, con ello, una mayor conciencia de sus emociones, actitudes e intereses. (Pineda, 2004, p. 48)

En esta vía de una nueva pedagogía emergente en función del cuidado de sí, para posteriormente fortalecer hábitos de cuidado en el otro, es posible encontrar uno de los primeros rasgos que interesan para la construcción de una propuesta pedagógica y didáctica. Pedagógica

en el sentido en el que proporciona nuevas dinámicas de formación, precisamente en ese sentido: dinámicas e interactivas, que ponen en juego nuevas vías de enseñanza, y didácticas en tanto se abren hacia la incorporación de nuevos recursos que potencian la enseñanza desde una intención ético política. En ese sentido, se fortalece la mirada que FpN conserva respecto al compromiso de formar hábitos para una sociedad democrática, pues los cultiva en el espacio de la escuela y posteriormente, en la sociedad y para la sociedad, de tal manera que se muestra como “un programa de formación para la convivencia civilizada entre ciudadanos libres e iguales” (Pineda, 2004, p.49).

Si bien, se destaca toda la riqueza más allá de los aportes en términos académicos, toda esta apuesta por superar el modo de enseñanza tradicional, tan estructurada y consolidada lleva nuevamente a detener la mirada sobre las complejidades que pueden venir con un programa que deja de ser dinámico, pues los modos de operar fijos sobre sus principios, manuales, novelas y formas concretas de orientar las dinámicas en un aula abren una tensión respecto a la misma idea novedosa que se ha venido caracterizando. Aunque su propósito consiste en superar esa enseñanza tradicional enunciada en líneas anteriores, reclama más al docente unas exigencias que se contraponen a su ambiente de comunidad; tal y como Walter Kohan lo plantea, en su texto *Infancia entre Educación y Filosofía*, este parece ser “un programa que dice valorizar al docente, pero acaba sometiéndolo doblemente: a una textualidad ya determinada que solo debe aplicar y a una autoridad externa, la del *expert* que determinará la calidad filosófica de esa ‘aplicación’” (Kohan, 2003, p.112). El *expert*, como la misma cita lo indica, hace referencia al filósofo como creador, situando al docente como un articulador de contenidos, como el instrumento que debe seguir rigurosamente las indicaciones de un sabedor; entonces, si el rol del docente es meramente instrumental subsumido a las exigencias de un intelectual, ¿Qué lugar tendría su voz en el ambiente de una comunidad con esencia social? En efecto, la perspectiva lipmaniana parece cerrar el campo de posibilidades del docente, y reducirlo a un instrumento de aplicación otorgándole las posibilidades de un dinamismo dentro de sus propios marcos de referencia.

¿Qué se pretende afirmar con todo anterior? Que aunque se ha logrado una importante innovación en términos pedagógicos que no solo da lugar a la filosofía, sino que da lugar a una articulación de los contenidos impartidos de orden académico a la preparación para la vida

social. La mayor dificultad es que en la aplicación de un contexto para la diversidad, como por ejemplo, las instituciones de educación en Colombia, es que los manuales elaborados para su aplicación o las novelas adecuadas para el tratamiento de los contenidos con los estudiantes rara vez obedecen a sus necesidades. De acuerdo a esto se podría afirmar entonces que un planteamiento genérico difícilmente puede ser aplicado al pie de la letra en diferentes entornos, en este caso escolares, pues difícilmente puede resultar exitosa una aplicación pensada para un solo público, que vivencia determinados procesos y problemáticas en función del lugar que habitan. En este sentido, lo que en primer lugar entendimos como una ventaja, que en efecto lo es, ahora se entiende como uno de los principios que debe orientar cualquier discusión que dentro del marco de FpN pueda darse.

Lo que se quiere indicar con todo, es que el lugar de la perspectiva Lipmaniana es diferente al lugar que se le atribuye a FpN como se requiere ahora y para dar lugar a una génesis de la educación filosófica en Colombia. Poniendo sobre todo este asunto la relevancia que el proyecto de formación Lipmaniana trae para la educación, se considera que se debe plantear un nuevo lugar en el FpN pueda abrirse a incorporar nuevas estrategias de tejer comunidad de dialogo en función de otros recursos a merced de otros principios, y teniendo en consideración otras necesidades, las reales necesidades de nuestros estudiantes. Solo en cuanto la mirada se abre hacía una diversidad también en términos pedagógicos y didácticos es que podemos hacer factible una vía de enseñanza en el marco de FpN para y con la diversidad.

Es por ello que para efectos de la presente investigación pedagógica se considera de vital importancia tomar distancia de una metodología puesta tal y cómo Lipman la ha proporcionado, de manera enfática en el tratamiento y la implementación de las novelas y los manuales para la construcción de una comunidad de dialogo, conservando la esencia originaria de la apuesta de FpN que es la columna vertebral de un proyecto de formación ciudadana que pone en el centro de interés a la filosofía. Así lo que se conservará primordialmente para efectos de estos planteamientos será la comunidad de indagación, la pregunta y la construcción colectiva de saberes, en tanto a través estos aspectos se fundamenta el cuidado propio y de sus pares en el marco de una comunidad, como primer escenario de interacción social.

Teniendo en consideración las pautas metodológicas que se desean fomentar para un proyecto de formación ciudadana, se pondrá –como se expuso previamente– como centro en el ejercicio académico, temas propios de la discusión filosófica que invitarán al sujeto progresivamente a desarrollar la actitud de “filosofar” como una dinámica inherente al aula e inherente a sí mismo, arraigada no a las discusiones abstractas y en el ámbito de un rigurosidad propia de la disciplina como la que desarrollan los *experts*⁸, sino traídas a contexto y articuladas a las problemáticas que obedecen a sus etapas, sus cuestiones personales, y sus roles en la esfera social, es decir, haciendo filosofía en el sentido más auténtico, con real incidencia práctica, con miras hacia una transformación a través de un real ejercicio del cuestionarse los principios establecidos por los agentes disciplinares (la escuela, el estado, la religión, entre otros). Es aquí cuando es posible ver como la nueva y actualizada perspectiva de FpN, propiamente desde el ejercicio filosófico logra contraponerse y tomar distancia a la forma canónica lipmaniana de concebir el rol de la filosofía incorporado en las pautas metodológicas de esta apuesta pedagógica, pues se argumenta que:

La filosofía parece cumplir una función disciplinar en la escuela. Ella está al servicio de los valores del orden: democracia, tolerancia, razonabilidad. (...). En ese contexto una filosofía como la propuesta por Lipman, que se propone constituirse en disciplina del pensar, en guardiana de la lógica, del juicio y de la competencia, difícilmente conseguirá ser más que un nuevo instrumento de control social. Bajo esa forma, no parece estar en condiciones de poner en cuestión el espacio que habita en el pensamiento y en la sociedad. (Kohan, 2003, p.115).

De ahí en más, se tomará por instrumento a la filosofía en la comunidad de indagación desde otra perspectiva. Pues volviendo a hacer mención del objetivo, la diversidad aparece en el sujeto en el marco del cuidado, el respeto y la tolerancia solo en el momento en el que se cuestiona sobre las prácticas tradicionales de los agentes de poder que constituyen el espacio que habita, determinando su validez precisamente en función de los rasgos ya manifestados. Una manera más clara de comprender e incorporar la filosofía de esta manera que se está planteando

⁸ Kohan (2003) en su texto *Infancia entre educación y Filosofía*, plantea que, desde la perspectiva de Lipman, el programa de Filosofía para niños, tiene dos agentes de acción denominados *los experts* y *los profanos*, es decir, los filósofos y los docentes, respectivamente. Siendo los primeros los responsables de toda la creación intelectual del programa, y los segundos, los encargados de implementarlos.

en el ámbito de FpN, estaría relacionado por ejemplo, con la apuesta foucaultiana de poner en evidencia y, –desde el ejercicio propiciado por FpN– en cuestión las tecnologías normalizadoras, que homogenizan los cuerpos, las prácticas, los hábitos, y “patologizan” “señalan” y “satanizan” la diferencia; de tal manera que en el dialogo en función de un preguntarse por los efectos de aquellas tecnologías al servicio del poder, y el cuestionar su validez y su pertinencia respecto al cuidado del otro, se dará lugar a una noción de diversidad, filosóficamente hablando, a partir de la cual, no solo se reconocerá sino que se incorporará al otro diferente en las prácticas no solo de una comunidad sino de una sociedad.

A lo largo de este primer momento, se desarrollaron varias cuestiones sobre el dialogo en relación a las prácticas que en el marco de FpN pueden constituirse como una nueva apuesta pedagógica, para la apertura de la diversidad en un ejercicio formativo, con una clara proyección social; en otras palabras una apuesta de formación ciudadana en el marco de cuidado y el reconocimiento del otro, a partir de la discusión filosófica. Se consideró que para efectos de una correcta aplicación en las escuelas y en general, en diversos ambientes de formación en el que confluye la diversidad y la infancia, la perspectiva lipmaniana de FpN debe transformarse y adecuarse conservando intactos algunos de los principios y rasgos anteriormente enunciados: En primer lugar, la importancia de la esencia social con la que el proyecto en un principio se pensó, para el reconocimiento del otro; y además, el lugar de la filosofía también como se piensa originariamente, al servicio de un pensamiento crítico y creativo que logre desarrollar las capacidades argumentativas de los sujetos. Posteriormente, se puso de manifiesto la necesidad de apartarse de un modelo que supone en sus desarrollos un modo de permear el ambiente del aula de una enseñanza filosófica tradicional y con relevancia.

En suma, para cerrar este primer abordaje teórico, se observó a partir de la caracterización y la presentación de los rasgos que son la columna vertebral del proyecto, que existe indudablemente una necesidad de reestructurar las pautas metodológicas y didácticas para la implementación acertada. Así pues, tratando de enunciar un poco más clara la posible respuesta a la necesidad puesta de manifiesto, se considera que para dar un lugar acertado a la discusión filosófica sobre la diversidad, en una comunidad de investigación con niños y niñas de 5 a 7 años, las exploraciones metodológicas no deben reducirse al manejo de un único manual, y un modo genérico de tratar un aula siempre diversa como Lipman va dibujándolo a lo largo de todo

el esbozo de su proyecto; y así mismo, los recursos didácticos reclaman ser pensados desde esa diversidad que se pone sobre el propósito de educación en Colombia.

La idea de la diversidad está puesta sobre los múltiples modos de manifestación de los sujetos, en toda la plenitud de la diferencia, sobre las múltiples capacidades y así mismo, también sobre las potencialidades de los sujetos. Por este motivo, se pone en consideración la idea de fundar una propuesta enfocada en FpN tomando como eje metodológico ya no únicamente la novela, sino poniendo en escena el arte, la pintura, la música, y por supuesto la palabra, recursos que dentro de la hipótesis de la presente investigación fomentan y estimulan el desarrollo y el interés de los sujetos. Entonces ya no solo se trata de la escritura y la oralidad como único modo por el cual los niños y las niñas decidan expresarse; se da lugar al dibujo, a la canción, e incluso al silencio como instrumentos de análisis filosófico, de construcción de saber en el marco de la investigación, abriendo todo un espectro de posibilidades para dar lugar a una acertada y más próxima implementación de FpN en los ámbitos de formación en Colombia. Pero el propósito no fija su mirada en la implementación de una estrategia que atienda a los modos de formar para la diversidad, sino que además, como se expondrá en el siguiente apartado, y de manera enfática, se ahondará en cómo abordar la diversidad *desde* la misma diversidad de los sujetos y de sus contextos, puntualmente sobre lo que acontece en la enseñanza de género e infancia en articulación con el programa de FpN, evaluando cómo este tema puede presentarse en niños y niñas y posteriormente, en sincronía con el dialogo ya demarcado, qué vías de construcción de una comunidad de investigación pueden tejerse para el reconocimiento de estos aspectos en niños y niñas.

Capítulo 2: Género, sexo e identidad sexual: El poder, el cuerpo y la escuela

En este apartado, como ya se manifestó, se pondrá en dialogo los siguientes aspectos, a saber, 1.) Los conceptos de género, sexo e identidad sexual, 2.) El lugar de este enfoque en las políticas educativas; y 3.) Su incidencia en la escuela y la formación del prejuicio en la infancia. Todo lo anterior para pensar en las posibilidades de la enseñanza de este modo de diversidad en la primera infancia, tomando como recurso de algunos aspectos de FpN; dando cuenta de que, en efecto, el dialogo y la indagación en la primera infancia, desde una perspectiva filosófica, conducen al reconocimiento en el marco de un proyecto de formación ciudadana fundado en el cuidado del otro diverso.

La relevancia de poner en discusión el enfoque de género, su incidencia en la escuela y en la sociedad toma fuerza en la medida en que, como ya se habría expuesto, es una de las nociones y realidades que mayor problemática genera en el ámbito social, desembocando en prácticas violentas cada vez más refinadas que casi ni logran percibirse, pero que se contraponen al propósito de cuidado detrás de todo el proyecto de formación ciudadana.

Cada vez es más común encontrar en las escuelas impresionantes casos de agresión y hostigamiento, particularmente en situaciones en las que se pone de manifiesto la diversidad de un sujeto, lo que les constituye y que no se corresponde con los estándares conductuales o de identidad sobre los cuales la educación ha realizado replicas durante un largo tiempo. Estas violencias, puntualmente en el asunto que le corresponde al tema de género, podría intuirse que obedecen a dinámicas de poder que tienen su génesis en la escuela, como uno de los primeros escenarios de interacción del niño con lo público, con el entorno social. A su vez, aquellas dinámicas de poder heterocentradas⁹ despliegan sus intereses a través de la tecnología, los medios de comunicación, y en general, en dispositivos con función normalizadora, cuya

⁹ El concepto heterocentrado es empleado para suscribir el sentido político y el lugar que tiene la heterosexualidad como principio fundador y preservador de la sociedad y sus diversos modos de relacionarse. Dice Monique Wittig que “El carácter opresivo que reviste el pensamiento heterocentrado en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formar leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos” (2016, p.14)

característica primordial es permear tanto el espacio público como el privado, incluso desde sus primeros años de vida. Entonces se da lugar a lo normal y lo anormal, perfectamente determinado y con un sentido completamente diferente en cada escenario social, situación que pone como implicación directa al rechazo y al señalamiento bajo pautas de orden ético, religioso y cultural a lo que se constituye como diferente y que no obedece a los criterios de calificación establecidos por un orden que determina estas nociones. Así pues, las mismas pautas y tecnologías al servicio de del poder, transitan de la familia a la escuela y de la escuela a la sociedad, al ámbito de lo público, y así sucesivamente, generando un círculo de réplicas que vienen a configurar el binomio sexual hermético que segrega lo diferente y lo excluye del escenario de formación.

Es por todo lo anterior que se intentará mostrar que las políticas educativas en Colombia poseen soportes insuficientes para los abordajes de enfoque de género, y que en consecuencia, se considera necesario proponer claras precisiones conceptuales que posibiliten un escenario de enseñanza de la diversidad en este aspecto puntual, desde la primera infancia, señalando al proyecto de Filosofía para Niños como estrategia filosófica por la cual se consigue un adecuado manejo en pro de una asertiva formación ciudadana.

La incertidumbre de los cuerpos: Género, sexo e identidad sexual

Ante la dificultad de hallar matices o por lo menos, precisiones sobre los conceptos en cuestión, se puede considerar desde un principio que existe una clara necesidad de enunciación cuando se pone de manifiesto un escenario de diversidad, y usualmente un grito ahogado de reivindicación de unos derechos que pueden, ante el desconocimiento, ser vulnerados, y en consecuencia, sus prácticas de vulneración ser legitimadas. Es así, en efecto la discusión sobre los asuntos de género tiene un lugar central cuando es latente el propósito de señalar en una sociedad homogénea y heterocentrada que existe una diferencia no minoritaria, que reclama reconocimiento y lugar, sujetos de derecho que deben acceder con iguales condiciones a todos los escenarios de lo público. El reclamo tiene evidentemente una necesidad práctica, pero para consolidar estas prácticas en el marco del respeto y la buena ciudadanía, es pertinente como primera medida de acción consolidar dicha discusión en términos teóricos y conceptuales, como se desarrollará a continuación.

Es claro que una de las primeras aristas de la discusión está fundada en la correspondencia entre el cuerpo y la triada en cuestión. Probablemente sea necesario hacer desde un principio la salvedad de que no únicamente se reduce a esta correspondencia, en tanto se incorporan no solo uno sino múltiples elementos cómo la cultura, el discurso y otros aspectos que versan sobre las configuraciones que tienen lugar de encuentro precisamente en el cuerpo como territorio sobre el cual se imprimen ciertas dinámicas que no son pocas. Foucault ya se habría ocupado de explicitar algunas ideas al respecto en su texto *Vigilar y Castigar* del año 1975, entendiendo el cuerpo desde la docilidad¹⁰, un cuerpo que “puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p.125). De modo que, a partir de esta consideración del cuerpo, es posible pensar incluso que las mismas determinaciones biológicas sobre las cuales se imprime la noción de sexo, son predeterminaciones del género también. Sin embargo, lo anterior encauza la discusión hacia estas prácticas de reproducción del binomio hombre-mujer sobre el cual versan numerosas prácticas exclusivas. En ese orden de ideas, las precisiones que se inscriben en los cuerpos pueden interpretarse más allá de sí. Tal y como Butler propone:

El género no debe ser visto únicamente como la inscripción del significado en un sexo predeterminado [...] sino que también debe indicar el aparato mismo de producción mediante el cual se determinan los sexos en sí [...] El género también es el medio discursivo/cultural a través del cual “la naturaleza sexuada” o un “sexo natural” se informa y establece como “prediscursivo”, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura. (Butler, 2007, p.40)

Esta definición en relación al género nos ofrece ya una primera distinción sobre el concepto de sexo o naturaleza sexuada, como la misma autora lo denomina. En esa vía podría interpretarse que ambos se mueven dentro de las determinaciones culturales pero uno es efecto del otro, a saber, el género es quién introduce al sexo. En otras palabras, esta dicotomía sexual hombre-mujer “no es un hecho biológico incontrovertible, sino una realidad construida. Cuestionar el binomio sexual y concebir el sexo como un resultado antes que como una causa es, entonces, el segundo desplazamiento importante que efectúa la teoría butleriana” (Cortés, et al, 2017, p.131).

¹⁰ Los cuerpos dóciles desde la óptica foucaultiana, son los que están inmersos en mecanismos de poder, son sujetos de dichas dinámicas. Este poder “los explora, desarticula y descompone” (Foucault, 1976, p.126)

Lo anterior lleva a plantear la pregunta por las nociones normativas que se imprimen sobre los sujetos en relación a las determinaciones sexuales, a saber, la identidad¹¹. Sobre ello, Butler es también bastante precisa al sostener que no es necesario, al menos para esta discusión, hablar en un primer momento de una identidad sin más, puesto que esta tiene un vínculo indisociable con el género. De modo que, la identidad es denominada identidad sexual en tanto está configurada precisamente por el sexo, el cual, según Butler (2007) es entendido como sustancia –en términos metafísicos–, desde una apropiación hegemónica del lenguaje; entonces el sexo es lo continuo, coherente e idéntico a sí mismo y en consecuencia, reiterando que se trata de una perspectiva hegemónica y heteronormativa, se vuelve ingrediente de la constitución de la identidad de los sujetos.

En esa línea discursiva la identidad termina asociándose a una noción de sexo sustancializada y errónea, ya que ese supuesto rasgo fijo y continuo del concepto es imposible si se sostiene la premisa de que aparece como una determinación cultural. Esta asociación a la identidad del sujeto, al igual que la noción del género, son productos de un poder que se instaura sobre los cuerpos, “no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina” (Foucault, 1976, p.126). Ese es exactamente uno de los aspectos más relevantes para esta discusión, el cual se puede traducir a través del siguiente cuestionamiento, ¿dichas restricciones binarias de la sexualidad, que son en últimas, el producto de dinámicas sociales que las regulan, configura en efecto un modo de vulneración de la dignidad y los derechos de los sujetos diferentes? A esto, al menos para el presente ejercicio investigativo, se responderá de manera afirmativa, considerando que es a través de estas dinámicas que se gestan en el escenario social y se van replicando no sólo a través de la tradición cultural, sino también a través de las nuevas tecnologías en escenarios como la escuela, que emergen prácticas de exclusión y de violencia escolar.

Hacia una incorporación de identidades no- heteronormativas

Se hace evidente la necesidad de empezar la reflexión este primer momento a partir de la caracterización los conceptos género, sexo e identidad sexual, para ver cómo estos, al ser productos de una cultura heterocentrada y reguladora posicionan el binomio hombre-mujer como

¹¹ Definido por Ferrater mora a partir del principio ontológico de identidad, según el cual “toda cosa es igual a ella misma o *ens est ens*”. (1964, p.902)

modelos fijos que constituyen la identidad de los sujetos. Se entiende entonces la magnitud de las implicaciones de instaurar unos modelos genéricos sobre los cuales se deben clasificar los individuos, pues es claro, que si seguimos la óptica foucaultiana del castigo, este se impone y se advierte sobre lo diferente, dibujando ciertos modos de ser y pertenecer dentro de un muy delgado sendero, que fuera de sí supone del sujeto ciertas desviaciones e incluso enfermedades que se atienden a través de dispositivos normalizadores. En *Vigilar y Castigar* (1976) la argumentación de Foucault se centra en comprender cómo un discurso estructurado a través de mecánicas del poder puede imprimir sobre los sujetos modalidades exclusivas que han de incorporarse de manera exitosa en una economía productiva, con toda la funcionalidad que se ha puesto sobre sus cuerpos.

Un buen ejemplo de lo que *Vigilar y Castigar* nos dice respecto al ajusticiamiento de lo diferente, lo que no se acoge a las pautas de acción de los ejercicios de poder, se puede encontrar en un análisis que Nussbaum (1999) propone sobre una novela que se muestra a la sociedad americana en los años 90, sobre la Gran Bretaña del 60, al respecto dice lo siguiente:

American society in the 1990s much like Foster's Britain in 1960, appears willing to tolerate, somewhat grudgingly, the existence of lesbian and gay men –provided that it does not have to top it up with their happiness, that is (as a minimum necessary condition), their enjoyment of full equality in all the major areas of life that are affected by law and public policy. (p.184)

Claramente la gran controversia que es ocasionada por la producción del escritor inglés E.M Foster es quizá el más exacto de los casos para subrayar el papel de lo público, del escenario social sobre los cuerpos, pero no solo sobre estos, sino también sobre todos los modos de ser del sujeto. No es gratis el desear que al menos en los productos literarios o televisivos, no exclusivamente de los 90, sino también de la actualidad, se señalen tramas en las que quienes no entran en el encuadre normativo tengan grandes infortunios en sus historias de vida y que como en el caso de lo que señala Nussbaum, no sean merecedores de situaciones dignas; aquellos recursos son el medio directo de difusión de un gran discurso que tiene encuentro en los procesos de constitución identitaria, de manera que cuando quién consume este tipo de tramas reconoce el sufrimiento en una elección o un modo de ser, tiende a generar aversión al mismo y optar por prácticas que, cómo a través de su observación pudo verificarlo, garanticen su bienestar. Estas

prácticas reguladoras permean todos los ámbitos del sujeto, de modo que se vuelve un escenario común encontrar situaciones de censura que transitan desde lo público hacia lo privado.

Elizabeth Castillo Vargas, es una reconocida activista política colombiana que ha emprendido una ardua lucha por los derechos de la comunidad LGBT, autora del texto *No somos etcétera: Veinte años de historia del movimiento LGTB en Colombia*. Es su voz la experiencia que sustenta la idea que se expone en relación a las configuraciones políticas sobre la identidad de los sujetos; quizá una de las experiencias más significativas se ocupa de contarla en las primeras páginas del libro, sobre su primera acción como activista en el año 1997. La experiencia censura por parte de la alcaldía cívica sobre la organización de una semana del Orgullo Gay, bajo el argumento de que el escenario público no estaba presto al desarrollo y la exposición de eventos de tal naturaleza¹², fue una de sus primeras sensaciones directas de rechazo y discriminación. Sobre este y otros numerosos testimonios desde su rol como mujer lesbiana y además activista política, comenta que:

La violencia y la discriminación mantienen su presencia constante. Discursos de distinta índole, desde despachos oficiales, hogares, púlpitos o escuelas, avivan el odio que nace de la ignorancia. Hay unas normas que protegen, pero hay una sociedad y una cultura que se resisten a aceptar que esas normas nos cobijen a todos. Por eso es importante recordar que se ha logrado bastante, pero falta para conseguir “todo”: ser tratados como iguales y que nuestros derechos no sean relativizados en razón de nuestra orientación sexual o identidad (Castillo, p.12, 2018).

A través de este relato podemos dilucidar con mayor precisión el objeto de este apartado. Se puede reconocer como desde lo público, desde ese escenario cultural, se determina lo heteronormativo, lo que es legítimo para ser presentado en estos escenarios, constituyendo un modo de identidad que es merecedora del cumplimiento y respeto de sus derechos. No es muy distinto el breve análisis de Nussbaum sobre las pretensiones de los Estados Unidos de los años 90 a la vivencia de Elizabeth en Colombia del año 1997, ambas subrayan el valor del aparato social en la fabricación de sujetos y la selectividad de la aplicación de la norma en función de quién está frente a ella.

¹² Este es un esbozo de la experiencia que es relatada con amplitud en la presentación del texto *No somos etcétera* por la autora Elizabeth Castillo.

Es consecuencia que estos discursos violentos tengan sus réplicas en espacios como lo es la escuela, pues desde fuera “los sujetos se constituyen en un entramado normativo de exclusión y abyección” (Cortés, et al, 2017, p.136) y estas prácticas como experiencias que constituyen la identidad de los sujetos vienen a confrontar la existencia de lo diferente, pero no bajo la noción del cuidado y de la empatía, sino que se incorporan usualmente de manera violenta, porque no hay correspondencia de aquellos principios que fueron instaurados de manera mecánica.

Si se retorna al Foucault de *Vigilar y Castigar*, es posible observar que posee una breve pero muy sólida e interesante idea de lo que es la escuela, la entiende como un ambiente de encauzamiento de la conducta¹³, ¿qué pasaría entonces si este encauzamiento de la conducta es entendido fuera de ese modo de permeación discursiva política sobre sí y más bien se comprendiese como un escenario de posibilidad bajo la premisa de que, en efecto, se trata de un ambiente potencializador? Claramente existe una necesidad de despojar de la escuela ese discurso¹⁴ heterocentrado e instaurar a cambio de ello una nueva alocución bajo la premisa de que es allí el “taller” de una formación ciudadana para la diversidad, para que pueda interpretarse no solo la diversidad cultural y étnica, cómo las políticas públicas se ocupan de precisar mayormente, sino también lo no-binario –en relación al asunto de género–, y esta sea capaz de incorporarlo con iguales condiciones que las demás diversidades que confluyen en los entornos escolares. La respuesta a este anterior cuestionamiento indica que es imposible desvincular a la escuela de un discurso político que opere sobre sus proyectos de formación, pues el ideal de formar para la diversidad también es un despliegue político que quizá posee una mayor responsabilidad ética frente a los retos de esta sociedad, a diferencia del tradicional posicionamiento hermético que nos aísla de la posibilidad de establecer relaciones entre iguales como sujetos de derechos y diversos en relación a la constitución identitaria.

Género y primera infancia: Del cuerpo a la escuela

Hasta aquí se quiere entender la escuela como un escenario de posibilidad sustentado en un proyecto político para la diversidad. De modo que un ejercicio asertivo de formación deberá transitar por el sujeto desde sus primeros espacios de escolarización, desde la primera infancia; al

¹³ Foucault, 1976, p.160

¹⁴ “Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad, (...) llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder.” (Ball, 1993 ,p.6)

respecto, investigaciones realizadas por profesionales de la Universidad de Texas consideran en sincronía con lo que se ha presentado: “ (...) that children are sensitive to contextual information in making judgments about gender discrimination” (Brown y Bigler, 2004, p. 722), así que es exactamente el contexto, o cómo se ha venido afirmando, desde una perspectiva más foucaultiana, el entorno social desde el cual se configura el prejuicio, incluso desde los primeros años de vida de los sujetos, por lo que podría pensarse que también puede ser la posibilidad de deconstruir los mismo prejuicios que son instaurados a través del contexto del sujeto, y esta puede ser una tarea sino exclusiva, quizá en gran medida de la educación en la escuela, y aún más de la Filosofía para Niños, o del filosofar con niños y niñas.

También vale la pena poner en discusión que los prejuicios que se forman alrededor de la configuración de identidades diversas, se han disipado en algunas proporciones, pero también han migrado a otras prácticas que si bien no son explícitas, no dejan de ser violentas. Lo anterior quiere decir que por ejemplo, la Colombia de 1997 que tenía claras prohibiciones respecto a las manifestaciones de la comunidad LGBTI, a la fecha de hoy ha incorporado a la misma en el escenario público garantizando sus derechos como ciudadanos; aunque eso no quiera decir que dicho ambiente de “posibilidad” respecto a la anterior década signifique un escenario puramente incluyente, pues herramientas cómo las nuevas tecnologías o la publicidad, que han significado un medio de difusión y una voz para las minorías, son también las nuevas y sutiles expresiones de diferenciación a través de la información que proporcionan.

Se ha dicho que el aprendizaje y des-aprendizaje del prejuicio y/o imaginarios se adquiere en los niños por medio del contexto, del escenario social que les configura desde todos los ámbitos, y que por este motivo es la escuela, y particularmente la filosofía, quien debe empezar a crear escenarios en los cuales los sujetos se formen para desaprender los prejuicios que instauran prácticas violentas legitimadas en la sociedad. Es por ello que en este apartado se propone la idea “de traer el cuerpo a la escuela” desde la infancia, el cuerpo con todo lo que le configura más allá de la binariedad, considerándole como un depósito de múltiples despliegues en función de su raza, de su sexualidad, de su cultura, de las capacidades, historias de vida, etc. La importancia de esta propuesta está sentada en la idea de que el aula es un escenario diverso, el escenario de posibilidad y de encauzamiento de la conducta, y puede ser empleado para encauzarlas hacia buenas prácticas de vida y sobre todo de reconocimiento. Educar para las buenas razones, como

proyecto político desde FpN tendrá la idea de poner en dialogo la propia constitución identitaria con la del otro, y a su vez, con la de los padres, amigos, familiares y demás sujetos con quienes se encuentre este sujeto de formación, para que a través de la pregunta y la construcción conjunta pueda comprender y conocer más allá de la diada hombre-mujer, y su productividad, para desligarse de prácticas exclusivas instauradas en otros escenarios para con lo diferente.

El enfoque de enseñanza tradicional instaurado en la escuela, así como la sociedad y las prácticas de tradición cultural generalmente han pautado de manera tajante la distinción del sexo entre hombre-mujer, sustentando incluso científicamente la idea de una preexistencia de estas nociones puestas sobre los cuerpos. No es gratis y tampoco llega hasta allí el propósito de una determinación tan fuerte, pues como Lipsitz (1981) considera:

The distinction between male and female serves as a basic organizing principle for every human culture. Although societies differ in the specific tasks they assign to the two sexes, all societies allocate adult roles on the basis of sex and anticipate this allocation in the socialization of their children. Not only are boys and girls expected to acquire sex-specific skills, they are also expected to have or to acquire sex-specific selfconcepts and personality attributes, to be masculine or feminine as defined by that particular culture. (p.355)

Aquí volvemos a subrayar la relevancia de la escuela para un proyecto político y para unos ejercicios de poder determinados, pues esta “asignación” así como la autora lo explica, conlleva a que los niños en un ámbito de interacción como el que representa el recreo o el trabajo en equipo determinen las posibilidades de los sujetos, la accesibilidades de estos a determinadas tareas y a su vez, el rechazo para quienes no se pueden incorporar exitosamente en uno de esos dos moldes pre-dispuestos para ellos. Es común entonces asociar a las niñas desde la primera infancia con la idea de una extrema feminidad que les impide por ejemplo desarrollar las habilidades deportivas y más bien potenciar las habilidades artísticas y domésticas, a través adjetivos calificativos como “la delicadeza de las niñas”, situación que inmediatamente se empieza a transgredir cuando la niña desea acceder a los espacios que no se corresponden con prácticas que estén en correspondencia con su género. Así mismo podemos tomar el ejemplo para con las prácticas masculinas asociadas a los niños, y las dificultades que representa en el entorno escolar desencuadrar estas posibilidades que se han instaurado tan cuidadosamente. Es allí cuando el prejuicio empieza a tomar fuerza, cuando los cuerpos vienen a modelarse a las

aulas y a los escenarios de formación, cuando estos son entendidos de manera homogénea y su funcionalidad puede ser distribuida sobre una dicotomía que opera en todos los dominios de la experiencia el sujeto.

La pregunta ahora se torna un poco más compleja y pretende sustentar la idea de traer el cuerpo a la escuela no para ser formado sino para formar a través de él, de su experiencia y de su voz; el interrogante sería entonces ¿qué asignaciones serían otorgadas sobre un sujeto en un proceso de transición sexual desde esta perspectiva binaria? Esta pretende ser también el punto de partida de una reflexión más concreta en relación a las prácticas violentas sobre identidades no binarias. Quizá la mayoría de veces este hallazgo no se encuentra directamente en el aula, sino que quién se encuentra allí tiene cierta experiencia dentro sus ámbitos más próximos en los cuales se desarrolla; de una u otra forma, situaciones como la enunciada deberían estar puestas como herramientas de discusión para la incorporación de la diversidad dentro de un ambiente de cuidado, respeto y reconocimiento, y para ello, es necesario tomar distancia de estas consideraciones herméticas en relación a las posibilidades de las personas, las cuales determinan incluso su propia funcionalidad.

Hasta aquí se subrayarán al menos dos grandes aspectos abordados en razón del propósito de hacer del cuerpo un instrumento de voz en el aula: primero, la necesidad de desaprender para reconocer; y segundo, la necesidad de apartarse de la asignación dicotómica como posibilidad de ese primer escenario. Lipsitz habla de unas prácticas sociales que se trasladan a la escuela, comentando que “it teaches that the dichotomy between male and female has extensive and intensive relevance to virtually every aspect of life” (1981, p.363), se podría reformular entonces tal principio de enseñanza en los niños y niñas, incorporando la noción de diversidad a través de las experiencias, llevando al aula la nueva idea de que, la diversidad de los sujetos tiene en efecto una gran relevancia para todos los aspectos de la vida.

Se esperaría entonces que: “the children who endorse egalitarian rather than traditional gender role beliefs should show more discrepant patterns of responding when the content of the scenarios is highly gender stereotyped than when it is gender neutral” (Brown y Bigler, 2004, p. 724). Es decir, que en el ámbito de la educación para la diversidad de género, los estudiantes no solo sean capaces de reconocer e incorporar en sus prácticas al otro, sino que además, en el

ejercicio de formación para un nuevo proyecto de ciudadanía, sean capaces de incorporar estos principios aprendidos en prácticas de vida hacia la no violencia.

Para materializar dicho propósito es importante subrayar nuevamente las premisas butlerianas en relaciones al género, las cuales soportan el propósito de formación propuesto; allí la autora sugiere que:

The body becomes its gender through a series of acts which are renewed, revised, and consolidated through time. From a feminist point of view, one might try to reconceive the gendered body as the legacy of sedimented acts rather than a predetermined or foreclosed structure, essence or fact, whether natural, cultural, or linguistic. (Butler, 1988, p.523).

Entonces se considera importante subrayar la relevancia de esta claridad sobre el cuerpo como punto de partida para prácticas formativas en la escuela. Se debe educar bajo la clara idea de que el género no es una predeterminación corporal –y con la pretensión de sostener que el sexo tampoco lo es–, para que ello lleve también al docente a lograr desvincularse de la tradicional imposición de roles dentro del aula, transformando a su vez estas dinámicas de asignación, por un ambiente mucho más propicio para que estos, no solo se reconozcan en la diversidad desde el ámbito discursivo sino que se apropien de esta como su escenario de formación y preparación para ejercer una buena condición ciudadana¹⁵.

Además cabe resaltar también que la autora ha proporcionado grandes claves reflexivas para consolidar la idea de traer el cuerpo a la escuela, pues uno de los rasgos más importantes de su discusión está vinculado a la idea de la teatralidad del género. Esta idea sostiene que, en efecto, los cuerpos que se están fabricando poseen un cierto rasgo de reproducción actuada en la que se ponen en juego una cantidad de elementos designados socioculturalmente. De manera que la propuesta enunciada podría valerse de esta suerte de rasgos teatrales a los que se somete el cuerpo, según Butler, para recrear ámbitos de actuación en la que los sujetos puedan reconocer nuevas prácticas identitarias, sin que ello implique la apropiación de dichos roles para sus propios cuerpos; se trataría de un ejercicio de recrear el escenario social, que es de suyo el escritor de los guiones que se presentan a los cuerpos para dramatizar, incorporando otras

¹⁵ La referencia de una buena formación ciudadana se entiende a partir de la definición empleada en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, en el cual se desea formar para el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos.

modalidades más allá de esta dicotomía. Un claro ambiente de formación conjunta en la que la reformulación está siempre a disposición de los niños y niñas con sus distintivos rasgos creativos.

Con la caracterización teórica en relación al género empleada por Butler, se comprende que en efecto un ejercicio de apertura a la diversidad empezaría por desdibujar la sustancialización del género y situarlo de manera análoga al performance teatral, en una constitución, en un actuar a través del cual este concepto se dota de contenido y de sentido, no como un elemento preexistente que nos determina permanentemente y nos insta prohibiciones en función de ello. Así pues, es bastante claro ya que “es a partir de la reiteración sistemática de ciertas expresiones o referentes de género que se construye la idea de que existe una esencia detrás, pero en realidad dicha esencia es inexistente e ilusoria” (Cortés et al, 2017, p.132). Esta consideración contribuye dentro del ejercicio educativo a pensar las dinámicas de discusión en relación al género con una mayor apertura, mucho más crítica y propositiva, en favor de la dignidad humana, pues se despoja de toda idea prediscursiva sobre los cuerpos y propone que los sujetos puedan constituirse a través de la pregunta y la experiencia, consigo mismo y con el otro, que es su par dentro del aula.

El género en la escuela: Abriendo posibilidades para identidades no heteronormativas

En suma, todo este ejercicio de caracterización del género y sus escenarios de posibilidad de abordajes, desde la fuerte acogida que se evidenció frente a la propuesta de la filósofa Judith Butler, ha permitido clarificar al menos varias cosas que para efectos de la presente investigación son relevantes: La primera de ellas está vinculada de manera importante con la idea de transformar la perspectiva de la escuela sin olvidar su indisoluble vínculo con algún proyecto político, ¿qué quiere decir esto? Que indudablemente Foucault no se equivocó al pensar la escuela como un escenario de encauzamiento de la conducta, pues evidentemente no se puede despojar a esta de un rasgo como tal, pero si es posible modelarla y resignificar sus prácticas para instaurar sobre ella un nuevo proyecto político fundado en el cuidado, y sobre todas las cosas, el reconocimiento del otro diverso.

Castillo y Gamboa (2013) comentan que “el abordaje que el sistema educativo brinda a las diferencias de sexo depende de las complejas relaciones que se establecen en el orden patriarcal

y social dominante en cada momento histórico” (p.2), de manera que la gran tarea, amplia y resumidamente, está en desvincularse de estos ordenes discursivos, precisamente a través de la educación, la filosofía y de manera enfática, la primera infancia.

Aquí viene el segundo cuestionamiento a través del cual se busca hacer más precisa esta primera idea: ¿cómo es posible empezar a gestar un nuevo proyecto político desde los escenarios de formación? Este interrogante que empieza a responderse desde el primer apartado del trabajo, quiere decir que si bien es la escuela el escenario de encauzamiento para el buen trato y el reconocimiento, debe generar espacios y recursos más concretos a través de los cuales se puedan tratar enfáticamente estos propósitos, de tal modo que, con cimientos sólidos, puedan convertirse en un proyecto transversal a todos los espacios de formación. En ese sentido FpN es la primera respuesta al cómo, ya que a través de este espacio, tal y cómo Nussbaum lo plantea “se nos invita a preguntarnos si los valores culturales en cuestión se encuentran entre los que vale la pena preservar o bien son posiblemente parte de aquello que está dando la muerte al ave” (2002, p.87). Adicionalmente, en este apartado se logró precisar el interés por incorporar en la comunidad constituida en el marco de FpN la discusión de género desde la desustancialización, trayendo la idea de qué la teatralidad del género será además de un rasgo que le vincula a las nociones culturales que lo determinan, también una posibilidad de incorporación de nuevas identidades más allá de las que conocen los niños y niñas, todo esto partiendo de ese rasgo creativo y re-creativo que posibilita pensar la diversidad de género desde las capacidades propias de la primera infancia.

Esta perspectiva busca oponerse a una visión negativa sobre el ámbito educativo a través de un nuevo proyecto que se incorpore para transformar continuas dinámicas que se han replicado en la escuela por largo tiempo; de la misma forma en que lo enuncia Carlos Skliar, el modelo de escolarización tradicional que se instauró en la modernidad se ha caracterizado por operar bajo los criterios de asignación ya expuestos, “ (...) produciendo mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro” (2002, p.145), aislando al sujeto de lo que le constituye y reformando identidades en favor de un entorno productivo. Así pues, el incorporar la temática de género desde la óptica filosófica en niños y niñas, no solo permite comprender cómo y porqué se da la desustancialización de dicho concepto, sino que pretende incorporarse en las columnas vertebrales de la escuela para

transformar prácticas tradicionales en potentes espacios de apropiación y puesta en escena de dichas discusiones, que se consideran herramientas indispensables para enfrentar los nuevos retos sociales desde una buena condición ciudadana.

Se quiere responder a la fuerza impositiva con la que se han establecido prácticas violentas algunas no explícitas y muy sutiles— en la escuela, sobre poblaciones sexualmente diversas, incluso en los primeros años de vida, explicando puntualmente cómo desde el aula y las prácticas escolares se producen patrones sexistas que clasifican las posibilidades en niños y niñas. En este intento de respuesta se argumenta la necesidad de reestructurar estos modos de enseñanza para deconstruir las tradiciones educativas sexistas que han impuesto rasgos inconscientes en los sujetos.

Teniendo claros estos puntos en el ejercicio discursivo, se comprende que las posibles estrategias para incorporar todos estos propósitos en una práctica escolar en la primera infancia tendrían al menos que tener en cuenta que, este modo de diversidad debe desplegarse más allá de los contenidos y las discusiones que puedan darse en el aula, de manera que los estudiantes adquieran capacidades¹⁶ para todos sus ámbitos de desarrollo. Se trata de entender que la diversidad sexual está presente en todos los ámbitos de la vida humana y nos atraviesa, y por lo tanto nos reclama nuevas visiones de mundo, ya que:

La dimensión de la diferencia sexual no puede ser acomodada ajustándola e integrándola en el modelo existente de sociedad y de política, sino que demanda una nueva visión de las formas de coexistir y de la libertad en una humanidad hecha de hombres y mujeres (Subirats & Brullet, 1999, p. 273).

De los temas más importantes a destacar en el siguiente apartado estarán relacionados por una parte, con la apropiación de nuevas expresiones en el lenguaje, de nuevos espacios y por supuesto, de la incorporación de otras áreas de formación en las que los niños y niñas puedan más que vincularse —en términos académicos—, comprometerse con profunda motivación a llevar una vida como ciudadanos respetuosos capaces de reconocer a todos los sujetos como iguales en

¹⁶ Se toma en consideración la definición de capacidades propuesta por Marta Nussbaum, entendida como “aquello que la gente es capaz de hacer y ser”. En este enfoque la idea central es la de “un ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño” (2002, p. 113).

tanto sujetos de derecho; por otra parte, y para dar un poco más de soporte a esta propuesta pedagógica, se presentarán los lineamientos políticos y el marco normativo que puede soportar un escenario formativo en la diversidad de género para niños y niñas. Finalmente se presentarán algunas experiencias a modo de reflexión sobre los alcances y las posibilidades de incorporación de esta propuesta en espacios escolares de formación filosófica para la primera infancia.

Capítulo 3: Propuesta pedagógico-didáctica

Cómo bien se ha intentado desarrollar a lo largo de los anteriores apartados, el propósito de esta investigación consiste plantear una propuesta pedagógico-didáctica a través de la cual se muestren las posibilidades de incorporar las temáticas de género en la primera infancia, tomando algunos recursos de FpN en vinculación con un ejercicio siempre artístico, también como posibilidad de exploración de nuevos y diversos lenguajes en el filosofar de niños y niñas.

Cabe aclarar que esta propuesta emerge no solo como un ejercicio de integración entre los dos grandes ejes temáticos, sino que también se presenta como clave de análisis sobre las experiencias docentes y en consecuencia, como posibles sugerencias para la aproximación al ejercicio filosófico con la infancia, destacando el valor práctico como un rasgo inevitable de la filosofía. En ese orden de ideas, atendiendo el propósito ya explicitado se desarrollarán algunas cuestiones que reclaman una caracterización específica para configurar la propuesta pedagógica.

Una nueva disciplina

El concepto de disciplina nos indica una discusión directa y sostenida con Foucault. Se ha dicho ya que hay una serie de configuraciones del cuerpo a través de dispositivos y escenarios que se han ido modificando a lo largo del tiempo y se han trasladado a las más sutiles –y violentas– tecnologías del poder¹⁷. Esto es solo una parte de lo que el autor pone en cuestión en su texto de *Vigilar y Castigar* y es además, una de las claves más importantes para la reflexión de las dinámicas en un ambiente formal de educación. Inevitablemente hay que hablar de ejercicios de poder en estos escenarios, independientemente de los modelos empleados a la hora de enseñar, de las actitudes o roles que adopten los maestros, estudiantes y demás actores en el ámbito educativo; es claro que todo tipo de relación implica un juego de poder. Ahora bien, se considera que los juegos de poder, difieren, del poder disciplinar desde la óptica foucaultiana, pues, este último tal y cómo Kohan (2003) argumenta, se ejerce de una manera particular o más bien con un propósito particular, pues se ocupa de tomar para sus fines una amplia gama de dispositivos que vinculan lo dicho y lo no dicho con el objetivo de enderezar conductas, de normalizarlas a

¹⁷ “El ejercicio de poder es un modo en el que ciertas acciones estructuran el campo de otras posibles acciones” (Kohan, 2003, p. 84).

partir de la inscripción a una exclusiva heteronormatividad¹⁸ arraigada al discurso. En ese sentido, la función del poder disciplinar, que muchas veces es asumida por el maestro e impresa sobre sus estudiantes, opera esencialmente bajo el castigo, sancionando lo que no se acoge a la categoría de “normalidad”, de modo que “en el conjunto de estos rasgos la sanción normaliza, diferencia, jerarquiza, homogeniza y excluye” (Kohan, 2003, p.86).

Desde esta perspectiva es posible interpretar que la disciplina está asociada a los juegos de poder en función de un encauzamiento de la conducta del sujeto, aspecto que cómo ya se dijo, es inherente a las relaciones que se establecen al menos en el ámbito escolar, mientras que el poder disciplinar tiene un fuerte rasgo normalizador y excluyente. Podría pensarse entonces que la disciplina es un contenedor vacío que se llena en función de los discursos que la configuran, bien sea para convertirse en un poder disciplinar, sin fundamentos que socava la riqueza del ejercicio de aprendizaje para los niños y niñas.

Así pues, es inevitable que la disciplina –esencialmente un juego de poder– no esté vinculada a las dinámicas del aula, pues se cree que debe haber una función reguladora para encauzar hacia dinámicas asertivas los procesos de aprendizaje de los sujetos, no hay cabida para un actuar absolutamente voluntario, pues esto implicaría una desviación completa y una pérdida de sentido del ejercicio educativo. En ese sentido, aunque la perspectiva de Foucault ponga en tensión la idea de una nueva mirada de la disciplina, en tanto su argumento es bien puntual al señalar que el poder implica una directa idea de opresión, lo que se quiere indicar en esta oportunidad es que se entienda como una actitud inevitable y no unilateral dentro del aula. Lo anterior quiere decir que la disciplina no debe un rasgo que el docente debe interiorizar para ser docente, mucho menos desde las dinámicas de FpN; por el contrario, esta debe ser compartida tanto al estudiante como al docente o mediador, debe ser un ejercicio cooperativo para conducir el dialogo compartido y dar lugar a un escenario propicio para que el cuerpo y la palabra puedan

¹⁸ El argumento de Kohan no emplea el concepto “heteronormativo” para enunciar la función del poder disciplinar; sin embargo, es el que se emplea en tanto su abordaje enfático es el de género. Teniendo en cuenta además que el asunto del castigo sobre “las desviaciones”, como la homosexualidad, es una discusión que da Foucault a través de su pensamiento y que puede interpretarse a través de este concepto.

ser puestos en la comunidad de indagación y sobre ellos puedan construirse aprendizajes significativos¹⁹, motivados y de orden práctico.

Trabajar sobre las necesidades como proyecto de formación ciudadana

Otro de los aspectos relevantes para la constitución de una nueva y posible estrategia de formación tiene que ver con las necesidades, las reales necesidades de los sujetos en formación, teniendo en consideración que el aula no es el escenario homogéneo pretendido, sino que es allí el espacio en el cual se encuentran todas las diversidades reconocidas y no-reconocidas, y que es a través de estas diversidades que se deben pensar las prácticas educativas.

Se ha hecho énfasis en el potencial de la filosofía como instrumento para formar buenos ciudadanos que conozcan, re-conozcan e incorporen la diversidad en sus contextos; se afirmó también que es a través de estos escenarios que los estudiantes pueden traer sus cuerpos a la escuela no para ser configurados, sino para ser la voz de nuevos saberes a través de la carga diversa que cada uno posee, para deconstruir y reconstruir bajo la noción del cuidado a través de la pregunta y la experiencia conjunta. *Grosso modo* son estas dos las grandes caras de la discusión; por medio de esta línea argumentativa se ha hecho explícita la necesidad de empezar a formar en estos espacios a niños y niñas, pues en ellos la formación del prejuicio no está absolutamente fija y es más posible empezar a construir sobre las riquezas que particularmente ellos poseen.

Sin embargo, el esquema de políticas públicas educativas no concibe este proyecto de formación desde la primera infancia, pues el Ministerio de Educación Nacional reglamenta la enseñanza de la filosofía a partir del ciclo de educación media, una de las más grandes e importantes dificultades a la hora de pretender dar un lugar protagónico a una apuesta educativa en la formación filosófica en la primera infancia. En ese sentido, la incorporación de la enseñanza de la filosofía en el currículo desde el ciclo de educación básica es una posibilidad que tienen las instituciones educativas, es decir que el carácter de opcional hace que solo algunas pocas instituciones desarrollen prácticas consolidadas en relación a este proyecto.

¹⁹ La noción de Aprendizaje Significativo se toma del pedagogo constructivista David Ausubel, quien la entendió como una nueva estrategia de aprendizaje que da un lugar protagónico a la actividad del estudiante, considerando que es a través de este ejercicio de descubrimiento que el estudiante puede aprender verdaderamente.

De acuerdo a lo anterior se pretende proponer como la primera de las necesidades el deseo de incorporar la enseñanza de la filosofía desde la primera infancia, como recurso especial de formación con niños y niñas, para atender otras necesidades puntuales de estos, concretamente dentro del aula. Se sostiene que las necesidades de los sujetos tendrían un lugar importante de reconocimiento desde la clase de filosofía con niños y niñas, a partir de las comunidades de indagación, de la construcción conjunta de saberes para hacer que esas necesidades se atiendan y se reconozcan.

Hasta este punto es importante hacer una gran aclaración: La primera es que FpN no supone una enseñanza de la filosofía desde las lógicas propuestas para la educación media, bajo un enfoque tradicional, sino que –cómo se desarrolló en el primer capítulo– toma recursos propios del filosofar, y las orientaciones de la filosofía en su íntimo vínculo con la escuela para proyectar saberes de naturaleza práctica, reformulaciones de pensamiento y autonomía del mismo. En ese sentido la propuesta pedagógica, si bien se sustenta en la filosofía, se inscribe en el área de competencias ciudadanas, en tanto desea proyectarse para la vida pública, creando escenario de aprendizajes significativos para la vida. Los principios de *saber* y *saber hacer* que están estipulados en los *Estándares de Competencias Ciudadanas*, soportan bien esta idea, pues consideran que “se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos” (2004, p. 8); ambos subrayan la importancia de sentar sobre el proyecto de formación ciudadana, herramientas que propicien nociones de cuidado, respeto y justicia en el ámbito social.

Sin embargo, la pretensión de equiparar la propuesta a los principios estipulados en los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* permite entrever que en buena parte, los propósitos enunciados en este documento no se corresponden directamente con el reclamo de enfoque de género; pareciese que las competencias están pensadas para dar lugar a ciertos modos de diversidad, dejando a un lado la importancia de explicitar nociones claves de esta discusión, para así materializar un escenario *para todos* en un ámbito pluralista e intercultural.

Este rasgo temeroso de enunciación del enfoque de género en los documentos sobre políticas educativas, no solo se hace evidente en el caso de las competencias ciudadanas; por ejemplo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 se propone a la educación misma

como un elemento para garantizar “el goce pleno de los Derechos Humanos” (p. 11), a través de la calidad y la equidad –nociones que establecen una correlación–. Sin embargo, las garantías de inclusión e interacción con la diversidad en enfoques de género puntualmente, parecen estar enunciadas e irse difuminando en el abordaje de otros tipos de diversidad. Concretamente se permite hacer la interpretación a través de los seis objetivos centrales de la EPT²⁰ que se han puesto en este documento, el quinto de estos objetivos, quizá el más claro, concreto y fuerte, sostiene que es necesario:

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005, y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento (2016, p.12).

A partir del planteamiento de este objetivo, los siguientes que se proponen para los tiempos que se aproximan, y toda mínima intervención sobre el tema conservan la misma línea discursiva, una línea que enfatiza en fomentar una equidad sostenida para el binomio sexual hombre-mujer. Con esto no se afirma que hay una invisibilización de las demás identidades diversas, sexualmente hablando; y tampoco, se pretende quitar merito a los propósitos con los cuales se establecen dichos objetivos, pues es claro que las categorías de asignación históricamente han vulnerado el derecho de las mujeres y niñas respecto a la accesibilidad de la educación, y por ello hay un reclamo enfático al respecto. Lo que se quiere decir es que no sólo se trata de educar en la diversidad de género para tener igual acceso a todas las oportunidades, se trata más bien de plantear los propósitos para pensar que en la medida en que una persona –más allá de si es hombre o mujer– tiene garantías de inclusión reales desde la educación, incluso en sus primeros años de vida, podrá en efecto realizarse como persona.

El artículo 4 de la Ley 1804 de 2016 para el Desarrollo integral de la Primera Infancia, parece tener una mayor precisión en relación al desarrollo integral la cual podría equiparse al enfoque de género en las políticas educativas, incluso al quinto objetivo de la EPT; pues allí el desarrollo integral se concibe como «el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía» (Ley

²⁰ Educación para todos.

1004 de 2016, Art. 4). El recurso adicional que posee este artículo y que en efecto podría complementar y dar un poco más de énfasis a dichos planteamientos, es que fija bien la importancia del desarrollo a partir de sí, en favor de una identidad constituida de manera libre y autónoma; esto quiere decir que más allá de pensar la accesibilidad como una garantía de la equidad –que en efecto es así–, debería pensarse también el desarrollo integral y autónomo de la identidad de los sujetos como una posibilidad de dar escenarios verdaderamente equitativos, ya que la inclusión reclama la necesidad de verse no únicamente como una incorporación forzada de todos en el aula, sino como la preparación para garantizar procesos asertivos de ese “todos” en el escenario educativo. Es decir que no es suficiente ampliar una cobertura que implique mayor accesibilidad, para hablar de equidad, hace falta también subrayar la necesidad de reconocer esa identidad constituida de manera autónoma y siempre diversa dentro de los escenarios de formación para hablar de un escenario verdaderamente inclusivo.

En suma, se ha considerado que las necesidades de los sujetos deben ser el centro de análisis y el punto de partida de las prácticas educativas. Es solo pensando en cómo vincular lo que se desarrolla en las aulas de una institución con las vivencias de los estudiantes, a través de la experiencia e indagación conjunta, que se puede inscribir esta apuesta a un proyecto de formación ciudadana.

Se observó también como a partir de ciertos lineamientos públicos que agotan la discusión de género en la “accesibilidad equitativa”, se han borrado precisiones importantes en relación a todos los modos de diversidad sexual, llevando los escenarios inclusivos de manera sesgada, es decir, incorporando identidades que no son reconocidas y vivencian estos procesos bajo esas dinámicas; considerando que sería bien importante explicitar estas nociones, puesto que la diversidad sexual, particularmente ha sido una de las más invisibilizadas, temiblemente enunciadas y en consecuencia una de las mayormente vulneradas. Se desea entonces hacer énfasis en estas necesidades, y explicitarlas en el ámbito normativo para atender a problemáticas de abuso, para promover el reconocimiento, el cuidado y el respeto en aras de hacer ciudadanos constructores de una sociedad más justa.

El trabajo artístico: Un lenguaje diverso, creativo y vinculante

Al principio del texto se desarrolló uno de los rasgos más relevantes para el proyecto de FpN: la creatividad, se dijo que esta no puede ni debe ser reducida a técnicas para desarrollar en el aula. Pineda (2011) destacó que no puede ser medible y mucho menos sistematizable, de manera que lejos de ser un instrumento de revisión o un criterio evaluador para la comunidad de indagación, se puede sostener con pura emoción, que esta es la evidencia misma de la motivación y en consecuencia el posible resultado un aprendizaje significativo.

Lipman presentó en su proyecto un currículo que incorpora aproximadamente 7 novelas diseñadas para niños y niñas en diferentes etapas de desarrollo, cada una de ellas con cuestiones filosóficas que pueden ser tratadas en comunidades de indagación, siendo estas el punto de partida de las mismas. Por ejemplo, *Elfie* es una de las novelas pensadas para trabajar con niños y niñas de primaria (grados primero y segundo), con su respectivo manual, *Poner en orden nuestros pensamientos*. La novela intenta trabajar contenidos filosóficos como el pensamiento crítico²¹, reflexivo y solidario; mientras que el manual por su parte, sugiere al docente, en primer lugar una estructura en destrezas²² que se va consolidando en los estudiantes en la medida en que van accediendo al currículo de FpN; posteriormente ofrece una serie de sugerencias tales como las estrategias de lectura y el desarrollo de agendas específicas que puedan tocar todos y cada uno de los elementos que los miembros de la comunidad ponen en discusión, haciendo un análisis exhaustivo de estos a través de la interpretación como destreza cognitiva en los estudiantes, la cual es consolidada a través de la pregunta. Otros de los aspectos que enuncia el manual para el trabajo de la novela con los estudiantes están relacionados con el entorno, la voz de los estudiantes a través del cuento y la discusión, todo hacía el propósito central que consiste en dar buenas razones, consistentes lógicamente.

Claramente podemos dar cuenta de la gran riqueza que existe tanto en el lenguaje literario de la novela para presentarla a los niños, como en las orientaciones establecidas en el manual de

²¹ El pensamiento crítico, como uno de los conceptos que más sonados en el proyecto lipmaniano “está íntimamente conectado con preguntar y dar razones. El pensamiento crítico lo podemos ver como una versión taquigráfica de la metodología de la filosofía, [...] es por tanto una búsqueda de alternativas” (Lipman, Garzard, 2001, p. 44)

²² Lipman (2001) propone la filosofía como una “fuente de destrezas cognitivas”, las cuales son, a saber, de razonamiento (inductivo, deductivo, analógico, etc.), de investigación (observación, descripción, narración etc.), de formación de conceptos (definición y clasificación), de traducción (comprensión, escucha, escritura etc.) y finalmente las disposiciones críticas (asombro, preguntar razones, juzgar criterios, cuestionar, etc.)

la misma. Es sabido que para encauzar el pensamiento hacía las buenas razones es fundamental propiciar a través de estos ejercicios el desarrollo de las destrezas cognitivas. Sin embargo una de las críticas que se realizan en este punto al currículo de FpN, que el mismo Lipman reconoce, es que pareciese que estas novelas distan un poco de la naturaleza colorida y apasionante que atrapa a los niños, como es el caso de la literatura infantil en general, situación que puede desvincularlos de un ejercicio motivado y comprometido. A esta observación responde el autor que la extrema ficción sobre la cual se crea la literatura infantil, genera que los estudiantes “sigan encontrando el mundo real suave y poco interesante y conservan una moralidad primitiva en la que todo lo que importa es la lucha entre los buenos y los malos” (Lipman, 2001, p.47). En efecto la extrema ficción puede encerrar a los estudiantes, aislándolos de las realidades que acontecen en sus entornos, es inobjetable este aspecto al menos para las consideraciones de esta investigación.

Lo que vendría a objetarse son esencialmente dos cuestiones: la primera, es que aunque las novelas –según el mismo autor– “[...] están interesadas en el razonamiento y la imaginación dentro del mundo natural, más que en salir de este mundo” (2001, p.48), son insuficientes a la hora de poder ser relacionadas por los niños y niñas con sus vivencias, al menos en el contexto colombiano, sobre el cual desea plantearse esta propuesta; si bien se han intentado plasmar situaciones que se corresponden a la infancia y que pueden ser un escenario común para los lectores o receptores, pocas de ellas hablarán a los niños y niñas de aspectos como, el conflicto armado, las luchas de las poblaciones diversas como las comunidades indígenas o LGBT, el desplazamiento, la afrocolombianidad, entre otros aspectos que son claves de abordar desde los escenarios educativos y que son propios de este territorio. La segunda cuestión también clave para este apartado, es que la novela y el manual se presentan como únicos recursos a la hora de proponer una comunidad de indagación; la novela es la estructura de una discusión que explora saberes a través de la pregunta, aunque se tengan en cuenta también el entorno, las disposiciones y las experiencias, pero siendo el recurso único y activo, el texto. Situación que desarticula los diversos modos de expresión en la infancia, como lo es el dibujo, la canción, el baile etc.

Ante estas dos objeciones se propone una posible respuesta a través del desarrollo artístico. Una actividad que implica compromiso y desarrollo bilateral, es decir que tanto el estudiante como el maestro serán constantes artesanos de sus saberes, explorando y exponiendo a través de

la diversidad de lenguajes que propicia el arte, sin dejar a un lado la novela como recurso tradicional de las dinámicas de FpN. La novela o el recurso literario puede ser construido por el docente, pensando en que es este quién vivencia directamente las variaciones en el aula, la caracteriza y en función de ello, desarrolla materiales que se ajustan a la medida de las proporciones del grupo que está a su cargo, pero con la posibilidad de que el estudiante lleve al aula también sus historias, siempre bajo las pautas de un recurso literario, con un ejercicio de rigor, que permita a los demás vincularse a sus relatos y poner en dialogo las experiencias que les son propias en su contexto particular. Esto quiere decir que la novela no será un único recurso estático, sino que en su lugar habrá un dinamismo de apuestas literarias que se puedan vincular a las discusiones y a quienes discuten de manera más íntima y apropiada.

La novela será solo el punto de partida de la comunidad, la cual debe desembocar en un ejercicio artístico a través del cual se puedan establecer encuentros de los diversos modos de expresión que los niños poseen. Así por ejemplo, el dibujo será uno de los modos de manifestarse del estudiante en quién no se da la palabra con fluidez, o la canción, e incluso el baile, todos estos recordando también la idea de la teatralidad que Butler planteaba, a la hora de abordar temas de género, incorporando diversas vías de exploración.

En suma, se considera que:

Para contrarrestar esta presencia constante y persistente de los estereotipos, la educación requiere de docentes sensibles ante el mundo del arte, críticos, sobre todo autocríticos, y selectivos en relación a todo aquello que se vincule con el ambiente y las prácticas de aula. (Ivaldi, 2014, p.23)

Educar en la diversidad de género a partir de los recursos de FpN: El arte como lenguaje diverso y creativo en niños y niñas.

Los tres ítems anteriores se ocuparon de caracterizar tres aspectos centrales para consolidar la propuesta pedagógica que se ha venido desarrollando: 1.) el pensar una nueva disciplina a partir de las reformulaciones sobre la disciplina del enfoque tradicional; 2.) tomar las necesidades de los estudiantes como punto de partida para pensar las prácticas educativas en función de un proyecto de formación ciudadana; y 3.) proponer el desarrollo artístico como la posibilidad de

forjar lenguajes diversos, creativos y vinculantes para los niños y niñas en la comunidad de indagación.

La propuesta consiste entonces tres grandes aspectos que anteriormente se han enunciado: El primero de ellos tiene que ver con la necesidad de adaptar los planteamientos del proyecto de FpN a los contextos de los y las estudiantes. Esta tarea es en buena parte responsabilidad del docente o mediador de las comunidades, puesto que es quien identifica de primera mano las necesidades de los estudiantes y en consecuencia, quien tiene la posibilidad de pensar en un plan de estudios y recursos didácticos que se corresponda al desarrollo de las destrezas cognitivas a través del aprendizaje conjunto de saberes, de los cuales se puedan apropiar más allá de los entornos escolares. Se considera relevante esta primera sugerencia en tanto los niños y niñas pertenecen a un contexto cultural específico y reclaman abordajes específicos que respondan a las nociones puestas en favor de la construcción de su identidad. Para esto, se propone que los docentes se asuman en el rol creador y creativo para llevar herramientas que se ajusten a los sujetos que conforman la comunidad, por ejemplo: documentales, textos escritos por ellos mismos (poesía, cuentos, fabulas, canciones, noticias), dibujos, juegos etc.

El segundo de los aspectos está relacionado con el lugar protagónico que debe tener el arte, entendiéndose como el lenguaje diverso que da lugar a todas las formas de expresión de los estudiantes, el cual enriquece la comunidad de indagación a través del principio *aprender haciendo*. Se considera importante la incorporación del arte ya que da lugar no solo al desarrollo de las destrezas cognitivas, sino que pone en juego a su vez, el desarrollo de capacidades motrices, por ejemplo, a través de la pintura, del recorte de rostros, de los museos de la memoria; capacidades afectivas, a través del trabajo en equipo; y capacidades sensoriales, al discriminar formas, colores, tamaños, sonidos en el encuentro con ejercicios prácticos de tipo artístico.

Finalmente, se propone el tercer elemento, a modo de eje temático que se incluye en estas propuesta y es el de incorporar las discusiones de género bajo estos ambientes, como un proyecto de formación ciudadana. Todos los teóricos de FpN, al igual que en esta investigación, han considerado a lo largo de sus planteamientos el potencial de los niños y niñas para pensar sobre sus realidades, para construir y a su vez deconstruir con total facilidad prejuicios impuestos a través de la tradición cultural, para crear conceptos y dar buenas razones; en pocas palabras, se ha visto el niño con igual o mayor potencial que el adulto, pues es capaz de forjar a través de

discusiones filosóficas aprendizajes con incidencia práctica, en este caso, forjar aprendizajes para ejercer una buena ciudadanía, para reconocer puntualmente la diversidad sexual de los sujetos e incorporarlos más allá de la asignación binaria de roles, con plena igualdad de derechos.

La temática de género vendría a configurar la propuesta en tanto es uno de los más complejos abordajes de la diversidad y de los más difusos en las discusiones de formación ciudadana en el ámbito escolar, se hace necesario por esto plantearlo como una discusión que debe ser dada especialmente desde la primera infancia. Por este motivo toma aún más relevancia la implementación de recursos artísticos como posibilidades de desarrollo del dialogo dentro de la comunidad de indagación; siguiendo a Butler cuando afirma que las cuestiones de género involucran ciertos rasgos de teatralidad, en tanto operan como un papel para actuar en el escenario cultural, se considera que estos recursos pueden comportarse de la misma manera, es decir que el arte mismo íntimamente relacionado con la pregunta y la indagación filosófica, pueden jugar el rol teatral en la infancia para deconstruir nociones preestablecidas y descubrir nuevas identidades, también por medio de las vivencias de estos procesos de manera compartida.

Conclusiones

Como al principio se enunció, es la diversidad sexual una de las más vulneradas en el contexto escolar y fuera de él en la sociedad colombiana. El caso de Elizabeth Castillo y todas las experiencias relatadas en su texto *No somos Etcétera*, el cual también incluye la historia de Sergio Urrego²³ son algunos de los ejemplos y a su vez de las razones más claras para presentar una propuesta fundada en el reconocimiento de la diversidad de género. No debe haber lugar para que el desarrollo libre e integral del sujeto, sea el propio riesgo para sí mismo.

Indiscutiblemente el abordaje de estos contenidos desde la primera infancia abre la posibilidad de formar un nuevo y más sano proyecto de ciudadanía, formando de manera inmediata estudiantes conscientes del otro diverso que se encuentra habitando su mismo espacio. Los niños y niñas deben saber esto, pues hace parte de su realidad y de sus entornos más próximos, y su tarea debe ser además de reconocerlos, cuidarlos e incorporarlos en todos los ámbitos de la vida social, dándoles un lugar a estos como sujetos con igualdad de derechos. Es una de las más grandes conclusiones a las que se llega a través de este proceso de investigación.

Respecto a ello subyacen varios interrogantes, tanto desde el ámbito de formación docente como en el escenario común, ¿cómo gestar escenarios de discusión asertivos para los niños y niñas del contexto de la sociedad colombiana? ¿Por qué dar estas discusiones y no hablar en general de diversidad? Respecto al segundo interrogante se propuso ya una posible respuesta: hablar de género porque la población sexualmente diversa es una de las que más vivencia prácticas legitimadas de violencia, a causa de lo que en términos filosóficos se entendió como la sustancialización del sexo, que categoriza y asigna al cuerpo impositivamente cargas identitarias a través de las cuales se determina la normalidad y anormalidad de los sujetos.

Esta problemática de violencia sistemática sutil y legitimada reclama de carácter urgente y obligatorio deslegitimación de dichas prácticas, y su vía más directa es la educación como instrumento y horizonte de posibilidad para una vida justa y digna. Ahora bien, el primer

²³ La página web de Colombia diversa, una organización no gubernamental colombiana que trabaja por los derechos de la población LGBTI, realizó un informe a través del cual se expone el caso del estudiante bogotano Sergio Urrego, el cual fue noticia nacional, a causa de su suicidio el 4 de Agosto del año 2014. Las causas del suicidio según el compilado de informes que la página provee para sustentar su información, fueron las múltiples situaciones de matoneo y violencia por parte de las directivas y docentes de su colegio, por ser una persona homosexual.

interrogante representa otro de los puntos que se llevaron a cabo de manera cuidadosa a lo largo de este texto, y la respuesta es a través de una propuesta que vincula algunos elementos de FpN e incorpora otros tantos para nutrir la comunidad de indagación del contexto de los estudiantes, estos son, la necesidad, la nueva disciplina y el arte como posibilidad de un lenguaje diverso y vinculante. Evidentemente aunque la propuesta lipmaniana representa la base sólida para poder pensar en un proyecto como tal, se plantea un distanciamiento, no para acogerse a posturas ya establecida sino con el ánimo de ir dibujando un modelo de enseñanza que no sea absolutamente hermético y pueda ser moldeado a través del contexto y justamente la necesidad. Es por ello que se toma de la teoría de Judith Butler la noción de teatralidad de las temáticas de género, para establecer a través del arte, un juego de construcción y deconstrucción de identidades prefijadas, pues se concibe en términos pedagógicos que el aprender haciendo logra promover aprendizajes significativos para los estudiantes. En esa medida, otro de los rasgos que responde al cómo, es el de la creatividad, que vincula todos los aspectos ya mencionados, y que empodera tanto al estudiante como al docente para ser el gestor y artesano de sus propias herramientas.

Bibliografía

- Ball, S. (1993). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata
- Brown, C., & Bigler, R.(2004) *Children's Perceptions of Gender Discrimination*. Texas: American Psychological Association. Vol. 40, No. 5, pp. 714–726.
- Butler, J. (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. Estados Unidos: Theatre Journal, Vol. 40, No. 4 pp. 519-531
- Butler, J (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, E. (2018). *No somos etcétera: Veinte años de historia del movimiento LGTB en Colombia*. Bogotá: Ediciones B
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Cortés, M., Duarte, L., Espitia, A., Moore, C., Prieto, S., & Saénz Mayra. (2017). *Reflexiones sobre el género, el cuerpo y el poder: Cinco voces trans en dialogo con Judith Butler*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Chourío, J., & Meleán R. (2008). *Pensamiento e ideas pedagógicas en el pensamiento de Celestín Freinet* EN: *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. Venezuela: Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía: Tomo I*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Moriyón, F. (1998). *Crecimiento moral y Filosofía para Niños*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A.

- Ivaldi, E. (2014). *Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI* EN: *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Kohan, W. (2003). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes S.A
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Trad. José Luis Pardo Torío. Barcelona: Paidós.
- Ley 1804 de 2016. Bogotá, 2 de agosto de 2016. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Editorial De la Torre
- Lipman, M & Gizard, A. (2001). *Poner en orden nuestros pensamientos*. Trad. Pilar Pedraza Moreno y Felix Garcia Moriyón. Madrid: Ediciones La Torre.
- Lipsitz, S. (1981). *Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing*. Nueva York: American Psychological Association Vol. 88, No. 4, pp. 354-364
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta- De Agostini.
- Miranda, T. (2007). M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. EN: *Ocho pensadores de hoy*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2016: El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca nueva
- Nussbaum, M. (1999). *Sex and social justice*. New York: Oxford University press.
- Nussbaum, M. (2002). *Las Mujeres y el desarrollo de lo humano*. Barcelona: Editorial Herder

- Pineda, D. (2011). *Reflexiones en torno a la creatividad desde una perspectiva lipmaniana*.
Revista de Artes y humanidades UNICA. Vol 12- No. 2. pp. 130-159
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para Niños: El ABC*. Barcelona: Editorial Beta.
- Rojas, V. (2010). *La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida: Diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación de menores infractores*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Splitter, L., & Sharp, A. (1995). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Trad. Centro de Filosofía para Niños. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Wittig, M. (2016). *El pensamiento heterocentrado*. La plata: Pixel Editores.