

**Enseñar filosofía como forma de vida a estudiantes de la comunidad 2 del Instituto
Pedagógico Nacional (IPN) de Bogotá**

Trabajo para optar al título de
Licenciada en Filosofía

Modalidad
Propuesta pedagógico-didáctica

Presentado por
Lisa Fernanda Solorzano Rozo
Cod: 2020132029

Director
Eduardo Salcedo Ortiz

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura e Filosofía
Bogotá D.C
2026

Contenido

Introducción	3
Capítulo I	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Justificación	11
1.3. Objetivo	12
1.4. Objetivos específicos	12
Capítulo II: Marco teórico	13
2. Estado del arte	13
2.1. Conceptos claves	19
Filosofía como forma de vida	19
Cuidado de sí.....	23
Ejercicios espirituales	25
Capítulo III: Marco metodológico	27
3. Contextualización.....	27
3.1. Metodología.....	31
Capítulo IV.....	33
4. Diseño e implementación de la propuesta pedagógica	33
4.1. Identificación de la población	33
4.2. Diseño de la propuesta de aula.....	34
Atención.....	35
Meditación	36
Lectura	38
Diálogo.....	39
4.4. Resultados de la implementación.....	42
4.4.1. Participación e interacción de los estudiantes	43
4.4.2. Desarrollo de estrategias de atención y toma de decisiones.....	44
4.4.3. Reconocimiento de respuestas impulsivas y reflexivas	46
4.4.4. Dificultades encontradas durante la implementación.....	48

4.5. Análisis de los resultados	48
Capítulo V	52
5. Conclusiones.....	52
Anexos	54
Bibliografía	65

Introducción

La formación del Licenciado en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se establece en una profunda articulación entre la reflexión disciplinar y la praxis educativa. Esta doble dimensión exige que el educador en formación no solo domine el entramado conceptual de la tradición filosófica, sino que desarrolle competencias pedagógicas y didácticas capaces de situar dicho saber en las realidades escolares contemporáneas. No obstante, en el panorama educativo colombiano se evidencia una tendencia a reducir la enseñanza de la filosofía al entrenamiento de competencias técnicas de lectura crítica y argumentación inferencial —dinámica acentuada por las reestructuraciones estatales de la prueba Saber 11 desde 2014—. Esta instrumentalización del saber, sumada a la desactualización de los referentes normativos tradicionales frente a los nuevos entornos de la escuela, ha provocado que la experiencia filosófica en las aulas se perciba a menudo como un ejercicio abstracto, academicista y desvinculado de la existencia transcendental de los sujetos.

Frente a este escenario de abstracción teórica, surge la necesidad de interrogar los límites de los espacios tradicionales de enseñanza. Históricamente, la filosofía en la educación formal se ha restringido a la educación media (grados décimo y undécimo), dejando a la infancia al margen del ejercicio reflexivo. La presente investigación rompe con esta idea y localiza su campo de acción en los escenarios de exploración del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), específicamente en el espacio formativo denominado *Comunidad 2* (que agrupa a estudiantes de segundo y tercero de básica primaria, entre los siete y nueve años). Al tratarse de un entorno de taller de evaluación cualitativa enfocado en el aprendizaje y la socialización, la *Comunidad 2* se configura como un lugar idóneo para ensayar nuevas metodologías de enseñanza. Así, se formula la pregunta orientadora de este estudio: ¿Cómo enseñar filosofía como forma de vida a estudiantes de la *Comunidad 2* del IPN?

Para dar respuesta a este interrogante, la investigación asume la filosofía no como un sistema de teorías abstractas, sino como una práctica que puede transformar. Desde esta perspectiva, se retoman los aportes de Pierre Hadot en torno a la filosofía antigua como forma de vida y la noción de ejercicios espirituales, en diálogo con las escuelas estoica (Epicteto), así como los desarrollos de Platón y Michel Foucault sobre el cuidado de sí. Bajo este marco, la propuesta pedagógica se estructuró a partir de cuatro ejercicios espirituales específicos la atención, la meditación, la lectura y el diálogo; adaptados a la infancia a través del juego, la narración y la

lúdica. El objetivo general trazado consistió en implementar una propuesta pedagógica que permita enseñar filosofía como forma de vida a los estudiantes de la *Comunidad 2* del IPN, enfocada en promover una reflexión constante que permita el autoconocimiento del estudiante.

Para la logar lo anteriormente propuesto, se formularon tres objetivos específicos. El primero se orientó a analizar las teorías filosóficas antiguas sobre la filosofía como forma de vida y su aplicabilidad en la población infantil. El segundo consistió en diseñar la propuesta pedagógica que integrara dichos principios en experiencias concretas para promover la ética y la deliberación sobre las decisiones cotidianas. Finalmente, el tercero se centró en evaluar la información recolectada durante las cuatro sesiones que se pretendían aplicar para examinar las formas y los resultados prácticos de esta enseñanza en el aula. De corte cualitativo y fundamentada en la experiencia dentro de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), la implementación debió adaptarse a las contingencias, tiempos institucionales y situaciones ajenas al control de la docente en formación, provocando que solo se realizará una de las cuatro sesiones planteadas, concentrando su ejecución solo en el ejercicio de atención —situación de la que se hablará más adelante—. Los registros empíricos fueron validados a través del diario de campo, evidencias fotográficas y producciones gráficas de los estudiantes.

Finalmente, este documento de trabajo de grado se encuentra estructurado en capítulos sistemáticos que guían al lector a través de la investigación. El primer capítulo expone el problema de investigación, la justificación y los objetivos propuestos. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico y conceptual, donde se desglosan las categorías de filosofía como forma de vida, el cuidado de sí y los cuatro ejercicios espirituales seleccionados. El tercer capítulo detalla la contextualización de la institución y el diseño metodológico. El cuarto capítulo ofrece la caracterización de la población del taller *Filosofitos*, el diseño de la propuesta, las realidades institucionales de la aplicación y el análisis de los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta pedagógica. Por último, en el capítulo quinto, se exponen las conclusiones que se siguen de la propuesta y su implementación.

Capítulo I

1.1. Planteamiento del problema

En la Licenciatura en filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional al estudiante se le ofrece una formación que articula dos dimensiones fundamentales: la filosofía y la educación, en donde

al combinar estos aspectos el estudiante se prepara para que, desde la filosofía, adquiera los conocimientos necesarios para situarse en el campo epistemológico contemporáneo y comprender el contexto social en el que actúa; y desde la educación, fortalezca las competencias pedagógicas y didácticas requeridas para el ejercicio de la docencia y la enseñanza de la filosofía. De esta manera, el programa procura formar profesionales capaces de investigar tanto en el ámbito filosófico como en el de la enseñanza de la filosofía, integrando la reflexión disciplinar con la práctica educativa (Universidad Pedagógica Nacional, s.f.).

En este sentido, la articulación entre filosofía y educación permite comprender que la formación del licenciado no se limita al dominio de contenidos filosóficos, sino que incorporan herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos educativos. Claro está que no se puede permanecer del todo en una filosofía conceptual y menos aún en un programa de licenciatura, donde la pregunta por el cómo se enseña filosofía en la escuela resulta fundamental. En efecto, la dimensión pedagógica atraviesa la formación del estudiante mediante espacios académicos, prácticas e investigaciones que buscan relacionar el saber filosófico con los problemas propios de la educación y la enseñanza.

En este contexto, es normal encontrarse con compañeros que estén más enfocados con la filosofía teórica que está en constante diálogo con la pregunta acerca de las cosas o conceptos, y es válido en cuanto a las posibilidades de permitir que la filosofía siga ampliando su campo investigativo para que no pierda su tradición fundamental; empero, retomando el campo educativo, podría insistirse en la pregunta acerca de cómo la filosofía puede tomar esos conceptos y enseñarlos en la escuela. En consecuencia, el estudiante de Licenciatura en Filosofía debe pensar en herramientas que permitan vincular la filosofía y la pedagogía para ejercer su futura labor como docente. En esta línea, en Colombia se evidencia un interés creciente por la investigación en torno a la enseñanza de la filosofía y a la búsqueda de estrategias didácticas que permitan fortalecer su presencia en los contextos escolares. Diversos estudios han reflexionado sobre los retos, las posibilidades y las transformaciones de la enseñanza filosófica, destacando la necesidad de pensar metodologías acordes con las características de los estudiantes y las exigencias de la escuela contemporánea (*Didáctica de la Filosofía en Colombia*, Linares, 2024). Así mismo, las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2010) del Ministerio de Educación Nacional son un referente metodológico que ayuda a solventar dicha inquietud. Dichas *Orientaciones* aclaran que se busca fomentar que el estudiante cuestione todo lo que le rodea y

genere una búsqueda del conocimiento. El docente desde el expresar preguntas da una orientación que permite el diálogo que confronte ideas y genere respuestas a interrogantes universales. (pp. 24-25). En pocas palabras que el estudiante aprenda a filosofar.

Las herramientas o didácticas que sugiere el documento anteriormente mencionado para cumplir con el propósito de la enseñanza de la filosofía son: la lectura y análisis de textos filosóficos, la disertación filosófica, el debate, la exposición magistral de temas filosóficos, el seminario, el comentario de textos filosóficos, el foro, (pp. 106-116) todas estas buscan evaluar las competencias en filosofía de cada estudiante, las cuales se centran en: la competencia crítica, que orienta a un ejercicio autónomo de la razón; la competencia dialógica, que se fundamenta en la interacción del docente-estudiante fundada en el diálogo; la competencia creativa, que estimula al estudiante a la creación de alternativas de experimentar el mundo. Estas competencias dejan en evidencia cómo la formación filosófica en la escuela se ajusta al entrenamiento de las competencias teóricas de la “lectura crítica” y prácticas del “debate” reduciendo la enseñanza de la filosofía al entrenamiento para la lectura inferencial, y separar de allí una formación reflexiva, con didácticas sistemáticas o teóricas que se quedan en lo abstracto de la filosofía.

No es de extrañar ver estas didácticas como algo tradicional, sobre todo si se considera que el documento fue publicado hace 15 años, un lapso significativo tratándose del contexto escolar, donde los cambios son constantes. Al respecto conviene decir que parte de esos cambios estuvo la reestructuración del examen Icfes, ahora Saber 11, en 2014, donde la filosofía dejó de ser un área específica, independiente de las otras disciplinas, y pasó a integrarse con Lengua castellana, bajo la nominación de Lectura crítica, la cual incluye textos asociados a la tradición filosófica y otros no propiamente reconocidos como filosóficos, así como también textos continuos y discontinuos (gráficas, caricaturas, por ejemplo), pero que dentro de la prueba Saber 11, en Lectura crítica, evalúan competencias que no atienden directamente a las competencias teóricas que proponen las *Orientaciones*. Añádase a esto que las *Orientaciones* no contempla los nuevos entornos a los que se enfrenta la escuela, un claro ejemplo es la pandemia, que obligó a todos los docentes a reestructurar sus didácticas a una modalidad remota que pocas veces se había implementado; eso sin contar con el rápido auge de los dispositivos móviles -como consecuencia de la pandemia- que a futuro tuvo y aún tiene efecto en los estudiantes que volvían a clases presenciales y ahora vemos que su atención se ve muy influenciada por el uso de estos dispositivos (redes sociales, juegos, comunicaciones); todos estos cambios se relacionan con los nuevos entornos que enfrentamos

como educadores en formación y también en ejercicio, y las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2010) no contemplan problemas concretos en la enseñanza, aquellos que estén enfocados a los nuevos entornos que se viven en la escuela.

Con todo lo anterior se refleja la necesidad por plantearse didácticas que se preocupen por una enseñanza de la filosofía que se piensa desde las necesidades de los estudiantes; no obstante, el estudiante de la licenciatura en filosofía, a través de toda la teoría filosófica y desde el componente pedagógico es necesario que cuestione las formas de la enseñanza de la filosofía. En este sentido, la Licenciatura en Filosofía ofrece unos espacios académicos adecuados para este cuestionamiento, denominados Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) a través de las cuales se posibilitan los escenarios para que el educador en formación pueda poner en cuestión las distintas didácticas y enfoques pedagógicos en un ambiente de formación empleado en la enseñanza de la filosofía.

Esta práctica debe pensarse en relación con la población de una institución específica. En el caso del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), dadas las circunstancias establecidas en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), son los docentes encargados de las áreas de Filosofía, Ética y Educación Religiosa (FER) quienes acompañan la realización de la práctica pedagógica del educador en formación de la Licenciatura en Filosofía; entonces, el educador en formación, para la realización de su práctica, no debe pensar solo en la enseñanza de la filosofía sino de otras áreas vinculadas a esta (Ética, Religión y Sociales); sin embargo el Departamento del FER también tiene asignada otra área que en el plan de estudio del IPN (Consejo Directivo IPN, Acuerdo 07 de 2021) es un espacio formativo denominado *Talleres*, los cuales se desarrollan por comunidades. Estas van de la comunidad 1 a la 6 y se organizan de la siguiente manera:

- La comunidad 1: estudiantes de preescolar y primero.
- La comunidad 2: estudiantes de segundo y tercero.
- La comunidad 3: estudiantes de cuarto y quinto.

(Estos espacios tienen como objetivo brindar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje, socialización y exploración vocacional.)

- La comunidad 4: estudiantes de sexto y séptimo.
- La comunidad 5: estudiantes de octavo y noveno.

(Estos espacios tienen como objetivo buscar que el estudiante forme su espíritu crítico a partir de lo disciplinar y lo interdisciplinar, formulado a través de los Proyectos Pedagógicos Integrados.)

- La comunidad 6: estudiantes de décimo y undécimo.

(Este espacio se fundamenta dentro de cuatro profundizaciones (social y crítico; matemática y tecnológica; cultura artística; campo de lo vivo) denominadas “énfasis”, las cuales son interdisciplinarias y se basan en la idea de la exploración de habilidades y gustos por parte de los estudiantes.)

Estos espacios son pocas veces escogidos por los educadores en formación, dado que al realizarse la asignación de tutores (profesores asignados para acompañar a los educadores en formación en cada institución) -la cual sucede en la primera reunión del semestre entre tutores, asesores y educadores en formación- se prioriza por parte del educador en formación la afinidad con la filosofía o, en algunos casos, por la comodidad del horario de las clases en la universidad. Entonces, en no pocas ocasiones se escogen las asignaturas de Filosofía, Ética y Sociales, incluso puede pasar que alguno escoge la comunidad 6, pero es por los énfasis que permiten una cercanía a la profundización de la filosofía; esto tiene sentido si se considera que la Filosofía se orienta principalmente hacia la educación media, es decir, en los grados décimo y undécimo (Congreso de la República de Colombia, Ley 115, Art. 31).

Ahora bien, si la práctica permite un proceso reflexivo-propositivo con ejercicios investigativos que aporten a los ejercicios de enseñanza de la filosofía, ¿por qué no hacerlo en espacios en los que no está acostumbrada la filosofía? Las comunidades del IPN brindan la oportunidad de enseñar filosofía en contextos a los que no acostumbra, incluso el que sean espacios sin una valoración cuantitativa; sino cualitativa al final del curso (se dan observaciones generales al estudiante de cómo fue su desempeño en la comunidad) permite otras perspectivas en las que se pueda aplicar la enseñanza de la filosofía, pero los educadores en formación tienen un particular recelo con las primeras comunidades y esto tiene relación a que los estudiantes de esas comunidades son niños, cuyas edades oscilan entre los 6 y 9 años de edad; claro desde las asignaturas de Ética, Religión y Sociales pueden acercarse a la enseñanza de cursos de cuarto a noveno grado que serían de la comunidad 3 a la 5; pero la comunidad 1 y 2 son dejadas de lado,

como aquel pequeño jugador que al dividir los equipos en dos ve cómo cada capitán escoge a todos sus compañeros dejándolo como última opción; la *Comunidad 2* puede ser el espacio pertinente para la enseñanza de la filosofía, al tratarse de un espacio tipo taller, más libre, orientado al aprendizaje, la socialización y la exploración vocacional de los estudiantes, se podría enseñar filosofía allí; entonces, ¿cómo vincular la filosofía con la *Comunidad 2*?

La *Comunidad 2*, al tener como objetivos el aprendizaje, la socialización y la exploración vocacional, permite que el educador en formación plantee propuestas para la enseñanza de la filosofía en un espacio diferente a los escenarios escolares en los que tradicionalmente se ha ubicado, como las asignaturas de filosofía, ética y ciencias sociales. Sin embargo, para que esta enseñanza tenga sentido en una población de estudiantes de primero a tercer grado, resulta necesario preguntarse por la manera en que puede acercarse la filosofía a los niños sin reducirla a la repetición o memorización de conceptos. En este sentido, la filosofía puede comprenderse no únicamente como un conjunto de conocimientos, sino como un ejercicio que implica pensar, preguntar, dialogar, interpretar y relacionar aquello que se piensa con la manera en que se vive. Desde esta perspectiva, enseñar filosofía supone generar experiencias en las que los estudiantes puedan poner en práctica el ejercicio filosófico a partir de situaciones cercanas a su propia experiencia.

Es desde esta necesidad que el presente trabajo elige la filosofía como forma de vida como perspectiva para orientar la propuesta de enseñanza en la *Comunidad 2*. Esta elección parte de comprender que, en la Antigüedad, la filosofía no se limitaba a la elaboración de discursos o conceptos, sino que se encontraba vinculada con una manera de vivir. De esa forma, la filosofía puede entenderse como una práctica en la que el pensamiento se relaciona con la transformación de la existencia. Así, filosofar no consiste únicamente en conocer determinadas ideas, sino en ejercitarse en una forma de vida en la que aquello que se piensa puede transformar la manera de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo. Esta perspectiva resulta pertinente para el presente trabajo de grado porque permite pensar la enseñanza de la filosofía desde una dimensión práctica y experiencial, en la que el estudiante no se limita a recibir un contenido filosófico, sino que puede encontrar en el ejercicio filosófico una posibilidad para reflexionar sobre su propia experiencia.

La filosofía como forma de vida se caracteriza, entonces, por la relación entre pensamiento y acción. La reflexión filosófica parte de la capacidad de interrogar aquello que parece evidente,

cuestionar las propias certezas y examinar la manera en que se comprende la realidad. Por ello, esta perspectiva se encuentra relacionada con el cuidado de sí, entendido como un proceso mediante el cual el sujeto aprende a examinarse, preguntarse quién es, cómo vive y por qué actúa de determinadas maneras. El cuidado de sí implica una formación interior que permite orientar las propias acciones y establecer una relación más consciente consigo mismo y con el mundo. De este modo, la filosofía como forma de vida requiere de prácticas que permitan ejercitar esta reflexión, como el diálogo, la escritura, la lectura y la meditación.

Estas características permiten establecer una relación con las particularidades de los estudiantes de la *Comunidad 2*. Al tratarse de niños de primero a tercer grado, la enseñanza de la filosofía no puede plantearse de la misma manera que con estudiantes de otros niveles educativos. Las prácticas deben responder a sus formas de comprender, relacionarse y aprender, partiendo de experiencias concretas y de situaciones que hagan posible la apropiación de los temas filosóficos. En este sentido, la experiencia desarrollada en las prácticas pedagógicas permite reconocer en los niños una disposición constante hacia la pregunta, especialmente a través de sus interrogantes sobre el porqué y el cómo de aquello que sucede a su alrededor. Esta actitud curiosa puede constituir un punto de encuentro con la filosofía, pues permite transformar las preguntas cotidianas en oportunidades para el diálogo y la reflexión sobre sí mismos, los otros y el mundo que habitan.

Por esta razón, el cuidado de sí y la reflexión propia de la filosofía como forma de vida pueden abordarse en la infancia no como la enseñanza de una teoría que los estudiantes deban repetir, sino como prácticas que se ejercitan a partir de sus propias experiencias. La intención no es imponer a los niños una determinada manera de vivir, sino generar espacios en los que puedan detenerse, preguntar, expresar lo que piensan, escuchar a los otros y examinar sus propias experiencias.

A su vez, las características particulares de la *Comunidad 2* favorecen esta propuesta. Al tratarse de un espacio tipo taller, con mayor libertad para el aprendizaje, la socialización y la exploración vocacional, se abre la posibilidad de desarrollar didácticas que no estén determinadas de manera exclusiva por la enseñanza de contenidos, sino que permitan experimentar otras formas de acercamiento a la filosofía. Esta libertad resulta especialmente significativa para esta propuesta pedagógica que busca comprender la filosofía como una práctica, pues posibilita recurrir al diálogo, la narración, el juego, la escritura, la reflexión y otras experiencias relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes. Asimismo, la exploración vocacional que caracteriza a la

Comunidad 2 puede vincularse con la reflexión sobre sí mismo, en la medida en que preguntarse por los propios intereses, capacidades, deseos y formas de relacionarse con el mundo implica también iniciar un proceso de reconocimiento personal.

En este sentido, elegir la filosofía como forma de vida para la *Comunidad 2* responde a la posibilidad de vincular el ejercicio filosófico con las características concretas de este espacio y de sus estudiantes. El cuidado de sí y las prácticas filosóficas permiten plantear una enseñanza que no se enfoque únicamente en el aprendizaje de conceptos, sino que tenga un alcance en la experiencia cotidiana de los niños. Se trata de propiciar ejercicios mediante los cuales la filosofía pueda ser vivida, interrogada y puesta en práctica de acuerdo con las posibilidades de esta población.

Por lo anterior, la *Comunidad 2* constituye un espacio pertinente para preguntarse por otras maneras de enseñar filosofía en la educación básica y, particularmente, por la posibilidad de acercar a los niños a una filosofía que pueda relacionarse con su propia experiencia. Desde esta perspectiva, surge la pregunta por cómo enseñar filosofía como forma de vida a los estudiantes de la *Comunidad 2* del Instituto Pedagógico Nacional.

1.2. Justificación

La enseñanza de la filosofía en la *Comunidad 2* del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), conformada por estudiantes de primero a tercer grado, representa una oportunidad significativa para el desarrollo de hábitos que inviten al estudiante a pensarse desde una actitud moral y una forma específica de estar en el mundo desde la infancia. Este tipo de espacios, al priorizar el aprendizaje, la socialización y la exploración vocacional, permite un acercamiento más libre y creativo a la filosofía, no desde una acumulación de conceptos, sino como una forma de vida que impulse la reflexión personal y el cuestionar su entorno.

Al enseñar la filosofía en edades tempranas promueve en los estudiantes que adquieran prácticas que irrumpen en los modos habituales de vivir, creando habilidades que fortalecen su capacidad de pensar por sí mismos, además les ofrece herramientas para no aceptar todo de forma pasiva, lo cual es fundamental en un contexto educativo que debe formar sujetos que dialogan con otros y consigo mismos, siendo autónomos y conscientes de su entorno. A través de los ejercicios espirituales, los niños aprenden del diálogo filosófico a adquirir un carácter persuasivo,

memorización y aplicación de un dominio de sí mismo, así a través de la escritura y la meditación pueden crear hábitos que permitan una reflexión constante de sí mismos y de su entorno.

La relevancia de la enseñanza de la filosofía a la *Comunidad 2* permanece en que cuestiona el lugar tradicional que se le ha asignado a la filosofía dentro del currículo escolar, de manera más puntual en la educación básica. Pero que en los colegios se promueve una enseñanza de la filosofía centrada en el filosofar, en la práctica sigue estando muy ligada a los niveles superiores de la educación media y universitaria. Esta investigación busca ampliar ese horizonte, demostrando que el espacio de comunidades del IPN permite realizar una práctica filosófica a estudiantes de primero a tercer grado, además que estos espacios se pueden enriquecerse al fomentar en los niños una búsqueda acerca de sus vocaciones y se cuestione sobre la forma de estar en el mundo.

Por otra parte, se invita al educador en formación a pensar la enseñanza de la filosofía desde un lugar distinto al habitual, apostando por la construcción de una propuesta que respondan a las necesidades y características específicas de una población infantil. En lugar de ver la filosofía como algo que solo se puede enseñar desde lo teórico y lo abstracto, se plantea una forma de enseñanza más experiencial, centrada en el diálogo, la narración, el juego y la cotidianidad, en donde la filosofía se convierte en una herramienta para vivir mejor, para conocerse y para relacionarse de manera más consciente con los otros.

De tal manera que esta propuesta busca posicionar la enseñanza de la filosofía como una práctica transformadora posible desde los primeros grados escolares, resignificando tanto el papel del docente como el lugar de la infancia dentro del pensamiento filosófico. Enseñar filosofía en la *Comunidad 2* permite reconocer a los niños como sujetos capaces de pensar, cuestionar y transformar su realidad.

1.3. Objetivo

Implementar una propuesta pedagógica que permita enseñar filosofía como forma de vida a los estudiantes de la *Comunidad 2* del IPN, enfocada en promover una reflexión constante que permita el autoconocimiento del estudiante.

1.4. Objetivos específicos

- Analizar las teorías filosóficas antiguas sobre la filosofía como forma de vida y su aplicabilidad en el contexto educativo en niños de la *Comunidad 2* del IPN.

- Diseñar una propuesta pedagógica que integre los principios de la filosofía como forma de vida en actividades con los estudiantes, promoviendo la ética y la reflexión constante sobre sus decisiones y comportamientos.
- Evaluar la información recolectada durante las clases para analizar las formas y los resultados de enseñar filosofía como forma de vida a los niños de la *Comunidad 2* del IPN.

Capítulo II: Marco teórico

2. Estado del arte

Para entender cómo la filosofía para niños (FpN) permite desarrollar en los estudiantes hábitos que permitan una filosofía como forma de vida, donde los nuevos entornos escolares se caracterizan por la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza, es necesario hacer una revisión por las diferentes investigaciones acerca de la filosofía para niños. Este estado del arte se centra en las experiencias y estrategias implementadas en los grados primero a tercero de instituciones en Colombia, y explora nuevas metodologías pensadas para niños de estos grados. El presente estado del arte se organiza en tres apartados: el primero presenta la revisión bibliográfica de la base de datos EBSCO y los resultados obtenidos; el segundo describe las investigaciones que cumplen con los parámetros de búsqueda; y el tercero identifica vacíos de investigación que justifican la propuesta desarrollada en este trabajo.

Para la construcción del estado del arte (revisión bibliográfica), se realizó una búsqueda sistemática de información en la base de datos académica EBSCO. El objetivo fue identificar investigaciones relevantes sobre la enseñanza de la filosofía para niños, publicadas en los últimos 5 años y disponibles en español; el considerar sólo los resultados que se publicaron en los últimos 5 años se debe a que en este periodo de tiempo coincide con la emergencia sanitaria global causada por la pandemia de COVID-19, la cual representó un punto de inflexión en las dinámicas educativas, motivo por el que se comenzó a plantear nuevos enfoques pedagógicos que se acomoden a los diversos entornos de enseñanza; en su mayoría los resultados se enfocan en artículos de revistas académicas debido a la interfaz de la base de datos.

Con todo esto, se definieron palabras clave a partir de los descriptores principales del tema, combinándolos mediante operadores booleanos (AND, OR, NOT) para ampliar o acotar los resultados, los cuales fueron “Filosofía AND educación primaria AND Colombia”; “Filosofía para

niños Colombia”; “Filosofía para niños AND Colombia”; en la primera búsqueda se delimitó el lugar Colombia, ya que es el contexto en el cual se va a realizar la propuesta pedagógico-didáctica y el mencionar “educación primaria” permite que el buscador se enfoque en aquellos ejercicios prácticos de los primeros cursos escolares (primero a quinto) de las instituciones educativas; arrojando 6 resultados. En la siguiente búsqueda no se agregan operadores booleanos, dejando solo el tema principal, el cual es filosofía para niños Colombia para intentar delimitar investigaciones que se enfoquen en filosofía, en consecuencia, el resultado fue 1, así que se agrega el “Filosofía para niños AND Colombia” para que la base de datos genere resultados que contengan todos los términos de búsqueda especificados, dando 10 resultados.

A continuación, en el segundo punto mencionado, se presenta la tabla con los resultados de la búsqueda en la base de datos EBSCO.

Tabla 1: Estrategia de búsqueda y resultados EBSCO

No	Artículo	Seleccionado Sí/No
1	Ladino Quiroz, W. O; Castellanos Murcia, E. V. (2022). <i>Campamento filosófico: experiencia lúdica de pensar con la infancia.</i>	Sí
2	Rodríguez Ramírez, D. M; Romero Chacón, A. E. (2023). <i>Episodios históricos en la enseñanza de las ciencias en Básica Primaria. El caso del concepto de ser vivo y su relación con la experimentación.</i>	No
3	Franco Acevedo, J; Gómez, G. D. (2021). <i>Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia.</i>	No
4	Góez Truco, S; Guarín Suárez, S; Salcedo Quiroz, W; Aponte Rivera, A. (2022). <i>Juegos tradicionales como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	Sí
5	De la Cruz Fernández, M. A; Ruiz, G; Cabrera Elejalde, O. R. (2024). <i>El proyecto educativo como resultado científico.</i>	No
6	Saiz Ruiz, M. A; Cifuentes Medina, J. E. (2024). <i>El juego de cartas uno como estrategia para el fortalecimiento de habilidades cognitivas en grado segundo.</i>	No

7	Rojas Chávez, V. A. (2022). <i>Filosofía para niños como un proyecto de creatividad social.</i>	No
8	Velasco Moreno, C. F. (2024). <i>Filosofía para niños: semilla ético-política para una cultura de paz desde un pensamiento polivalente.</i>	Sí
9	Galvis Arcila, S. (2022). <i>Filosofía para Niños: un encuentro escolar.</i>	No
10	Jaimes Morales, J. D. C; Aaron Zubiria, L. M; Pérez Cantillo, W. (2021). <i>La metodología de la Filosofía para niños y niñas (FpNN) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela.</i>	No
11	Curriel Gómez, R. Y; Marengo Alarcon, E. E; Alvarado Bawab, M. B. (2021). <i>Filosofía para niños y niñas: una herramienta para fortalecer la lectura en el aula y el pensamiento crítico.</i>	No
12	Prieto Galindo, F. H. (2024). <i>Didáctica Y enseñanza De La filosofía En El Globo. Análisis Comparativo De Estados Del Arte 1990-2022.</i>	No
13	Piracoca Hernández, Y; Mariño Díaz, L. A. (2021). <i>El aprendizaje de las matemáticas desde filosofía para/con niños.</i>	No
14	Quintana Montes, J. L; Valest García, A. L. (2022). <i>Marcos referenciales, identidad y acción: anotaciones en torno al sentido político de la filosofía para niños.</i>	No
15	Velasco Moreno, C. F. (2021). <i>Filosofía para niños: un reto para la educación ética y en valores.</i>	No
16	Mora Alonso, C. A; Cruz Rivera, B. J. (2024). <i>Pensamiento multidimensional: hacia una comprensión más compleja y humana de la racionalidad.</i>	No
17	Rojas Chávez, V. A; Herrero Hernández, A; Dumett Arrieta, S; Tabares Salazar, A; García Gutiérrez, Z. P. (2023). <i>Desarrollo del pensamiento multidimensional para la construcción de una ciudadanía creativa.</i>	No

La búsqueda evidenció que al incluir los términos “filosofía para niños” generaba un mayor número de resultados (11) que aquella que incluía los términos “educación primaria, filosofía y Colombia” (6). En el análisis de estos 17 artículos se observó que los textos que incluían los términos “filosofía para niños” (11) se centraban en los problemas de la enseñanza de la filosofía,

ya sea desde una práctica o una teoría que planteaba estrategias pedagógicas, enfocándose en un quehacer filosófico, así como en el pensamiento crítico y el fortalecimiento de la lectura de los niños. Sin embargo, los artículos que abordan la enseñanza de la filosofía desde lo teórico/reflexivo se descartan, ya que este trabajo de grado al ser una propuesta pedagógico-didáctica se debe centrar en los ejercicios prácticos de la filosofía en el aula de las instituciones educativas. Así, por ejemplo, en el artículo *Filosofía para niños y niñas: una herramienta para fortalecer la lectura en el aula y el pensamiento crítico* (2021), cuyo objetivo es analizar los fundamentos teóricos y metodológicos del programa de filosofía para niños y niñas (FpNN) como herramienta pedagógica para promover la lectura, el pensamiento crítico y la autonomía en el aula; en este sentido el anterior texto tiene una perspectiva teórico/reflexiva, y no trabaja con una población específica, sino que expone los principios del programa creado por Matthew Lipman, compuesto por novelas y manuales docentes. De los 11 artículos consultados, en 2 se encontraron elementos relacionados con la aplicación de enseñanza de la filosofía para niños, lo que sirvió para la presente investigación.

Ahora bien, los artículos que arrojó la búsqueda de “educación primaria, filosofía y Colombia” planteaban la importancia y la enseñanza a niños desde otras asignaturas como lo son Ciencias, Matemáticas y Sociales, lo cual se relaciona poco con el enfoque de este trabajo, un ejemplo de esto es *El juego de cartas uno como estrategia para el fortalecimiento de habilidades cognitivas en grado segundo* (2024) el cual implementa el juego de cartas UNO como estrategia pedagógica en el área de Matemáticas para fortalecer habilidades cognitivas (atención, memoria, concentración y toma de decisiones) en estudiantes de segundo grado de primaria, aunque “se implementó la metodología de Investigación-Acción Participativa (I.A.P.) con un enfoque cualitativo (...) se utilizaron cuatro instrumentos principales: una entrevista, una prueba diagnóstica, secuencias didácticas y diario de campo” (2024. p. 96) es un artículo cuyo enfoque está en el área de Matemáticas, y no específicamente en el área de filosofía. De este segundo grupo de búsqueda, tan solo 1 ofreció algunas ideas para el desarrollo de la propuesta.

Lo anterior permitió priorizar estudios que abordan una forma de estrategias que busquen en los estudiantes otras maneras de hacer filosofía desde diversos espacios que puede brindar las instituciones, además de tener en consideración aquellas que apliquen o piensen en los primeros cursos de la escuela (primero a tercero). A continuación, se expondrán los 3 artículos que, luego de una lectura cuidadosa, me permitieron identificar elementos fundamentales para la enseñanza

de la filosofía en niños de grados primero a tercero. Una vez identificados los objetivos, la metodología y los resultados de los artículos seleccionados, se expondrá la pertinencia de estos para el presente trabajo de grado.

En el artículo *filosofía para niños: semilla ético-política para una cultura de paz desde un pensamiento polivalente* (2024), Velasco busca explorar cómo la Filosofía para Niños (FpN) puede fortalecer el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en estudiantes de primaria en Colombia, con el fin de contribuir a la construcción de una cultura de paz; usando una metodología de investigación documental con entrevistas a expertos (Diego Pineda, Didier Franco, Víctor Rojas e Ingrid Sarmiento), análisis de experiencias pedagógicas (como *Filo-polis*) y sistematización de talleres aplicados en grado quinto de primaria, esto evidencia que la FpN puede fomentar competencias ciudadanas en los estudiantes, como el razonamiento crítico, creatividad para la resolución de conflictos y cuidado ético hacia el otro. Aunque la propuesta fue aplicada a cursos de quinto y este trabajo de grado se enfoca en estudiantes de otros cursos (primero a tercero) la integración de la FpN en los estudiantes permite el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de los niños, lo cual desarrolla capacidades para tomar decisiones argumentadas que favorecen la paz escolar y social, así lo menciona los autores: “Se concluye que la estrategia de Filosofía para Niños potencia las habilidades de razonamiento, argumentación y pensamiento crítico en los estudiantes de primaria, y contribuye también al fortalecimiento del trabajo en grupo y la escucha activa” (2021, p. 83). Estos elementos que se pueden aplicar en las aulas contribuyen al fortalecimiento de la filosofía a partir del cuidado de sí en los estudiantes.

En el segundo artículo *Campamento filosófico: experiencia lúdica de pensamiento con la infancia* (2020) su objetivo es analizar el campamento filosófico como una experiencia lúdica y comunitaria que permite a niños y niñas pensar filosóficamente en contextos no escolares, desde una metodología de estudio cualitativo basado en experiencias de campamentos filosóficos realizados en Latinoamérica, donde se integran dinámicas de juego, diálogo y actividades creativas para fomentar la reflexión, de esa forma “el campamento filosófico se constituye en un escenario pedagógico innovador que favorece la construcción colectiva de conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes” (Ladino Quiroz & Castellanos Murcia, 2022, p. 101), este resultado permite tener en cuenta los espacios donde se puede realizar filosofía en las instituciones y en consecuencia aplicar la FpN, aunque en este caso se constituye de un espacio alternativo de educación filosófica que articula juego, convivencia y pensamiento crítico, este expande la

filosofía más allá del aula, configurándose como un escenario formativo que fortalece la autonomía, la creatividad y la capacidad crítica de los niños, así por medio de estos espacios se evidencia una contribución a nuevas formas de filosofar en comunidad, entonces al integrar dinámicas de juego, diálogo y actividades creativas que fomentan la reflexión, permite que este carácter lúdico facilite una construcción de comunidad, que de apertura al diálogo y a la disposición de problematizar la realidad desde la infancia.

En el último artículo seleccionado *Juegos tradicionales como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (2022) su objetivo es examinar el papel de los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para potenciar el aprendizaje significativo en contextos escolares, a través de una metodología de investigación documental y análisis pedagógico de experiencias con juegos tradicionales en el aula, valorando su impacto en la motivación, la cooperación y el desarrollo de competencias cognitivas y sociales; esto dio como resultado que el integrar juegos tradicionales en la enseñanza constituye una herramienta eficaz para mejorar procesos educativos, ya que estimula tanto la dimensión cognitiva como la socioemocional del estudiante, fortaleciendo aprendizajes de manera activa y colaborativa. Aunque es un artículo teórico/reflexivo se tuvo en consideración para este estado del arte, al ver en las estrategias lúdicas un opción de permitir en la FpN un mejor acercamiento a los estudiantes, pues estas favorecen una herramienta eficaz para mejorar procesos educativos, ya que estimulan tanto la dimensión cognitiva como la socioemocional del estudiante al fomentar la interacción grupal, la disciplina, la memoria y la creatividad, permitieron un aprendizaje de manera activa y colaborativa; así, esta estrategia pedagógica genera un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, el cual puede funcionar en la práctica de la filosofía para niños.

En conclusión, se priorizaron los artículos que aportaron experiencias y estrategias pedagógicas que evidencian la enseñanza de la filosofía en contextos escolares, descartando aquellos que se orientaban en fortalecer la comprensión lectora o se limitaban a reflexiones de carácter teórico. A diferencia de los artículos no seleccionados, el pensamiento crítico se menciona con frecuencia como un elemento para incorporar en los estudiantes; sin embargo, el objetivo de este trabajo de grado no va por ese camino. Por el contrario, busca implementar estrategias que vinculen el cuidado de sí en el quehacer de los niños. Priorizando los tres artículos relevantes que contribuyen de manera significativa este trabajo de grado, en tanto que proponen escenarios y metodologías que integran la reflexión colectiva y la dimensión lúdica como ejes fundamentales

de la Filosofía para Niños. Dichos estudios permiten reconocer la importancia de diversificar los espacios y recursos didácticos para el ejercicio filosófico en los grados iniciales de la educación primaria (primero a quinto), favoreciendo así la autonomía, la creatividad y la formación ciudadana de los estudiantes.

2.1. Conceptos claves

Los antecedentes revisados permiten reconocer que la Filosofía para Niños constituye un campo que ha desarrollado diferentes posibilidades para acercar el ejercicio filosófico a la infancia, mediante estrategias como el diálogo, el juego, la reflexión colectiva y otros recursos que favorecen la participación de los niños en experiencias de pensamiento. Estos aportes resultan pertinentes para esta investigación, en tanto permiten reconocer que es posible generar espacios de reflexión filosófica con estudiantes de los primeros grados de escolaridad. Sin embargo, el presente trabajo retoma estas posibilidades desde una perspectiva particular, pues su interés no se centra en el desarrollo de habilidades de razonamiento, argumentación o pensamiento crítico, sino en explorar cómo el ejercicio filosófico puede vincularse con la experiencia cotidiana de los niños y con el cuidado de sí.

En este sentido, la Filosofía para Niños constituye un referente que permite pensar las posibilidades de hacer filosofía con la infancia, mientras que la filosofía como forma de vida orienta esta propuesta hacia la relación entre pensamiento, reflexión y manera de vivir. Esta diferenciación no supone establecer una oposición entre ambas perspectivas, sino reconocer el lugar que cada una ocupa dentro de la investigación: mientras los aportes de la Filosofía para Niños permiten fundamentar la posibilidad de acercar la filosofía a los niños mediante prácticas adecuadas a sus características, la filosofía como forma de vida permite definir el sentido que tendrá dicho ejercicio en esta propuesta, particularmente a partir de la reflexión sobre sí mismo y el cuidado de sí. Por ello, resulta necesario profundizar en qué se entiende por filosofía como forma de vida y cuáles son los elementos que permiten comprenderla como una práctica que puede ser llevada al contexto de la infancia.

Filosofía como forma de vida

El preguntarse acerca de la definición de filosofía es un ejercicio que cuesta y que a través del tiempo algunos autores definieron de diferentes formas; desde la Edad Antigua a Pitágoras se le atribuye la palabra filosofía, ya que la definió como “amor a la sabiduría” (Diógenes Laercio,

2007, libro VIII, §8); en la Edad Media San Agustín mencionó que la filosofía es el amor a Dios como sabiduría suprema; fe y razón se iluminan mutuamente (San Agustín, 2010, libro VII, Cap. 17); en la Edad Moderna Descartes (1995) la define como el conocimiento de todas las cosas por sus primeras causas, alcanzando con la luz natural de la razón, y su método es la duda metódica; en la época Contemporánea Heidegger (2003) define que la filosofía es el pensar que interroga el sentido del ser y en la actualidad se puede tomar a Habermas (1989) con la forma en la que entiende la filosofía como una reflexión crítica que debe clarificar los fundamentos del discurso racional y contribuir al diálogo democrático en una sociedad plural.

Estas definiciones pueden estar vinculadas con los contextos históricos por los que pasó cada autor, además de la manera en que cada uno hace filosofía y la forma en que conciben esta disciplina, dado que algunos la entienden como una búsqueda de la verdad (Platón, Aristóteles, Descartes o Husserl), otros como una vida buena (Epicuro, Estoicos o Hadot), otros como crítica del poder (Maquiavelo, Marx, Nietzsche o Foucault) o creación de sentido (Heidegger, Sartre o Camus). Por ello, se puede evidenciar que llegar a un acuerdo acerca de una única definición de filosofía es algo imposible, aunque ello no implique que no existan propuestas de tal índole, por ejemplo, la filosofía como amor al saber.

Acontece, además, que en la Edad Antigua una forma de desarrollar la filosofía era la práctica en la que el discípulo aprendía a cuestionar sus creencias y no a memorizar doctrinas; con el método dialógico de Sócrates que enseñaba conversando en plazas, buscaba que la otra persona se conociera a sí misma, a través de preguntas, permitía que la filosofía se viviera como un ejercicio constante de autocrítica y de búsqueda del bien, pues ayudaba al interlocutor a “dar a luz” sus propias ideas. Así lo menciona con la analogía de la partera:

mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. Eso es así porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. (Platón, 1988, 150b-c)

De esa forma, la mayéutica no se enseñaba en una escuela formal, sino a través del diálogo en plazas públicas, llevando a sus contertulios a descubrir la verdad mediante preguntas.

En la Edad Media sucede casi lo mismo, de esa forma lo menciona Étienne Gilson (1976) en *La filosofía en la edad media* “Las escuelas monásticas comprendían, generalmente, la escuela

interior o claustral -reservada a los religiosos del monasterio- y la escuela exterior, en la cual eran admitidos los sacerdotes seculares” (p. 179). En aquellos monasterios la filosofía se enseñaba dentro de una vida comunitaria de oración, trabajo manual y estudio, la lectura reflexiva de textos sagrados no era solo un ejercicio intelectual, sino una disciplina espiritual que moldeaba el corazón del estudiante, todo esto al servicio de la teología, la cual implicaba que el saber estaba orientado a la salvación del alma; como lo menciona Gilson (1976):

el fin de la vida monástica consiste en reconstruir el amor del hombre a su Creador. El método que ha de seguirse para lograr dicho fin impone, primeramente, un esfuerzo para conocerse a sí mismo. El alma se conoce a sí misma conociéndose como hecha a imagen de Dios en su pensamiento (mens)... Cuanto más recobra el alma su semejanza con Dios...tanto mejor conoce a Dios al conocerse a sí misma; la semejanza del alma con Dios constituye su conocimiento de Dios (p. 281).

Así, la filosofía se vuelve una disciplina que ordenaba la vida hacia Dios y el bien común, por lo que, en las escuelas catedralicias, que preparaban a futuros clérigos, la enseñanza filosófica también era práctica, pues servía para aprender a argumentar, predicar y guiar a la comunidad, “la historia del pensamiento medieval. Tal como él la concibe (Hugo de San Víctor), la vida del mundo está ocupada con una serie de ejercicios jerárquicos: la lectura o enseñanza, la meditación, la plegaria, la acción y, por último, la contemplación.” (p. 284) así para los estudiantes el estudiar filosofía no era solo acumular conocimientos, sino formarse en una vida virtuosa de fe, disciplina y servicio.

Dejando de lado a Gilson y retomando lo que se dijo al principio de este apartado, tener una sola definición de filosofía es imposible; pero en sus comienzos, algunas formas de enseñar o de ver la filosofía (Platón, Aristóteles, Descartes...etc.) tenían la particularidad de que moldeaba al estudiante tanto en pensamiento como en su manera de vivir y con esto no quiero decir que haya dejado de hacerlo, pero con el tiempo sí se evidencia una mayor preocupación por el concepto, Pierre Hadot (1998) en *¿Qué es la filosofía antigua?*, menciona que la filosofía reducida a su contenido conceptual se encuentra diariamente en los cursos universitarios como en los manuales escolares, y esta representación clásica de la filosofía son heredadas de la tradición escolástica, esto se debe en especial a que el tomismo fue recomendado a las universidades católicas por los Papas de los siglos XIX y XX; incluso menciona que Gilson formulaba el problema de la filosofía en términos puramente teóricos y dejaba de lado el problema de la filosofía como un modo de vida.

Sin duda, reconocía (Gilson), la filosofía era al mismo tiempo ciencia y vida en la Antigüedad. Pero, a los ojos del cristianismo, mensaje de salvación, la filosofía antigua ya no representó más

que una simple especulación, mientras que el cristianismo es “una doctrina que conlleva al mismo tiempo los medios para su propia aplicación”: no se puede afirmar con mayor claridad que la filosofía moderna llegó a considerarse a sí misma una ciencia teórica, porque la dimensión existencial de la filosofía ya no tenía sentido desde la perspectiva del cristiano, que era al mismo tiempo doctrina y vida (*Hadot, 1998, p. 280*).

En ese proceso, la filosofía pasó a convertirse más en un ejercicio de repetición y memorización de conceptos que en un modo de pensarse y vivirse.

Ahora bien, surge la pregunta de si es necesario tener una única definición de filosofía al momento de enseñarla en la escuela. Cabe mencionar que hoy en día la forma de enseñar filosofía tiene una preocupación por su utilidad para los estudiantes, entonces, se podría pensar que los docentes planean sus clases tomando las diversas definiciones de filosofía y crean actividades que permitan al estudiante apropiarse de ellas y las usen en su cotidianidad; al menos eso es lo que busca proponer este trabajo de grado acerca de la forma de enseñar filosofía en la escuela, pues se tiene en consideración el contraste de esta propuesta con los inicios de la enseñanza de la filosofía en las escuelas, donde se reducía a un ejercicio de explicar los conceptos y que el estudiante los memorizara o los imitara; lo cual no significa que esta forma de enseñar filosofía no sea válida ni que se haya dejado de usar, pero esta propuesta terminaba siendo un ejercicio de imitación, los estudiantes repiten lo que se trasmite en clase, y por más que la filosofía no se ponga de acuerdo para dar una única definición, no se puede pensar que el hacer filosofía se reduce a un ejercicio de imitación y repetición de conceptos.

A pesar de esto, las definiciones de filosofía tienen algo en común y es que todas implican una acción en cuanto a su hacer, y acorde a esta moldea su definición, ya sea desde la dialéctica, fenomenología, crítica, hermenéutica, etc. No es un conocimiento que se queda en libros, sino un ejercicio que, al ponerse en práctica le da forma a su propia definición, este hacer de la filosofía implica pensar, dialogar, escribir, interpretar y vivir de cierta manera, y cada corriente filosófica privilegia más uno u otro aspecto, pero siempre se trata de una acción transformadora, nunca de algo meramente pasivo. Entonces, si la filosofía requiere de una acción para su quehacer, en la escuela esta debe enseñarse desde estos ejercicios que permitan aplicar conceptos o métodos filosóficos a los estudiantes para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana.

El hacer filosofía implica una acción que se enfoque en un ejercicio reflexivo, en cuanto a su pensar, pero no es cualquier pensamiento, sino uno riguroso, crítico y abierto a la pregunta, este pensar es interrogar de manera fundamental la realidad, es ir más allá de lo evidente, y poner en

cuestión nuestras certezas y abrir una posibilidad donde la vida misma pueda transformarse; este ejercicio significa no dar por sentado lo obvio, sino interrogar lo que todos creen evidente y esto no queda solo en lo superficial, sino busca fundamentos o la raíz de las cosas, en consecuencia este pensar tiene relación con la interpretación, ya sea leer, comprender y reinterpretar su entorno o de manera estricta la tradición o diferentes textos; de ahí que también este pensar involucre el abrirse a cuestiones que tocan a todo ser humano: libertad, muerte, verdad, bien, belleza...etc.

Pero no basta con reflexionar, pues el pensar es inseparable de vivir, hay que dejar que esa reflexión transforme la existencia, entonces la filosofía como forma de vida es un modo de vivir en donde el pensar y actuar están unidos, y todo lo que tiene que ver con el ejercicio del pensar conlleva una aplicación de la forma de vivir en función de este. No debe ser la repetición ni la imitación de un conjunto de teorías, sino que debe ser la práctica de un estilo de vida acorde a las verdades que busca, pero estas deben nacer de la necesidad de un cuidado de sí; esa reflexión propia que busca entender el porqué, el cómo y el para qué de estar en la vida; así se practica un modo de existencia basado en la reflexión, el cuidado de sí mismo y la búsqueda de la verdad, la libertad o la felicidad; lo fundamental de este hacer filosófico es que debe ser una forma de vida que se ejercite y transforme a uno mismo, y esto va más allá de acciones que preservan el cuerpo —como comer de forma sana, hacer ejercicio o acudir al médico—, pues debe nacer de la urgencia de cultivar en el interior una actitud moral buena y, a través de una exploración personal, llevar a cabo un entrenamiento existencial que permita modificar la percepción de uno mismo y del mundo.

Cuidado de sí

Desde luego que pensar en la enseñanza de la filosofía depende de la población con la que trabaje el docente, pues no es lo mismo enseñarles a niños de 6 a 9 años que a jóvenes de 14 a 17 años; las actividades deben ser diferentes para cada caso y, como se dijo en la justificación en este trabajo de grado, estas no deben implicar una repetición de teorías o conceptos, al contrario, buscan aplicar un estilo de vida en el cual se use la filosofía como medio para una reflexión que transforme la existencia propia; algo que no se logra en una sola clase, esto requiere de una serie de actividades que estén orientadas a la enseñanza de prácticas que permitan en el estudiante ejercer esta forma de vida y -para el caso de la *Comunidad 2* del IPN- estas deben contener didácticas que permitan la apropiación de los temas en los niños.

Esta idea de una práctica filosófica que se relacione a un modo de vida se origina en una reflexión capaz de transformar la existencia, la cual surge de la necesidad del cuidado de sí, algo que resulta ser fundamental si se puede transmitir a los estudiantes, pero surge la pregunta acerca de cómo cultivar en los niños el cuidado de sí desde la reflexión. Desde mi experiencia en las prácticas pedagógicas con los estudiantes de la *Comunidad 2* se evidencia un impulso natural de preguntar, debido a la *etapa del pensamiento intuitivo* la cual describe Piaget en *Seis estudios de psicología* (1991) en la cual dice:

Pero a partir de los tres años, y a menudo mucho antes, aparece una forma esencial de pregunta que se multiplica hacia los siete años: los famosos «por qué» de los pequeños, ante los que los adultos encuentran a veces difícilmente la respuesta... todo parece indicar que los «por qué» de la primera infancia presentan una significación indiferenciada, situada a medio camino entre la finalidad y la causa, pero que implican siempre ambos significados simultáneamente (p. 37).

Donde los niños preguntan constantemente por el porqué y el cómo, y buscan relaciones causa-efecto necesitando de ejemplos concretos para comprender, esto permitió que compartieran un mismo interés con la filosofía.

Aprovechar esta actitud curiosa sobre sí mismos, el mundo y los otros permite que la filosofía acompañe la pregunta por el porqué. De este modo, en lugar de ofrecer únicamente explicaciones funcionales, dicha pregunta se transforma en un diálogo con el estudiante, vinculado a la reflexión sobre la experiencia cotidiana. En este sentido, el cuidado de sí no se aprende a través de explicaciones teóricas, sino viviéndose. Con la orientación del docente, esta experiencia posibilita que el estudiante dé cuenta de una reflexión capaz de transformar la manera de verse a sí mismo y de comprender el mundo.

Por lo tanto, el cuidado de sí se comprende como el aprendizaje a partir de las experiencias que nos rodean y de cómo estas nos van transformando. Es importante mencionar que este va acompañado de una serie de prácticas propias, las cuales permiten interrogarse sobre quién se es, cómo se vive y por qué se actúa de determinada manera. Dichas prácticas deben estar orientadas a la forma en que se realiza la reflexión sobre las vivencias, lo que posibilita una vigilancia constante y una formación interior, en la que se aprende a examinar las propias creencias, orientar las acciones y asumir una relación más consciente consigo mismo y con el mundo.

Cabe aclarar que el cuidado de sí no puede entenderse únicamente como la preocupación por el bienestar material o por la acumulación de bienes externos, tales como una buena vivienda, estabilidad económica o comodidades, aunque estos aspectos tengan relevancia en la vida

cotidiana, no son el eje principal de este, pues el aprender de las experiencias implica un examen, una educación y una orientación propia hacia el bien. Platón en el *Alcibíades I* (1992) usa este enfoque de lo que implica el cuidado de sí donde Sócrates menciona:

Entonces estábamos equivocados al convenir hace un momento que hay personas que no se conocen a sí mismas pero conocen sus cosas, y otros que conocen lo que tiene relación con ellas. Porque parece que todo ello pertenece a un solo individuo y a un único conocimiento, el de sí mismo, lo suyo y lo referente a lo suyo. (133e)

Los tres conocimientos que menciona Platón son parte de lo que lleva a un cuidado de sí, pues es a través de este que se empieza un aprender, lo que conlleva conocerse a sí mismo, pues requiere de una constante observación, lo cual exige dirigir la atención hacia aquello que verdaderamente somos: “ni tampoco, naturalmente, saber que lo nuestro es nuestro si no nos conocemos a nosotros mismos” (Platón, *Alcibíades I*. 133d). Esta vigilancia se propone como una condición para una vida reflexiva, la cual permite un examinar propio que orienta las acciones y que, así mismo, posibilita transformar la relación consigo mismo y con el mundo.

Para llevar al estudiante a este cuidado de sí es necesario enseñar una práctica de un modo de existencia basado en la reflexión, donde se pueda brindar herramientas que logren transmitir una necesidad de este cuidado propio, creando un espacio en el que se acompaña en la construcción de una manera consiente de vivir, desde ejercicios que contribuyan con la práctica de un cuidado mutuo. Estas prácticas posibilitan una formación que conduce a la transformación personal. De este modo, el cuidado de sí se concreta a través de ejercicios orientados a actividades como el examen de conciencia, la meditación, la lectura, la escritura, la memorización y el diálogo, prácticas comúnmente utilizadas por los antiguos y cuya finalidad es la formación del sujeto, permitiendo así transformar la manera de pensar, vivir y actuar.

Ejercicios espirituales

Ahora bien, algunas de las prácticas concretas para el cuidado de sí podrían ser los ejercicios espirituales, los cuales permitirían una aplicación en los estudiantes. Foucault, en *La hermenéutica del sujeto* (1994), recupera las prácticas desarrolladas en la Antigüedad y subraya que el cuidado de sí se sostiene en una serie de ejercicios fundamentales que permiten al sujeto constituirse activamente, alejándose de una comprensión meramente teórica para asumir una práctica constante de transformación personal.

En tercer lugar, la *épiméleia* designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura. De aquí se derivan toda una serie de prácticas basadas a su vez en toda una serie de ejercicios que van a jugar en la historia de la cultura, de la filosofía, de la moral, y de la espiritualidad occidentales un papel muy relevante. (p. 35).

De esa forma, los ejercicios resultan siendo el núcleo de las prácticas que permitan el aprender de la experiencia, pero estas requieren de una acción sobre uno mismo, las cuales reorganizan la atención, la mirada y la relación propia, pues no son ejercicios que involucran una rigurosidad académica o técnica, sino que al contrario permiten la preocupación por uno mismo y cómo eso implica que se reconvierta la mirada del estudiante y la desplace desde el exterior hacia sí mismo.

Estos ejercicios no implican una formación técnica, mas no por ello significa que requieren de prácticas comunes, por el contrario, necesita de algo que esté más vinculado con el espíritu, pues estas prácticas no son solo preparación intelectual, sino que son algo que transforma al estudiante. “Denominaremos espiritualidad al conjunto de estas búsquedas, prácticas y experiencias entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia...” (p. 38). Aunque Foucault no emplea de manera sistemática la expresión “ejercicios espirituales”, describe un conjunto de prácticas de sí que cumplen la misma función formativa y transformadora del sujeto que Pierre Hadot después denomina ejercicios espirituales.

Aunque no exista un tratado que sistematice la enseñanza de algunos ejercicios espirituales, Hadot toma algunos tipos de actividades de la terapia filosófica de inspiración estoico-platónica para dar un conjunto de actividades que conforman estos ejercicios:

(...) en primer lugar la atención, después la meditación y la «rememoración de cuanto es beneficioso», más tarde aquellos ejercicios de carácter más intelectual como son la lectura, la escucha, el estudio y el examen en profundidad, para concluir con aquellos ejercicios de naturaleza más activa como son el dominio de uno mismo, el cumplimiento de los deberes y la indiferencia ante las cosas indiferentes (Hadot. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. p. 27).

Con esto no quiero decir que se deba cumplir al pie de la letra la lista que propone el autor, en especial si se considera que para realizar estos ejercicios se necesita de años de estudio constante, además de tener en consideración los espacios que ofrecen las instituciones educativas, la edad de los estudiantes, sus intereses, entre otras cosas. Por ello, a partir de *Disertaciones* (1993)

de Epicteto, se retomarán cuatro ejercicios que se espera engloben las prácticas propuestas: la atención, la meditación, la lectura y el diálogo, los cuales se describirán brevemente a continuación.

La atención desde los estoicos es la vigilancia constante que la persona debe ejercer sobre sí misma, especialmente sobre sus pensamientos, juicios y reacciones ante las situaciones de la vida. Consiste en examinar cuidadosamente cada representación que llega a la mente antes de aceptarla, con el fin de no actuar de manera automática o irracional. La atención permite distinguir entre lo que depende de nosotros y lo que no, y es considerada la base fundamental de la vida filosófica, ya que sin ella el ser humano vive distraído y dominado por hábitos y opiniones ajenas.

En el pensamiento de Epicteto, la meditación es un ejercicio activo y constante de reflexión mediante el cual el individuo interioriza los principios filosóficos. No se trata de una contemplación pasiva, sino de un entrenamiento del pensamiento que prepara al alma para afrontar con firmeza las dificultades, el sufrimiento y la adversidad. A través de la meditación, la persona fortalece sus juicios racionales y aprende a responder a los acontecimientos de la vida de acuerdo con la razón y la naturaleza.

La lectura solo tiene valor cuando contribuye a la formación moral del individuo y a la transformación de su manera de vivir. Leer no debe ser un acto mecánico ni una acumulación de conocimientos teóricos, sino un medio para reflexionar, meditar y mejorar el carácter. Si la lectura no se traduce en una práctica coherente con los principios filosóficos aprendidos, pierde su sentido y se convierte en un ejercicio vacío.

Por último, el diálogo es una herramienta esencial en la enseñanza filosófica de Epicteto, ya que permite examinar, cuestionar y corregir las propias opiniones. A través del diálogo, el individuo reconoce su ignorancia, pone a prueba sus creencias y aprende a razonar correctamente, se utiliza el diálogo no para imponer ideas, sino para provocar la reflexión y conducir al interlocutor hacia el autoconocimiento y la mejora moral.

Capítulo III: Marco metodológico

3. Contextualización

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es un establecimiento educativo de carácter estatal con régimen especial, lo que significa que, aunque hace parte del sistema público de educación, no depende de la Secretaría de Educación Distrital, sino de la Universidad Pedagógica Nacional.

En tanto Unidad Académica y Administrativa de la UPN, el IPN recibe orientación académica y soporte administrativo directamente de esta institución universitaria, condición que le otorga un carácter particular dentro del panorama educativo colombiano. Esta vinculación lo configura no solo como colegio público de educación preescolar, básica y media, sino también como escenario de formación docente, innovación e investigación pedagógica, rasgo que lo distingue de otras instituciones oficiales del Distrito. (Instituto Pedagógico Nacional, PEI 2019, p. 15)

Se ubica en la localidad de Usaquén, al norte de la ciudad de Bogotá. Esta localización lo sitúa en un sector residencial, caracterizado por la presencia de conjuntos habitacionales y por su cercanía a varias vías importantes de la ciudad (Cra. 9na; Cl. 127; y Av. Cra. 15). Esta ubicación estratégica no solo garantiza accesibilidad mediante diversas rutas de transporte público, sino que también configura dinámicas urbanas particulares que inciden en la vida escolar. La institución cuenta con amplias zonas verdes y escenarios deportivos (canchas de fútbol, baloncesto y voleibol), lo cual favorece experiencias formativas que integran el cuerpo, el juego y la interacción con el entorno natural.

En el ámbito cultural y pedagógico, el IPN se distingue por una propuesta formativa integral que articula diferentes áreas del conocimiento, proyectos pedagógicos integrados y actividades complementarias. El plan de estudios evidencia una apuesta por la formación artística, científica, ética y corporal, así como por el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación escolar, esta última se desarrolla, especialmente, en la educación media. La organización curricular del IPN responde a una concepción de educación que trasciende la transmisión de contenidos y busca la formación integral del sujeto. La existencia de talleres, espacios de dirección de grupo y proyectos transversales dan cuenta de una estructura que favorece la reflexión, la participación y el desarrollo de múltiples dimensiones del estudiante.

El Plan de Estudios señala explícitamente que “el Proyecto Educativo Institucional (PEI) establece que el currículo integrado supone la articulación del plan de estudios en los procesos de selección, organización y distribución de contenidos de formación” (Consejo Directivo IPN, Acuerdo 07 de 2021), lo que significa que las áreas no funcionan como compartimientos aislados, sino que están pensadas para dialogar entre sí dentro de una estructura común orientada por el PEI, de ahí que se distinga por contar con una propuesta formativa integral que se fundamenta en el principio de currículo integrado, entendido como la articulación del plan de estudios en los procesos de selección, organización y distribución de los contenidos de formación.

De tal manera que, si se detalla el PEI, se evidencia que su característica especial resulta siendo su vínculo con la UPN, ya que de allí lo configura no solo como institución de educación básica y media, sino también como escenario de formación e investigación pedagógica, así lo menciona:

La Misión del IPN es: liderar los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta su diversidad (económica, social, cognitiva, cultural, étnica, sexual, ética, comunicativa y afectiva). Por ello es el centro de innovación, investigación y formación de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz. (p. 21)

Esta relación fortalece su propuesta formativa, pues las dinámicas curriculares, investigativas y pedagógicas están atravesadas por una reflexión académica permanente, lo que lo diferencia de otras instituciones escolares tradicionales y lo posiciona como un referente en experimentación y pensamiento educativo, lo cual también se ve reflejado en su visión.

Tiene como *Visión* ser un espacio de innovación permanente, en el que la reflexión sobre las políticas educativas a partir del saber pedagógico de sus docentes y en unión con la UPN contribuyan a la formación de niños, jóvenes, adultos y maestros que propendan por la construcción de una sociedad democrática, pluralista y en paz. Este carácter innovador es el que le permite ser un referente para la Universidad en la tarea formadora de maestros. (p. 21)

En coherencia con lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional, esta integralidad se materializa a través del trabajo por áreas, los espacios académicos integrados y las actividades curriculares complementarias, tales como talleres, proyectos transversales y actividades extraescolares, donde se ve reflejado en el Plan de Estudios en su distribución de áreas e intensidad horaria (40 horas semanales), en las que el currículo incluye de manera estructural: Educación artística, Educación física, Ética y valores, Educación religiosa, Ciencias naturales y Tecnología e informática.

Asimismo, “los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI) son una de las estrategias que articula el Plan de Estudios y toda la apuesta formativa del IPN, los cuales se organizan en espacios académicos que pueden ocupar una cantidad de tiempo diferenciada para cada una de ellas” a través de estos se promueve la articulación entre saberes y el fortalecimiento del pensamiento crítico, esta orientación alcanza un nivel más explícito en la educación media, donde el área de

énfasis, los seminarios y las electivas consolidan una apuesta por la investigación escolar y la profundización disciplinar, configurando así una propuesta formativa que trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia la construcción reflexiva del conocimiento.

La existencia de talleres, espacios de dirección de grupo y proyectos transversales en el Instituto Pedagógico Nacional da cuenta de una estructura curricular que trasciende la organización tradicional por asignaturas. Estos espacios no cumplen únicamente una función complementaria, sino que están incorporados de manera formal dentro del plan de estudios, lo que evidencia una intencionalidad formativa clara. Los talleres favorecen la exploración y el desarrollo de habilidades específicas; la dirección de grupo se constituye en un escenario de acompañamiento, diálogo y construcción colectiva; y los proyectos transversales articulan saberes entre áreas, promoviendo el trabajo interdisciplinar.

Los talleres dentro de la institución se organizan como Comunidades, su distribución es la siguiente:

- La comunidad 1: estudiantes de preescolar y primero.
- La comunidad 2: estudiantes de segundo y tercero.
- La comunidad 3: estudiantes de cuarto y quinto.
- La comunidad 4: estudiantes de sexto y séptimo.
- La comunidad 5: estudiantes de octavo y noveno.
- La comunidad 6: estudiantes de décimo y undécimo.

Estos espacios reúnen aproximadamente quince estudiantes por grupo. La propuesta expuesta en este trabajo se piensa desarrollar en el espacio de la *Comunidad 2*, el cual es una estrategia institucional que busca complementar los procesos formativos de los estudiantes mediante la participación en diferentes talleres temáticos. Este espacio reúne a estudiantes de segundo y tercero de básica primaria, quienes tienen la oportunidad de participar en experiencias relacionadas con distintos campos de interés, entre los que se encuentran robótica, ajedrez, fútbol, origami, juegos y cuentos tradicionales, entre otros.

Al inicio de cada periodo, los estudiantes conocen la oferta de talleres disponibles y manifiestan sus preferencias. Posteriormente, los docentes realizan la asignación de grupos, procurando que los estudiantes puedan participar en diferentes experiencias a lo largo del año escolar. Una vez finalizado cada ciclo de trabajo, los participantes rotan hacia nuevos talleres,

permitiéndoles explorar diversas propuestas formativas y compartir con compañeros distintos a los de sus cursos habituales.

Los talleres se desarrollan dentro de la jornada escolar y constituyen espacios que privilegian la participación, la exploración y el trabajo colaborativo. La valoración de los estudiantes no se orienta hacia una calificación numérica, sino hacia el seguimiento de su participación y desempeño dentro de las actividades propuestas.

La aplicación de la propuesta se realizó en el taller *Filosofitos*, desarrollado los lunes entre las 8:55 a.m. y las 10:25 a.m. en las instalaciones de primaria del Instituto Pedagógico Nacional. Este taller busca aproximar a los estudiantes a la filosofía mediante el uso de cuentos, lecturas ilustradas y actividades de reflexión que permitan relacionar preguntas filosóficas con situaciones cercanas a la experiencia infantil. Para ello, se emplean diversos recursos narrativos y visuales que favorecen la participación de los estudiantes y la construcción de espacios de diálogo.

Las dinámicas propias de la *Comunidad 2* hacen que los grupos se encuentren conformados por estudiantes provenientes de distintos cursos de segundo y tercero de primaria. En consecuencia, los participantes no necesariamente poseen vínculos previos entre sí, lo que convierte estos espacios en escenarios donde se promueve tanto la exploración de nuevos intereses como la interacción con compañeros diferentes a los de su grupo habitual.

3.1. Metodología

Los espacios de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) que se ofrecen en el programa de la Licenciatura en filosofía resultan ser ideales para adentrarse en el campo educativo, en especial si se considera que estos permiten ver el aula como un lugar en donde están articulados los tres momentos fundamentales de la PPI de la modalidad escolar: inmersión (donde se identifica o se sensibiliza con un lugar y sus actores, permitiendo el surgimiento de preguntas acerca de las formas de enseñanza de la filosofía); construcción de la propuesta pedagógica (en el caso concreto del IPN con la *Comunidad 2* a través de su contexto permite el proceso de examinar los hechos que ofrecen para generar una iniciativa pedagógica que consiste en abrir espacios para la filosofía con niños); y mediación (que desde el enfoque cualitativo, pretende analizar y ejercitarse en el fenómeno del cuidado de sí a partir de las experiencias y significados que los estudiantes construyen en su proceso de aprendizaje).

Desde esta perspectiva, el interés de este trabajo no radica en medir resultados cuantificables, sino como la implementación de una propuesta pedagógica, compuesta por cuatro sesiones de clase, cuyo propósito es explorar la posibilidad de abordar la filosofía como forma de vida en niños, a partir de prácticas vinculadas con el cuidado de sí. Las actividades diseñadas no se centran en la transmisión de conceptos filosóficos, sino en la generación de experiencias que involucren al estudiante en ejercicios como la atención, el diálogo, la meditación y la lectura.

Las cuatro sesiones fueron diseñadas previamente y responden a las orientaciones comentadas previamente; cada una propone una actividad específica que busca acercar a los estudiantes a estos ejercicios, teniendo en cuenta su edad y el contexto escolar. En ese sentido, no se pretende desarrollar procesos formativos a largo plazo ni a poblaciones amplias; tampoco se busca el garantizar transformaciones en los estudiantes, sino propiciar espacios iniciales de acercamiento a estas prácticas dentro del aula.

La incorporación de estos ejercicios (atención, meditación, lectura y dialogo) en la propuesta pedagógica parte de una adaptación de su sentido a las características de los estudiantes y al contexto escolar en el que se desarrolla la investigación (Comunidad 2 del IPN). No se busca reproducir de manera literal las prácticas filosóficas, sino recuperar de ellas aquellos elementos que pueden ser experimentados por los niños a través de actividades acordes a su edad y sus formas de aprendizaje. De esta manera, la atención se propone como un ejercicio para detenerse, observar y reconocer aquello que ocurre antes de actuar; la meditación como una posibilidad para anticipar situaciones y reflexionar sobre las propias respuestas; la lectura como un medio para examinar situaciones, pensamientos y formas de actuar a partir de narraciones; y el diálogo como un espacio para expresar, confrontar y revisar las propias ideas en relación con las de los demás. En conjunto, estos ejercicios permiten trasladar la perspectiva de la filosofía como forma de vida a experiencias pedagógicas concretas, buscando que la reflexión no permanezca únicamente en lo conceptual, sino que pueda relacionarse con las experiencias cotidianas de los estudiantes y con el ejercicio del cuidado de sí.

En cuanto a la recolección de la información, esta se realiza a partir de la observación de las dinámicas que surgen durante la implementación de las sesiones, prestando especial atención a aspectos como la participación de los estudiantes en sus intervenciones orales, sus preguntas y las producciones que elaboren en el desarrollo de las actividades, en las narrativas o expresiones de los estudiantes, estos suelen presentarse en diferentes formas, como relatos escritos o verbales

y registros visuales, así como documentos u otros materiales producidos por ellos; estos elementos permiten aproximarse a la manera en que los estudiantes se relacionan con las propuestas planteadas.

El análisis se orienta a una descripción e interpretación de estas experiencias, sin recurrir a mediciones cuantitativas ni a la evaluación de resultados en términos de logro. En ese sentido, no se busca determinar niveles de aprendizajes ni establecer conclusiones generalizables, sino comprender de manera situada que ocurre cuando se introducen este tipo de prácticas en el aula.

De este modo, este trabajo de grado se ubica en una investigación cualitativa con una perspectiva exploratoria que permite reflexionar sobre la práctica pedagógica, reconociendo sus alcances y limitaciones, así se abre la posibilidad de pensar otras formas de enseñanza de la filosofía en contextos escolares, de manera especial en relación con el cuidado de sí y su dimensión formativa.

Capítulo IV

4. Diseño e implementación de la propuesta pedagógica

4.1. Identificación de la población

La implementación de la propuesta pedagógica se realizó con un grupo de dieciséis estudiantes pertenecientes al taller *Filosofitos* del espacio *Comunidad 2* del Instituto Pedagógico Nacional. De acuerdo con la información disponible durante la aplicación, los participantes correspondían a estudiantes de segundo y tercero de básica primaria, cuyas edades ondeaban aproximadamente entre los siete y nueve años.

Del total de participantes, catorce estudiantes correspondían al grupo asignado inicialmente al taller y dos fueron incorporados durante la jornada debido a ajustes organizativos realizados por la coordinación de *Comunidad 2*. Como consecuencia de la dinámica propia de este espacio, los estudiantes provenían de diferentes cursos y no todos mantenían relaciones previas entre sí.

Debido a que la implementación de la propuesta se limitó a una única sesión, no fue posible realizar una caracterización individual detallada de los participantes. Sin embargo, durante el desarrollo de las actividades se observaron algunas características generales del grupo. Por una parte, se identificó que algunos estudiantes tendían a agruparse con compañeros que ya conocían de sus cursos de origen, mientras que otros se mostraban más reservados o se encontraban en proceso de establecer nuevas relaciones dentro del taller. Esta situación se hizo especialmente visible en las actividades que requerían conformar equipos o trabajar de manera colaborativa.

A pesar de estas diferencias en las dinámicas de interacción, se evidenció una disposición general hacia la participación en las actividades propuestas. Los estudiantes respondieron a las preguntas planteadas, compartieron ejemplos de sus experiencias cotidianas y participaron en los momentos de diálogo desarrollados durante la sesión. Estas características permitieron la implementación de la propuesta y ofrecieron elementos para reflexionar sobre la manera en que los estudiantes se aproximan a ejercicios relacionados con la atención, la toma de decisiones y la reflexión sobre sus propias acciones.

4.2. Diseño de la propuesta de aula

El acercamiento que se pretende realizar con los estudiantes busca que, a través de diversas actividades orientadas a la atención, la meditación, la lectura y el diálogo, los ejercicios espirituales puedan ser comprendidos como parte de la filosofía como forma de vida. De esta manera, se propone un primer acercamiento a prácticas vinculadas con el cuidado de sí, favoreciendo espacios de reflexión sobre las experiencias cotidianas de los estudiantes, sus relaciones con los otros y las formas en que orientan sus acciones. Para ello, se diseñan cuatro experiencias pedagógicas que toman como referencia los ejercicios espirituales seleccionados: atención, meditación, lectura y diálogo. Aunque cada una aborda un ejercicio particular y puede desarrollarse de manera independiente, todas comparten el propósito de propiciar situaciones en las que los estudiantes puedan examinar sus pensamientos, decisiones y formas de actuar. En este sentido, la propuesta busca generar oportunidades para que los estudiantes se aproximen a la reflexión filosófica a partir de experiencias acordes con su contexto y etapa de formación, reconociendo que estas prácticas pueden contribuir a sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal.

Las cuatro sesiones que componen el diseño de la propuesta se organizan alrededor de los ejercicios de atención, meditación, lectura y diálogo, entendidos como diferentes posibilidades para aproximar a los estudiantes a una experiencia filosófica relacionada con el cuidado de sí. Aunque cada ejercicio presenta una orientación particular, estos no se plantean como prácticas aisladas, sino como formas complementarias de ejercitar la reflexión sobre las propias acciones, pensamientos y maneras de relacionarse con los demás. En este sentido, la atención busca favorecer la capacidad de detenerse y observar antes de actuar; la meditación propone anticipar y examinar posibles respuestas ante determinadas situaciones; la lectura permite interpretar y cuestionar las acciones, pensamientos y experiencias presentes en una narración; y el diálogo

posibilita poner en común las propias ideas, confrontarlas con las de otros y revisar los propios juicios. A partir de esta organización, cada actividad fue diseñada buscando que estos ejercicios se pueda adquirir una forma accesible para los estudiantes de la *Comunidad 2* y relacionarse con situaciones cercanas a su experiencia.

Atención

La primera sesión se orienta al ejercicio de la *atención* se estructura una actividad desde la perspectiva de Epicteto en *Disertaciones* (1993), como una vigilancia constante sobre uno mismo que permite examinar los propios juicios, acciones y decisiones. La atención no aparece como una actividad meramente intelectual, sino como una práctica que exige ejercitar continuamente la capacidad de reconocer aquello que depende de nosotros y aquello que escapa a nuestro control. En este sentido, la propuesta busca aproximar a los estudiantes a esta práctica mediante experiencias concretas que les permitan ejercitar la observación, el autocontrol y la reflexión sobre sus propias decisiones. (ver anexo A1)

Para ello, la sesión se organiza en tres momentos articulados entre sí. En un primer momento se desarrolla la actividad *Conecta Cuatro Humano* (ver anexo B1), una adaptación del juego tradicional en la que los estudiantes se convierten en las fichas del tablero. La dinámica exige que los participantes observen cuidadosamente la disposición de sus compañeros, anticipen posibles movimientos y tomen decisiones en función de una estrategia colectiva. Aunque se presenta como una actividad lúdica, su finalidad pedagógica consiste en favorecer la atención hacia las propias acciones y las de los demás, promoviendo la capacidad de detenerse antes de actuar y considerar las consecuencias de cada movimiento.

Posteriormente, se realiza el juego de *Palitos Chinos* (ver anexo B2), actividad que requiere concentración, precisión y control de los movimientos corporales. Los estudiantes deben observar cuidadosamente el conjunto de palitos antes de elegir cuál retirar, procurando no alterar la disposición de los demás. Esta actividad busca fortalecer la atención sostenida, pues exige actuar de manera deliberada y evitar respuestas impulsivas. En este sentido, se pretende que los estudiantes experimenten la importancia de observar antes de actuar, aspecto fundamental dentro de la práctica filosófica propuesta por Epicteto.

Con el propósito de profundizar en esta reflexión, se construyen colectivamente diferentes ejemplos a través de escenas acompañadas por dos burbujas tipo cómic (ver anexo B3). La primera corresponde a situaciones en las que se actúa de manera inmediata o impulsiva (cuando reacciono

sin pensar), mientras que la segunda representa acciones realizadas después de detenerse a reflexionar (cuando elijo con calma). Esta adaptación busca traducir la reflexión filosófica a un lenguaje cercano a los estudiantes, permitiéndoles reconocer experiencias cotidianas en las que sus decisiones pueden ser examinadas antes de actuar. De este modo, se favorece la comprensión de la atención como una práctica de observación y cuidado sobre las propias acciones.

Finalmente, cada estudiante recibe un escudo dividido en dos partes (ver anexo B4): “cuando reacciono sin pensar” y “cuando elijo con calma”. A través del dibujo, representan situaciones de su propia experiencia relacionadas con ambas formas de actuar. Esta actividad permite trasladar la reflexión desarrollada durante la sesión al ámbito personal, favoreciendo que los estudiantes reconozcan momentos en los que sus acciones responden a impulsos inmediatos y otros en los que interviene una decisión más reflexiva. Así, la atención se presenta como una práctica que puede ejercitarse en la vida cotidiana mediante la observación de las propias elecciones.

En conjunto, la sesión articula actividades lúdicas, ejercicios de observación y espacios de reflexión que permiten aproximar a los estudiantes a la atención como práctica filosófica. Más que transmitir un contenido teórico sobre el estoicismo, se busca generar experiencias que posibiliten reconocer la importancia de examinar las propias acciones y decisiones, entendiendo la atención como un ejercicio fundamental dentro del cuidado de sí.

Meditación

La segunda sesión se aborda el ejercicio de la meditación. Este no se entiende como una práctica pasiva o de simple contemplación, sino como un ejercicio que permite anticipar situaciones, examinar las propias reacciones y prepararse para responder de manera más reflexiva ante las dificultades cotidianas. Desde la perspectiva de Epicteto, la meditación implica un entrenamiento constante sobre uno mismo, en el que el sujeto se ejercita para afrontar los acontecimientos sin dejarse dominar completamente por las impresiones inmediatas. En este sentido, la actividad busca acercar a los estudiantes a experiencias que les permitan reconocer que, aunque no siempre pueden controlar lo que sucede, sí pueden reflexionar sobre la manera en que responden a ello.

En el momento de motivación, se propone la actividad *El día de mañana*, en la que el docente presenta una línea de tiempo que representa las distintas situaciones que podrían ocurrir a lo largo de un día. Dentro de esta secuencia se incluyen tanto experiencias cotidianas favorables

como situaciones problemáticas, por ejemplo, olvidar la maleta en casa, perder un juego durante el descanso o enfrentar alguna dificultad en la escuela. A partir de estas situaciones, se invita a los estudiantes a anticipar posibles respuestas mediante preguntas como: ¿Qué podría hacer si esto ocurre? o ¿Cómo podría resolver esta situación? Esta actividad busca aproximar a los estudiantes a un ejercicio de preparación anticipada frente a las dificultades, permitiéndoles reconocer que, aunque no es posible controlar todo lo que sucede, sí es posible pensar con anterioridad distintas formas de actuar frente a ello. De este modo, la meditación se presenta como una práctica de preparación y reflexión sobre las situaciones de la vida cotidiana.

Durante el desarrollo, se realiza la actividad *Estatuas emocionales*, en la que los estudiantes se desplazan libremente por el espacio al ritmo de la música. Cuando esta se detiene, el docente presenta una tarjeta con una situación específica, como perder un juego, equivocarse en una actividad o recibir una felicitación. Ante cada situación, los estudiantes representan mediante una estatua la emoción que consideran que aparecería en ese momento. Posteriormente, se les invita a transformar esa representación inicial en una postura que refleje calma, fortaleza o disposición para afrontar la situación. Este ejercicio tiene como propósito hacer visible la diferencia entre la primera reacción emocional y la posibilidad de adoptar una respuesta más reflexiva. En este sentido, la actividad permite experimentar de manera corporal la idea de que las impresiones iniciales no determinan necesariamente nuestras acciones y que es posible detenerse para reconsiderar la manera en que se responde a una experiencia.

Finalmente, en el momento de síntesis se desarrolla la actividad *El teatro de la vida*, inspirada en la idea estoica de que las personas no siempre eligen las circunstancias que les corresponden, pero sí pueden decidir cómo actuar frente a ellas. A partir de esta metáfora, los estudiantes elaboran una pequeña historieta en la que representan una situación problemática de la vida cotidiana. Inicialmente ilustran la situación tal como ocurre y la reacción impulsiva que podría surgir frente a ella; posteriormente, reconstruyen la escena mostrando una respuesta más reflexiva o deliberada. Este ejercicio busca favorecer la comprensión de que una misma situación puede dar lugar a diferentes formas de actuar y que el ejercicio filosófico implica examinar las propias reacciones para elegir aquellas que contribuyan a afrontar mejor las dificultades.

En conjunto, la sesión propone diversas experiencias orientadas a ejercitar la meditación como una práctica de preparación, observación y reflexión sobre las propias respuestas. Más que ofrecer soluciones definitivas a los problemas cotidianos, se busca que los estudiantes reconozcan

la posibilidad de detenerse, examinar sus reacciones y considerar alternativas antes de actuar. De este modo, la meditación se presenta como un ejercicio que favorece el cuidado de sí y la formación de una actitud reflexiva frente a las situaciones de la vida diaria.

Lectura

La tercera sesión de la propuesta busca aproximar a los estudiantes al ejercicio de la lectura, entendida no como una simple decodificación de contenidos, sino como una práctica interpretativa que permite examinar situaciones, pensamientos, emociones y acciones presentes en una experiencia. Desde esta perspectiva, leer implica detenerse sobre aquello que ocurre, interrogar sus significados y reflexionar sobre las distintas formas en que una persona puede responder frente a una situación determinada. En este sentido, la lectura se configura como una práctica filosófica en la medida en que posibilita analizar las representaciones y cuestionar las formas de reaccionar ante ellas, en armonía con la propuesta de Epicteto.

En el momento de motivación, se presentan a los estudiantes fragmentos seleccionados de los recursos audiovisuales *Bluey* (2019), *Piper* (2016) y *Wings* (2019), los cuales fueron escogidos por representar experiencias cercanas a la vida de los niños relacionadas con el miedo, la frustración, el error, la perseverancia y la toma de decisiones. La actividad se introduce mediante la consigna: “Hoy no vamos a ver estos videos solo para divertirnos. Vamos a observar qué piensa y qué hace cada personaje cuando algo difícil ocurre”. Esta orientación busca desplazar la atención del entretenimiento hacia la interpretación, invitando a los estudiantes a leer las situaciones presentadas más allá de los acontecimientos visibles. De este modo, se propone una forma de lectura audiovisual en la que los estudiantes no solo observan lo que sucede, sino que comienzan a preguntarse por los pensamientos, emociones y decisiones de los personajes.

Durante el desarrollo, los fragmentos son proyectados nuevamente y detenidos en momentos específicos con el propósito de profundizar en este ejercicio interpretativo. Las preguntas orientadoras: ¿Qué pasó?, ¿Qué pudo haber pensado el personaje?, ¿Qué sintió?, ¿Qué hizo después? permiten a los estudiantes diferenciar entre el acontecimiento, la interpretación que se hace de él y la respuesta que finalmente se adopta. En este punto, la actividad busca que los estudiantes comprendan que una misma situación puede ser interpretada de distintas maneras y que dichas interpretaciones influyen en las acciones que se realizan. Asimismo, se introduce la pregunta ¿Eso dependía del personaje o no?, con el fin de relacionar la reflexión con la distinción

propuesta por Epicteto entre aquello que pertenece al ámbito del propio actuar y aquello que escapa al control individual.

Posteriormente, se invita a los estudiantes a representar nuevamente algunas de las escenas observadas, modificando la reacción del personaje frente a la situación presentada. Esta actividad tiene como propósito trasladar la lectura más allá de la comprensión de la historia, permitiendo intervenir sobre ella e imaginar otras posibilidades de respuesta. De esta manera, los estudiantes no solo interpretan las experiencias de los personajes, sino que también exploran alternativas que podrían conducir a desenlaces diferentes. Así, la lectura se convierte en una práctica que favorece la reflexión sobre las acciones y las consecuencias de determinadas formas de pensar y actuar.

Finalmente, la síntesis se realiza mediante los carteles “pensamiento que complica” y “pensamiento que ayuda” (ver anexo B5). A partir de las situaciones observadas en los diferentes fragmentos audiovisuales, los estudiantes representan gráficamente pensamientos, decisiones o reacciones de los personajes y las ubican en una de las dos categorías. Este ejercicio busca consolidar la reflexión desarrollada durante la sesión, favoreciendo una lectura valorativa de las distintas formas de interpretar una situación. De este modo, los estudiantes pueden reconocer que algunas maneras de pensar dificultan la acción o intensifican el problema, mientras que otras contribuyen a afrontarlo de manera más reflexiva.

En conjunto, la sesión propone la lectura como una práctica que permite interpretar experiencias, examinar pensamientos y reflexionar sobre las distintas respuestas posibles frente a una situación. Más que centrarse únicamente en la comprensión de una historia, busca que los estudiantes desarrollen una mirada reflexiva sobre las acciones de los personajes y, a partir de ellas, sobre sus propias formas de pensar y actuar. De este modo, la lectura se configura como una herramienta que favorece el cuidado de sí y la construcción de una actitud filosófica frente a las experiencias cotidianas.

Diálogo

La cuarta sesión se enfoca en el ejercicio del diálogo, entendida no como un solo intercambio de palabras, sino como una práctica que permite examinar, cuestionar y corregir las propias creencias en interacción con otros. En el marco del pensamiento de Epicteto, el diálogo cumple una función importante, ya que el aprendizaje filosófico implica someter las propias representaciones a prueba, reconociendo que estas pueden ser erróneas y por tanto susceptibles de revisión.

En el momento de motivación, se propone una dinámica en la que los estudiantes, organizados en parejas, deben descubrir el personaje que tienen asignado a través de preguntas cuya respuesta solo puede ser “sí” o “no”. Esta restricción no es arbitraria, sino que busca orientar el uso del lenguaje hacia la formulación precisa de preguntas, promoviendo una actitud de indagación. El hecho de que los estudiantes deban justificar quién creen que son y responder a la pregunta “¿está completamente seguro?” introduce un elemento clave: la posibilidad de dudar de las propias conclusiones. De este modo, la actividad permite evidenciar que el diálogo no solo sirve para obtener información, sino para revisar y ajustar lo que se cree, en la medida en que las respuestas del otro pueden confirmar o cuestionar nuestras interpretaciones.

En el desarrollo, el cuento gigante con escenas y la asignación de un personaje a cada estudiante, amplía esta experiencia al ámbito grupal (ver anexo B6). Al crear una narración inicial donde por turnos cada estudiante contara que hace su personaje dentro de la historia y como está ira afectando el transcurso de esta y de los demás compañeros pues sus personajes se verán relacionados, ya que pertenecen al mismo relato que se va creando, se promueve un diálogo activo en el que los participantes no solo escuchan, sino que también evalúan y problematizan lo que se va diciendo. Esta dinámica favorece una atención constante sobre el discurso colectivo y pone en juego la capacidad de reconocer inconsistencias, lo cual resulta fundamental en el ejercicio filosófico. En términos epítetos, este proceso puede entenderse como una forma de examinar las representaciones, ya que permite confrontar distintas perspectivas y ajustar el propio juicio a partir de la interacción con otros.

Asimismo, el carácter progresivo de la historia exige a los estudiantes mantener coherencia y continuidad, lo que implica no solo expresarse, sino también comprender lo dicho por los demás. De esta manera, el diálogo se configura como un espacio en el que el pensamiento se construye colectivamente, y en el que cada intervención tiene consecuencias sobre el desarrollo de la actividad.

En la síntesis, la lectura del cuento creado permite tomar distancia de la experiencia y reflexionar sobre ella. La discusión posterior acerca del desarrollo y la finalización de la historia favorece una mirada crítica sobre el proceso, permitiendo a los estudiantes reconocer cómo sus intervenciones influyeron en el resultado y cómo el diálogo contribuyó a la construcción (o dificultad) de la coherencia narrativa.

En conjunto, las actividades propuestas buscan aproximar a los estudiantes a distintas prácticas asociadas a los ejercicios espirituales y al cuidado de sí. Aunque cada sesión aborda una experiencia específica —atención, meditación, lectura o diálogo—, todas comparten el propósito de generar espacios de reflexión sobre las propias acciones, pensamientos y relaciones con los demás. Se evidencia que estos ejercicios no operan de manera aislada, al contrario, se articulan como prácticas que se complementan, pues permiten a los estudiantes aproximarse a la filosofía como forma de vida. Desde esta perspectiva, la filosofía se presenta no solo como un conjunto de contenidos, sino como una posibilidad de examinar la propia experiencia a través de actividades adaptadas al contexto escolar.

4.3. Implementación de la propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica fue diseñada inicialmente para desarrollarse a través de cuatro sesiones centradas en los ejercicios espirituales (atención, meditación, lectura y diálogo), entendidos como prácticas que permiten aproximar a los estudiantes a la filosofía como forma de vida. Cada sesión fue estructurada con actividades específicas orientadas a favorecer espacios de reflexión sobre las experiencias cotidianas de los estudiantes y su relación con el cuidado de sí.

No obstante, durante el proceso de implementación se presentaron diversas condiciones institucionales y administrativas que limitaron el desarrollo completo de la propuesta. Para llevar a cabo la aplicación, fue necesario realizar previamente un proceso de vinculación con el Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Este acercamiento comenzó el 30 de abril de 2026 con los primeros contactos con la docente responsable; sin embargo, no fue sino hasta el 5 de mayo que se concretó la autorización del espacio y la participación en el taller *Filosofitos* de la *Comunidad 2* los lunes.

A pesar de este avance, la formalización del ingreso requería que la docente enviara un correo a la coordinación de la licenciatura para emitir la carta de autorización institucional correspondiente. Este trámite se efectuó el 11 de mayo, lo que impidió implementar la primera sesión programada para ese mismo día debido a la falta del documento oficial. Ante este contratiempo, esa jornada se destinó a una reunión de trabajo con la profesora para presentarle una muestra de las actividades propuestas (ver anexo C). En este espacio, la docente realizó una retroalimentación del diseño pedagógico, señalando que las actividades poseían un carácter evaluativo que podría dificultar su desarrollo con los estudiantes. A partir de su sugerencia se

orienta la propuesta hacia una aplicación de enfoque más lúdico, se procedió a realizar las respectivas correcciones y ajustes estructurales en el material.

A esta situación administrativa se sumaron factores relacionados con la organización del calendario escolar. Debido a que el espacio de *Comunidad 2* se desarrollaba únicamente los lunes, y dado que el siguiente lunes (18 de mayo) correspondió a una jornada festiva, se perdió una segunda sesión potencial de trabajo. Esto redujo el margen de acción al lunes 25 de mayo como la única fecha viable para la intervención.

Finalmente, la viabilidad de programar nuevas sesiones se vio cancelada de manera definitiva por la confluencia de dos factores de tiempo institucionales de estricto cumplimiento: por un lado, la vigencia de la Administradora de Riesgos Laborales (ARL) de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) para los estudiantes universitarios finalizaba el 30 de mayo de 2026; por el otro, la fecha límite para la entrega del trabajo de grado quedó fijada para el 31 de mayo, de acuerdo con la modificación del calendario académico.

Como resultado de este panorama, solo fue posible realizar una sesión de implementación el 25 de mayo. Ante este escenario, la propuesta fue ajustada para concentrar el proceso de implementación en la sesión correspondiente al ejercicio espiritual de la atención, manteniendo las demás sesiones como parte del diseño pedagógico elaborado para la investigación.

Esta situación implicó una modificación en el alcance de la investigación: mientras el diseño contemplaba la posibilidad de observar el desarrollo progresivo de cuatro ejercicios, la implementación permitió concentrar la observación en una única experiencia relacionada con la atención. En consecuencia, las demás sesiones se conservan como parte de la propuesta pedagógica diseñada, pero no constituyen experiencias implementadas ni pueden ser analizadas como resultados obtenidos con los estudiantes.

Para el registro de la implementación se emplearon notas de observación, registros fotográficos y las producciones elaboradas por los estudiantes durante la actividad. Estos materiales constituyeron la base para el análisis de los resultados presentados en los apartados siguientes.

4.4. Resultados de la implementación

Durante la sesión se desarrollaron las actividades correspondientes al ejercicio espiritual de la atención, organizadas en tres momentos: una fase inicial de actividades lúdicas, una actividad

de reflexión colectiva y una actividad de producción individual. A partir de las observaciones realizadas durante la aplicación, los registros fotográficos y los trabajos elaborados por los estudiantes, se identificaron los siguientes resultados.

4.4.1. Participación e interacción de los estudiantes

Durante la implementación se observó una participación diversa entre los estudiantes, determinada tanto por las características del grupo como por las dinámicas propias de cada actividad. Al finalizar el juego de *Palitos Chinos*, por ejemplo, algunos estudiantes se encontraban dispersos y emocionados por las situaciones que se habían presentado en sus respectivos grupos. Incluso algunos comenzaron a utilizar las hojas en las que habían registrado los puntos para realizar figuras de origami, mientras se acercaba el momento de realizar la actividad de reflexión colectiva. Esta situación hizo necesario reorganizar rápidamente al grupo y orientar la atención hacia la siguiente actividad.

Las dinámicas de interacción también fueron diferentes entre los grupos durante el juego de *Palitos Chinos*. En uno de ellos se presentó una participación marcada por la competitividad entre algunos estudiantes, quienes discutían al momento de contar los puntos porque consideraban que determinados palitos debían contabilizarse, aunque se hubieran movido. En este contexto surgieron expresiones como “usted siempre quiere ganar”, “usted siempre quiere ser el primero para ganar” y “es mi turno, yo voy de primeras”. Estas situaciones permitieron observar que el juego no generaba únicamente una dinámica de participación, sino también diferentes formas de relacionarse con los compañeros, de asumir las reglas y los resultados de la actividad.

En otro grupo, una estudiante manifestó inicialmente dificultades para integrarse a la actividad al expresar: “yo no conozco a nadie, no quiero estar en este grupo, ellos ni hablan”. Asimismo, otro estudiante decidió retirarse momentáneamente del juego y sentarse en su puesto. Ante esta situación, la docente en formación intervino integrándose al grupo y participando directamente en la actividad. A partir de esta intervención, los estudiantes comenzaron a involucrarse nuevamente en el juego, incluida la estudiante que inicialmente había manifestado no querer participar. Durante el desarrollo de la actividad, uno de los estudiantes expresó su intención de buscar un palito de mayor valor al señalar: “necesito un rojo, que es el que más puntos vale”, mientras que en otro grupo los participantes mostraban entusiasmo al realizar cálculos sobre los puntos obtenidos. Uno de ellos señaló: “mira, profe, tengo dos rojos, con esto puedo ganar”.

También se presentaron situaciones en las que algunos estudiantes asumieron inicialmente una posición más pasiva. Una estudiante, por ejemplo, permanecía observando a sus compañeros y, al preguntarle por su participación, respondió: “tengo solo un palito, soy mala en esto”. Estas situaciones evidenciaron que la participación no fue uniforme y que las actividades generaron diferentes formas de involucramiento, desde la competencia y el entusiasmo hasta la observación, la inseguridad y la necesidad de acompañamiento para integrarse al grupo.

Durante la reflexión colectiva posterior a los juegos también fue posible observar una participación activa. Al presentar la situación relacionada con la lluvia y preguntar qué podía hacerse cuando se elegía actuar con calma, algunos estudiantes respondieron inmediatamente: “pues jugamos adentro” y “hacemos origami”. Al plantear la situación desde la reacción impulsiva, otros estudiantes señalaron: “salgo y me mojo y después me enfermo” y “vuelvo con la ropa sucia por los charcos”. Posteriormente, cuando se presentaron nuevas situaciones, los estudiantes identificaban colectivamente si correspondían a la reacción impulsiva o a una respuesta más reflexiva, expresando respuestas como “en la roja” o “en la verde”. Estas intervenciones permitieron reconocer que los estudiantes podían relacionar las situaciones planteadas con posibilidades concretas de actuación.

En conjunto, la implementación mostró que la participación de los estudiantes estuvo atravesada por diferentes formas de interacción, intereses y niveles de involucramiento. Las situaciones de competencia, dificultad para integrarse, observación, cooperación y reflexión hicieron parte del desarrollo de las actividades y permitieron identificar diferentes maneras en que los estudiantes respondían ante las dinámicas propuestas.

4.4.2. Desarrollo de estrategias de atención y toma de decisiones

Uno de los aspectos más significativos observados durante la implementación fue la modificación progresiva de las estrategias utilizadas por los estudiantes durante el juego *Conecta Cuatro Humano*. Al tratarse de una actividad desconocida para el grupo, inicialmente fue necesario explicar su funcionamiento y establecer una relación con un juego que los estudiantes conocían, señalando que se trataba de una dinámica semejante al triqui, pero utilizando diferentes colores y una cuadrícula de mayor tamaño. Durante la primera ronda, los estudiantes se ubicaban principalmente de acuerdo con la elección inmediata de cada participante y todavía no consideraban de manera amplia las posibilidades de organización del equipo.

A medida que avanzaron las rondas y los estudiantes comprendieron la dinámica, comenzaron a observar con mayor detenimiento las posiciones de sus compañeros y las posibilidades de completar una secuencia. Después de presentar un ejemplo de cuatro colores consecutivos, durante los turnos comenzaron a aparecer intervenciones como “yo soy azul y nos faltarían dos”, mediante las cuales los estudiantes identificaban las posibilidades de completar su propia secuencia. Al mismo tiempo, algunos participantes comenzaron a prestar atención a las jugadas del equipo contrario y a proponer acciones para impedir las, expresando frases como “bloquea al azul si no perdemos” o “bloquea ese o hazte aquí para bloquear al otro”.

Esta estrategia de bloqueo produjo una nueva dinámica dentro del juego, pues los estudiantes comenzaron a concentrarse no solamente en sus propias posiciones, sino también en las decisiones de los otros participantes. Debido a que las indicaciones eran expresadas en voz alta, los integrantes de ambos equipos podían reconocer las estrategias que estaban construyendo sus compañeros y anticipar posibles movimientos. En algunos momentos, incluso se produjo una concentración casi exclusiva en impedir que el otro equipo completara su secuencia. Expresiones como “no, ahí no te hagas que no completamos los colores” evidenciaron que los estudiantes estaban considerando las consecuencias de una determinada ubicación antes de realizarla.

Cuando una estrategia no producía el resultado esperado, se retomaba con los estudiantes lo ocurrido y se preguntaba qué otra decisión podría haberse tomado. De esta manera, las rondas posteriores permitieron que incorporaran algunas de las estrategias identificadas previamente y modificaran sus formas de participación. Así, el desarrollo del juego mostró un tránsito entre decisiones iniciales más espontáneas y formas de actuación en las que los estudiantes comenzaron a observar, anticipar posibilidades, escuchar las sugerencias de sus compañeros y considerar las consecuencias de sus movimientos.

En el juego de *Palitos Chinos* también se presentaron situaciones relacionadas con la atención y la toma de decisiones, aunque de manera diferente. La necesidad de retirar un palito sin alterar el resto de la estructura exigía observar previamente la disposición de los palitos, controlar el movimiento y respetar el turno correspondiente. Sin embargo, esta dinámica también permitió identificar situaciones en las que el impulso y la competencia interferían con el seguimiento de las reglas. Algunos estudiantes discutieron al momento de contabilizar los puntos porque consideraban que determinados palitos debían conservarse, aunque se hubieran movido, mientras que otros manifestaban un interés particular por obtener los palitos de mayor valor.

Al mismo tiempo, en otros grupos la actividad generó procesos de observación y cálculo más deliberados. Algunos estudiantes contaban los palitos obtenidos y comparaban sus puntuaciones para anticipar quién podía ganar, mientras que otros observaban cuáles piezas podían representar una mayor cantidad de puntos. De esta manera, la actividad permitió observar diferentes formas de relación con la atención: desde respuestas impulsivas asociadas a la competencia hasta acciones en las que los estudiantes se detenían a observar, calcular y considerar las posibilidades antes de actuar.

Finalmente, durante la reflexión colectiva se retomaron estas experiencias mediante las categorías “Cuando reacciono sin pensar” y “Cuando elijo con calma”. Las respuestas de los estudiantes frente a la situación de la lluvia permitieron trasladar la reflexión desde el juego hacia situaciones cotidianas. Mientras algunos identificaron como reacción impulsiva salir a mojarse y enfermarse o regresar con la ropa sucia por los charcos, otros propusieron alternativas como jugar dentro del salón o realizar actividades como origami. De esta manera, las situaciones planteadas permitieron que los estudiantes distinguieran entre una respuesta inmediata y otras posibilidades de actuación construidas después de detenerse a considerar la situación.

4.4.3. Reconocimiento de respuestas impulsivas y reflexivas

Durante la actividad de reflexión colectiva y la elaboración de los escudos se identificó que los estudiantes lograban reconocer diferentes maneras de responder ante situaciones cotidianas.

A partir de las categorías “Cuando reacciono sin pensar” y “Cuando elijo con calma”, los participantes propusieron diversas alternativas de actuación frente a situaciones planteadas durante la sesión. En el caso de la situación relacionada con la lluvia, algunos estudiantes asociaron la reacción impulsiva con acciones como salir inmediatamente al exterior o expresar frustración mediante el llanto. Por otro lado, al pensar en formas más reflexivas de actuar, propusieron alternativas como buscar actividades para realizar dentro del salón o adaptarse a la situación presentada (ver anexo D2).

Algo similar ocurrió con las situaciones relacionadas con la participación en clase, donde los estudiantes plantearon diferentes formas de actuar dependiendo de si respondían de manera inmediata o si se detenían a considerar otras posibilidades de acción.

En la actividad final del escudo, varios estudiantes lograron trasladar estas reflexiones a experiencias personales. Las situaciones representadas estuvieron relacionadas con contextos

familiares, escolares y recreativos, permitiendo identificar acciones impulsivas y alternativas de respuesta consideradas por ellos como más adecuadas para afrontar dichas experiencias.

Al analizar en detalle los escudos elaborados, se identificaron tres niveles de respuesta que evidencian cómo los estudiantes procesaron la actividad:

Un primer grupo de estudiantes optó por replicar de forma directa las situaciones modeladas en los momentos anteriores de la sesión. Esto se observó en escudos que ilustraron el dilema de participar en clase sin levantar la mano, o la frustración de llorar cuando llueve y no se puede salir a jugar. Estos casos muestran una comprensión inicial del concepto, apoyada firmemente en los referentes visuales y conceptuales facilitados por el docente (ver anexo D3).

Un segundo grupo manifestó dificultades para identificar situaciones de forma autónoma. No obstante, tras una intervención pedagógica que los invitó a reflexionar sobre las dinámicas familiares (específicamente las reacciones ante los regaños de los padres), lograron plasmar alternativas valiosas. Por ejemplo, dos estudiantes identificaron que su respuesta impulsiva era el llanto, mientras que la alternativa reflexiva consistía en escuchar con calma. Asimismo, otro estudiante vinculó esta guía con el cuidado ambiental en el hogar, señalando que, frente al regaño por desperdiciar agua, la acción consciente implicaba darse cuenta del error y dejar de gastarla (ver anexo D4).

Finalmente, se destacaron trabajos que sobresalieron por su creatividad y por rescatar vivencias muy personales y cotidianas. Entre ellos, un estudiante plasmó el momento de ir a cortarse el cabello, contrastando la reacción impulsiva (llorar y moverse, arriesgándose a un mal corte) con la alternativa regulada (dialogar con su madre para expresar que no deseaba el corte). Otra estudiante analizó la relación con su madre ante una reprimenda, reconociendo que el impulso la llevaba a llorar sin escuchar, mientras que la elección pausada abría el espacio para atender los argumentos maternos. Por último, a través de una propuesta puramente gráfica y sin mediación de la escritura, un estudiante representó la frustración de perder en un videojuego: en el escenario impulsivo dibujó una silla tirada y una actitud de tristeza (pataleta), mientras que en el escenario de calma ilustró una celebración conjunta, priorizando la diversión del juego por encima del resultado (ver anexo D5).

Los trabajos realizados mostraron que los estudiantes podían establecer relaciones entre las actividades desarrolladas durante la sesión y situaciones presentes en su vida cotidiana, utilizando ejemplos cercanos a sus propias experiencias.

4.4.4. Dificultades encontradas durante la implementación

Durante la aplicación también se identificaron algunas dificultades que influyeron en el desarrollo de las actividades y en la recolección de evidencias.

Una de las principales limitaciones estuvo relacionada con el tiempo disponible para la implementación. Debido a la duración de la sesión y a la necesidad de explicar con detalle algunas actividades, de manera especial, aquellas que resultaban desconocidas para los estudiantes, la actividad de reflexión colectiva debió realizarse de manera breve de lo inicialmente planeado.

Esta situación tuvo incidencia en la actividad final del escudo. Aunque todos los estudiantes recibieron el material y las instrucciones correspondientes, únicamente siete lograron completar la actividad en su totalidad, mientras que los demás dejaron dibujos o producciones parciales. Asimismo, algunos estudiantes manifestaron dificultades para identificar situaciones personales que pudieran relacionar con las categorías trabajadas durante la sesión, por lo que requirieron acompañamiento adicional para desarrollar sus respuestas.

También se presentaron situaciones propias de la dinámica grupal, tales como distracciones, conversaciones paralelas y conflictos menores entre algunos participantes. No obstante, estas situaciones fueron abordadas durante la implementación y no impidieron el desarrollo general de las actividades programadas.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten describir las formas de participación de los estudiantes, las dinámicas de interacción observadas durante la sesión y las respuestas construidas a partir de las actividades propuestas, elementos que constituyen la base para el análisis desarrollado en el apartado siguiente.

4.5. Análisis de los resultados

La experiencia de implementación permite analizar qué elementos de las situaciones vividas por los estudiantes pueden comprenderse como un acercamiento a la filosofía como forma de vida. Si bien el tiempo de intervención fue limitado y solo fue posible desarrollar la sesión correspondiente al ejercicio de la atención, los resultados obtenidos permiten identificar algunas aproximaciones iniciales a prácticas de observación, reflexión y examen de las propias acciones. En este sentido, los resultados no permiten afirmar una apropiación completa de la filosofía como forma de vida, pero sí posibilitan analizar cómo determinadas experiencias pedagógicas pueden

abrir espacios para que los estudiantes relacionen el pensamiento con sus maneras de actuar y con situaciones de su vida cotidiana.

En primer lugar, las actividades de *Conecta Cuatro Humano* y *Palitos Chinos* permiten establecer una relación con el ejercicio de la atención retomado desde Epicteto (1993). En el marco teórico, la atención se comprende como una vigilancia sobre los propios pensamientos, juicios y reacciones, que permite examinar una situación antes de actuar y distinguir aquello que depende de uno mismo de aquello que escapa al propio control. Durante *Conecta Cuatro Humano*, esta dimensión pudo observarse en el tránsito entre las primeras decisiones de los estudiantes y las estrategias que construyeron posteriormente. Al comienzo, los participantes ubicaban sus posiciones sin considerar ampliamente las posibilidades del equipo; sin embargo, después de comprender la dinámica comenzaron a observar las jugadas, escuchar las sugerencias de sus compañeros y anticipar las acciones del equipo contrario. Expresiones como “bloquea al azul si no perdemos” o “no, ahí no te hagas que no completamos los colores” muestran que los estudiantes empezaron a considerar las consecuencias de una decisión antes de realizarla. De esta manera, la atención no se presentó únicamente como concentración en el juego, sino como una posibilidad de detenerse frente a una situación y examinar diferentes alternativas antes de actuar.

Algo semejante ocurrió en *Palitos Chinos*, aunque allí se hicieron visibles tanto respuestas atentas como reacciones asociadas al impulso y a la competencia. La actividad exigía observar la disposición de los palitos, elegir cuál retirar y controlar el movimiento para no alterar la estructura. Sin embargo, algunas situaciones relacionadas con el conteo de los puntos generaron discusiones entre los participantes y mostraron cómo el deseo de ganar podía interferir con la aceptación de las reglas. La coexistencia de estas situaciones resulta significativa para la propuesta, pues permite comprender la atención no como una conducta que los estudiantes adquieren de manera inmediata, sino como un ejercicio que implica reconocer las propias respuestas y aprender progresivamente a detenerse frente a ellas. En este sentido, la experiencia permitió observar que la atención puede trabajarse con los niños a partir de situaciones concretas en las que deben decidir, esperar, observar y considerar las consecuencias de sus acciones.

Esta relación entre atención y experiencia cotidiana se hizo más evidente durante la reflexión colectiva posterior a los juegos. Al presentar la situación de la lluvia, los estudiantes diferenciaron entre respuestas asociadas a una reacción inmediata y alternativas construidas después de considerar la situación. Ante la pregunta por aquello que podían hacer cuando elegían

actuar con calma, algunos propusieron “pues jugamos adentro” y “hacemos origami”, mientras que frente a la reacción impulsiva otros señalaron “salgo y me mojo y después me enfermo” o “vuelvo con la ropa sucia por los charcos”. Estas respuestas permiten establecer un diálogo con la perspectiva de Epicteto (1993), en la medida en que los estudiantes comenzaron a diferenciar entre un acontecimiento que no depende directamente de ellos, como la lluvia, y las acciones que sí pueden decidir frente a dicho acontecimiento. La actividad no buscó que los estudiantes memorizaran una doctrina estoica, sino que experimentaran mediante situaciones cercanas la posibilidad de examinar una circunstancia y pensar distintas maneras de responder ante ella.

A partir de estas experiencias también es posible establecer una relación con la noción de cuidado de sí desarrollada en el marco teórico. Desde esta perspectiva, el cuidado de sí implica una práctica mediante la cual el sujeto se examina, reconoce sus formas de actuar y orienta sus acciones de manera más consciente. En la implementación, esta dimensión se hizo especialmente visible en la actividad de los escudos, donde los estudiantes debían representar situaciones personales diferenciando entre “cuando reacciono sin pensar” y “cuando elijo con calma”. La producción de los estudiantes mostró que la reflexión pudo trasladarse desde los ejemplos planteados durante la sesión hacia experiencias familiares, escolares y recreativas. Algunos relacionaron la reacción impulsiva con llorar ante un regaño y la respuesta reflexiva con escuchar con calma; otro estudiante reconoció que, frente a un regaño por desperdiciar agua, una acción consciente implicaba reconocer el error y dejar de desperdiciarla. También aparecieron situaciones relacionadas con cortarse el cabello, perder en un videojuego y relacionarse con la madre ante una reprimenda.

Estos ejemplos son relevantes porque muestran que el cuidado de sí no apareció únicamente como un concepto explicado por la docente, sino como una posibilidad de examinar experiencias que los estudiantes reconocían como propias. La relación con Foucault (1994) permite comprender estas actividades desde la idea de que el cuidado de sí se vincula con prácticas mediante las cuales el sujeto se constituye y se transforma a partir de una relación consigo mismo. En este caso, los estudiantes no realizaron una práctica filosófica en el sentido histórico en que fue desarrollada por los antiguos, pero sí participaron en un ejercicio pedagógico adaptado a la infancia que les permitió detenerse sobre algunas de sus acciones, reconocer respuestas impulsivas y considerar otras formas de actuar. Por ello, más que afirmar que los estudiantes adquirieron el

cuidado de sí, la experiencia permite identificar aproximaciones iniciales a una práctica de autoobservación y reflexión sobre las propias acciones.

Esta dimensión también permite comprender la pertinencia de recuperar a Hadot (2006) para la propuesta. Si la filosofía como forma de vida supone que el pensamiento no permanezca separado de la manera de vivir, entonces los ejercicios filosóficos pueden adquirir sentido pedagógico cuando permiten que una reflexión se relacione con la experiencia concreta del estudiante. En este sentido, los juegos, las situaciones cotidianas y la elaboración de los escudos no fueron utilizados únicamente como recursos para hacer más entretenida la clase, sino como medios para generar situaciones en las que los estudiantes pudieran observar sus acciones, pensar alternativas y relacionar lo trabajado con experiencias propias. La actividad permitió así trasladar una reflexión filosófica desde un plano conceptual hacia una propuesta para los niños.

La experiencia permite también reconocer la pertinencia de la filosofía como forma de vida en el trabajo con infancias, siempre que sus principios y ejercicios sean adaptados a las características de los estudiantes. Los niños no necesitan aproximarse a las propuestas de autores (Epicteto, Foucault o Hadot) mediante la reproducción de sus conceptos para participar de una experiencia filosófica inspirada en ellos. En esta investigación, los referentes teóricos orientaron la construcción de situaciones pedagógicas en las que los estudiantes pudieron experimentar prácticas de atención, reflexión y examen de sus propias acciones a partir de actividades cercanas a su cotidianidad. De esta manera, la propuesta permite pensar la filosofía como forma de vida no como una teoría que deba ser transmitida a los niños, sino como una perspectiva desde la cual pueden diseñarse experiencias que relacionen el ejercicio del pensamiento con la manera en que los estudiantes interpretan y afrontan situaciones de su vida.

Finalmente, los resultados deben comprenderse dentro de los límites de la experiencia realizada. La implementación de una sola sesión no permite determinar transformaciones permanentes en las formas de actuar de los estudiantes ni validar de manera general la totalidad de la propuesta pedagógica. Sin embargo, sí permite identificar situaciones concretas en las que los estudiantes observaron, discutieron, modificaron estrategias, reconocieron respuestas impulsivas y formularon alternativas frente a experiencias cotidianas. En este sentido, la experiencia constituye un acercamiento inicial que permite reconocer posibilidades pedagógicas para la enseñanza de la filosofía como forma de vida en la infancia y, al mismo tiempo, evidencia la necesidad de procesos más prolongados que permitan continuar observando y analizando la

manera en que estas prácticas pueden incorporarse progresivamente a la experiencia de los estudiantes.

Capítulo V

5. Conclusiones

La experiencia desarrollada en la *Comunidad 2* del Instituto Pedagógico Nacional permitió explorar la posibilidad de construir una propuesta pedagógica que aproxime la filosofía como forma de vida a estudiantes de educación básica primaria. A partir del diseño de actividades orientadas por los ejercicios de atención, meditación, lectura y diálogo, fue posible plantear una manera de acercar la filosofía a la infancia que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca relacionar el ejercicio filosófico con las experiencias cotidianas de los estudiantes y con la reflexión sobre sus propias acciones. En este sentido, la propuesta constituye una posibilidad para pensar otras formas de enseñanza de la filosofía en espacios escolares que, por sus características, permiten desarrollar experiencias distintas a las formas tradicionales de aproximación a la disciplina.

La experiencia implementada permitió reconocer que las didácticas pueden adquirir un sentido pedagógico y filosófico cuando son orientadas hacia ejercicios de observación, reflexión y toma de decisiones. Los juegos *Conecta Cuatro Humano* y *Palitos Chinos*, en particular, no se limitaron a funcionar como recursos para dinamizar la sesión, sino que permitieron generar situaciones en las que los estudiantes tuvieron que detenerse, observar, considerar posibilidades y relacionarse con las consecuencias de sus acciones. De esta manera, estas actividades pueden comprenderse como mediaciones pedagógicas que hacen accesibles a los niños algunos elementos de la atención como ejercicio relacionado con la filosofía como forma de vida, al vincular sus experiencias con la posibilidad de examinar la propia manera de actuar.

La propuesta diseñada también permitió reconocer que los ejercicios de atención, meditación, lectura y diálogo pueden constituir diferentes vías para aproximar la filosofía como forma de vida a la escuela, siempre que sean adaptados a las características de los estudiantes y al contexto en el que se desarrollan. En esta investigación, estos ejercicios no fueron concebidos como contenidos que los niños debieran aprender de manera teórica, sino como orientaciones para el diseño de experiencias pedagógicas que permitan relacionar el pensamiento con la experiencia, el cuidado de sí y las formas de actuar. Sin embargo, es necesario precisar que, debido a las

condiciones institucionales y temporales de la investigación, solo fue posible implementar la sesión correspondiente al ejercicio de la atención. Por esta razón, las consideraciones sobre meditación, lectura y diálogo corresponden al diseño de la propuesta y no a resultados derivados de su implementación.

Esta limitación también permite delimitar el alcance de las conclusiones. El desarrollo de una única sesión no permite afirmar que los estudiantes hayan incorporado de manera permanente prácticas propias de una filosofía como forma de vida, ni permite establecer transformaciones sostenidas en sus formas de actuar. Tampoco permite valorar de manera integral el desarrollo de las cuatro sesiones diseñadas. No obstante, la experiencia sí permitió realizar una aproximación exploratoria a situaciones concretas en las que los estudiantes observaron, tomaron decisiones, reconsideraron algunas acciones y relacionaron las actividades propuestas con experiencias de su vida cotidiana. En este sentido, el valor de la experiencia no reside en demostrar de manera definitiva la eficacia de la propuesta, sino en mostrar posibilidades pedagógicas que pueden ser profundizadas mediante procesos de implementación más prolongados.

Por lo tanto, esta investigación permite reconocer que la enseñanza de la filosofía como forma de vida en la infancia constituye un campo que puede continuar siendo explorado desde propuestas pedagógicas contextualizadas. La práctica desarrollada mostró la importancia de diseñar actividades que partan de las formas de interacción, los intereses y las experiencias de los estudiantes, y que permitan que la reflexión filosófica encuentre un lugar en situaciones cercanas a su cotidianidad. Para la formación como docente de filosofía, este proceso también permitió comprender que la enseñanza de la disciplina requiere una búsqueda constante de herramientas, estrategias y didácticas que posibiliten su presencia en diversos contextos educativos. Más que ofrecer una propuesta cerrada o definitiva, este trabajo abre una posibilidad de continuar investigando cómo la filosofía puede ser experimentada por los niños como una práctica relacionada con la reflexión sobre sí mismos, los otros y el mundo que habitan.

Anexos

Anexo A1. Unidad didáctica: La atención.

Contenido:	La atención como un ejercicio espiritual de la filosofía como forma de vida.
Objetivo:	Ejercitar la vigilancia del pensamiento antes de actuar, aprendiendo a distinguir entre lo que depende de mí y lo que no.
Competencias para desarrollar:	-Comunicación lingüística al expresar ideas, sentimientos y hechos de forma clara (oral y escrita). -Pensamiento Crítico y Participación: Aplica lo aprendido, formula preguntas y participa en las actividades.
Actividades:	Motivación: Conecta Cuatro Humano El docente organiza a los estudiantes en dos equipos y explica las reglas del juego Conecta Cuatro Humano. En un espacio amplio se dispone una cuadrícula de 7 columnas por 6 filas marcada en el suelo. Los estudiantes participan por turnos, ubicándose en la columna elegida y respetando la regla de gravedad propia del juego. El objetivo es que cada equipo logre conectar cuatro integrantes de forma horizontal, vertical o diagonal. Durante la actividad, el docente promueve la observación de las jugadas, la anticipación de movimientos y la concentración en las acciones de los compañeros, favoreciendo el desarrollo de la atención y el seguimiento de instrucciones. Tiempo: 20 minutos Desarrollo: Juego de Palitos Chinos Posteriormente, el docente presenta el juego de Palitos Chinos y explica sus reglas y sistema de puntuación. Los estudiantes observan atentamente el conjunto de palitos dispuesto sobre una superficie plana y, por turnos, intentan retirar un palito sin mover los demás. La actividad exige precisión, paciencia y control de movimientos, fortaleciendo la atención sostenida y la concentración. Al finalizar, cada participante cuenta los puntos obtenidos y se identifica al ganador del juego. Tiempo: 35 minutos Síntesis: El docente se presenta ante el grupo e introduce la sesión mediante la pregunta orientadora: ¿Qué hacemos cuando actuamos por impulso y que sucede cuando respiramos y actuamos? A partir de las respuestas de los estudiantes, se construye una reflexión colectiva sobre situaciones que dependen de las decisiones personales y aquellas que escapan a nuestro control. Se utilizan ejemplos cercanos a su experiencia cotidiana, tales como: • Que llueva o haga sol. • Gritar o hablar de manera respetuosa en clase.

	• Poder salir a jugar o permanecer en casa debido al clima. Posteriormente, el docente dibuja una escena en el tablero acompañada de dos burbujas de pensamiento: “Cuando reacciono sin pensar” y “Cuando elijo con calma”. A partir de diversas situaciones planteadas por el docente, los estudiantes identifican cuál de las dos burbujas representa mejor cada caso, promoviendo la reflexión sobre sus acciones y la toma consciente de decisiones. A continuación, se entrega a cada estudiante una hoja con un escudo dividido en dos partes: “Cuando reacciono sin pensar” y “Cuando elijo con calma”. Los estudiantes completan cada sección mediante dibujos que representen experiencias personales relacionadas con ambas situaciones. Tiempo: 35 minutos
Recursos didácticos:	- Espacio amplio para la realización de actividades grupales. - Cinta adhesiva, tiza o cuerdas para la construcción de la cuadrícula del Conecta Cuatro Humano. - Pañuelos, cintas o cartulinas de dos colores para identificar los equipos. - Juego de palitos chinos. - Mesa o superficie plana para la actividad de palitos chinos. - Tablero o papelógrafo. - Marcadores. - Hojas de trabajo con el escudo dividido en dos secciones. - Lápices, colores o crayones. - Material visual de apoyo elaborado por el docente.
Estrategias de evaluación:	La actividad se evaluará mediante una estrategia de evaluación formativa con enfoque cualitativo, orientada a observar y comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante su desarrollo. En este sentido, se tendrán en cuenta tanto la participación como la capacidad de los estudiantes para identificar y diferenciar aquellas situaciones que dependen de sí mismos y las que no, a partir de la argumentación y el diálogo en el trabajo grupal. Asimismo, se valorarán los productos elaborados, como los carteles y el escudo individual, en los que se evidencie la comprensión y aplicación del concepto en situaciones concretas.

Anexo A2. Unidad didáctica: La meditación

Contenido:	La meditación como ejercicio espiritual de la filosofía como forma de vida.
Objetivo:	Ejercitar el pensamiento, anticipando dificultades y fortaleciendo respuestas racionales antes de que ocurran.
Competencias para desarrollar:	-Comunicación lingüística al expresar ideas, sentimientos y hechos de forma clara (oral y escrita). -Pensamiento Crítico y Participación: Aplica lo aprendido, formula preguntas y participa en las actividades.
Actividades:	Motivación: Construyendo mi día ideal El docente inicia la sesión planteando la pregunta: “¿Quién es el dueño de nuestro día? ¿Las cosas que nos pasan o nosotros mismos?”. A partir de las respuestas de los estudiantes, se introduce la idea de que muchas de las acciones que realizamos diariamente dependen de nuestras decisiones y contribuyen a construir una rutina organizada y saludable. Posteriormente, se presenta un tablero con una línea de tiempo que abarca desde las 6:00 a. m. hasta las 7:00 p. m., alrededor del cual se ubican de forma desordenada fichas correspondientes a “Acciones Aliadas” y “Acciones Trampa”. Los estudiantes participan seleccionando diferentes fichas y proponiendo el momento del día en el que deberían ubicarse. A través de preguntas orientadoras, el docente promueve el análisis de las consecuencias de cada acción y fomenta la reflexión acerca de aquellas decisiones que favorecen el bienestar personal y aquellas que dificultan una adecuada organización de la rutina. Finalmente, entre todos construyen una propuesta de “día ideal”, identificando acciones que contribuyen al cuidado de sí mismos y al desarrollo de hábitos positivos. Tiempo: 20 minutos Desarrollo: El baile de las emociones El docente organiza un espacio amplio para el movimiento y explica la dinámica del juego. Mientras suena la música, los estudiantes caminan, bailan o se desplazan libremente por el salón. Cuando la música se detiene, el docente muestra una tarjeta con una situación de la vida cotidiana, ya sea positiva o desafiante. Los estudiantes representan mediante una estatua corporal la emoción que esa situación les genera. Posteriormente, el docente orienta una breve reflexión mediante preguntas como: • ¿Esta situación depende de nosotros o ya ocurrió? • ¿Podemos cambiar lo que pasó? • ¿Qué sí podemos controlar en este momento? A continuación, se introduce la “Pausa Estoica”, invitando a los estudiantes a transformar su estatua inicial en una representación de calma, serenidad y fortaleza. A través de este ejercicio, se busca que los participantes

	reconozcan la diferencia entre los acontecimientos externos y la manera en que deciden responder ante ellos. Para finalizar la actividad, se realiza un diálogo grupal en círculo donde los estudiantes comparten sus experiencias y reflexionan sobre estrategias que pueden utilizar para recuperar la tranquilidad cuando enfrentan situaciones difíciles. Tiempo 35 minutos Síntesis: Mi historieta estoica Como actividad de cierre y evaluación, el docente presenta la metáfora de la vida como una obra de teatro, explicando que existen situaciones que no siempre podemos controlar, pero sí podemos decidir cómo actuar frente a ellas. Cada estudiante recibe una hoja doblada en forma de minilibro de cuatro páginas y elabora una historieta basada en una situación problemática de la vida cotidiana. La construcción del minilibro se desarrolla de la siguiente manera: • Portada: creación del título de la historia. • El problema: representación gráfica de una situación que no puede controlarse. • La reacción impulsiva: dibujo de una respuesta basada en el enojo o la frustración. • La reacción estoica: representación de una respuesta reflexiva, calmada y orientada a la solución. Una vez finalizados los trabajos, los estudiantes comparten sus historietas en parejas, explicando cómo transformaron una reacción impulsiva en una respuesta más consciente y reflexiva. Para concluir, el docente retoma las ideas trabajadas durante la sesión, destacando que la meditación y la reflexión permiten reconocer aquello que depende de nosotros y fortalecer nuestra capacidad para actuar con serenidad frente a las dificultades. Tiempo 35 minutos
Recursos didácticos:	- Tablero con línea de tiempo de 6:00 a. m. a 7:00 p. m. - Fichas de Acciones Aliadas (levantarse a tiempo, desayunar, bañarse, hacer tareas, jugar, ayudar en casa, dormir temprano). - Fichas de Acciones Trampa (no hacer tareas, dormir de más, saltarse el desayuno, uso excesivo de pantallas, dejar objetos desordenados). - Equipo de sonido o dispositivo para reproducir música. - Tarjetas con situaciones positivas y desafiantes. - Hojas dobladas en formato de minilibro. - Lápices. - Colores
Estrategias de evaluación:	La actividad se evaluará mediante una estrategia de evaluación formativa con enfoque cualitativo, centrada en el seguimiento del proceso de los

	estudiantes durante su paso por las estaciones. Se observará su disposición para participar en la repetición consciente de las situaciones propuestas, así como su capacidad para reconocer y modificar progresivamente sus reacciones emocionales y conductuales. Durante el desarrollo, se tendrá en cuenta la forma en que los estudiantes identifican los cambios entre la primera, segunda y tercera ejecución, evidenciando avances en el autocontrol y la reflexión. Asimismo, se valorará la producción individual de la tarjeta de síntesis, en la que deberán representar la dificultad trabajada, su reacción inicial y la transformación lograda, como evidencia de la comprensión del ejercicio de la meditación entendida como práctica y mejora progresiva.
--	---

Anexo A3. Unidad didáctica: La lectura.

Contenido:	La lectura como ejercicio espiritual de la filosofía como forma de vida.
Objetivo:	Ejercitar la lectura de una historia, para comprender el valor que puede tener en los estudiantes para que ayude a examinar pensamientos propios y transformar acciones.
Competencias para desarrollar:	-Comunicación lingüística al expresar ideas, sentimientos y hechos de forma clara (oral y escrita). -Pensamiento Crítico y Participación: Aplica lo aprendido, formula preguntas y participa en las actividades.
Actividades:	Motivación: Se propone presentar un fragmento de la serie Bluey, pero antes de proyectar la escena se da la sugerencia: “Hoy no vamos a ver Bluey para divertirnos. Vamos a mirar lo que piensa Bluey cuando algo difícil pasa” después se proyecta https://www.youtube.com/watch?v=jq8EfDhlpTI para después se genera una conversación con los estudiantes a través de las preguntas ¿qué paso?, ¿Qué pensó Bluey?, ¿Qué hizo? Tiempo: 20 minutos Desarrollo: Se vuelve a ver el fragmento, pero se va pausando mientras los estudiaste van respondiendo a la pregunta de ¿Qué paso? Y ¿Qué pudo haber pensado? Para continuar con la serie y justo en el momento del conflicto preguntarles a los estudiantes ¿eso depende de Bluey o no? y ¿podría pensar algo diferente? Después de la conversación con los estudiantes se pide que a través de una representación plateen la escena nuevamente pero que cambien la reacción de Bluey. Tiempo: 35 minutos Síntesis: Se colocan dos carteles en el salón con títulos de pensamiento que complica y pensamiento que ayuda, se entregan dos hojas para que dibujen una situación que corresponda acorde a lo que creen que pudo pasar con la escena de Bluey para que al finalizar cada uno ubique cada dibujo en la sección que corresponda. Tiempo: 35 minutos
Recursos didácticos:	- Parlante - Televisión - Hojas
Estrategias de evaluación:	La actividad se evaluará mediante una estrategia de evaluación formativa con enfoque cualitativo, centrada en la capacidad de los estudiantes para identificar, interpretar y transformar los pensamientos presentes en la situación observada. Durante la motivación y el desarrollo, se realizará una observación continua de la participación en el diálogo, valorando cómo los

	estudiantes describen lo ocurrido, infieren lo que piensa el personaje y reconocen si dichas situaciones dependen o no de él. Asimismo, se tendrá en cuenta su habilidad para proponer pensamientos alternativos que favorezcan una mejor respuesta ante el conflicto, especialmente en la actividad de representación. Como evidencia de aprendizaje, se valorará la producción individual en la síntesis, donde los estudiantes deberán clasificar y representar situaciones según “pensamientos que complican” y “pensamientos que ayudan”, mostrando comprensión de la relación entre pensamiento, emoción y acción.
--	---

Anexo A4. Unidad didáctica: El diálogo.

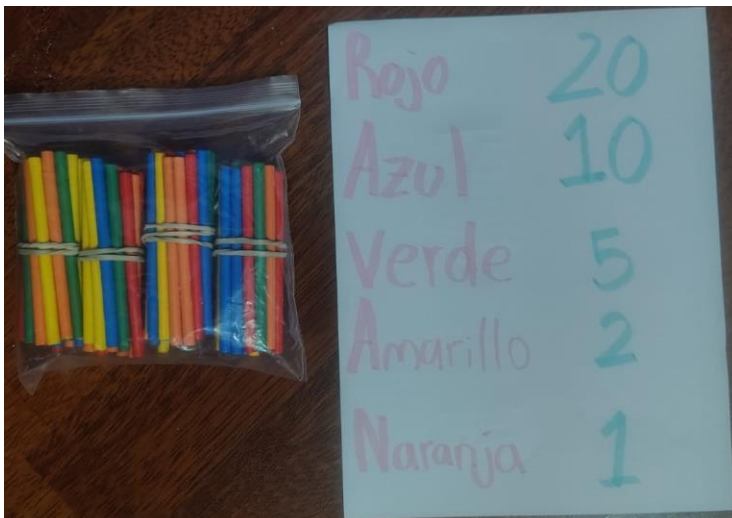
Contenido:	El diálogo como ejercicio espiritual de la filosofía como forma de vida.
Objetivo:	Ejercitar las cuestiones de las propias opiniones mediante el diálogo, reconociendo cuándo una idea necesita ser revisada.
Competencias para desarrollar:	-Comunicación lingüística al expresar ideas, sentimientos y hechos de forma clara (oral y escrita). -Pensamiento Crítico y Participación: Aplica lo aprendido, formula preguntas y participa en las actividades.
Actividades:	Motivación: El docente les pide a los estudiantes que realicen grupos de a dos personas y cada niño tiene un personaje en la frente (animales u objetos) el docente da las indicaciones que para saber que personaje es cada uno solo pueden hacer preguntas de sí o no, tienen máximo 6 preguntas, después deben decir quién creen que son. Así antes de quitarse la tarjeta deben decir quien creen que son y el porqué, además su compañero le puede preguntar ¿está completamente seguro? Dejando que a través de esta actividad los estudiantes vean que dialogar nos ayuda a corregir lo que creemos. Tiempo: 25 minutos Desarrollo: El docente les presenta un cuento grande y los invita a seleccionar una de las figuras que representaran sus personajes, para después iniciar una corta narración, al finalizar esta, invita uno por uno a los estudiantes para que agreguen la historia de cada personaje propio y cómo este se va relacionando con el entorno del libro y el relato previo. De esa forma cada estudiante está atento a como se va desarrollando la actividad y va dando sus aportes, para esto el libro contara con diversos tipos de escenas en cada página para fomentar la creatividad y atención, en cada una de las ideas que quieran aportar los estudiantes. Tiempo: 50 minutos Síntesis: El docente les lee el cuento que crearon entre todos para que al finalizar discutan sobre el desarrollo y finalización de la historia. Tiempo: 15 minutos
Recursos didácticos:	- Fichas con objetos y comida. - Cuento grande - Fichas con los personajes - Grabadora
Estrategias de evaluación:	La actividad se evaluará mediante una estrategia de evaluación formativa con enfoque cualitativo, centrada en el uso del diálogo como herramienta para la construcción y ajuste del pensamiento. Durante la motivación, se observará la capacidad de los estudiantes para formular preguntas pertinentes, argumentar sus respuestas y revisar sus hipótesis a partir de la

interacción con el compañero. En el desarrollo, se realizará un seguimiento a la participación en la construcción colectiva del cuento, valorando la coherencia de los aportes, la escucha activa y la capacidad de integrar las ideas previas en la narración. Asimismo, se tendrá en cuenta cómo los estudiantes utilizan el diálogo para enriquecer, modificar o sostener sus propuestas dentro de la historia. Como evidencia final, en la síntesis se promoverá una discusión grupal sobre el desarrollo del cuento, en la que se valorará la reflexión sobre cómo las ideas fueron cambiando o fortaleciéndose a través del intercambio con los otros.

Anexo B1. Conecta Cuatro Humano.



Anexo B2. Juego Palitos Chinos.



Anexo B3. Burbujas.



Anexo B4. Escudo.

Nombre: _____

Fecha: _____

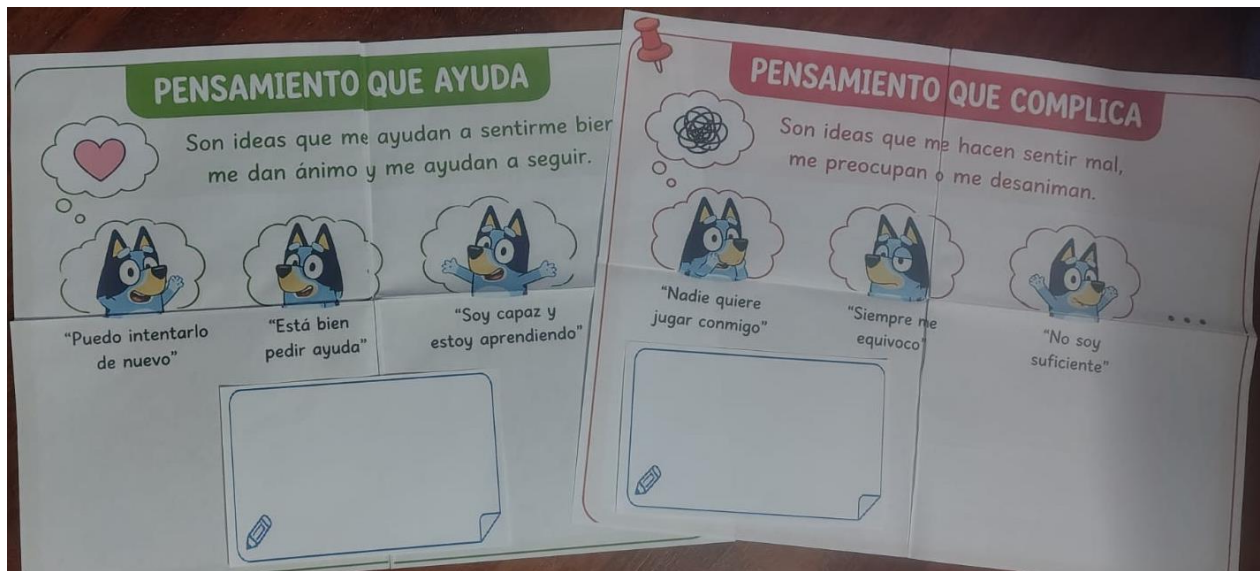


Dibuja una situación que te haya pasado alguna vez y representa lo que no depende de ti y lo que sí depende de ti.



★ Escribe la situación que elegiste:

Anexo B5. Cuadro de lectura.



Anexo B6. Cuento grande.



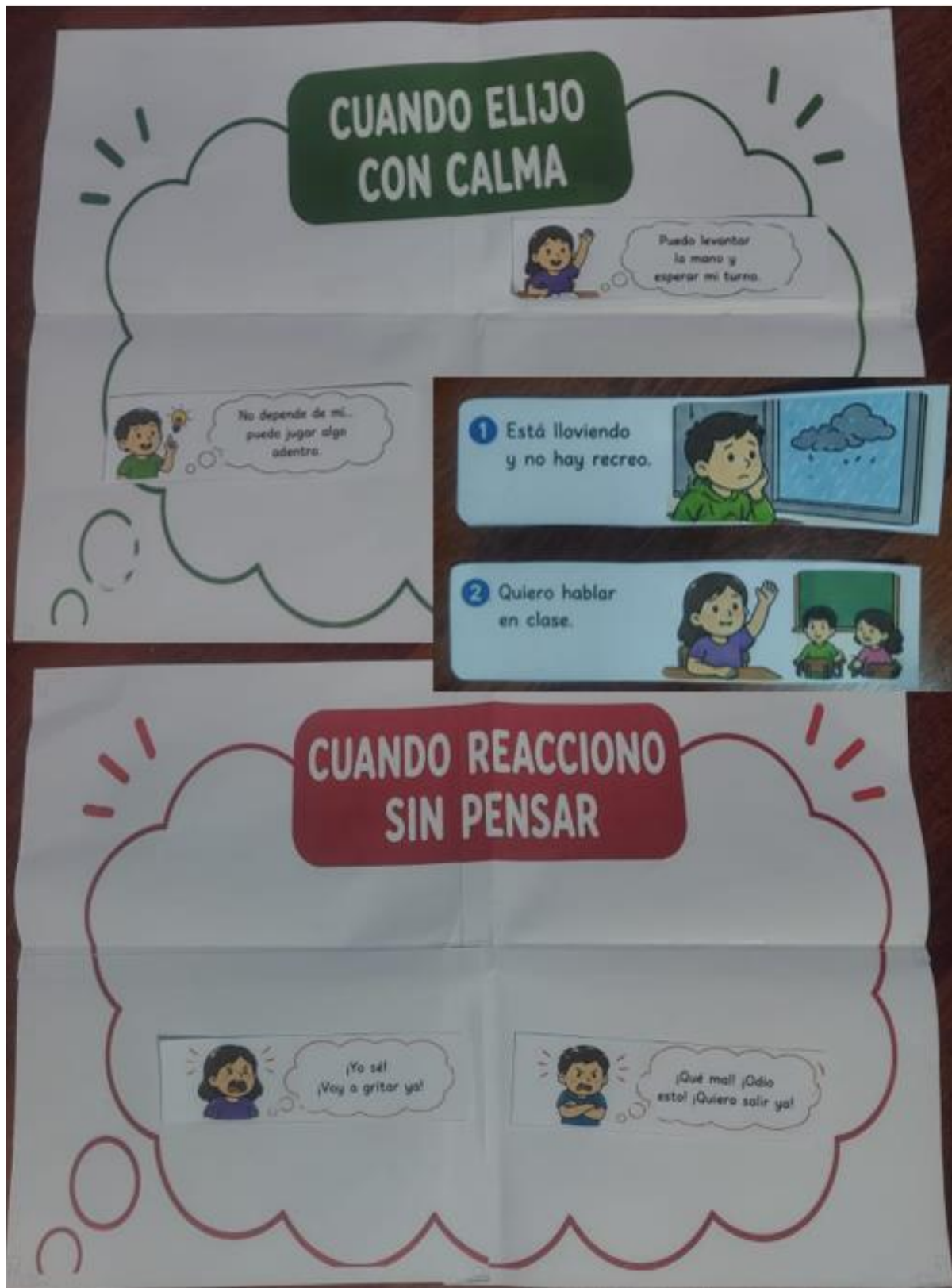
Anexo C. Muestra de actividades.



Anexos D1. Aplicación Palitos Chinos.



Anexos D2. Aplicación Burbujas.



Anexos D3. Aplicación de Escudo y resultados que imitan ejemplos.

Nombre: Angel D. Pinter Fecha: 25-05-2020

MI ESCUDO

Dibuja una situación que te haya pasado alguna vez de algo que no podías controlar
y algo que sí podías decidir cómo reaccionar frente a esa situación.

CUANDO REACCIONO SIN PENSAR

(Son cosas que no puedo controlar)

¿Por qué? Cuando me dan la palabra

Profesor que yo yo yo



CUANDO ELIJO CON CALMA

(Son cosas que sí puedo controlar)

¿Por qué? Cuando sí me dan la palabra



★ Escribe la situación que elegiste:

Nombre: _____ Fecha: _____

MI ESCUDO

Dibuja una situación que te haya pasado alguna vez de algo que no podías controlar
y algo que sí podías decidir cómo reaccionar frente a esa situación.

CUANDO REACCIONO SIN PENSAR

(Son cosas que no puedo controlar)



CUANDO ELIJO CON CALMA

(Son cosas que sí puedo controlar)



★ Escribe la situación que elegiste:

Anexo D4. Aplicación de escudo con grupo que solicito orientaciones.

Nombre: Alicia Talbria

Fecha: 25-05-26



MI ESCUDO

Dibuja una situación que te haya pasado alguna vez de algo que no podías controlar
y algo que si podías decidir cómo reaccionar frente a esa situación.

CUANDO REACCIONO SIN PENSAR

(Son cosas que no puedo controlar)

*cuando mi mamá
me regaña lloro y
contesto mal*



CUANDO ELIJO CON CALMA

(Son cosas que sí puedo controlar)

*cuando mi mamá me
regaña yo la escucho*



Escribe la situación que elegiste:

Elegí cuando mi mamá me regaña

Anexo D5. Aplicación de escudo de situaciones propias.

Anexo D.5.1. Samantha.

Nombre: Samantha Ray Fecha: 25-05-26

 **MI ESCUDO** 

Dibuja una situación que te haya pasado alguna vez de algo que no podías controlar
y algo que si podías decidir cómo reaccionar frente a esa situación.

CUANDO REACCIONO SIN PENSAR	CUANDO ELIJO CON CALMA
(Son cosas que no puedo controlar)	(Son cosas que sí puedo controlar)
cuando mi mamá me regaña yo me enojó no la escucho	cuando mi mamá me regaña yo siempre la escucho
	

★ Escribe la situación que elegiste:
cuando mi mamá me regaña

Nombre: _____

Fecha: _____

MI ESCUDO

Dibuja una situación que te haya pasado alguna vez de algo que no podías controlar
y algo que si podías decidir cómo reaccionar frente a esa situación.



★ Escribe la situación que elegiste:

Nombre: Liliana Helly 7L

Fecha: _____

MI ESCUDO

Dibuja una situación que te haya pasado alguna vez de algo que no podías controlar
y algo que si podías decidir cómo reaccionar frente a esa situación.



Escribe la situación que elegiste:

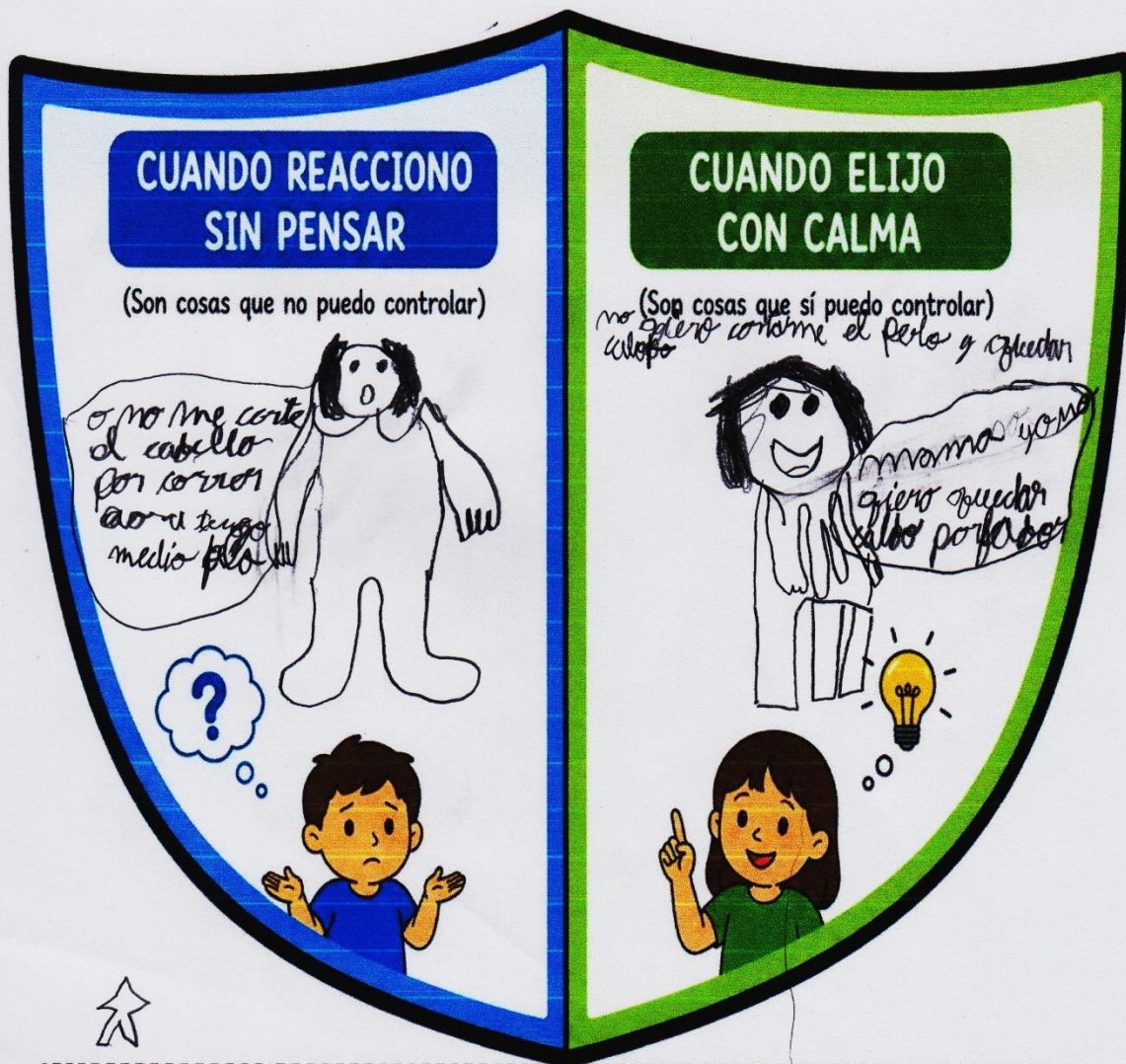
La situación fue: que gordan el agua

Nombre: Samuel Pérez

Fecha: _____

MI ESCUDO

Dibuja una situación que te haya pasado alguna vez de algo que no podías controlar
y algo que si podías decidir cómo reaccionar frente a esa situación.



Escribe la situación que elegiste:

Bibliografía

- Consejo Directivo del Instituto Pedagógico Nacional. (2021). *Acuerdo 07 de 2021. Por el cual se aprueban los planes de estudio y la intensidad horaria en el plan de estudios a partir de enero de 2022 del Instituto Pedagógico Nacional*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*.
- Curiel Gómez, R. Y., Marengo Alarcón, E. E., & Alvarado Bawab, M. B. (2021). Filosofía para niños y niñas: una herramienta para fortalecer la lectura en el aula y el pensamiento crítico. *Revista de Filosofía*, 38, 21-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5140617>
- De la Cruz Fernández, M. A., Ruiz, G., & Cabrera Elejalde, O. R. (2024). El proyecto educativo como resultado científico. *Opuntia Brava*, 16(3), 101-112.
- Descartes, R. (1995). *Principios de la filosofía* (G. Quintas, Trad.). Alianza Editorial.
- Diógenes Laercio. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres* (C. García Gual, Trad.). Alianza Editorial.
- Epicteto. (1993). *Disertaciones* (P. Ortiz, Trad.). Editorial Gredos.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.
- Franco Acevedo, J., & Gómez, G. D. (2021). Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), 1-14.
- Gaitán R., C., López M., E. Q., & Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Galvis Arcila, S. (2022). Filosofía para niños: Un encuentro escolar. *Revista de Filosofía*, 39(Especial), 518–533.
- Gilson, É. (1976). *La filosofía en la Edad Media*. Editorial Gredos.
- Góez Truco, S., Guarín Suárez, S., Salcedo Quiroz, W., & Aponte Rivera, A. (2022). Juegos tradicionales como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Rastros Rostros*, 24(2), 1-16.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Editorial Taurus.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta.

- Hernández Piracoca, Y., & Díaz Mariño, L. A. (2021). El aprendizaje de las matemáticas desde filosofía para/con niños. *Childhood & Philosophy*, 17, 1–25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.58661>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. <https://comunicaciones.upn.edu.co/proyecto-educativo-institucional/>.
- Jaimes Morales, J. D. C., Zubiría, L. M., & Pérez Cantillo, W. (2021). La metodología de la Filosofía para niños y niñas (FpNN) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela. *Revista de Filosofía*, 38(99), 461-471.
- Ladino Quiroz, W. O., & Castellanos Murcia, E. V. (2022). Campamento filosófico: Experiencia lúdica de pensar con la infancia. *Childhood & Philosophy*, 18, 1–20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67275>
- Mora Alonso, C. A., & Cruz Rivera, B. J. (2024). Pensamiento multidimensional: Hacia una comprensión más compleja y humana de la racionalidad. *Childhood & Philosophy*, 20, 1–23. <https://philarchive.org/rec/MORPMH>
- Velasco Moreno, C. F. (2024). Filosofía para niños: Semilla ético-política para una cultura de paz desde un pensamiento polivalente. *Childhood & Philosophy*, 20, 1–38. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.78888>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Platón. (1988). *Teeteto* (M. Vallejos Campos, Trad.). Editorial Gredos.
- Platón. (1992). *Diálogos VII* (J. Zaragoza, Trad.). Editorial Gredos.
- Prieto Galindo, F. H. (2024). Didáctica y enseñanza de la filosofía en el globo: Análisis comparativo de estados del arte 1990–2022. *Franciscanum*, 66(181), 1–38.
- Quintana Montes, J. L., & Valest García, A. L. (2022). Marcos referenciales, identidad y acción: anotaciones en torno al sentido político de la filosofía para niños. *Eikasía Revista de Filosofía*, 108, 7-21.
- Rodríguez Ramírez, D. M., & Romero Chacón, Ángel E. (2023). Episodios históricos en la enseñanza de las ciencias en Básica Primaria. El caso del concepto de ser vivo y su relación con la experimentación. *Bio-grafía*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/18170>

- Rojas Chávez, V. A. (2022). Filosofía para niños como un proyecto de creatividad social. *Polisemia*, 18(33), 1–2.
- Rojas Chávez, V. A., Herrero-Hernández, A., Dumett Arrieta, S., Tabares Salazar, A., & García Gutiérrez, Z. del P. (2023). Desarrollo del pensamiento multidimensional para la construcción de una ciudadanía creativa. *Childhood & Philosophy*, 19, 1–23. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.70385>
- Saiz Ruiz, M. A., & Cifuentes Medina, J. E. (2024). El juego de cartas UNO como estrategia para el fortalecimiento de habilidades cognitivas en grado segundo. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 11(22), 95–106. <https://doi.org/10.21017/rimci.1082>
- San Agustín. (2010). *Confesiones* (A. Encuentra Ortega, Trad.). Editorial Gredos.
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Licenciatura en Filosofía: Propuesta de formación*. <https://humanidades.upn.edu.co/propuesta-de-formacion/>
- Velasco Moreno, C. F. (2021). Filosofía para niños: Un reto para la educación ética y en valores. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 12, 13–45.