

FiloSensible:

Una invitación a sentipensar el territorio desde el cuerpo

Trabajo para optar al título de licenciada en Filosofía

Modalidad: Proyecto pedagógico didáctico

Presentado por:

Jennifer Natalia Varela Arévalo

2019232035

Dirigido por:

Alexandra Arias Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Filosofía

Noviembre 2025, Bogotá D.C

DEDICATORIA

Quiero dedicar este proyecto de investigación al lugar de mis cuitas, de casas pequeñas: mi pueblo Almeida, en Boyacá, tierra linda que me cuidó y me sostuvo cuando lo necesité. Ahora le devuelvo parte de ese cuidado y amor con lo más valioso que tengo: mi decisión de vida, a saber, ser profe.

A mis ancestros; a mi Rosita, respondiéndole la pregunta que en sueños me hizo: sí, abuelita, estamos sanando el linaje. A mis abuelos; a don Julio Varela, que dejó una huella y una herencia enormes en mi vida, cultivando parte de su sabiduría en las raíces de mi corazón; y, por supuesto, a mis abuelas Flor y Lucía, de quienes heredé el perrenque y gracias a quienes pude abrazar la ternura como bandera de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres y a mi hermano Esteban por ser los motores incondicionales de mi esencia vital; sin ellos, esto no habría sido posible.

A Dani, mi compañero de vida, quien sostuvo con paciencia mi impaciencia y me acompañó desde que esta investigación era apenas una idea incierta.

A la profe Alexa, cuya sensibilidad, claridad y compromiso con los afectos encarnan la maestra que aspiro a ser; su guía amorosa y lúcida permitió que esta propuesta floreciera con sentido y raíz.

A Camila Vargas, quien acogió mi idea cuando este juego era solo un prototipo y, con su magia, ilustró mi proyecto; gracias a ti y a la vida, porque el arte corre por tus venas.

RESUMEN

Este proyecto desarrolló FiloSensible, una mediación pedagógica en forma de juego filosófico-sensible creada para articular cuerpo, territorio y afectos en la enseñanza de la filosofía y fortalecer la educación socioemocional en contextos rurales. La propuesta parte de la necesidad de superar enfoques transmisivos y abrir la filosofía a experiencias encarnadas y situadas, apoyándose en autores como Restrepo (2005), para referirme al cuerpo-territorio; Abramowski (2023), quien propone una pedagogía de los afectos, Bisquerra (2009), para suscitar la educación socioemocional desde la urgencia; y la ludosofía por parte de Suarez y Mora (2022) como horizonte metodológico. La investigación se desarrolló mediante investigación-acción, avanzando en espiral entre planear, actuar, observar y reflexionar, y fue validada en dos pilotajes que permitieron ajustar y fortalecer el dispositivo. Los resultados muestran que FiloSensible promueve la expresión afectiva, la escucha activa y el pensamiento crítico desde la experiencia, ofreciendo a la filosofía un camino pedagógico sensible, latinoamericano y replicable por otros docentes.

Palabras clave: cuerpo, territorio, afectos, educación socio-emocional, juego, ruralidad.

Tabla de contenido

CAPÍTULO I: EL MUELLE, PUNTO DE PARTIDA	5
¿Cuál es el motor de mi propuesta?.....	5
Almeida el lugar que permite este sueño.....	8
¿Cuál es el origen de mi interés investigativo?	11
Objetivos.....	15
General:	15
Específicos:	15
CAPÍTULO II: CORRIENTES CONCEPTUALES.....	16
Reflexiones sobre el cuerpo	16
Reflexiones sobre el territorio	22
Reflexiones sobre la(s) ruralidad(es).....	27
Reflexiones sobre la educación socioemocional	33
De la filosofía a la ludosofía	40
De la ludosofía a la experiencia: el juego como mediación pedagógica y filosófica	47
CAPITULO III: RUMBO METODOLOGÍCO: FILOSENSIBLE.....	50
Fases metodológicas la investigación	55
Diagnóstico: observación del contexto y apertura sensible	55
Diseño de la mediación: fundamentación y construcción simbólica	56
Implementación: desarrollo de la experiencia y espiral de profundización 	56
Reflexión y ajuste: retorno, cuidado y reconfiguración	57
Manual FiloSensible.....	58
Estructura general de una sesión.....	60
Reglas del juego.....	62
CAPÍTULO IV: MAREAS ENCONTRADAS: Hallazgos en movimiento.....	72
Primera aplicación: VI Congreso Internacional de Ciencia, Ética y Educación.....	72
Segunda aplicación: Liceo Manuel Elkin Patarroyo	76
CAPÍTULO V: ORILLAS ABIERTAS: RESONANCIAS FINALES	80
REFERENCIAS	85

CAPÍTULO I: EL MUELLE, PUNTO DE PARTIDA

¿Cuál es el motor de mi propuesta?

Desde hace décadas, en el contexto colombiano -y latinoamericano en general- persiste una tensión estructural entre ruralidad y urbanidad, marcada por disputas simbólicas, económicas y políticas en torno a lo que a cada una se le asigna y/o se le niega. Esta tensión ha sido ampliamente abordada por campos como la sociología, la economía y la ciencia política, evidenciando cómo lo rural ha sido históricamente relegado a un lugar de periferia frente a la centralidad urbana. En este escenario, la educación no ha sido ajena al debate y se ha incorporado progresivamente como una apuesta clave para comprender y transformar estas desigualdades, convirtiéndose en un eje de investigación tanto para iniciativas comunitarias como para proyectos institucionales y académicos. No obstante, estos últimos suelen estar atravesados por una ética capitalista¹ (McMannus, 2023), que orienta la vida hacia lógicas de producción y consumo, desplazando el valor del vivir hacia la rentabilidad y el rendimiento.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible reconocer que los desafíos que enfrentan las infancias y juventudes rurales, especialmente en términos de desarrollo emocional y construcción de subjetividad, no pueden ser pensados desde los mismos marcos que operan en las ciudades. Sin embargo, gran parte de las políticas y proyectos orientados al bienestar social se diseñan desde y para contextos urbanos, y luego se presentan como soluciones universales, desconociendo las particularidades culturales, afectivas y territoriales de lo

¹ Según Matt McMannus (2023), la ética capitalista del trabajo insiste en que agachemos la cabeza y trabajemos sin cesar incluso bajo condiciones degradantes.

rural. Esto adquiere mayor relevancia si se considera que, según el SINEB², aunque el 94 % del territorio colombiano es rural, cerca del 77 % de la población habita en centros urbanos y solo el 23 % reside en zonas rurales. Esta desproporción no solo evidencia una concentración poblacional, sino también una concentración de recursos, discursos y modelos educativos. Esta disparidad invita a preguntarse de manera urgente por el papel que debe asumir la educación en estos territorios, atravesados por un entramado social y cultural amplio y diverso, donde pensar lo educativo implica necesariamente situarse, escuchar y responder a las formas concretas de habitar y sentir el mundo.

Así las cosas, esta propuesta proviene del contacto directo e indirecto presente en mi caminar hacia y desde la tierra. Una infancia privilegiada desde algunos ojos, pero en su momento no para los míos, en los que había respeto y deseos de, no solo habitar sino, también aprender mucho más de aquella mi herencia no material, sino cultural y simbólica. Así, en mi intermitente, pero poderoso compartir con el municipio de Almeida en el departamento de Boyacá, en mi infancia, adolescencia y parte de mi vida adulta, me impregne profundamente del fuego de su tierra, con sus bondades, paisajes, malestares y todo lo que compone la noción de ese particular pueblo campesino colombiano. No obstante, y con el paso del tiempo, llegaron a mi vida las habituales experiencias de quien emprende el camino de la docencia, haciendo parte de procesos de educación barrial, alfabetización, refuerzos escolares y aplicación de la práctica pedagógica. Todos tenían algo en común: su emerger y aplicación estaban situados en la ciudad. Con todo el flujo de la vida, llegó la pandemia y así, por cuestiones azarasas fui arrojada de nuevo al lugar que vio nacer a mis abuelos, nuestros ancestros, donde se criaron mis abuelos, tíos, y un gran número de nietos con quienes, cada vez que nos encontramos, en la plática salen a relucir memorias de cuando la finca de los abuelos era el lugar donde nos veíamos de nuevo y debatíamos sobre quién

² Sistema Nacional de Educación Básica.

había crecido más; quién había ayudado al tío a recoger el maíz en la última cosecha, quién había acompañado a la abuela a cambiar la vaca de pastal o a encorralar, por ese motivo era el favorito o favorita del momento y tenía ciertos premios, como que le dejaran tomar la espuma de la leche recién ordeñada.

Con todo, la pandemia me llevó de nuevo a este lugar, pero ahora no de turista sino a vivir de lleno allí, entonces, compartí múltiples experiencias entre sus paisajes, sus cultivos, sus gentes, sus necesidades, sus lenguajes y sus rituales. Claro que ya no era la niña, a veces aburrida, a veces fascinada por estar en el campo, era ya gran parte de la profe que escribe estas letras. En ese momento fijé mi intención: si la tierra me había acogido, abrazado y sostenido cuando más lo necesité -en lo físico y en lo emocional-, yo le retribuiría desde la forma en que decidí habitar mi vida: la docencia. Desde ese lugar comencé a vincularme de otra manera con el territorio. Ya no era solo la gente del pueblo, eran mis vecinos, rostros cotidianos con quienes compartía reuniones familiares, celebraciones y conversaciones que se alargaban incluso entre guarapos. En esa cercanía fui comprendiendo mejor sus realidades, sus tensiones y sus modos de sentir y narrar la vida. Y en medio de esos encuentros empezó a insistir una inquietud más profunda: ¿qué lugar está ocupando la educación emocional en la vida de nuestros jóvenes rurales y cómo estamos acompañando sus afectos en un territorio que también los interpela y transforma?

En medio de estas dinámicas, noté una distancia persistente entre los almeidunos y los procesos de autoconocimiento, especialmente en lo que respecta a la dimensión emocional de sus experiencias. Esta constatación me llevó a comprender la importancia de generar espacios donde las personas puedan reconocerse, tanto en su singularidad como en su esfera colectiva pertenencia colectiva, desde una perspectiva pedagógica que integre lo socioemocional como parte constitutiva de la vida cotidiana. Por lo tanto, reconocer la propia trayectoria, los vínculos y las marcas afectivas que configuran la historia personal y

comunitaria no es un ejercicio u accesorio, es una condición para habitar el territorio con mayor conciencia. En este contexto, explorar otras formas de hacer filosofía desde el cuerpo y los afectos se convierte en una vía significativa para potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional en cualquier territorio. Esta perspectiva abre espacios de reflexión encarnada, donde el reconocimiento y la gestión de las emociones se trabajan a través de experiencias sensibles, actividades corporales y recursos pedagógicos que movilizan el sentir como punto de partida para pensar(se)

Almeida el lugar que permite este sueño

Foto 1. Panorámica Almeida.



Nota. Vista del casco urbano de Almeida desde el monumento del Alto de Cristo Rey en el sector sur occidental de la cabecera municipal. Tomado de (Jorge, 2017)

Así pues, este lugar del país, donde se fija mi apuesta docente, como ya lo mencioné, es uno de los municipios de Boyacá. Almeida está ubicado en el extremo suroriente del departamento. Es un lugar que, a simple vista, parece pequeño, tranquilo, silencioso y con poco movimiento; sin embargo, es mucho más rico de lo que aparenta. Su clima diverso, determinado por su ubicación geográfica, es la fuente de una gran variedad de cultivos que van desde el café, el maracuyá, el maíz, el aguacate y algunas flores. En su parte más baja y próxima se encuentra el embalse La Esmeralda, que proporciona energía a este y demás municipios aledaños. En el otro extremo, en la zona alta del municipio, está la cuchilla de San Cayetano, que amplía la diversidad de cultivos de clima más frío, como la papa, el tomate y el frijol, además de permitir el avistamiento de fauna más silvestre y propia de la región. Ahora bien, aunque el desarrollo económico del pueblo se basa en la ganadería de doble propósito —es decir, no solo se comercializa la carne, sino que también se aprovecha el recurso lácteo para el consumo y la producción de algunos de sus derivados, como el queso, la cuajada, el yogur y demás—, a esto se suma la influencia de la minería que se mueve en los pueblos colindantes. Sin embargo, la actividad económica de Almeida no tiene mucho movimiento, quizá por la poca cantidad de personas que le habitan³, las producciones son pequeñas, escasas y no se dan con tanta frecuencia como en otros lugares de Boyacá, aun así, son el sostén económico del pueblo en general.

³ Según el DANE, al 2024 se registran 2,048 habitantes en el municipio.

Foto 2. Embalse La Esmeralda



Nota. Vista desde la vereda Tibaita. Tomado de (Jorge, 2017)

A todo esto, considero que es difícil reducir la caracterización de la población meramente a aspectos geográficos, históricos y climáticos que, por supuesto también componen este mi lugar de enunciación⁴, reconozco que no solo se debe a ellos, sino que tiene muchos más matices. Este pueblo, que en su momento fue trinchera para ocultar algunos actores del conflicto armado⁵, en su momento más hostil, ahora es un lugar más seguro donde sus habitantes pueden estar tranquilos por su propio bienestar y el de los suyos. Las dinámicas de cuidado son muy interesantes y poderosas, hay sin duda una red de cuidado tejida en las

⁴ Concepto tomado de Djamila Ribeiro (2023) y refiere a ese lugar geográfico que ubica mi posición, pensamiento y sentir. Sin embargo, ampliaré este concepto en la consolidación del marco teórico.

⁵ Presencia de paramilitares y guerrilla que se disputaban el poder en el territorio por estar ubicada entre la zona de explotación del recurso minero en el Valle de Tenza. Este período de tiempo se ubica entre 1990 y comienzos de los 2000.

nueve veredas del pueblo que se extiende en los diferentes rangos de edad poblacional de los habitantes. El bienestar colectivo ocupa un lugar central en la vida cotidiana del territorio: cuando uno de los miembros de la comunidad necesita algo, los demás acuden; cuando hay cosecha de fríjol, los vecinos participan; si una finca tiene abundancia de huevos, las familias cercanas también se benefician. Estas prácticas no responden necesariamente a lineamientos gubernamentales, responde más a dinámicas comunitarias que han sido sostenidas, en gran parte, por las mayores y los mayores del pueblo, quienes se reúnen periódicamente para fortalecer, a través de la palabra y el encuentro, el sentido compartido de identidad. Fue precisamente al observar y dialogar en medio de estas dinámicas -en un ejercicio cercano a la investigación-acción, donde observar, participar y reflexionar se entrelazan- que comprendí cómo el cuidado y la cooperación no son discursos abstractos, sino prácticas situadas. Esta vida comunitaria se encuentra mediada por la relación con la tierra, que orienta decisiones cotidianas como los tiempos de siembra según las fases de la luna o ciertas prácticas alrededor de la represa. De aquí que la relación humanidad-tierra, sea historia transmitida generacionalmente mediante el ejemplo y el relato, que configura así una forma de habitar que puede leerse tanto desde perspectivas del cuerpo-territorio como desde enfoques pedagógicos situados, en los que la cultura se comprende como experiencia viva que educa y organiza sentidos en tanto promueve el desarrollo del conocimiento.

¿Cuál es el origen de mi interés investigativo?

Del vínculo entre humanidad y tierra, y del valioso tejido comunitario que sostiene la vida en este lugar, emergen también tensiones que no pueden pasarse por alto. En mi habitar compartido con el territorio pude notar que, tanto en las familias como en la escuela, persiste

una limitada atención a la dimensión emocional, situación que tiene raíces generacionales. Desde nuestras herencias culturales ha sido frecuente invisibilizar o reprimir las emociones, como si callarlas garantizara fortaleza o estabilidad. Así, la alegría característica vital de la infancia suele moderarse, la ansiedad en la juventud tiende a minimizarse y la tristeza en la adultez -especialmente en los hombres- se silencia bajo la idea de que el trabajo del campo exige rudeza y resistencia. Entonces, el hombre que llora es señalado, y las mujeres, atravesadas por múltiples responsabilidades de cuidado, pocas veces encuentran espacios donde sus propias emociones puedan siquiera nombrarse y mucho menos tramitarse. De esta manera, en muchos casos, lo que se siente se guarda; no se conversa, no se pregunta, no se valida. Finalmente, lo que no se nombra no existe. Las emociones o se silencian o se censuran o se relegan al ámbito estrictamente privado, como si expresarlas implicara debilidad y desorden. Esta ausencia de enunciación termina convirtiéndose en una forma de aprendizaje implícito: se aprende a resistir en silencio antes que a comprender lo que se siente. En este escenario, las necesidades socioemocionales quedan relegadas; al no existir rutas claras de acompañamiento físico, emocional o psicológico, muchas situaciones se convierten en motivo de burla o vergüenza, e incluso en detonantes de violencia verbal y/o física como forma de sanción frente a la expresión del sentir.

A esta realidad se suma la estructura educativa del municipio, articulada principalmente por la Institución Educativa Enrique Suárez, único colegio público de la región. Su organización incluye nueve escuelas veredales que permiten a los niños cursar la básica primaria en sus propias comunidades; a partir de sexto grado, los estudiantes deben trasladarse al casco urbano para continuar la educación básica secundaria y media. Esta disposición, aunque facilita la cobertura, también implica desplazamientos físicos y simbólicos que transforman las dinámicas relacionales y los procesos de acompañamiento, configurando un escenario educativo que requiere revisar con mayor atención la dimensión emocional del aprendizaje y la convivencia.

El horizonte pedagógico del colegio se adscribe al enfoque de educación técnica y comercial y aunque desde su misión se prevea que:

La Institución Educativa Enrique Suarez de carácter oficial, ofrece una educación inclusiva de calidad, inspirada en la educación técnica comercial y en los valores humanos, en la formación integral de mujeres y hombres, interrelacionando ciencia, cultura y vida, con criterios de excelencia, creatividad, liderazgo, trabajo en equipo y uso de TIC, dentro del modelo pedagógico Escuela Nueva, social-cognitivo, promoviendo el desarrollo de talentos cognitivos, afectivos y sociales para la vivencia de valores éticos universales y preservar la dignidad e identidad del ser humano en la convivencia social y el trabajo. (IEES, 2024)

Sin embargo, al contrastar este marco conceptual con la experiencia cotidiana del aula y las dinámicas del territorio, emergen tensiones que invitan a la reflexión. Más que afirmar una desconexión absoluta, lo que se observa es una dificultad para traducir esos principios en prácticas pedagógicas que integren de manera efectiva los intereses, saberes y experiencias de las infancias y juventudes rurales. Con frecuencia, los contenidos curriculares tienden a organizarse desde estructuras formales que priorizan el cumplimiento programático y la evaluación estandarizada, dejando en segundo plano la cultura local, la relación con el territorio y las preguntas vitales que atraviesan a los estudiantes. Esta situación no responde necesariamente a una intención explícita de exclusión, se debe también a la fuerza histórica de modelos educativos que han sido configurados desde marcos epistemológicos ampliamente difundidos, desde lo moderno y occidental y que, por consecuente en su generalización, pueden perder de vista las particularidades del contexto rural.

En este escenario se sitúa la intención del presente proyecto, que busca fomentar la educación socioemocional mediante procesos de reflexión y autoconocimiento en niños, niñas y jóvenes del municipio de Almeida, en Boyacá. De esta manera, la pregunta que orienta la investigación ¿De qué manera pueden articularse el cuerpo, el territorio y los afectos en mediaciones pedagógicas que exploren otras formas de la enseñanza de la filosofía

y promuevan la educación socioemocional en territorio rural?, surge precisamente de esa tensión entre el marco institucional y las necesidades situadas.

Ahora bien, a esta altura de la discusión conviene preguntarse, ¿por qué la filosofía como eje articulador? Porque, entendida no como acumulación de autores o repetición de doctrinas, sino como práctica de interrogación crítica y reflexión sobre la experiencia, la filosofía posee una especificidad que le permite problematizar aquello que otras áreas suelen dar por supuesto: el sentido de la vida en común, la relación con el territorio, la construcción de la identidad y la manera en que habitamos nuestras emociones. En este proyecto, la filosofía se comprende como ejercicio de pensamiento encarnado, como espacio donde el sujeto puede preguntarse por sí mismo, por su comunidad y por las condiciones que configuran su existencia. Esa capacidad de cuestionar, de abrir horizontes de sentido y de dialogar con otras formas de saber la convierte en un campo especialmente propicio para articular cuerpo, afectos y territorio sin reducirlos a contenidos instrumentales. Todo lo anterior, para posibilitar que los sujetos puedan relacionarse críticamente con si mismos y con su realidad.

En consecuencia, la escuela puede asumirse como un espacio donde la formación académica dialogue con el desarrollo emocional y ético de los estudiantes. La educación, en tanto experiencia cultural y política, no solo amplía horizontes conceptuales, a otros espacios más allá del aula de clases, sino que también posibilita el reconocimiento de sí y del colectivo, así como el cuidado de la comunidad en sus múltiples dimensiones. Integrar la filosofía con la educación socioemocional en la praxis docente permite ofrecer a las juventudes herramientas para comprender su realidad, gestionar sus emociones y participar de manera más consciente en la construcción de su entorno. Esta integración se concreta en la propuesta de un taller dirigido a docentes y agentes educativos, quienes, mediante el uso del juego como mediación pedagógica, pueden impulsar procesos reflexivos y comunitarios que vinculen cuerpo, territorio y afectos.

De esta manera, la educación se proyecta como un espacio de acompañamiento y fortalecimiento del bienestar individual y colectivo, contribuyendo a que las infancias y juventudes desarrollen recursos para su vida académica y cotidiana, y participen activamente en la transformación de su propio contexto.

Objetivos

General:

Diseñar una mediación pedagógica que aborden el cuerpo, territorio y los afectos para posibilitar otras formas de enseñanza de la filosofía en la ruralidad almeiduna.

Específicos:

- Reconocer la relación cuerpo-territorio y afectos en la configuración de subjetividades rurales
- Identificar las potencialidades y necesidades socioemocionales de la comunidad educativa del colegio Enrique Suarez desde la experiencia de los docentes.
- Promover el juego como mediación pedagógica para vincular el cuerpo, territorio y afectos en la ruralidad
- Cualificar el juego a partir de pilotajes en diferentes contextos, para apreciar la articulación cuerpo, territorio y afectos.

CAPÍTULO II: CORRIENTES CONCEPTUALES

Reflexiones sobre el cuerpo

Mi interés investigativo navegará -en una metafórica balsa- entre las ondeantes mareas del *cuerpo, el territorio y los afectos* como ejes temáticos y estructurales de mi propuesta pedagógica. Así pues, siendo el cuerpo este primer territorio que habitamos desde el nacimiento, quiero empezar con destacar la importancia del *aprendizaje corporal* o *aprendizaje kinestésico*, que permite encarnar conscientemente el cuerpo y funciona no solo como vehículo posibilitador de experiencias -experiencias y/o vivencias que a su vez moldean el cuerpo-, sino también esa “pizarra donde se escribe la cultura” (Restrepo, 2010), aquel lienzo que expresa desde el pensamiento, el lenguaje y sus marcas, un universo basto al interior, lo que Teresa de Ávila nombraría como Castillo de Interior en el año 1588. De esta manera, son distinciones válidas re-conocer el cuerpo como la potencia de interacción mundana, pero también como ese espacio personal que permite la encarnación de la mente, del sentir, el sufrimiento y por supuesto, también el gozo de estar vivos.

El cuerpo es nuestra única pertenencia real en este mundo; lo demás son arandelas o incidentes. Así, pertenecemos a él y él nos pertenece, y por tanto no existe diferencia entre tener un cuerpo y ser un cuerpo. Cuando digo “tengo un cuerpo”, establezco una distancia entre el yo mental y el espiritual, y el físico o material. Cuando yo digo “soy un cuerpo”, acepto que las ideas, las emociones y sensaciones comparten la misma naturaleza de mis huesos, órganos y músculos. Tan espiritual es mi sangre, como física mi tristeza. (Restrepo, 2005, p. 39)

Con lo anterior en mente, se amplía el panorama y la intención de partir del cuerpo entendido como núcleo fundamental de la humanidad en relación con su entorno. Crear una distancia entre uno y otro deshumaniza los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de

cada sujeto; el cuerpo y la mente han tenido, histórica y evolutivamente, una relación intrínseca que ha permitido la supervivencia de la especie humana en el mundo. Así, la línea que divide el *yo mental y espiritual* del *físico o material* impide un abordaje pertinente de los procesos educativos, ya que desconoce la connotación innata de este estrecho vínculo, que se transforma, se adapta y se manifiesta de formas distintas en cada momento.

De esta manera, asumo la noción de un cuerpo que no está finalizado, sino que es un bosquejo en constante construcción, siempre en movimiento y marcado por las experiencias, los recuerdos, el lenguaje, la cultura y sus prácticas. Además, está siempre presente, incluso cuando no se tenga una conciencia lúcida de su presencia y poder en el mundo. Esta conexión con el entorno demuestra que el cuerpo no es solo un objeto físico, sino que está influenciado por factores externos, como lo social, lo político y lo cultural. En este sentido, asumir la posibilidad de una *subjetivación* del cuerpo permite su reapropiación, lo cual es una de las intenciones centrales de mi pauta investigativa. Esto resulta especialmente relevante en Almeida, contexto rural que tomo como foco, que posee historias, discursos, relaciones sociales y experiencias vitales particulares. Estos elementos configuran una identidad que necesita ser sentida, experimentada y significada desde la conciencia corporal y afectiva, en el marco de la pedagogía.

Los cuerpos son el lugar de la libertad y no de la represión" (Paredes, 2008: 38). Como "base de la existencia misma", el cuerpo puede ser considerado "el primer campo de acción y de lucha" (Paredes, 2008: 38), reconociendo "su dimensionalidad de potencia transgresora, transformadora, y creadora" (Cabnal, 2010: 22), que involucra no solo el cuerpo individual sino el cuerpo colectivo en-tretejido entre experiencias personales, lo cotidiano y la historia de los pueblos. (Dagnino et al., 2021, p. 220)

La otredad se suma para seguir configurando las ideas sobre el cuerpo y me quiero remitir a una frase de Merleau Ponty (1996) donde afirma que: "Estamos en el mundo, somos-del-mundo, eso es: unas cosas se dibujan, un individuo inmenso se afirma, cada existencia se

comprende y comprende a los demás” (p. 417). Esto para poder mencionar la importancia del cuerpo como medio fundamental para experimentar y conocer la realidad o entorno y a por supuesto, a los otros.

Por ende, el cuerpo es un punto de encuentro: primero conmigo misma, segundo con los otros y tercero con el mundo, triada que constituye nuestra realidad. Es decir, existe una participación que da acceso tanto a la realidad como a los otros, una comunión entre cuerpos que posibilita el reconocimiento de mi ser a través del otro y viceversa. Restrepo (2005) lo sitúa como un aprendizaje en espejo de la siguiente manera:

La relación con el otro permite un acercamiento y conocimiento de sí mismo. A partir de la lectura del cuerpo y de las respuestas del otro, se aprende de sí mismo. Por ejemplo, si lo veo triste y llorando, puedo entender que yo estoy triste cuando lloro, y puedo entender un poco mi gesto, de tristeza. (p. 32)

Por ello, me recojo en la sentencia: “Me construyo y construyo mi cuerpo en gran medida en relación con el otro” (ibid.). Así como mi mirada define al otro, la mirada ajena también incide en la configuración de mi identidad. No es posible concebir el mundo desde una mente sin cuerpo; por el contrario, la experiencia del mundo ocurre a través de un cuerpo que encarna, siente, se mueve e interactúa en él. Mas allá de los procesos de endoculturación (Harris, 2001)⁶, por los que transita todo ser humano en su paso por instituciones desde la sociedad, la escuela y hasta la familia, porque ya que no existen cuerpos *naturales* u originarios al margen de las tramas simbólicas que los atraviesan desde el nacimiento. No es posible despojarlos completamente de las marcas, clasificaciones y expectativas que se les asignan exteriormente. De ahí la pertinencia de preguntarse: ¿cuáles han sido los elementos

⁶ El proceso de endoculturación es un concepto de la antropología que se define como el proceso que el individuo vivencia al vincularse a un nuevo grupo, dejando atrás sus tradiciones psicosociales y permitiendo que los estímulos nuevos del ambiente actúe e influyan en su comportamiento. Este término fue acuñado por Marvin Harris en sus investigaciones sobre antropología, materialismo y cultura.

emocionales, afectivos, educativos, estructurales y culturales que han moldeado el cuerpo y que aún hoy intervienen en la constitución de la identidad? En el transcurso de esta investigación se pretende dar respuesta a esta y otras interrogantes desde acciones pedagógicas intencionadas que el educador colombiano Nelson Muñoz (2015) ubica o enfoca en la salud, el autoconocimiento y el desarrollo personal, pues el cuerpo incide y se integra en el proceso educativo desde muchos ámbitos, que van desde lo gestual, la danza, el lenguaje corporal, las relaciones interpersonales hasta el teatro y la representación entre otros.

En la escuela, generalmente se ha concebido el conocimiento como meramente mental, sin embargo, cuando hay un acercamiento a una práctica corporal, el problema varía, el conocimiento allí se plantea desde la experiencia, tanto del que enseña como del que aprende, porque ahí el conocimiento no es la repetición verbal de algo, sino que es atravesado por el movimiento, por su asimilación y por lo que somos. Allí se hacen más evidentes los ritmos y las formas individuales de aprender. (Muñoz, 2015, p. 32)

El cuerpo ocupa un lugar central en el proceso educativo, ya que está profundamente vinculado a la memoria y, por ende, al fortalecimiento de los procesos cognitivos. La memoria no se aloja únicamente en la mente: también habita el cuerpo a través del movimiento, la percepción y la acción. Aprendemos no solo pensando, sino también haciendo, sintiendo y habitando el mundo con el cuerpo. Por esta razón, considero que incorporar lo corporal en la educación no es un complemento, sino una necesidad fundamental. Las experiencias corporales enriquecen el aprendizaje, facilitan la enseñanza y contribuyen activamente a la construcción de subjetividades. Estas experiencias dotan de sentido el modo en que habitamos el mundo, integrando lo exterior con lo interior. No se trata de idealizar esta relación como una búsqueda de armonía plena, sino más bien de asumir la complejidad de la conexión intrínseca entre el cuerpo y las moradas internas del ser, reconociendo que en esa tensión se juega buena parte del sentido del aprender.

El cuerpo aprende desde el movimiento, especialmente y desde una temprana edad con la mnemotecnia, al asociar conceptos específicos con acciones repetidas que consolidan el conocimiento adquirido. Sin embargo, este aprendizaje no se limita a lo técnico o lo funcional: también se manifiesta en actividades como la danza, las posturas y los gestos, que son expresiones vivas de cultura, pensamiento, subjetividades, enfermedades y, por supuesto, emociones. Desde esta comprensión ampliada del cuerpo como espacio de significación múltiple, se vuelve necesario profundizar en algunos aspectos fundamentales: la resignificación del cuerpo en el contexto educativo, el reconocimiento de la singularidad psíquica de cada educando y represión emocional que muchas veces atraviesa los entornos de aprendizaje. De allí surgen algunas preguntas que sugieren el replanteamiento de nuestras practicas: ¿en qué tiempos habla el cuerpo? ¿Qué historias guardan sus marcas? ¿Cuál es su función en los procesos educativos? ¿Dónde se sitúa el reconocimiento del cuerpo campesino? ¿Este cuerpo es educable?

La represión de las emociones es el primer camino por el cual se puede obstaculizar la energía del cuerpo o entorpecer su fluidez. Si se bloquea algo, esto produce un malestar, ese malestar produce un bloqueo físico y ese bloqueo físico produce una enfermedad. Cuando se tienen problemas guardados y se los puede verbalizar o expresar, el semblante cambia; si se está en un estado de nudo o de contracción y eso se puede decantar, se produce un alivio en el ser. En este proceso es fundamental ser consciente de cuál es la fuente del bloqueo, en tanto que lo contrario, es difícil trabajarlo. La importancia del trabajo corporal está en relación con ir descubriendo qué nos está afectando y cómo se refleja en el cuerpo, para a partir de ahí, desbloquearlo y liberarlo. (Restrepo, 2005, p. 38)

Las emociones y la capacidad cognitiva del ser humano tienen una relación muy estrecha. Algunas como la ira, la alegría, la tristeza, la frustración y demás no solo interfieren en el estado anímico, sino que también se manifiestan en el exterior acarreando malestares físicos. El poner nuestra mirada sobre esta problemática permite crear e implementar

estrategias para ayudar a la gestión emocional mediante otros ejercicios corporales que contrarresten o canalicen el malestar inicial. Finalmente, uno de los objetivos de este proyecto es acercarnos cada vez más a reconocer el cuerpo como un territorio sagrado y único y que se asocia a la sabiduría ancestral que percibe al cuerpo como aquel vehículo dotado de sensibilidad y memoria a la vez que es dador de vida.

Enunciar de tal forma el cuerpo, resalta la importancia de romper esa dualidad en la que el cuerpo y la mente han estado por tanto tiempo, la misma en que se sitúan la teoría y la práctica específicamente en el campo educativo que recordemos no solo se da en la escuela, también en la vida misma. Poner en lugar el cuerpo, es decir, situarlo en el territorio, permite reconocer los pensamientos, las emociones y la alteridad para consolidar la realidad que habitamos, así como lo menciona bell hooks (2017), poner la teoría “a partir del lugar de dolor y de lucha” (p. 103), se vuelve polo a tierra para configurar nuevas formas de explorar la enseñanza de la filosofía a través de la educación socioemocional como praxis pedagógica. Es mezclar nuestra subjetividad con el conocimiento del mundo exterior y procurar su convivencia, algo similar a lo que hicieron las mujeres del UNCHAE⁷, para posteriormente conformar el colectivo Hum Pampa, así, buscando esas formas de enunciarse a sí mismas, indican:

Es como un "yo" pero no es un yo personal, de propiedad o yo definido, es como todo mi territorio interno, todo lo que traigo conmigo. Todo lo que soy, todo, aquí estoy y esto soy. Eso es el hum. Es mi territorio interno. Y pampa es la pradera, es como el ecosistema principal que se encuentra en nuestro territorio. Si bien es una palabra quechua, era eso, vincular el territorio interno, lo que una trae, lo que es la historia de uno, lo que a una la hace, a una la compone, con ese territorio externo. (Dagnino et al, 2021, p. 93)

⁷ Unión de Mujeres Charrúas del Este, colectivo de mujeres de distintos territorios de Uruguay que se unieron en 2017 en búsqueda de conocer, reconstruir y conservar la cultura ancestral de estos territorios con una perspectiva feminista y decolonial.

Reconocer el cuerpo como algo más que un catalizador de mundanidad brinda un sentido de pertenencia y a su vez un compromiso de convivencia, un ser, estar, sentir y vivir el territorio. Es de suma importancia este reconocimiento y vinculación del cuerpo y el territorio para enunciar así la consolidación de un solo concepto cuerpo-territorio como aquello que, siendo núcleo de la vida, nos identifica, acciona y permite el encuentro de otras formas de vida aunadas a una herencia local que comparte historia, necesidades, anhelos y muchas más cosas que componen y delimitan la esfera de lo humano.

Reflexiones sobre el territorio

La tierra que nos vio nacer, que nos da la vida y finalmente descansamos en ella eternamente. Por eso somos todos los colores que somos, todas las lenguas que hablan nuestros corazones, por eso somos pueblos, somos tribus y somos nación. Somos los y las guardianas y guardianes de estas tierras..., de este continente y del mundo.

EZLN, agosto del 2014

Hablando desde ese lugar que formo gran parte del ser que soy, es decir, desde Almeida en Boyacá, parte toda la intención investigativa del proyecto. Desde este lugar donde la montaña, el frío y la neblina no solo configuran el paisaje, sino también la forma en que siento, en que aprendo, en que enseño. Así, concibo que no puedo hablar de conocimiento sin hablar de este territorio que me ha moldeado, que me ha dado una manera propia de habitar, pensar y sentir el mundo. Y es precisamente desde aquí que me aproximo a la idea de *lugar de enunciación*, como lo propone Djamila Ribeiro (2023) en su texto así mismo titulado: no como una categoría teórica lejana, sino como una urgencia que me atraviesa, porque lo que se dice y lo que se piensa nace desde un cuerpo y a su vez en un lugar.

Durante mucho tiempo he sentido que muchos discursos sobre educación, desarrollo emocional e incluso sobre las infancias llegaban a nuestro territorio como si este fuese un espacio vacío, un terreno por llenar o una realidad que necesitara ser completada desde afuera. Sin embargo, al recorrer las veredas de Almeida, al escuchar en las cocinas, en la escuela y en los caminos, he comprendido que aquí ya existen saberes, prácticas de cuidado, formas de pensamiento y maneras propias de tramitar la vida emocional. No se trata de negar los aportes externos, sino de reconocer que este territorio no es un receptor pasivo, sino un lugar con densidad histórica y cultural.

Asumir mi lugar de enunciación, como mujer que formo parte significativa de su vida en y por esta ruralidad específica de Almeida, en Boyacá, implica precisamente eso: no hablar sobre el territorio desde una distancia académica, es más un pensar con él y desde él. En diálogo con lo que propone Djamila Ribeiro, el lugar de enunciación no es una consigna identitaria, aquí es la conciencia de que todo pensamiento emerge desde un cuerpo situado y desde condiciones concretas. Por lo tanto, la filosofía que aquí se propone no pretende universalizar una experiencia ni oponer campo y ciudad, lo que propone reconocer la particularidad de esta ruralidad: sus ritmos, sus vínculos comunitarios, sus silencios emocionales y sus modos de aprender en relación con la tierra.

En el sentido dado por esta área del conocimiento, el concepto serviría para analizar que el lugar de enunciación de la prensa popular es distinto del lugar de enunciación de lo que llaman prensa oficial, y, en este artículo específicamente, se hace evidente que el lugar de la prensa popular va más allá del sensacionalismo. Para la autora es necesario comprender las posiciones sociales y los capitales simbólicos de manera diferenciada. (Ribeira, 2023. p. 75

En ese sentido, más que imponer categorías cerradas, se vuelve necesario detenernos a escuchar y a sentipensar⁸ al mejor estilo de Orlando Fals Borda (2015) lo que ya está sembrado aquí. La propuesta investigativa parte de esa convicción: que la cosecha pedagógica será más digna y fecunda si reconoce los saberes existentes y dialoga con ellos, en tanto permite que la educación socioemocional y la filosofía se configuren desde las experiencias concretas de esta ruralidad que habito, sin romantizarla ni reducirla, sino comprendiéndola no desde una complejidad sino por el contrario desde la genuinidad y particularidad, sin más.

Cuando digo que hablo desde Almeida, no hablo desde una sola ruralidad. Ya que, como lo ampliaré más adelante -en las reflexiones sobre la ruralidad suscitadas en la investigación- no hay una única forma de ser rural. Aquí las ruralidades se expresan de muchas maneras: en la mujer que cultiva aromáticas y canta al sembrar, en el niño que corre detrás de las vacas al amanecer, en los silencios de las abuelas que cargan historias profundas y saberes medicinales, entre otros aconteceres almeidunos. Cada casa, cada familia, cada cuerpo, tiene una versión singular de lo rural. Así pues, la ruralidad no es una categoría genérica, sino un conjunto de vivencias que merecen ser reconocidas en su diferencia.

Dándole sentido al deseo de proponer algo para este lugar, parto de una certeza mencionada anteriormente: el primer territorio que habitamos es el cuerpo. Y al territorio lo reconocemos en nuestros propios cuerpos. Por medio del cuerpo siento el territorio, y por medio del territorio pienso el cuerpo.

No tengo dudas de que el abrazo y la caricia, el reconocernos en una mirada, el sentirnos en una piel, producen posibilidades de "conocimiento" tanto o más fecundas que otras formas

⁸ Es una forma de conocer que une la mente y el corazón, que piensa sintiendo y siente pensando. Concepto muy acogido y presente en las teorías de educación comunitarias y procesos de pensamiento decolonial aplicados en pedagogías disruptivas. Así, desde la perspectiva de Orlando Fals Borda, sentipensar implica reconocer que el conocimiento no se produce en la distancia fría del análisis, sino en el calor del encuentro, en la relación viva con el territorio, con los otros y con uno mismo.

de estudio o de investigación. No me refiero a la caricia programada, ni al abrazo paternalista realizado desde un lugar de saber o de poder, de contención o de sostén. Me refiero a la caricia y al abrazo que nacen en el momento exacto del encuentro de las historias de opresiones que nos identifican. La caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos. (Korol, 2007, p. 20)

Estas formas de conocimiento conectan cuerpos y epistemes de un solo sentido en todas las etapas de la vida humana. Sin embargo, los cuerpos de nuestras infancias -que aún libres de una estricta coartación urbana, no tanto por el poco contacto sino por relación con la tierra- dialogan constantemente con el barro, con la trocha⁹, con el agua fría de la quebrada y todos esos ritmos naturales presentes en la maestra naturaleza. Esa potencia corporal, aún conectada con el entorno, permite dimensionar el territorio a través del cuerpo. Escuchamos al río, sentimos la tierra húmeda cuando llueve, olemos el aire fresco al amanecer. El territorio aquí se percibe con los sentidos, y ese contacto sensorial no es solo percepción: es conocimiento. Aprender a tocar la tierra también es aprender a cuidarla; oír al árbol moverse también es escucharse en algún sentido

Me pregunto entonces: ¿cómo es posible la dimensión sensitiva de los cuerpos-territorios? ¿Qué se aprende con el cuerpo cuando se está en profunda relación con el entorno? ¿Qué memorias se escriben en la piel cuando la tierra está viva y presente?

Sin embargo, también reconozco que no todo en el territorio es armonía. El cuerpo también percibe las heridas del entorno pues, “cuando pensamos el cuerpo-territorio, éste nos ayuda a mirar cómo la violencia deja pasos en nuestros cuerpos, pero además se conecta con las invasiones más globales a nuestros territorios, y con los intereses económicos de los de arriba.” (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017, p.14). Así

⁹ Forma de referirse a un camino con plantas nativas poco usado y por ende con difícil accesibilidad.

mismo, el beber agua contaminada, ver árboles talados, sentir la escasez de lluvia, vivir la tristeza del paisaje transformado por el extractivismo, todo eso nos impacta, no solo física sino emocionalmente. El cuerpo guarda esas huellas: la angustia, la rabia, la impotencia. Nos despojan del territorio y, al hacerlo, también nos despojan del cuerpo. Entonces me surgen muchas preguntas, las que movilizan también esta investigación, preguntas como: ¿Cuáles son las huellas del territorio en el cuerpo? ¿Cuánto puede un cuerpo en un lugar o en otro? ¿Es posible frenar la destrucción del territorio-cuerpo?

Y si bien hablo desde un lugar rural, no ignoro las conexiones con otros territorios, porque también mi experiencia vital se ha impregnado de mundanidad de muchas formas. La ciudad también deja marcas en los cuerpos. Allí el ruido constante, la velocidad, la exposición a información sin pausa, el estrés, la desconexión del alimento, del sueño, del tiempo propio, también transforman la forma en que los cuerpos existen. No busco juzgar esa realidad porque parte de mí también la habita, sino reconocerla para tejer conexiones: porque nuestras vidas, urbanas o rurales, están unidas por una misma necesidad de recuperar el vínculo con el cuerpo como territorio y con el territorio como cuerpo.

Por eso, cuando hablo de educación, no puedo hacerlo sin hablar de la tierra, del cuerpo, del sentir. Una escuela que no atienda al entorno está ciega. Una pedagogía que ignore el cuerpo está muda. Una enseñanza que no involucre los afectos, no transforma. Un proyecto educativo que no toque el corazón está condenado a no echar raíz.

Para nosotras es muy importante poner el cuerpo en el centro porque lo consideramos un vehículo que nos ayuda a sentirnos libres y felices, y a través de él escuchamos nuestro territorio y sentir el lugar que habitamos es muy importante porque dependemos de él para vivir. Entonces, creemos que nuestra lucha ha de iniciar en el cuerpo de las personas que más dependen del territorio y muchas veces, esas personas somos las mujeres. Pero no entender el cuerpo sólo como carne y huesos, sino también con su espíritu, con sus miedos, angustias

y felicidades; es decir, entender el cuerpo como un territorio político para defender. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017, p.20)

Esta premisa permite establecer que, si bien es importante reconocer la figura de poder tanto en el cuerpo como en el territorio, por otro lado, es fundamental no perder de vista esa estrecha línea de conexión entre ambos. Este habitar en conciencia posibilita concebir de qué manera los estímulos del entorno moldean mi pensamiento, mi lenguaje y todo aquello que puedo hacer con el cuerpo que sostiene, contiene y expresa mi ser. A su vez, permite percibir cómo exteriorizo mi esencia vital y cómo esta repercute en el mundo y en su realidad inmediata, lo que llamamos territorio.

Lo anterior da cuenta de que mi lugar de enunciación no es solo una postura política, es también una vivencia profunda. Hablo desde donde soy, desde donde camino, desde donde siembro y nace mi jardín. Porque solo reconociendo desde dónde hablamos podemos construir con honestidad y con pertenencia. Mi voz no pretende abarcarlo todo, pero sí desea aportar algo que florezca aquí, en esta tierra, en estos cuerpos, en estas comunidades que hacen parte de esta particular ruralidad que me sostiene.

Reflexiones sobre la(s) ruralidad(es)

La ruralidad en Colombia está atravesada por diversos factores históricos, económicos y sociales que requieren un análisis especial que tenga en cuenta de manera amplia su incidencia para dar una lectura más acertada sobre la realidad educativa del entorno y las necesidades educativas de cada territorio.

El medio rural se entiende, hoy en día, como una entidad socioeconómica y un espacio geográfico, compuesto por un territorio, una población, un conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas y privadas. Es un conjunto de regiones o zonas en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y

cultivados y en donde se desarrolla una gran diversidad de actividades como la agricultura, la industria pequeña y mediana, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, el turismo y la extracción de recursos naturales (CEÑA, 1993). Lo rural no es exclusivamente, entonces, lo agrícola, ni la sola expresión de la producción primaria. Lo rural trasciende lo agrario.

En este sentido, es importante partir de aclarar que no es posible hablar de la ruralidad en general, como un gran compendio de datos, saberes y percepciones sobre el campo. A pesar de que el DNP la clasifique en aproximadamente cuatro tipos, a saber: rural, rural disperso, intermedio y urbano¹⁰, estas denominaciones resultan a mi parecer demasiado superficiales ya que desvían el enfoque del estudio sobre lo rural. Lo cierto es que las investigaciones pertinentes sobre las ruralidades deben tener en cuenta algo más que la cantidad de habitantes y la distancia espacial de cada territorio al casco urbano más cercano; es fundamental concebir cada realidad rural cargada de aspectos históricos, geográficos, biodiversos, culturales, agrónomos y cosmovisionarios, entre otros. Entender que esos tipos de ruralidad influyen y constituyen las condiciones de vida de sus habitantes, es clave para poder, por un lado, entender mejor la realidad particular del territorio y, por el otro, proponer estrategias pedagógicas apropiadas para las necesidades específicas de la comunidad rural en cuestión.

Así las cosas, partir de comprender que la ruralidad no es un fenómeno uniforme nos permite abrir paso a concebir la incidencia de diversos factores en el desarrollo de políticas públicas que atiendan a las necesidades de la población y por supuesto, resuelvan o mitiguen las brechas educativas que afectan a todas las ruralidades colombianas. Por lo cual, es

¹⁰ El departamento nacional (DNP) de planeación define y resume la ruralidad en cuatro categorías: 1. Ciudades y aglomeraciones que son los municipios urbanos integrados al sistema de ciudades. 2. Medianos: con densidad y tamaño poblacional medio. 3. Rurales: cabeceras pequeñas y población mayoritariamente rural. 4. Ruralidad disperso: territorios con baja densidad y población dispersa.

necesario comprender ¿por qué el conflicto armado sigue imperando en la memoria de los pueblos campesinos?, ¿qué tantas huellas dejaron en el cuerpo-territorio rural?, y, además ¿por qué se debe atender a esta problemática para ampliar la cobertura de educación en todo Colombia?

No hay una fecha exacta o correcta a la que se aluda el origen del conflicto armado en Colombia, pero si muchas causas que se remontan incluso algunos siglos atrás, algunas de ellas fueron: “la cuestión agraria, la debilidad institucional, la honda desigualdad de los ingresos, la tendencia al uso simultáneo de las armas y las urnas, o la presencia precaria del Estado en muchas regiones del territorio nacional” (Pizarro, 2015, p.24) A lo anterior, se suman razones un poco menos visibles, pero siempre presentes como la imposición del patriarcado, el racismo, la xenofobia y las múltiples discriminaciones por clase social, región o corrientes de pensamiento. Sin duda, las heridas que la violencia todavía ejerce en nosotros, dejó en los colombianos son muy profundas, incluso muchas de ellas aún se están curando mientras se vislumbran cicatrices. Como era de esperarse los lugares más empobrecidos y olvidados del país, que son los campos fue donde más se sufrió el impacto de la guerra. Recuerdo cuando era pequeña y escuchaba a mis tíos contar como en el pueblo había constantes confrontaciones entre las cuatro fuerzas -la guerrilla, los paras¹¹, la policía y el ejército-; claro, era demasiado pequeña para entender las dimensiones de esto y solo me hacía imágenes vagas e inocentes de esa escena en la plaza de mercado del centro del pueblo, pero los relatos se fueron poniendo cada vez más escabrosos, incluso alguna vez escuché de rumores sobre canibalismo en las filas de los paramilitares, llevándose personas de sus casas para cocinarlos en extravagantes cenas. Recuerdo las primeras veces que se me puso la piel de gallina cuando era niña. Si la guerra le causa esto a una niña que no fue víctima directa del conflicto armado en su tierra, inquieta pensar en los estragos que puede la guerra dejar

¹¹ Abreviatura para referirse a grupos armados al margen de la ley conocidos como paramilitares.

en sus víctimas directas. Aquí cabe preguntarse ¿cómo es posible hacer de la educación un refugio para estos niños y que aun así cumpla con el doble propósito de enseñar y aprender las habilidades necesarias?, ¿qué sería lo necesario?

Se suma y alimenta lo anterior, la presencia del narcotráfico que recordemos ha sido un factor determinante en la historia de Colombia, pues ha afectado, la economía, la política, la cultura y la seguridad del país. La sociedad se ha transformado profundamente gracias a que el narcotráfico alimenta constantemente el conflicto armado, generando reacciones propias al asunto que alteran la paz y el desarrollo normal de constantes prácticas. Así se puede ver al conflicto armado como un entramado de muchos brazos de poder por los que se mueve e impera su violento terror en todo el país. Los brazos de aquella criatura metafóricamente se figuran como el narcotráfico, la sociedad extremadamente patriarcal y la narco cultura¹² que, entre otros, se suman significativamente a los actores violentos que tienen en declive la sociedad.

La huella cultural que ha dejado el narco cultura en Colombia es muy profunda y nos revela que los procesos educativos tienen cada vez el camino más difícil, pues en ocasiones el perseguir la figura de narcotraficante es más llamativo que la tradicional asistencia a la escuela ocasionando una pérdida de valores significativos en la juventud. Adicionalmente, pese a que con el tiempo se han recuperado muchos territorios que el conflicto armado alguna vez asumió como suyos, aún existen lugares donde este predomina y el reclutamiento de menores es habitual¹³. Esto se convierte en un claro ejemplo de la importancia de que en

¹² Según Helena Simonett (2004) se define a la narcocultura como una subcultura de la exaltación de la violencia y del poder económico y político de los grupos y sujetos vinculados al tráfico de drogas que los vuelve ídolos.

¹³ La JEP (2021) ha constatado en un informe preliminar que más de 18.600 niños fueron reclutados y vinculados al conflicto armado por parte de las Farc entre 1996 y 2016. Según esta entidad, el 68% de las víctimas acreditadas son menores de 15 años y detectó otras graves.

estos lugares exista mayor presencia del estado y que se ofrezcan alternativas reales para el desarrollo de la juventud y las infancias rurales.

Ahora bien, hasta aquí es necesario también hablar sobre el empobrecimiento cultural¹⁴, otra noción occidental implantada para referirse a las condiciones que separan una sociedad de otra pero que, sin embargo, atañen a nuestro contexto de diferentes formas, ya que la falta de accesibilidad a recursos como el capital cultural sostiene y alimenta la pobreza económica y nubla el deseo de educarse para transformar su realidad inmediata. Esta búsqueda de un horizonte de expectativas alineado a la noción del progreso de la sociedad actual urbana es muy peligrosa pues ha ampliado los índices de migración desde los campos hacia las ciudades en donde tener estabilidad es equivalente a tener recursos económicos, producir-consumir y en muchas ocasiones la pérdida de la identidad campesina para aunarse a lo que la cultura del capital exige.

Estos son los retos que la educación hoy por hoy tiene que asumir para no desaparecer ya que los índices de deserción escolar en la ruralidad¹⁵ son altísimos, Ahora bien, cerrando el filtro general de la educación, es bien sabido que la enseñanza y aplicabilidad de la filosofía supone un mayor reto, lograr su aprehensión en los campos colombianos para convertirse en ese puente de comunicación entre la humanidad, su entorno y las necesidades que allí surjan, propiciando el autoconocimiento, la identidad colectiva desde la conciencia del ser rural, el pensamiento crítico y la apropiación y defensa del territorio.

A esta altura de la discusión y volviendo a mencionar la idea de no concebir solo una ruralidad, sino que desde la nominación del contexto se deben enunciar las ruralidades de

¹⁴ La pobreza cultural genera lo que se ha venido a denominar “cultura de la pobreza”, que tiene como consecuencia una escala de valores y creencias que infravalora la importancia de la educación y la cultura como motor de desarrollo personal y social. (Sarasola, 2024).

¹⁵ Según el MEN (2023) la tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades esta es de 2.5%. La participación en los programas de preescolar es de menos de 4% en las zonas rurales.

Colombia, quiero hacer alusión a una experiencia poderosa y trasgresora que tuve la oportunidad de vivir, llevar mi ser docente a otros lugares amplía el panorama y blindo con más herramientas el enfoque pedagógico que he venido consolidando en el trasegar de mi vida. Esta experiencia tuvo lugar en la baja Guajira, específicamente en San Juan del César, allí el territorio también me acogió, me sostuvo y moldeó a su acomodo y necesidad. Allí el vínculo con la tierra y sus moradores tiene una relación muy poderosa, no es solamente aquello que me sostiene desde la planta de los pies sino es ese espíritu que armoniza mi cuerpo, creando un ambiente de co-creación de la realidad, es reconocerse como ser activo en la consolidación del mundo, pero no desde la habitual postura occidental que nos sitúa al centro de la naturaleza y esta puesta a mi alrededor para mi deleite. En mi paso por estas tierras, comprendí que moverse en el territorio no es un acto libre ni mecánico y mucho menos azaroso, sino que es un gesto que requiere permiso, respeto y escucha. La comunidad indígena Wiwa, con su cosmovisión centrada en el equilibrio con la naturaleza y los otros seres -tanto físicos como espirituales- me enseñó que el territorio es un ser vivo, una entidad con la que se dialoga y no simplemente un espacio que se ocupa. Incluso la lengua propia, tan rica en matices, guarda en su gramática y en su expresión la memoria ancestral del cuidado, la sabiduría y el lugar que cada quien ocupa en el tejido del mundo, pues esta premisa corresponde a gran parte de mi impresión de la experiencia: la interconexión de todos los seres funcionando como un engranaje orgánico que dota de fuerza la vida misma. Además, también pude aprender de cada integrante de la comunidad, sobre todo de los niños que tiernamente me llamaban *seño*¹⁶ e invitaban a sus juegos, encarnan una amabilidad firme, una forma de templanza que no surge de la dureza, sino de la conciencia profunda del valor de lo común. Esa templanza, que puede confundirse con distancia, es en realidad una forma de guardar la dignidad y sostener el vínculo con lo sagrado del vivir en comunidad.

¹⁶ Forma respetuosa y sentida en las niñas, niños y adolescentes se refiere a profesores y profesoras, específicamente en la zona costera del país.

Esta experiencia me llevó a reconocer que hablar de educación en este contexto implica reconocer una ruralidad con necesidades particulares, sí, pero también con saberes profundos que no pueden ser absorbidos ni borrados por enfoques pedagógicos homogéneos o impuestos desde lógicas externas.

Se sigue de ello un camino abierto a explorar por medio de la educación socioemocional que en este sentido es un componente necesario que posibilita la autoreflexión y autopercepción de esos territorios que han sido marcados por el abandono estatal, la violencia y la deshumanización del territorio. Sin duda, este enfoque pedagógico o pedagogías de los afectos¹⁷, aplicado en las ruralidades, amplía las formas de acción y reparo que se tienen para con las víctimas y los pocos hijos que habitan hoy estos lugares. Aquí, el camino que nuestro metafórico barco emprendió al comienzo de la investigación, avista tierra firme al situar al centro la esfera de lo socioemocional para replantearse el qué hacer de la escuela, desde sus contenidos, sus dispositivos y sus apuestas.

Reflexiones sobre la educación socioemocional

En el momento histórico del que hacemos parte, a saber, pleno siglo XXI, las brechas de desigualdad en diferentes ámbitos de la vida humana se marcan más que nunca, por su puesto, la esfera de la educación sigue relegada a las dinámicas de poder y accesibilidad imperantes y esto es aún más visible en la ruralidad. El analfabetismo no solo atañe a lo académico sino también a lo emocional y este aspecto, debería ser igual de importante que las matemáticas, la ciencia, la geografía y otras áreas fuertes del sistema educativo. La

¹⁷ Concepto que ampliaré más adelante con Abramowsky pero que no se convierten en un recetario o fórmula para superar las brechas de desigualdad educativa en las ruralidades, por contrario, son una suerte de rutas posibles ampliadas para que el docente observe, analice, modifique, puentee y/o aplique en su territorio.

educación centrada en el desarrollo cognitivo ha promovido una suerte de evolución en la humanidad y pese a que a estas alturas de la historia la esfera socioemocional ha tomado más forma y acción, aún falta más en cuanto a visibilidad, promoción y sobre todo su educabilidad. Es por ello que esta propuesta centra su atención en este concepto identificando su necesidad en todos los entornos, específicamente en escenarios conflictivos como lo son las ruralidades. Sin embargo, no quiero cimentar mi proyecto en posicionar el potenciar la inteligencia emocional como la solución a todos los problemas del relacionamiento humano. En cambio, quisiera utilizarla como insumo, medida y, si se quiere, como herramienta del reconocimiento de la individualidad, la subjetivación como proceso, más no como estado, y, a su vez, como mecanismo para analizar los saberes que circulan, se producen y configuran el habitar un territorio desde mi cuerpo en tanto me dejo afectar con él y de él.

Basta con leer la prensa diaria o conectarse a Internet, para obtener datos sobre la incidencia de una serie de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: violencia en adolescentes, violencia de género, incidencia social de ansiedad, estrés, depresión, divorcio, suicidio, etc. No queremos presentar un panorama negativo, pero sí tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas. Si la educación quiere preparar para la vida debe atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria. Esto justifica la educación emocional. (Bisquerra, 2009, p. 158)

Así las cosas, partiendo de la práctica concreta de disciplinamiento del cuerpo que se da fuera y dentro de las aulas y del hecho de que todas las emociones tienen un correlato neurofisiológico como lo plantea Rafael Bisquerra (2009), la implementación de una educación socioemocional supone replantearse la misma como una educación para la vida, así como lo hicieron en su momento, otros movimientos de renovación pedagógica¹⁸,

¹⁸ O MRP, que tienen la intención de democratizar la educación, rompiendo con la rigidez de la escuela tradicional y valorando la experiencia, el contexto y la sensibilidad de los estudiantes.

...dicho de otra forma: la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. (Bisquerra, (2009), p. 158).

En concordancia, la educación emocional es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (ibid., p, 158). La afectividad en este tipo de educación es indispensable para la vida, ella se vuelve motor y objetivo de toda práctica pedagógica, surge aquí la necesidad de que la educación ponga su enfoque *desde dentro*, quiere decir situarlo en la emoción y todo lo que ella atraviesa tanto en el cuerpo como en la mente, las relaciones interpersonales y por supuesto, con el entorno.

A partir de esta mirada, considero que uno de los caminos más fecundos para comprender y fortalecer la dimensión afectiva en la educación es volver sobre la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner (2001). Esta teoría rompe con la visión reduccionista de la inteligencia entendida únicamente desde el rendimiento académico el pensamiento lógico-matemático. Gardner amplía el horizonte del conocimiento humano al reconocer que existen múltiples formas de comprender, sentir y relacionarse con el mundo; formas que emergen del cuerpo, la emoción, el lenguaje, el arte y la interacción social.

Dentro de estas, dos resultan fundamentales para el horizonte ético y pedagógico que aquí propongo: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

Algunos ejemplos son: La escuela nueva o activa, escuela Montessori, movimientos de educación popular, pedagogías críticas y demás

“En su nivel más avanzado, el conocimiento intrapersonal permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos. Uno encuentra esta forma de inteligencia desarrollada en el novelista (como Proust) que puede escribir en forma introspectiva acerca de sus sentimientos, en el paciente (o el terapeuta) que adquiere un conocimiento profundo de su propia vida sentimental, en el anciano sabio que aprovecha su propia riqueza de experiencias internas para aconsejar a los miembros de su comunidad. La otra inteligencia personal se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí, la capacidad medular es la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.”
(Gardner, 2001, p. 189)

La primera la intrapersonal nos invita a mirar hacia adentro, a reconocer nuestras emociones, pensamientos y motivaciones más profundas, y a actuar con conciencia de sí. La segunda nos permite comprender al otro, leer sus emociones, reconocer sus intenciones y construir vínculos empáticos. En ese orden de ideas, cultivar la inteligencia intrapersonal implica desarrollar la capacidad de autoescucha y autoconocimiento corporal. Significa aprender a habitar, a reconocer las señales del cuerpo y a comprender cómo los estímulos del entorno moldean lo que sentimos y pensamos. En los contextos rurales, donde la vida cotidiana está íntimamente ligada a la tierra, los ciclos naturales y los vínculos comunitarios, esta forma de inteligencia adquiere un valor pedagógico invaluable. Nos enseña que el sentir también es una forma de conocer, y que la emoción puede ser la raíz del pensamiento. De esta manera, la inteligencia intrapersonal es la base sobre la cual se pretenden hacer visibles las competencias emocionales que Bisquerra (2009) identifica como esenciales para la vida a saber, la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol, elementos que se esquematizan en la siguiente ilustración:

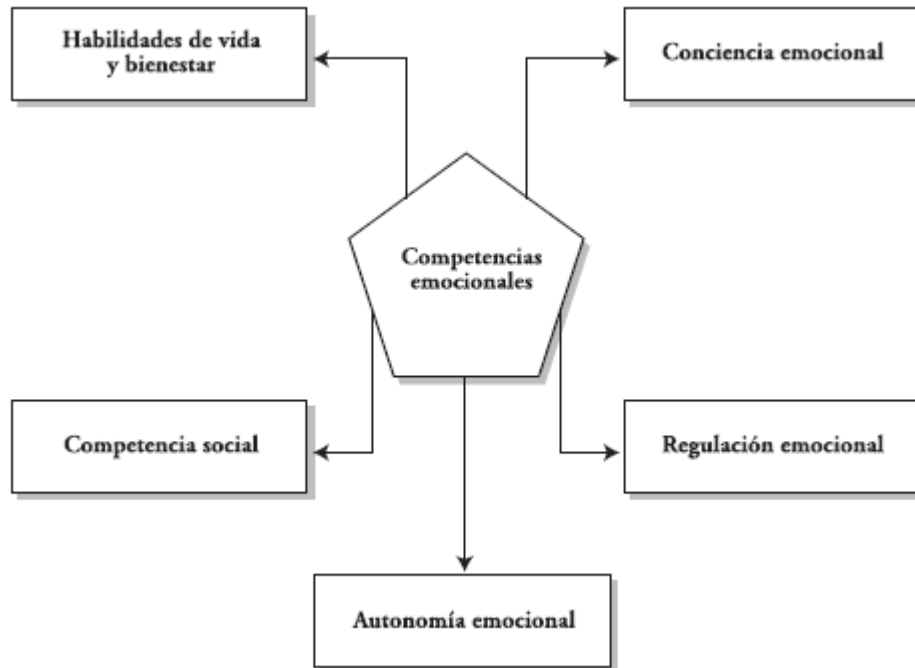


Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales.

Tomado de: Bisquerra (2009), p. 147

Para sintetizarlo, cada una de las esquinas que conforma este pentágono representa cada competencia y la forma en que están interconectadas, que es la clave para poder comprenderlas y aplicarlas en el campo educativo. Entonces Bisquerra (2009), las resume así:

- Conciencia emocional: es la capacidad para reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás.
- Regulación emocional: habilidad para manejar y expresar las emociones de forma adecuada en diferentes contextos.
- Autonomía emocional: desarrollo de una actitud positiva hacia la vida, autoestima, responsabilidad y capacidad de tomar decisiones coherentes con los propios valores.

- Competencia social: es aptitud para establecer relaciones sanas, empáticas y cooperativas con otras personas.
- Habilidades de vida y bienestar: conjunto de destrezas que permiten afrontar los desafíos cotidianos, promover el crecimiento personal y mantener el equilibrio emocional.

Estas competencias, trabajadas desde una pedagogía sensible o pedagogías de los afectos, pueden convertirse en semillas de transformación educativa y social. En las ruralidades, donde la marginación y el olvido histórico han erosionado las formas de expresión emocional, promoverlas es un acto de rebeldía, pero también de reparación y de esperanza. Porque si la escuela se atreve a enseñar a sentir, leyendo la emoción como lenguaje y como conocimiento, entonces puede volver a ser territorio habitado en plena conciencia. En la práctica, esta perspectiva se materializa en estrategias pedagógicas donde el cuerpo, el afecto y el juego se convierten en medios de aprendizaje. Por lo mismo, este proyecto invita a la comunidad educativa a reflexionar sobre sus emociones, a reconocer cómo estas dialogan con el territorio y a imaginar formas distintas de aprender mientras se convive. Se trata, más que de un método, de una actitud educativa que pone en el centro la vida y sus vínculos.

Durante esta investigación, la noción de inteligencia intrapersonal propuesta por Gardner representa para mí un puente para: comprenderse a sí mismo(a), reconocer los propios estados internos, las emociones y las motivaciones, se vuelve una capacidad esencial para el aprendizaje ético y afectivo. Cuando esta inteligencia se cultiva en el aula y más allá de ella, el conocimiento deja de ser una acumulación de datos para convertirse en una experiencia de autoconocimiento, que nunca debería perderse como norte en toda actividad pedagógica. La educación emocional, se entrelaza aquí como una extensión natural de esa inteligencia interior.

Sin embargo, no se trata solo de entrenar o enseñar habilidades, sino de reconfigurar la relación educativa misma. En este punto, las reflexiones de Abramowsky:

Más allá de las pedagogías de”. Quiero hacer un hincapié en las preguntas que abren la discusión del texto, pues es importante cuestionarse los alcances de la educabilidad de aquello que por estar tan al interior de nosotros mismos en ocasiones no sabemos ni que es: las emociones y los afectos. “¿Qué se entiende por emociones? ¿Qué se entiende por afectos? ¿Son educables? ¿Su estudio contribuye a la comprensión de los fenómenos educativos? ¿Por qué esta dimensión habría asumido un lugar central en los enunciados acerca de las buenas” prácticas educativas? ¿Puede lo afectivo/emocional integrarse a la planificación didáctica y/o convertirse en una pedagogía? (2023, p. 32)

Resultan imprescindibles, la autora invita a pensar una pedagogía de los afectos que no reduzca las emociones a instrumentos de control o a contenidos para gestionar, sino que las reconozca como fuerzas constitutivas de la experiencia educativa. Desde esta mirada, el afecto no es un accesorio ni una estrategia metodológica, se convierte entonces en un principio epistemológico y político: aprender a sentir y sentir para aprender son gestos de resistencia frente a una escuela que históricamente ha disciplinado los cuerpos y silenciado las sensibilidades.

En otras palabras, las emociones son “conceptualizaciones encarnadas del afecto”, posibles gracias a la disponibilidad de etiquetas culturales. Tienen propósitos comunicativos, son fundamentales para la interacción y son un impulso motivacional para la acción (von Scheve y Slaby, 2019). En este punto, vale destacar el carácter relacional de las emociones, dado que se producen en el encuentro del “yo” con el mundo (Ahmed, 2017), pero también, vinculan al “yo” con el entorno y con los/as otros/as. (Abramowsky, p. 34)

De este modo, reconectar con la inteligencia intrapersonal y con las competencias emocionales no es solo una necesidad pedagógica, sino una forma de resistencia frente a la imposición de la educación capitalista y productivista. Una educación que olvida al cuerpo y

que mide el aprendizaje por su utilidad pierde su raíz. Por el contrario, educar desde lo sensible, desde una pedagogía de los afectos, es volver sembrar en la tierra que dejó el sistema, es hacer del territorio y el cuerpo, un espacio donde pensar y sentir se abracen, donde aprender es también una manera de cuidar(nos) y de cuidar el mundo.

El puerto de llegada de nuestro navío investigativo apunta hacia la concreción y uso de la filosofía como un motor y resultado del tránsito por cada concepto; a saber, el cuerpo, el territorio -en este caso, ruralidad(es)- y los afectos para poder concretar un dispositivo que agrupe y alinee todo lo anterior en pro de esta competencia en escenarios escolares no siempre ligados a la escuela como cuna de la enseñanza-aprendizaje.

De la filosofía a la ludosofía

A lo largo de la historia, la filosofía se ha concebido como un ejercicio racional orientado a la búsqueda de la verdad, una disciplina que privilegia la abstracción, el concepto y la argumentación. En este sentido, su enseñanza ha estado tradicionalmente ligada a la transmisión de conocimientos, a la repetición de sistemas teóricos y a la memorización de categorías. Esta forma de comprender el pensamiento filosófico, que sabemos es heredera del modelo ilustrado y eurocéntrico, ha tendido a separar el acto de pensar de la vida misma. Sin embargo, creo que filosofar no es solo elaborar conceptos ni dominar discursos, sino ensayar modos o estados de existir. Filosofar, es ante todo un ejercicio espiritual ¹⁹: un ensayo de sí, “donde el pensamiento se juega en la existencia y la existencia en el pensamiento” (Espinel y Pulido, 2017, p. 36). Por eso, más que un saber, la filosofía es una práctica de y para la vida, así lo creen Espinel y Pulido “Creemos que ello es lo que ha de arriesgarse en la denominada enseñanza de la filosofía, pero que acudiría más a una

¹⁹ Como lo anticipaba Pierre Hadot en escritos como Ejercicios espirituales y filosofía antigua (1981) y, La filosofía como forma de vida (1995).

experiencia filosófica como forma de acercarse a la reflexión y quehacer de la filosofía” (p. 38). Desde esta perspectiva, el acto de enseñar filosofía exige desplazarse del modelo de transmisión colectivo o en masa, al de experiencia educativa, cotidiana e individual-colectiva. La filosofía, cuando se vive como ejercicio sobre sí, implica un cuidado constante de la propia subjetividad. Así pues, a esta noción de la filosofía se le aúna el *cuidado* como una práctica ética y metodológica, mediante la cual el sujeto se forma, se transforma y se interroga a sí mismo, posibilitando un ejercicio de autoconocimiento necesario en todas las esferas de la sociedad.

Es lo que en otros momentos hemos intentado proponer como una cercanía entre filosofía y pedagogía. “Un interés pedagógico manifestado y concretado en la preocupación permanente por la formación del hombre y la constitución de un carácter, de una forma de ser y de percibirse” (Espinel, 2014, p. 12). Función pedagógica de la filosofía encaminada al cuidar de sí y cuidar que otros cuiden de sí. (Espinel, 2017, p. 140)

El ejercicio de enseñanza de la filosofía no puede pensarse ni aplicarse lejos del aprendizaje de la misma. Problematizar solo la enseñanza ha sido el talón de Aquiles educativo durante muchos años, ya que deja de lado, que la enseñanza es un acontecimiento no una técnica, en la que el maestro enseña y el estudiante aprende, sino que este acontecer da la apertura a que el estudiante enseñe y el maestro aprenda. La enseñanza y el aprendizaje tampoco son un complemento la una de la otra ni momentos aislados, por el contrario, son movimientos simultáneos dentro de una misma experiencia. A su vez, el enseñar filosofía, no consiste en reproducir pensamientos ajenos, atemporales y desconectados de la realidad del individuo, es en realidad, provocar la posibilidad de pensar por su cuenta propia y hacerse parte del mundo que le rodea. La enseñanza de la filosofía es entonces una práctica que forma personas autónomas en tanto les conecta y responsabiliza con su propia existencia -desde sus historias, hasta su anhelos- pues cultivan una libertad reflexiva orientada al bien común.

Por consiguiente, el concepto que Nussbaum (2010) define como educación filosófica en textos como, Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades, propone que esta práctica educativa debería despertar las emociones individuales, morales y la imaginación empática, permitiendo que el pensamiento no se limite al intelecto, sino que además comprometa también el cuerpo, la afectividad y la convivencia para así, ampliar el horizonte investigativo sobre otras formas, lenguajes y herramientas para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

En esta comprensión, Humberto Maturana (2005) aporta una mirada profundamente coherente al situar lo humano como un entretreído de emoción y lenguaje:

El lenguaje como fenómeno, como un operar del observador, no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas, no como algo en citas. Si cambia mi estructura, cambia mi modo de estar en relación con los demás y, por lo tanto, cambia mi "lenguaje". Si cambia mi "lenguaje", cambia el espacio del "lenguaje" en el cual estoy y cambian las interacciones en que participo con mi "lenguaje". Pero el lenguaje se constituye y da en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni en la gramática, ni en la sintaxis. (Maturana, 2005, p. 28)

Entonces, si no hay pensamiento sin emoción, tampoco hay lenguaje sin cuerpo. De esta manera, educar filosóficamente, desde esta óptica, implica cuidar los modos de relación y de conversación que construyen el mundo. Por lo tanto, la educación no puede reducirse a la adquisición de habilidades o competencias, esta debe abrir espacios donde emerjan las preguntas por el sentido de la vida, por el vivir bien con otros. En esta tarea, la filosofía adquiere un papel vital: es la práctica de observar(nos), de dialogar y de crear significados compartidos. Así, el aula deja de ser un recinto de instrucción para convertirse en un espacio de encuentro y de sensibilidad compartida, a la par que se habilitan, construyen o se

resignifican otros espacios para explorar esta sensibilidad, aquí el aula se transforma; esta no es el único lugar que posibilita la relación enseñanza-aprendizaje, el aula puede ser cualquier lugar donde nuestros pies tomen reposo y fortaleza para sostener la existencia desde el cuerpo y lo vemos en las diferentes ruralidad(es).

A partir de estas reflexiones, la figura del maestro inventor, propuesta por Walter Kohan (2016) en su texto titulado igual, me permite repensar mi lugar como educadora. El maestro inventor no enseña desde la certeza, sino desde la pregunta; no se aferra al currículo, sino que inventa posibilidades para que el pensamiento acontezca, en mi caso que el *sentipensar* mencionado anteriormente este sobre la mesa y sea el plato fuerte, en una figurativa invención de una “cena educativa”. Esta idea interpela directamente las prácticas docentes tradicionales -de las que tomo distancia- que, bajo lógicas de evaluación y control, sofocan la potencia creativa del aprendizaje. Ser maestra inventora es asumir el riesgo de crear sin garantía de resultados, de habitar la incertidumbre como fuente de sentido, permanecer también en la prueba y el error para construir. Esta invención no se refiere a una mera innovación técnica, sino a una actitud existencial: la de una profe que se deja afectar por el mundo y, desde esa afectación, reinventa las formas de enseñar-aprender. Es una pedagogía de la apertura, la experiencia y el asombro, algo de lo que se componen esas pedagogías de los afectos, usadas desde y para la cotidianidad.

Ahora bien, todo lo anterior ha sido necesario para introducir la mediación pedagógica creada para dar cabida a esta propuesta pedagógica mediante el juego, pues el juego, siguiendo a Agamben (2007), no es mero entretenimiento: es el lugar donde la potencia humana se libera de la utilidad y se abre a la imaginación práctica. Jugar entonces, en la escuela o en la vida, implica mover(se), cambiar(se) o si se quiere excavar en los diversos usos del conocimiento: devolver lo aprendido a la esfera común, a la experiencia viva, esa que se hace desde el reconocimiento del sí al contacto con el mundo. En este sentido, tanto

jugar como filosofar son acontecimientos equivalentes: ambos interrumpen la rutina, desarticulan el orden y abren grietas donde se cuele lo nuevo. “El juego es una de las actividades más viejas que la cultura” propone Huizinga (2007, p. 11) quién además expone que “el juego es una actividad con ciertas características. Entre ellas se destacan que: es libre, incierta, se produce en tiempos y espacios determinados, es reglamentada y es una actividad ficticia” (Suárez y Mora, 2022, p. 7). Así, Caillois (1986), menciona algunas clasificaciones²⁰ que van a provocar estados lúdicos en los participantes, es en estos estados en donde podemos situaremos la metodológicamente la investigación.

Así tenemos la intención de aterrizar la filosofía del estándar blanco, occidental, aristócrata y de superioridad epistémica a través del juego como una práctica situada en las epistemologías del sur²¹ desde la vida cotidiana, la memoria colectiva, la palabra sentida; directamente en la *reflexión encarnada* que toma postura y fuerza en el territorio habitado. Por lo tanto, es crucial reconocer otros saberes, nacidos de la experiencia, del cuerpo, de la oralidad y de la comunidad, solo de esta manera la filosofía deja de ser un privilegio académico perteneciente a la élite. En este orden de ideas, filosofar aquí, en el sur, en una ruralidad implica re-tejer la relación entre pensamiento, territorio, saber y comunidad para asumir que el conocimiento no es propiedad, es un diálogo, es decir se crea en conjunto. En este contexto, la educación filosófica puede volverse una práctica de justicia epistémica:

²⁰ Roger Caillois (1986) propone una modalidad o categorización de los juegos para poder identificar sus cualidades y formas de ejecución. Estos tipos de juegos son: 1. Agón: juegos de competencia. La esencia del juego está en la rivalidad y se busca el triunfo. Ganar o perder depende de las destrezas y las estrategias. La experiencia lúdica se produce por la contienda y el resultado. 2. Alea: juegos de azar, aquellos que se dejan al destino. El jugador no requiere destrezas ni preparación. Las acciones se dejan a fuerzas inciertas, que se escapan a cualquier decisión personal. El estado lúdico se produce por la incertidumbre del resultado. 3. Mimicry: juegos basados en la ilusión y el simulacro. El Jugador imita o representa ser algo que no es en la vida corriente. La ejercitación continua produce formas de expresión y de representación simbólica. El estado lúdico se produce por la ilusión de ser de otro modo. 4. Ilinix: juegos que desestabilizan la percepción física del mundo. El estado lúdico se produce en el cuerpo, por el vértigo y el estado de aturdimiento.

²¹ Concepto tomado de la investigación de Boaventura de Sousa Santos (2009), procurando reivindicar un lugar propio, común y presente en la configuración de la identidad latinoamericana.

abrirse a las formas de sabiduría que habitan en el juego, en el mito, en el ritual, en la risa, en la fiesta y en la contemplación.

La filosofía empieza a ser, y tiende a ser cada vez más, un bien público abierto a todos. El segundo presupuesto de la idea de educación filosófica es que el aprendizaje filosófico no se limita a una disciplina, sino que se lo considera posible en otros campos del saber; es decir, que no solo hay, o puede haber, aprendizaje filosófico cuando se enseña filosofía, pues la filosofía no es solo una disciplina: es un modo posible de aprender cualquier disciplina. (Pineda Rivera, 2017, p 35)

Ahora bien, para vincular asertivamente la educación filosófica a mi propuesta parto de entenderla y asumirla como un proceso formativo que invita a pensar la vida desde la pregunta, el diálogo y la experiencia. Con ella no pretendo enfocarme únicamente en la enseñabilidad de conceptos o teorías, sino de construir maneras de situarse en el mundo, de escuchar lo que nos inquieta y de elaborar un sentido vital junto a los otros. Me interesa que este tipo de educación despierte una actitud crítica, creativa, ética y política, capaz de reconocer las tensiones del presente y de imaginar horizontes más justos y sensibles. Desde esta perspectiva, filosofar en la escuela y otros escenarios como los rurales, es abrir espacios donde cada quien pueda ensayar desde su propia voz; confrontar certezas y malestares propios de la esfera socioemocional; revisar modos de sentir y de actuar, y así; poder aprender a participar de manera consiente en la vida en sociedad. Así pues, considero que la educación filosófica tiene un lugar imprescindible hoy porque cultiva una forma de presencia atenta, capaz de interpretar el mundo sin quedar atrapada en lógicas meramente técnicas o instrumentales donde siempre se ha querido encasillar. Su fuerza está en que humaniza la experiencia educativa: pues, así como permite la enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina acompaña la formación de sujetos autónomos, sensibles y reflexivos que pueden involucrarse críticamente en su realidad y contribuir a transformarla significativamente.

En este horizonte, propongo la ludosofía como un modo de reimaginar y rehacer el acto de filosofar y de enseñar filosofía. A estas alturas de la discusión el juego cumple la función de ser una mediación pedagógica, pero al ir más allá se comprende como una forma de pensamiento encarnado dinámico. La lúdica abre espacios donde el aprender se vuelve deseo y el conocimiento se busca por gusto, más no por obligación. En un ambiente lúdico, las reglas no oprimen: se asumen libremente y se transforman colectivamente. “La lúdica genera condiciones propicias en el contexto escolar para la experiencia del pensar, del sentir y del actuar con el saber, con el conocimiento y con la constitución como sujetos” (Morales et al., 2022, p. 19). Esto permitiendo que el sujeto experimente el saber cómo un acto vital. Desde esta mirada, jugar se convierte en un ejercicio existencial, un modo de filosofar con el cuerpo, con la emoción y con la imaginación.

La ludosofía propone un arte de vivir donde el pensamiento se despliega en la experiencia. Es una práctica de libertad que reconoce el valor del tiempo, ese tiempo sin medida que ocurre cuando nos sumergimos en lo que nos apasiona y divierte. En el juego, el sujeto se reinventa, crea mundos, se confronta y se transforma. Allí el pensamiento no es lineal, sino circular, rítmico, afectivo y en particular desde mi propuesta se propone un movimiento en espiral en tanto se transita desde lo superficial hasta la profundidad de la reflexión y conciencia de la subjetividad de los participantes. En consecuencia, filosofar desde la ludosofía, es hacer de cada experiencia un laboratorio de sentido, donde la reflexión nace del gozo y no de la imposición. De este modo, la educación filosófica puede recuperar su carácter originario: no enseñar qué pensar, sino crear las condiciones para que pensar y reconocer(se) sea posible, sensible y común.

Finalmente, esta perspectiva metodológico-conceptual desemboca en la propuesta que presento: un juego filosófico-sensible, concebido como un objeto de mediación entre el pensamiento y la experiencia. Desde la ludosofía, el juego no es un instrumento didáctico,

sino un espacio donde el filosofar se vuelve acto, el saber se hace cuerpo y el aprendizaje se transforma en una práctica de libertad a la par que se encarna el sentipensar desde el territorio. Este tránsito, de la filosofía académica a la filosofía vivida, es el camino que busco recorrer y proponer: un modo de habitar la enseñanza como creación, como arte, como juego.

De la ludosofía a la experiencia: el juego como mediación pedagógica y filosófica

Pensar el juego como mediación filosófica supone un desplazamiento respecto a las formas tradicionales de enseñanza de la filosofía. Frente a la lógica transmisiva del conocimiento, propongo un movimiento de retorno hacia la experiencia: una filosofía que se encarna, se juega y se siente. En este horizonte, la ludosofía, entendida como una forma de pensar desde el juego y a través de él, no busca reducir el pensamiento a una dinámica lúdica, sino abrir un modo de habitarlo que reconozca la sensibilidad, la corporeidad y el afecto como dimensiones constitutivas del filosofar. Jugar, en este contexto, es aprender a mirar de nuevo: a leer los afectos, a habitar el cuerpo, a escuchar el territorio.

En suma, esta investigación me ha llegado a concebir que pensar la educación desde lo sensible es también una forma de reconciliarme con el cuerpo, la comunidad y el territorio. Entiendo que enseñar no es solo transmitir conceptos, sino abrir un espacio de enseñanza-aprendizaje. Ese acontecimiento es corporal, afectivo y situado; ocurre en la expresión de una palabra, en el silencio compartido, en una mirada que reconoce. Por eso, asumo que el conocimiento no se habita desde la mente sola, también ocurre desde un cuerpo que siente y se deja afectar, en tanto se mueve con el territorio y aprende de su ritmo. Así el cuerpo se convierte en el primer territorio pedagógico: un lugar donde el pensamiento se encarna y donde la emoción adquiere forma a la vez que se nombra. En él se inscriben las memorias,

las resistencias, los gestos de cuidado, las heridas colectivas y mucho más. Filosofar desde el cuerpo es aprender a escuchar sus signos, a leer en sus movimientos una forma de pensamiento que no se traduce del todo en palabras, estos se perciben. Desde allí comprendo que educar es también un ejercicio de reparación: permitir que el cuerpo vuelva a ser un lugar legítimo del saber.

En consecuencia, no concibo el territorio como un simple entorno físico, para mí es un entramado vivo de afectos, historias y vínculos. En las ruralidades, este tejido se hace aún más visible: el conocimiento brota del contacto con la tierra, con el agua, con la palabra que circula en comunidad. Allí la educación se vuelve práctica de re-existencia -o por lo menos debería serlo-, una manera de volver a sembrar lo sensible en medio de un mundo que muchas veces ha desconectado el aprender de la vida. Por lo que, en mi investigación cada espacio rural encierra una pedagogía implícita: la del cuidado, la del trabajo compartido, la de la escucha paciente.

Desde este horizonte, los afectos emergen como mediadores del pensamiento. No son simples emociones individuales, son movimientos del alma colectiva que orientan la manera en que nos vinculamos. Aprender a sentir es también aprender a pensar de otro modo. En esta misma línea, la educación socioemocional aplicada en una ruralidad no busca domesticar las emociones ni gestionarlas, por el contrario, busca darles lugar como fuentes de conocimiento y transformación que duele, que alegra, que se transforma. A esta altura de la discusión, la filosofía, deja de ser un discurso abstracto, hegemónico y meramente académico, para convertirse en una práctica de sí y con los otros. Filosofar, para mí, es un ejercicio de cuidado: una forma de entender al mundo, de pensar lo que vivimos y de imaginar lo que aún no existe. En esta práctica, el pensamiento no se separa de la experiencia, se arraiga en ella. En vista de que el pensamiento se arraiga en la vivencia humana, la filosofía se vuelve una forma de presencia, una disposición a la pregunta y al

asombro, una manera de cuidar la palabra para construir subjetividades, colectivos y entornos más seguros.

En este sentido, la ludosofía se vuelve un puente entre el pensamiento y el juego, así como entre el rigor y la imaginación. En tanto que permite actuar sin más pretensión que explorar sin miedo y pensar desde el placer, nace FiloSensible como un intento por filosofar jugando y jugar pensando, una herramienta para que el pensamiento vuelva a pasar por el cuerpo y la emoción. En el juego se da una experiencia de cuidado mutuo: se siente, se observa, se comparte. No hay ganadores ni vencidos; solo un grupo que se piensa y se transforma al ritmo de las cartas, las risas, los silencios y las preguntas que emergen en su aplicación. La creación de este dispositivo pedagógico como juego o espiral no busca imponer una metodología cerrada, sino invitar a una experiencia viva de pensamiento encarnado. Cada carta, cada gesto y palabra compartida abre un umbral hacia otra forma de educar: una donde el saber se teje con el afecto, donde el cuerpo es la primera herramienta de reflexión y el territorio la primera escuela. Así entiendo también la investigación-acción: como una espiral que no termina, que vuelve sobre sí misma con más preguntas que respuestas dándole una apertura a la sensibilidad, pero con una certeza creciente de que investigar es cuidar y transformar a la vez. Por tanto, creo en una educación que nos devuelva la capacidad de sentir, mientras pensamos con los otros y a su vez, imaginamos nuevos modos de habitar el mundo. Entonces, FiloSensible no es solo un juego: es una práctica de esperanza. Es el intento de sembrar, desde la filosofía y la lúdica, una pedagogía que florezca donde antes hubo silencio. Una pedagogía que, más que enseñar contenidos, enseñe a estar vivos, atentos y más que presentes en nuestra propia realidad.

CAPITULO III: RUMBO METODOLOGÍCO: FILOSENSIBLE

La metodología se fundamentó en la Investigación-Acción entendida como un proceso cíclico de comprensión, intervención y transformación de la realidad educativa. En coherencia con la mirada ludosófica²², esta metodología no busca aplicar un modelo preexistente, sino tejer conocimiento desde la experiencia compartida, donde cada acción pedagógica es también una forma de pensamiento.

La propuesta asume, siguiendo a Elliot (1993)²³, que investigar es transformar: no hay distancia entre quien investiga y lo investigado, sino una implicación afectiva, corporal y territorial que reconfigura las prácticas educativas desde adentro.

La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (Bausela, 2004, p. 33)

Desde esta perspectiva, comprendo mi papel no como una observadora externa, sino como parte viva de esa espiral. La investigación se fue tejiendo en el encuentro con otros, en el reconocimiento del cuerpo, el territorio y los afectos como fuentes legítimas de

²² Concepto desarrollado en el marco teórico pero importante de enunciar desde ahora pues consolida el componente desde el que se sostiene la propuesta pedagógica en términos filosóficos.

²³ En su texto, El cambio educativo desde la investigación acción.

conocimiento. En ese tránsito, la secuencia de planificar, actuar, observar y reflexionar se volvió una forma concreta de caminar la investigación: primero habitando el territorio y escuchando las voces de docentes, estudiantes y familias; después actuando mediante talleres exploratorios que permitieron leer las necesidades socioemocionales y la manera en que el cuerpo y el lugar se inscriben en la experiencia educativa; más tarde observando las resonancias, las resistencias y los gestos que emergían en esos encuentros; y finalmente reflexionando sobre lo ocurrido para transformar esas intuiciones en una mediación pedagógica coherente con la realidad almeiduna. Fue en esa misma espiral donde FiloSensible tomó forma: no como una idea previa que busqué imponer, ya como la respuesta que brotó al reconocer la necesidad situada de abrir un espacio lúdico-filosófico para pensar con el cuerpo y desde la experiencia afectiva. Por eso la metodología de investigación-acción dio origen al juego y también se convirtió en la forma natural de aplicarlo: cada sesión con FiloSensible vuelve a desplegar esa misma dinámica de planificar el encuentro, actuar a través del juego, observar lo que sucede en los cuerpos y en el grupo, y reflexionar colectivamente para comprender lo que el proceso despierta. En esa continuidad, la propuesta conserva su raíz situada y su sentido de cuidado, nacidos, desde el principio, del diálogo íntimo con el territorio y con quienes lo habitan.

En este orden de ideas, este proyecto tuvo al centro la investigación acción como el enfoque metodológico que articulado a la modalidad de propuesta pedagógico-didáctico de la Licenciatura en Filosofía, de la Universidad Pedagógica Nacional, atiende no solo a mis intereses académicos, sino también a mis convicciones éticas, pedagógicas y territoriales, a una necesidad ética y pedagógica fundamental: hacer de esta investigación un proceso, donde los saberes de la comunidad educativa rural no sean solo fuente de información, más allá de eso que sea una parte activa en la construcción del conocimiento pues me interpelan, me atraviesan y me implican, de ahí que la metodología de investigación es a su vez, la

mediación en sí misma para el desarrollo, articulación y realización del juego FiloSensible, que se detallará a profundidad en un apartado posterior.

Con lo anterior en mente se avista el objeto núcleo y producto desarrollador de esta investigación, esta *mediación pedagógica* puede entenderse como el conjunto de dispositivos, estrategias y relaciones que posibilitan el encuentro significativo entre el sujeto y el conocimiento. No se trata únicamente de un recurso didáctico, sino de una forma intencionada de acompañar procesos de aprendizaje, creando condiciones para que quien aprende establezca vínculos críticos y reflexivos con aquello que estudia. En este sentido, la mediación no transmite contenidos de manera lineal, sino que activa preguntas, provoca experiencias y abre espacios de interpretación. El juego, cuando es concebido más allá del entretenimiento, puede constituirse en una potente mediación pedagógica, pues involucra el cuerpo, la emoción, la imaginación y la interacción simbólica, permitiendo que el aprendizaje ocurra desde la experiencia vivida y no solo desde la abstracción conceptual.

Así es como surge FiloSensible, un juego de cartas exploratorio y dialógico. Un juego de tipo mimicry por su carácter representativo e imaginativo, agon porque no es competitivo, pero exige autoobservación y reflexión, e ilinx por esa leve desestabilización perceptiva que invita a sentir y pensar desde otros lugares. Es un juego que combina elementos lúdicos, la memoria, la dinámica simbólica para la consolidación de mediación pedagógica pero también filosófica. En él, quien juega se pone en juego a sí mismo, existe una negociación o mediación entre: su atención, su sentir y su modo de relacionarse con el entorno. Así, según Malagón (2009)

La función mediadora de la pedagogía tiende un puente entre el educando y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus experiencias y los conceptos, entre su presente y su porvenir, dotando de sentido al acto educativo. El educador es concebido como asesor pedagógico, como mediador que debe facilitar el autoaprendizaje, la construcción de

conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se experimente como una actividad lúdica, creativa y placentera. (p. 177)

En consecuencia, concibo esta propuesta como una mediación pedagógica en la que más allá de transmitir contenidos de manera directa, busco crear las condiciones para que el saber emerja del encuentro entre cuerpo, territorio, afectos y sus experiencias propias. Mediar, para mí, significa habilitar un espacio de tránsito, un territorio compartido donde lo educativo ocurre porque se posibilita, más no porque se impone. En este horizonte, FiloSensible se constituye como un juego filosófico-exploratorio, cooperativo y reflexivo, que utiliza la lúdica y el afecto como mediaciones para pensar los conceptos ya mencionados pero expuestos más adelante. Por lo que este juego no busca la competencia ni la acumulación de puntos, sino la activación de una sensibilidad pensante, la apertura de un modo de filosofar que nace en los sentidos y se despliega con la palabra hacia otros horizontes. Por eso entiendo el juego como un dispositivo vivo, un posibilitador que me permite acompañar procesos sin dirigirlos, abrir preguntas sin cerrarlas y propiciar que cada participante se encuentre consigo mismo y con los otros desde un lugar sensible y reflexivo. Cada carta opera como un propulsor simbólico, un detonante que convoca a realizar acciones, compartir reflexiones o elaborar relatos desde la experiencia sensible para ser compartidos en un tejido comunitario. De esta manera, el juego se transforma en un laboratorio de pensamiento encarnado, donde la filosofía se practica como atención, escucha activa y diálogo, donde el conocimiento no se repite, en su lugar se reinventa porque nace del cuerpo, se nutre del territorio y se teje con otros. En este sentido, mediar es también un acto de cuidado: cuidar los ritmos, cuidar la emoción que emerge, cuidar la palabra que circula y el vínculo que se construye. A través de FiloSensible, la mediación pedagógica se vuelve una forma de abrir caminos para que el aprendizaje sea encuentro, resonancia y transformación.

El juego FiloSensible emerge en este horizonte como un dispositivo de transformación: un modo de aprender a filosofar desde lo sensible, de hacer del cuerpo un lugar de pensamiento y del territorio un espacio pedagógico. En este sentido, investigar se convierte también en un acto de cuidado del vínculo con los otros, de la palabra que circula y de las prácticas que se resignifican al vivirse en comunidad. Cada encuentro lúdico abre un espacio para pensar y sentir juntos, para experimentar la educación como un movimiento de retorno a lo humano.

Por ello, el proceso metodológico que propongo no se estructura en pasos fijos ni fases cerradas, sino que se despliega como una espiral viva. Cada ciclo de acción, observación y reflexión no se clausura al finalizar, sino que deja abiertas nuevas rutas de sentido. La espiral permite comprender que el pensamiento y la sensibilidad avanzan y se profundizan sin ruptura, de manera orgánica, cuidadosa. En esa lógica, las cartas mismas se organizan también en niveles de profundidad: hay cartas que invitan a un primer contacto, más superficial y exploratorio, y otras que convocan al descentramiento, a la apertura interior, al cuidado más hondo de sí y de los otros.

De este modo, la metodología se construye desde la experiencia y para la experiencia, orientada al cambio y a la comprensión profunda de lo vivido. Cada momento de juego es una fase en sí misma: un movimiento que respira, se enlaza y se transforma con la comunidad participante. Investigar, jugar y cuidar se vuelven gestos inseparables dentro de un mismo acto de pensamiento sensible. Por ello, cada fase mantiene viva la intención de comprender transformando, de investigar haciendo y sintiendo. La investigación-acción aquí no es solo un método, sino una forma de habitar la educación: una pedagogía que parte de la práctica para pensarla desde adentro, con el cuerpo, la emoción y la palabra como ejes del conocimiento.

Fases metodológicas la investigación

El proceso metodológico de esta investigación se configuró a partir de la experiencia directa con el juego FiloSensible, en dos contextos distintos: su primera aplicación en el Congreso de Educación y Filosofía realizado en México, y posteriormente en el Liceo Manuel Elkin Patarroyo de Bogotá por parte de un compañero de la licenciatura²⁴. Estas experiencias no se comprendieron como simples escenarios de validación, sino como momentos de reflexión viva donde el juego se reconfiguró constantemente, mostrando su potencia pedagógica como mediador entre el pensamiento, la sensibilidad y la comunidad. La metodología se estructura como la *espiral viva* mencionada anteriormente, donde cada fase implica un movimiento que no se agota, sino que se transforma en contacto con quienes participan. En esta espiral, el aprendizaje no es lineal ni acumulativo, sino circular y expansivo: cada retorno al juego abre nuevas formas de comprender lo vivido. Las fases no son, por tanto, pasos rígidos, sino momentos de resonancia entre la experiencia y la reflexión, entre lo vivido y lo pensado.

Diagnóstico: observación del contexto y apertura sensible

Todo proceso inicia con una disposición a mirar. El diagnóstico no se redujo a un levantamiento de información, sino que implicó una observación atenta del contexto educativo, identificando tensiones como la escisión cuerpo–pensamiento, la participación limitada de los estudiantes y una enseñanza frecuentemente centrada en contenidos antes que en experiencias.

Esta etapa se corresponde con lo que, en la espiral del juego, denomino fase de invocación: una apertura y disposición sensible. Antes de proponer cualquier mediación, fue necesario

²⁴ Francisco Javier Gómez quien con mucho cariño y empeño aplico el primer pilotaje nacional del juego.

propiciar espacios de escucha —círculos de la palabra, cartografías sociales, recorridos por el espacio escolar— que permitieran reconocer la disposición anímica, los intereses y las particularidades de los participantes. Este momento no buscaba diagnosticar desde arriba, sino invocar la presencia: despertar la atención y preparar el cuerpo para el encuentro. Allí comenzó a perfilarse la necesidad de una mediación que integrara territorio, afectos y pensamiento.

Diseño de la mediación: fundamentación y construcción simbólica

La segunda fase consistió en la fundamentación conceptual y en la construcción misma de la mediación pedagógica: el diseño del juego, la elaboración de las cartas, la definición de dinámicas y reglas. Esta etapa articuló referentes teóricos sobre filosofía situada, educación socioemocional y mediación pedagógica, con la experiencia concreta del territorio. Aquí el juego comenzó a tomar forma como dispositivo simbólico. Cada carta fue pensada no como contenido cerrado, sino como detonante de sentido; cada dinámica, como posibilidad de poner en relación la experiencia con el concepto. Este momento dialoga con la fase de resonancia, pues desde su diseño se anticipa que las cartas actuarán como disparadores que susciten asociaciones, relatos, gestos y silencios. El objetivo no era crear un material didáctico convencional, sino una mediación capaz de tender puentes entre lo que se sabe y lo que se vive, entre la emoción y la palabra.

Implementación: desarrollo de la experiencia y espiral de profundización

La implementación comprendió el pilotaje del juego en el Congreso en México y en el Liceo Manuel Elkin Patarroyo en Bogotá, así como el desarrollo de sesiones estructuradas. En esta fase, FiloSensible dejó de ser diseño para convertirse en experiencia encarnada. Corresponde a las fases de resonancia y profundización de la espiral. Primero, el encuentro

con las cartas: los participantes interpretan, representan o imaginan desde su propio horizonte afectivo. No se trata de responder correctamente, sino de resonar con lo que cada carta provoca. Posteriormente, a medida que el juego avanza, se produce un movimiento hacia la interioridad: las cartas más profundas invitan a cuestionarse, a pensarse desde el sentir y no solo desde la razón.

En ambos contextos fue posible observar cómo la palabra comenzaba a articularse con la emoción y cómo emergían experiencias que usualmente no encuentran lugar en el aula. Esta fase exige cuidado, pues trabajar con lo sensible implica escucha atenta y acompañamiento responsable.

Reflexión y ajuste: retorno, cuidado y reconfiguración

Ninguna mediación pedagógica se agota en su aplicación. La fase de reflexión y ajuste implicó modificar preguntas y dinámicas, así como identificar los límites y alcances del juego. Este momento se vincula con la fase de retorno y cuidado de la espiral: recoger las voces, los gestos y los silencios que dejó la experiencia.

Más que evaluar resultados en términos cuantitativos, se trató de construir sentido en común y reconocer qué aspectos necesitaban ser transformados o profundizados. El cuidado aquí no es accesorio: supone atender los ecos del juego, sostener lo que se moviliza emocionalmente y permitir que cada aplicación abra nuevas rutas.

En suma, la metodología que sustenta esta investigación no se concibe como una ruta técnica, sino como una práctica de sensibilidad. FiloSensible, en su despliegue, me permitió comprender que investigar desde la educación filosófica implica también dejarse afectar por lo que acontece, reconocer que el conocimiento se gesta en el vínculo y no en la distancia. La espiral metodológica no cierra su movimiento, porque el juego sigue actuando en quienes

participaron: docentes, estudiantes, investigadores y yo misma. Cada carta jugada, cada silencio compartido, cada gesto de atención se convierte en huella de una forma distinta de pensar lo educativo: una que no teme habitar la fragilidad, que hace del cuidado un método y del sentir un camino para filosofar en comunidad.

Manual FiloSensible

Unidades, secuencias y detonantes

El juego FiloSensible se concibe como una herramienta didáctica y filosófica para activar procesos de reflexión, sensibilización y creación en torno al cuerpo, el territorio y los afectos. En su despliegue, el juego no se limita a una dinámica lúdica aislada, sino que se inserta dentro de una secuencia pedagógica viva, que permite que la experiencia del juego dialogue con la práctica educativa, el pensamiento y la comunidad. Partiendo del reconocimiento de que no existen dos experiencias iguales, cada aplicación del juego se adapta al contexto y a las sensibilidades presentes en el grupo. Las emociones, los ritmos, los silencios y las palabras son distintos cada vez; como recordaría Heráclito, “no nos bañamos dos veces en el mismo río”. Así, cada sesión de FiloSensible es una espiral que inicia en la superficie del sentir cotidiano y desciende hacia capas más profundas de reflexión y expresión.

Objetivo del juego:

Explorar de manera creativa y colectiva cómo cuerpo, territorio, afectos y filosofía pueden convertirse en caminos de aprendizaje y reflexión en contextos educativos, especialmente en la ruralidad, pero también en entornos urbanos y académicos. El propósito es que el juego

funcione como un dispositivo de pensamiento sensible, un mediador entre el sentir y el pensar, capaz de activar formas de conocimiento encarnadas y situadas.

Participantes:

- Entre 6 y 25 jugadores (adaptable a grupos más pequeños o amplios).
- Ideal para docentes, estudiantes, investigadores o comunidades educativas rurales y urbanas.

Duración:

Entre 60 y 120 minutos, según el número de cartas jugadas y la profundidad de las reflexiones colectivas.

Materiales:

- Mazo de 60–80 cartas (divididas en categorías: afectos, cuerpo, territorio y filosofía).
- Hojas y colores (opcional, para dinámicas de dibujo o escritura).
- Espacio amplio para actividades de movimiento o representación corporal.
- Lana o cuerdas de colores (morado, rojo, verde y azul) para construir redes o lazos simbólicos durante el juego.

Preparación del espacio:

El espacio debe permitir la circularidad y el movimiento. Se sugiere dibujar una figura geométrica (por definir según el contexto y a elección de los jugadores: espiral, red o cuadrantes) con las cuerdas de colores, representando los vínculos entre cuerpo, territorio, afecto y filosofía. Cada color puede simbolizar una categoría:

- Morado: Afectos/Emociones
- Rojo: Cuerpo
- Verde: Territorio

- Azul: Filosofía
- Amarillo u otro color: Intersección (Al centro)

Por ejemplo:

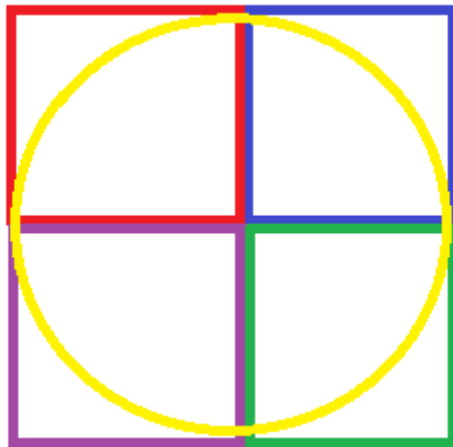


Figura 2. Cuadrante. Imagen de autoría propia. Cuadrante, figura o diagrama donde se ubican las cartas. (2025)

Estructura general de una sesión

Cada secuencia o taller del juego se organiza en tres momentos que se entrelazan como una espiral de experiencia y conocimiento:

1. Despertar sensorial /afectivo

Breves dinámicas para disponer el cuerpo y abrir la atención sensible. Aquí se busca afinar la percepción, liberar tensiones y preparar el ánimo para el juego.

Ejemplos de actividades:

- Ejercicios de respiración o estiramiento consciente.
- “Ritual del tacto”: sentir un objeto cotidiano con los ojos cerrados e imaginar su historia.
- Rompehielos afectivos (por ejemplo: si fueras un paisaje hoy, ¿cuál serías?)

Este momento permite entrar en contacto con el propio cuerpo y el del grupo desde la escucha y la presencia.

2. Exploración lúdico-filosófica

- En este momento se desarrolla el núcleo del juego, donde las cartas funcionan como detonantes simbólicos.
- El grupo se organiza en círculo o en mesas pequeñas. Cada jugador o grupo toma una carta del mazo correspondiente (afectos, cuerpo, territorio o filosofía).
- Cada carta contiene una consigna, una imagen o una pregunta que invita expresar lo indicado allí.

Cada participante responde o representa su experiencia, promoviendo un diálogo horizontal y afectivo. El juego actúa, así como mediación entre pensamiento y emoción, entre lo íntimo y lo colectivo.

3. Reflexión y creación colectiva

El cierre busca hacer visible lo vivido, convertir la experiencia en lenguaje, gesto o símbolo.

Este momento es tan importante como el juego mismo: no concluye, sino que abre nuevas resonancias.

Ejemplos de actividades:

- Escribir una frase que resuma lo sentido durante el juego.
- Crear un collage con palabras o colores asociados a los afectos evocados.

- Compartir oralmente un pensamiento o una pregunta que haya surgido.
- Construir colectivamente un mural o mapa de sensaciones del grupo.

Reglas del juego

1. Preparación

Mezclar todas las cartas.

Decidir la modalidad:

- **Al azar:** los jugadores toman cartas en ronda.
- **Por categoría:** el facilitador escoge cartas según el tema (afectos, cuerpo, territorio, filosofía).

2. Turnos

- En cada turno, un jugador toma una carta y ejecuta la acción (puede ser un gesto, narración, reflexión o dinámica individual o grupal).
- El resto del grupo puede reaccionar: complementar, preguntar o vincular lo vivido con cuerpo/territorio/afecto/filosofía.

2. Distribución

Cada participante tendrá la libertad de ubicar la carta en la parte del cuadrante que considere indicando porque la puso en ese lugar.

3. Final

El juego termina cuando se acaban las cartas o se alcanza el tiempo definido (sugerencia 1 hora y 30 minutos). La idea no es ganar individualmente, sino salir con un tejido visible de reflexiones encarnadas.

Registro de tarjetas y tejido conceptual

Cada participante puede ubicar la tarjeta en la zona o color correspondiente (afectos, cuerpo, territorio o filosofía), o enlazarla a varias categorías simultáneamente. Debe explicar brevemente por qué considera que la carta pertenece a una o más categorías, mostrando así que los conceptos son transversales e interdependientes. Esta dinámica busca evidenciar cómo la educación socioemocional, el pensamiento situado y la reflexión filosófica se entrelazan para crear nuevas formas de enseñar y aprender filosofía encarnada, sensible y situada.

¿Cómo o cuándo ganar?

En FiloSensible no se gana individualmente. El sentido del juego está en salir con un tejido visible de reflexiones encarnadas, en el que cada jugador haya participado del acto de pensar sintiendo. Ganar es haber tejido algo en común, haber dejado una huella en la espiral compartida del juego.

A continuación, presento una muestra de algunas de las cartas que componen los mazos a manejar en el juego. Adicional las tarjetas que indican las reglas, materiales e instrucciones particulares sobre la ejecución del mundo.

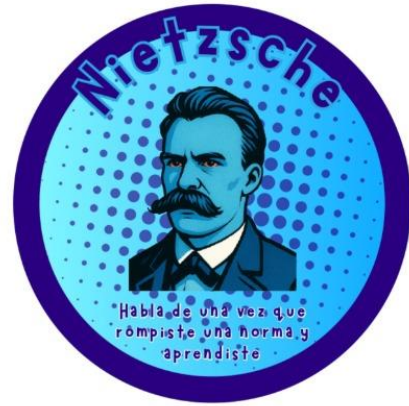












Soledad



Explica un momento en que, la soledad te enseñó algo.

Confianza



Relata cuándo alguien confió en ti y eso te marcó.

Serenidad



Comparte qué lugar te da calma absoluta.

Vergüenza



Cuenta un episodio vergonzoso que con el tiempo se volvió aprendizaje.

Miedo



Describe un miedo que aún conservas y de dónde viene.

Compasión



Recuerda una vez que te conmovió el dolor ajeno.



CAPÍTULO IV: MAREAS ENCONTRADAS: Hallazgos en movimiento

Primera aplicación: VI Congreso Internacional de Ciencia, Ética y Educación

Como se mencionó anteriormente, esta propuesta se creó como una suerte de deuda inmaterial con Almeida, el lugar que permite y alimenta mi vínculo con la ruralidad. Sin embargo, esta es una mediación pedagógica que puede ser aplicada en otros espacios, en tanto que el docente o la persona encargada de liderarlo, pueda -según su experiencia, entorno, población y competencias- aplicarlo en otro lugar. Así pues, este fue aplicado en dos escenarios previos: Uno de ellos, el primero el VI Congreso Internacional de Ciencia, Ética y Educación realizado en la universidad Autónoma de Coahuila en donde se contó con población de estudiantes de pregrado locales e internacionales, investigadores, talleristas y en general, adultos jóvenes. Aquí surgieron diferentes reacciones por el contexto, el choque cultural y los diferentes usos del lenguaje y, este se realizó de la siguiente manera:

Nombre: Sembrar lo sensible: cuerpo, territorio y afectos como recursos pedagógicos en la ruralidad.

Contexto: Taller en VI Congreso Internacional de Ética, Ciencia y Educación

Objetivo: Conectar el juego con la memoria colectiva, los afectos del lugar y las formas locales de conocimiento, reconociendo la diversidad de procedencias de los participantes.

Despertar sensorial:

Metáforas del territorio: cada participante describió su lugar de origen mediante una imagen poética (por ejemplo: “mi territorio es como una brasa de sancocho al fuego lento, lleno de sabores y humo”).

Exploración lúdico-filosófica:

Aplicación del juego FiloSensible con cartas del mazo territorio. Se dialogó a partir de los detonantes y las asociaciones que surgieron al representar y comentar las reflexiones de cada carta en la medida en que continuaba el ascenso por la espiral del pensamiento y los sentires.

Reflexión colectiva:

Se compartieron aprendizajes y resonancias. Se registraron las reflexiones en frases, agradecimientos, sugerencias y hallazgos dentro del proceso de investigación- implementación.

Este primer pilotaje del juego como mediación pedagógica fue en extremo interesante, provoco suspiros, lágrimas, memorias individuales y colectivas poderosas. Inicialmente el juego pretendía generar lazos físicos, identificados con color amarillo, trazados en la figura de cuadrante propuesta previamente. Sin embargo, estos lazos no se dieron de esta manera, para relacionar una carta o concepto con la otra y así, ver la interconexión de los conceptos de manera orgánica y sorpresiva, sino que se dieron simbólicamente tejiendo el dialogo, la representación y complementando la participación de cada jugador, estos ubicaron las cartas en la categoría en donde consideraban debía ir, haciendo una notable recurrencia en ponerlas al centro como símbolo de que el accionar de la carta hacia parte de los cuatro cuadrantes. Aquí se reveló la necesidad de pensar una figura que posibilitara más combinaciones de categorías, por ejemplo: solo entre cuerpo, territorio y filosofía, dejando emociones de lado y viceversa, En fin, posibilitar una colección de elementos que compartan propiedades comunes presentes en cada tarjeta.

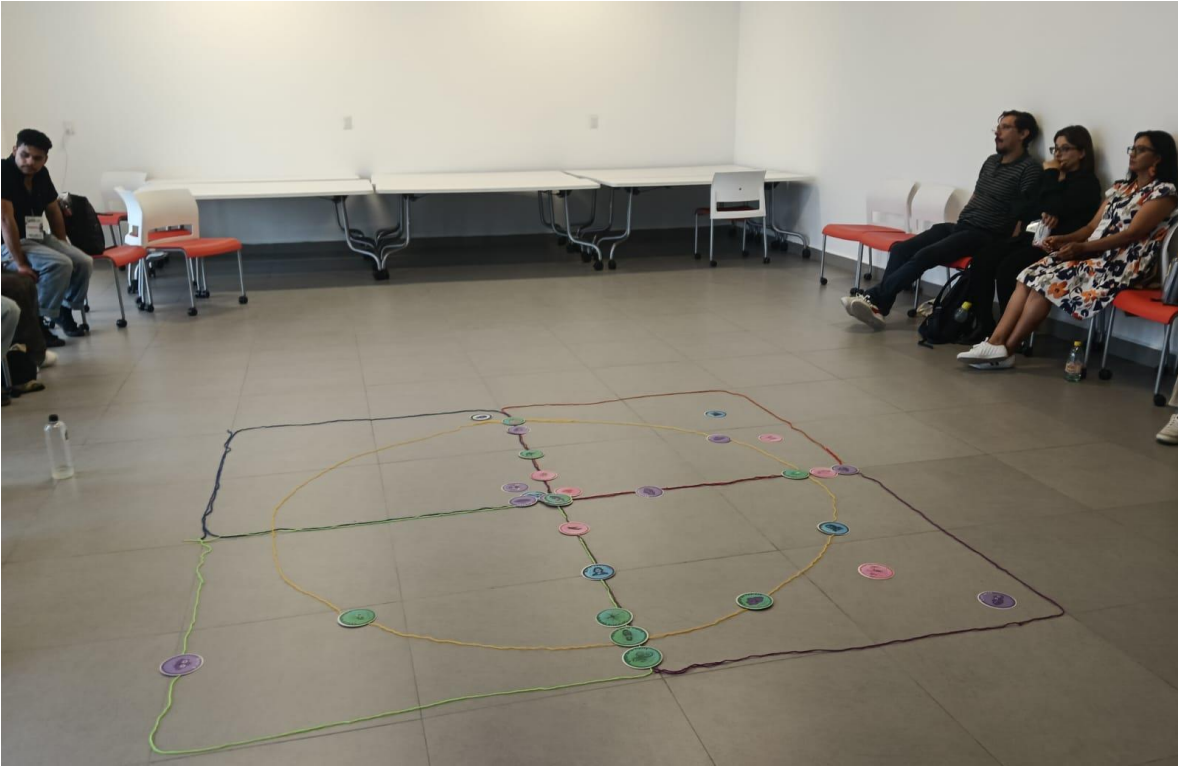


Foto 3. Encuentro Coahuila Autoría propia. Participante en función de juego. Coahuila, México. (2025)

Esta primera aplicación del juego me permitió evidenciar el impacto del territorio en la consolidación de la subjetividad colombiana y mexicana, esa subjetividad que se expresa desde el cuerpo, es movilizada por el sentir de la emoción que atraviesa las historias vitales de cada persona, posibilitando otras formas de enseñar filosofía desde practicas situadas y afectivas. La conversación que salió a flote en medio del ejercicio tuvo aporte como:

1. *Mishel Melo*, con la carta del mazo morado sobre el *Cuidado*: “recuerda una ocasión en que cuidaste a alguien o fuiste cuidado”, recordó una experiencia en primer semestre en donde una amiga cercana siempre estuvo al pendiente de ella, le aconsejó y protegió cuando se sintió vulnerable.

2. *Felipe Castro*, carta del mazo verde referente al territorio, *Casa abierta*: “describe la casa mas hospitalaria que recuerdes”. Dijo “me acuerdo de la casa de mi mejor amigo, su mamá siempre me recibía con un abrazo y un plato de comida, su sancocho en leña era mi favorito”

Adicional, en los comentarios siguientes al cierre, se reflexionó sobre la importancia del *desbordamiento*, ¿Qué hacer ante él? ¿Qué acciones de cuidado o prevención requiere? Ante esto abrimos el círculo de la palabra: *Octavio Corona* planteaba la pregunta ¿por qué tememos tanto al desborde? Estos detonantes promovieron una discusión sumamente rica en contenidos éticos, postulados docente sobre los alcances, posibilidades y responsabilidades de los maestros y dejo en evidencia una de las causas de esta investigación, a saber: la importancia de implementar la educación socio-emocional no solo en y para el aula sino para la vida y sobre todo pensarla en ruralidades diferentes a las nacionales.

Adicionalmente, uno de los participantes se acercó a mi para proponerme un modelo de figura que recogiera y permitiera la ubicación de cada tarjeta en balance y posibilidad de conectar con más de una categoría propuesta en el cuadrante. Anexo la figura exacta que me sugirió:

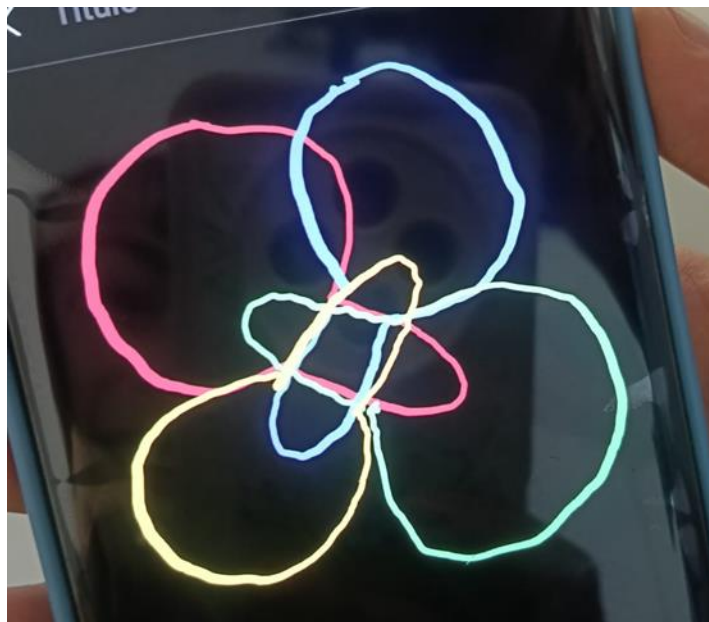


Foto 4. Compartir de saberes. Autoría propia. Diagrama pensado y diseñado por compañero asistente al congreso. Coahuila, México. (2025)

Segunda aplicación: Liceo Manuel Elkin Patarroyo

El segundo pilotaje del juego sucedió un par de semanas después gracias a un compañero de la licenciatura, Francisco Gómez quien en su ejercicio de clases de secundaria asumió el reto y ejercicio de aplicarlo en una de las clases de filosofía que dicta para la jornada diurna del Liceo Manuel Elkin Patarroyo. La población estaba conformada por un grupo de aproximadamente 25 adolescentes entre los 14 y 16 años durante la clase de filosofía y pensamiento crítico. Aquí la adolescencia, el bullying o matoneo hacen presencia en el día a día de los estudiantes. Esta mediación pedagógica irrumpió con fuerza en ese escenario en la escuela, para acomodarse en la sensibilidad re-descubierta por los estudiantes.

Este se dio de la siguiente manera:

Nombre: FiloSensible

Contexto: Clase de filosofía en grado décimo en el Liceo Manuel Elkin Patarroyo, en Bogotá

Objetivo: Conectar el juego con la memoria colectiva, los afectos del lugar y las formas locales de conocimiento, reconociendo la diversidad de procedencias de los participantes.

Despertar sensorial:

El compañero docente que aplicó el proyecto en su clase, amenizó el espacio con introducción del libro ¿Acaso no soy yo una mujer? De bell hooks, para poder partir de los cambios territoriales y como estos afectan o no la subjetivación del individuo y cómo esto determina su experiencia vital.

Exploración lúdico-filosófica:

Despliegue del juego en el salón de clases, en medio de adolescentes poco cercanos al sentipensar, se desarrolló con la metodología en espiral planteada lo que permitió que las burlas entre ellos al inicio del juego se opacaran y en su lugar se fue instaurando una figura de escucha activa y empatía por la narrativa de los demás.

Reflexión colectiva:

Los estudiantes agradecieron el ejercicio y celebraron ese tipo de espacios tan sentidos, olvidados pero necesarios para conocerse un poco entre ellos y para sí. Con la premisa de reconocer aquello obvio que en sus vivencias habían olvidado nombrarlo, transitarlo y abrazarlo.



Foto 4. Estudiantes en función de juego. Por Francisco Gómez. Bogotá, Colombia (2025)

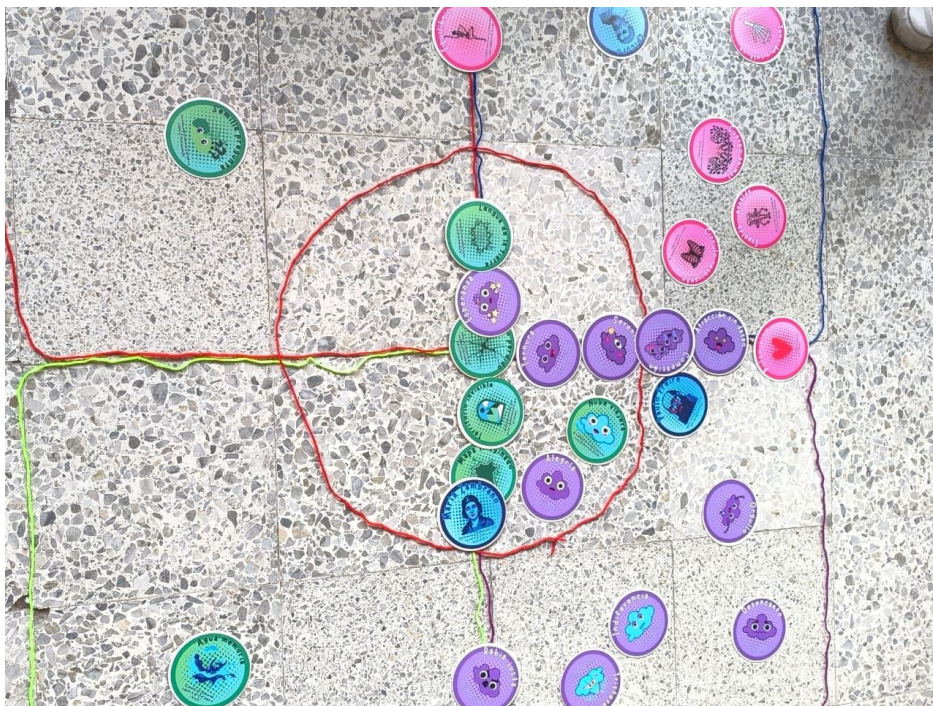


Foto 5. Figura final segundo pilotaje. Por Francisco Gómez. Bogotá, Colombia

(2025)

A esta altura de la segunda aplicación pude comprender con más claridad la potencia transformadora que puede tener una mediación pedagógica sensible en contextos adolescentes atravesados por tensiones afectivas, violencias cotidianas y búsquedas identitarias. En esta ocasión fue un compañero de la licenciatura quien llevó la propuesta al aula, y al escuchar su relato confirmé que el juego es capaz de activar procesos que, muchas veces, la escuela tradicional no logra convocar. Él describió cómo, al iniciar la clase con estudiantes de 14 a 16 años, encontró un ambiente típico de la adolescencia: risas nerviosas, gestos defensivos, burlas entre compañeros, y una sensibilidad que se mueve entre la necesidad de pertenecer y el temor a exponerse. Su decisión de abrir el espacio con bell hooks y con la pregunta por cómo el territorio y las transformaciones sociales moldean la subjetividad, permitió situar el juego en una reflexión más profunda: ¿cómo nos afecta lo que vivimos y qué hacemos con eso que sentimos?

A partir de allí, el juego no operó como un simple dinamizador, sino como una mediación situada, un puente entre la experiencia íntima de cada estudiante y la memoria colectiva del grupo, pero con respeto y la con la noción espiraleante propuesta, partiendo desde aquello exterior y avanzando orgánicamente hasta el centro de sí. El compañero relató que, al principio, las bromas parecían imponerse sobre cualquier intento de escucha. Sin embargo, a medida que avanzaba la metodología en espiral, fue emergiendo un cambio en la atmósfera del aula: las risas de burla se fueron apagando y dieron paso a una escucha real, inesperada y profundamente necesaria. Esa transición me reveló algo fundamental: el juego crea las condiciones para que la sensibilidad vuelva a tomar lugar en la educación. No solo dinamiza; también ordena, acompaña y desplaza. Ofrece un lenguaje para hablar de lo que suele permanecer oculto, y permite que los estudiantes reconozcan en sus afectos una forma

legítima de conocimiento. En palabras del compañero, el aula dejó de ser un escenario rígido para convertirse en un espacio donde los estudiantes se animaron a compartir episodios de vulnerabilidad, frustraciones cotidianas, pequeñas alegrías y silencios que nunca habían nombrado.

La reflexión colectiva final fue reveladora. Los estudiantes agradecieron el ejercicio, lo describieron como algo *sentido, necesario, diferente a las clases normales*. Ese gesto espontáneo, según me narró el docente, no solo validó el sentido del juego, sino que reveló algo todavía más importante: los adolescentes necesitan espacios donde lo afectivo no sea motivo de vergüenza, sino una vía para comprenderse y comprender a los demás. Este pilotaje me confirmó que la propuesta pedagógica tiene un alcance profundo, no tanto porque resuelva los conflictos propios de la edad, sino porque abre un umbral para reconocerlos. Así mismo invita a los jóvenes a volver sobre lo obvio: aquello que viven todos los días, pero que pocas veces habían tenido la oportunidad de nombrar y transitar desde otro lugar. Además, reafirma mi convicción de que el juego transforma la dinámica del aula y también la manera como los estudiantes se piensan a sí mismos, los otros y su entorno permitiéndoles sentir que la escuela todavía puede ser un espacio donde vale la pena ser uno mismo.

CAPÍTULO V: ORILLAS ABIERTAS: RESONANCIAS FINALES

La pregunta que orientó este camino a saber, ¿cómo articular cuerpo, territorio y afectos en mediaciones pedagógicas que amplíen las posibilidades de la enseñanza filosófica en la ruralidad almeiduna? se volvió una brújula que me llevó a ver la escuela con otros ojos. En este camino comprendí que no se trataba de romantizar la vida rural ni de idealizar sus dinámicas, en realidad se trataba de reconocer la complejidad que la habita: la dureza del

trabajo, la fragilidad de los vínculos, lo imponente de sus paisajes, la persistencia del silencio, las tensiones cotidianas que marcan subjetividades y maneras de habitar el mundo. Allí, entre la tierra y los cuerpos que la recorren, descubrí una filosofía latente que suele quedar fuera de los currículos y del canon heredado de occidente.

Este proceso investigativo me permitió entender que la educación filosófica adquiere sentido cuando es capaz de escuchar estos ritmos vitales y hacerlos parte del acto de pensar. No como un gesto asistencialista ni como un intento de simplificar la teoría, lo percibo más como una apuesta por devolverle a la filosofía su potencia encarnada, aquella capacidad de nombrar lo que duele, le asombra pero que también transforma. Así, los objetivos trazados comprender subjetividades rurales, identificar necesidades socioemocionales, promover el juego como mediación y cualificarlo en diversos contextos se convirtieron en una ruta para crear una suerte de pedagogía que respira con el territorio y ayuda a saldar esa deuda simbólica que tengo con aquel lugar el mundo que me vio crecer. En este sentido, el diseño de la mediación pedagógica más allá de ser un recurso metodológico más, surgió como una práctica de cuidado. La ludosofía funcionó como un cruce entre juego, pensamiento y sensibilidad que me permitió proponer un dispositivo que invitara a sentipensar con el cuerpo los territorios. Como resultado FiloSensible se fue tejiendo con cada pregunta que emergía de la comunidad educativa para ser respondida por ella misma; no buscó imponer un modo específico de filosofar, por el contrario, propuso abrir un espacio para que los estudiantes reconocieran sus propias formas de sentir y pensar el mundo.

Los pilotajes me ofrecieron contrastes reveladores. Por un lado, en México donde las costumbres, los acentos y las vivencias eran tan diferentes, el juego encontró maneras singulares de activar la reflexión. Allí, la diversidad cultural convirtió esta mediación en un puente para compartir memorias, reconocer diferencias y celebrar la potencia del pensamiento situado. En Bogotá, en medio de adolescentes atravesados por dinámicas de

matoneo y silencios acumulados, el juego abrió una fisura en la dureza cotidiana para dar paso a la escucha y a una sensibilidad que parecía dormida o extraviada. En ambos escenarios, la educación socioemocional mostró su carácter indispensable: su presencia es necesaria pues se convierte en una condición para que el aprendizaje ocurra en profundidad y para que la filosofía deje de ser un ejercicio descontextualizado y totalizante que masifique a los individuos mientras les vuelve participes de una sociedad productiva. El enfoque aquí fue convocarle como una disciplina emancipadora en tanto introspectiva, cooperante y dinámica.

Así pues, este recorrido reafirmó la importancia de asumir el rol de maestra inventora. Reconocerme a mí misma como inventora fue un gran reto que me animo desde el inicio de este proyecto a crear condiciones de posibilidad para que el pensamiento nazca en lugares donde parecía imposible. Es permitirse experimentar, equivocarse, reconfigurar y escuchar mientras en paralelo se van construyendo espacios seguros y cuidadosos para sostener la vulnerabilidad expresada. Esto me lleva a asumir que la enseñanza de la filosofía en Latinoamérica necesita desprenderse del canon que la ha mantenido en una tradición distante, para abrir paso a nuevas formas de conocimiento ancladas en la vida, en el territorio y en los afectos que sostienen la existencia cotidiana.

Gracias a todo esto, la mediación creada es una invitación clara dirigida a otros docentes y agentes educativos: el juego puede ser un camino para activar la reflexión, descentrar la palabra del docente y permitir que los estudiantes nombren aquello que les constituye. No para sustituir la teoría, para ampliarla; no para evadir la complejidad, sino para sentirla junto con quienes aprenden. Allí donde el cuerpo se encuentra con el territorio, y donde los afectos se vuelven lenguaje, aparece una filosofía que se escribe con pasos, con gestos, con memorias y con suma sensibilidad.

Al cerrar este proceso, comprendo que los afectos no son un adorno emocional, son una fuerza epistemológica; que el cuerpo es un archivo vivo de experiencias y claramente que la filosofía, si quiere seguir teniendo sentido, debe aprender a dialogar con estas dimensiones, poniendo los pies en la tierra, en el mismo territorio que habitamos. Así pues, FiloSensible, abrió ni camino investigativo, marcando el inicio de una pregunta más amplia: ¿Cómo seguir inventando formas de enseñar y aprender que honren la vida y la relación con la tierra, que convoquen al pensamiento encarnado, que reconozcan la potencia de lo sensible y que permitan a docentes y estudiantes construir un conocimiento que sea, a la vez, crítico, ético y profundamente humano?

En síntesis, me parece pertinente finalizar por ahora esta investigación con tres grandes reflexiones integradoras sobre las retroalimentaciones recibidas, analizadas y vinculadas al texto a saber, ¿por qué un juego?, ¿por qué rural?, ¿por qué un juego filosófico? Y aunque ninguna investigación estará terminada nunca, concluyo la primera etapa de esta con la siguiente reflexión:

Así pues FiloSensible es juego porque desjerarquiza la palabra y desplaza el centro de la escena: ya no habla uno mientras los demás escuchan pasivamente, sino que todos entran en circulación simbólica. El juego convoca el cuerpo, lo pone en movimiento, lo vuelve presencia; habilita una escucha distinta, menos defensiva y más atenta, y abre la posibilidad de una expresión afectiva que no necesita justificarse de inmediato. Antes que explicar, hace experimentar; antes que definir, hace sentir. La experiencia precede al concepto y lo prepara. Pero este no es un juego neutro ni abstracto: es rural porque nace de una vivencia situada, de un territorio concreto que no funciona como simple escenografía, sino como contenido vivo. Las cartas incorporan problemáticas propias del lugar tales como: memoria, conflicto, identidad, silencios heredados, formas de cuidado y de resistencia y las ponen en diálogo con quienes las habitan. El territorio no aparece como telón de fondo, sino como fuente de

sentido. Y es filosófico en un triple nivel. Primero, es problematizador: las cartas no transmiten contenidos cerrados, evocan preguntas que incomodan y desplazan certezas. Segundo, es reflexivo: exige argumentación, escucha y toma de posición; quien juega debe pensar lo que siente y sostenerlo ante otros. Y tercero, es crítico: vincula la experiencia personal con categorías conceptuales, permitiendo que lo vivido dialogue con nociones más amplias sin perder su densidad situada. En ese cruce entre cuerpo, palabra y concepto, el juego no simplifica la filosofía: la encarna.

Este es apenas el comienzo del camino inventor de una maestra que ha decidido no limitarse a reproducir metodologías heredadas, sino arriesgarse a crear desde su territorio y desde su propia experiencia encarnada. FiloSensible no es un producto terminado, sino una búsqueda en movimiento: el gesto inicial de una práctica pedagógica que se atreve a sembrar otras formas de pensar, sentir y habitar la escuela.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2017). *Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional*. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (Coords), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 145-151) : FLACSO.
- Abramowski, A. (2023). *Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”* DOI: https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34_391
- Agamben. G, (2007)., *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y el origen de la historia*. Ed. Adriana Hidalgo.
- Barquera G., H., & Aguilar V., R. (1984). *La investigación participativa (una revisión sintética)*.
- Bausela, E. (2004) *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Ed. Síntesis. Madrid, España.
- Bisquerra, R. y Matero, J. *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en la educación*. (2019). Cuadernos de educación. Ed. Horsori.
- Caillois, R. (1986). *El hombre y el juego. La máscara y el vértigo*. (Trad. J. Ferrero). Fondo de Cultura Económica.

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios. CLACSO.

Comisión de la verdad. (sf). Causas del conflicto armado

<https://www.comisiondelaverdad.co/causas-del-conflicto-armado-interno#:~:text=Las%20causas%20sociales%20y%20pol%C3%ADticas,regi%C3%B3n%20o%20corrientes%20de%20pensamiento>

Cuadernos del CREFAL. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).

Díaz Lozano, J., (Comps.). (2021). *Fronteras y cuerpos contra el Capital: Insurgencias feministas y populares en Abya Yala* (1ª ed.). El Colectivo, Bajo Tierra Ediciones.

DNP. (2014). *Definición de Categorías de Ruralidad (Informe temático para la Misión para la Transformación del Campo)*.

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Ed. Nueva América. CLACSO.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ed. Morata

Espinel, O. et al. (Comps.). (2022). *Enseñar, aprender, educar*. Ed. UNIMINUTO

Espinel, Ó, Pulido, Ó. (2019). *Enseñanza de la filosofía. Entre la experiencia filosófica y el ensayo*. Universitas Philosophica.

Espinel, Ó, Pulido, Ó. & Gómez M. (Coord.) (2018). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Editorial UPTC.

Fals B. O. (2015). *Una sociología pensante para América Latina*. CLACSO.

Gardner. H. (1992) *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

- Gobernación de Boyacá. (2016). *Institución Educativa Enrique Suárez*. Recuperado el [18 de noviembre 2024], de <https://www.almeida-boyaca.gov.co/directorio-institucional/institucion-educativa-enrique-suarez>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Ed. Zeta.
- Gutiérrez F. y Prieto D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ciccus - La Crujía
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ed. Siruela.
- Hadot, P. (2013). *La Ciudadela interior*. Ed. Alpha Decay. Salamanca
- Hadot, P. (2009). *Filosofía como forma de vida*. Alpha Decay,
- Hall, B. L. *Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal* [PDF]. Biblioteca Digital. Tomado de https://www.academia.edu/317077/Investigaci%C3%B3n_Participativa_Conocimiento_Popular_Y_Poder_Una_Reflexi%C3%B3n_Personal
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Alianza Editorial..
- Hooks, b. (2017). *Enseñando a trasgredir. La educación como práctica de la libertad*. Ed Martind Fontes.
- Jiménez, C. (2013). *El dispositivo pedagógico en la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Tomado de enunciación.
- Kohan, W. (2016). *El Maestro inventor*. Ediciones del Solar.
- Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Nuevas Lecturas posibles. En C. Korol (comp.), *Hacia una pedagogía feminista – Géneros y educación popular*.

- Maturana, H. (2005). *Emociones y lenguaje en educación y política*. J.C. Saézn Editor.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Angostini.
- Mesa, J. A., (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y de la compasión*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales, L., (2022). *Amistad, sueños y felicidad: Entre lúdica y pensamiento*. En M. Suárez (Coord.), *Lúdica e infancia: Tejidos de pensamientos* (pp. 17-46). Editorial UPTC.
- Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia*. (2003). Cuadernos De Desarrollo Rural, 51.
- Muñoz. N. (2015). *Cuerpo y Educación: variaciones en torno a un mismo tema*. Ed. IDEP.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Pizarro LeonGómez, Eduardo. (2015). *Una lectura múltiple y pluralista de la historia. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*.
- Restrepo, A. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Fragmentos de un discurso sobre el cuidado del cuerpo*. Ed. Javeriana.
- Restrepo, L. *El derecho a la ternura*. (2010). Arango Editores.
- Ribeiro, D. (2023) *El lugar de enunciación*. Lenguaraz Ed.
- Sarasola, Josemari (2024) en ikusmira.org. "Pobreza cultural" (en línea). Enlace al artículo. Última actualización: 20/01/2024
- Suarez, M. y Mora D. (2022). *Ludosofía: El arte de vivir en plenitud*. Ed. UPTC. Praxis & Saber, 13(51).