

Prácticas de diálogo epistémico en escuelas de Buenos Aires

CEBALLOS, LAURA GABRIELA/ Universidad de Buenos Aires – lgceballosr@gmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes^[1] Tipo de trabajo: ponencia

^a Palabras claves: diálogo epistémico – pedagogía crítica – dialogo pedagógico.

› **Resumen**

La investigación que se pretende realizar en el marco de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, tiene por objetivo analizar la manera como les¹ estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires pueden construir nuevos conceptos mediante el diálogo para integrar otras formas de razonamiento y cuestionar todas aquellas que construyen el conocimiento hegemónico para desarrollar su capacidad transformadora de la realidad. Para ello se pretende caracterizar distintas prácticas de diálogo halladas en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, identificar las tensiones epistemológicas y políticas que se presentan en estos espacios y analizar el papel del mediador en los mismos. El trabajo se realizará bajo una metodología de tipo cualitativo centrada en el paradigma de orientación fenomenológica y de comprensión, puesto que se utilizarán diferentes instrumentos que permitan hacer una etnografía de los espacios, así como también la interpretación de los imaginarios de los participantes, mediante entrevistas y narraciones. En la primera parte del escrito, se presenta de forma narrada, cómo surgió la inquietud acerca de la posibilidad de transformación en los espacios de diálogo y, adicionalmente, se presenta brevemente algunos espacios de diálogo encontrados en Buenos Aires. En una segunda parte se explican el desarrollo teórico para entender algunos conceptos claves de la pregunta de investigación. Este trabajo espera reafirmar el compromiso de los docentes con la realidad para la transformación de la escuela desde una cultura de la solidaridad y el respeto por le otro(a).

› **De cómo comenzó la inquietud**

El Grupo de Investigación Infancias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se propuso indagar la manera como los principios y las significaciones imaginarias sobre educación han sido incorporados en la práctica social y pedagógica de los docentes de la ciudad de Bogotá.

¹ En el presente trabajo se utilizará el artículo *le/les* y su respectiva correspondencia genérica en el sustantivo que acompaña, como una asimilación del lenguaje inclusivo en el discurso académico y una propuesta lingüística que asume una postura incluyente de los los géneros en el que se identifican diferentes sujetos.

En este estudio “se asume a los imaginarios desde la perspectiva sociológica e histórica, donde los imaginarios sociales son un magma de significaciones (representaciones, afectos, deseos, sentimientos y actuaciones) que constituyen un conjunto real de imágenes con las cuales los sujetos construyen, dan sentido al mundo en su relación permanente y dialógica con el colectivo anónimo”. (Triviño, 2018) En ese sentido, los docentes y sus significaciones son una referencia interpretativa de los estudiantes y se convierten en “constitutivos y formadores en el proceso de institucionalización de una sociedad, los imaginarios sociales son la fuerza creadora de la sociedad” (Triviño, 2018). De esta manera, se entiende que es a partir de la escuela donde se establecen construcciones que permiten de una u otra manera aportar en la formación de sujetos y subjetividades.

En este marco, desarrollé la investigación “Niños y niñas como *sujetos de derechos* en el aula por medio de la pregunta” (Ceballos, 2019), que pretendía observar la manera cómo el imaginario de *sujetos de derechos* era incorporado en las prácticas de tres docentes de grado primero para promover el desarrollo niños como *sujetos*². La investigación encontró que los principios y las significaciones imaginarias que tenían las maestras acerca de la educación incidían en su práctica pedagógica de manera que las preguntas formuladas en el aula a los niños les otorgaba más o menos espacios de diálogo como una forma de participación autónoma, participativa y transformadora que contribuye a la construcción de su conocimiento.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación anteriormente expuesta, me propuse hacer una búsqueda de espacios escolares que me permitiera observar la participación de los niños como sujetos en el aula mediante un diálogo crítico, democrático e intercultural, mediado o no por sujetos adultos, para la comprensión y la transformación de sus propios entornos. En esa pesquisa, encontré algunas investigaciones empíricas que proponían a las asambleas de aula, la exposición oral, la conversación académica como una forma “de interacción continua que le permite al estudiante crear su propia voz para que aprenda a expresar y sustentar sus ideas,

² Touraine (1997) afirma que el sujeto debe apartarse de ideologías culturales e identitarias y reconocerse a sí mismo dentro de una sociedad pluralista. Para este autor, la escuela del sujeto debe garantizar el ejercicio de las libertades. En primer lugar, la libertad del sujeto personal, en donde se reconozca la existencia de las demandas individuales y colectivas, uniendo sus propias motivaciones, objetivos y su propia historia cultural. En segundo lugar, la libertad democrática, en donde se tengan en cuenta las condiciones particulares en que los estudiantes se vean confrontados a los instrumentos y los problemas que los envuelven; y en tercer lugar, la libertad cultural que promueva una educación heterogénea por el reconocimiento del otro y de uno mismo como sujeto libre.

sentimientos y propuestas para acceder al saber científico, artístico y cultural; reconocer y respetar al otro y evitar la exclusión (*Cárdenas, M., Torres, A. C., Parra, C. R., Pinilla, M. E. y Gutiérrez- Ríos, Y., 2017*). Estas propuestas se llevan a cabo en las escuelas como proyectos de aulas y anclados a secuencias didácticas y curriculares, lo cual imposibilita al estudiante para cuestionar los aprendizajes adquiridos y tensionarlos con los saberes e imaginarios instituidos en su hogar.

Otras de las propuestas encontradas en las investigaciones empíricas sobre el diálogo en la escuela se basan en el programa Filosofía para Niños de Mathew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick Oscanyan (1998). Este se plantea como “un proyecto de educación filosófica que busca crear condiciones para un aprendizaje más significativo, más abierto a las perspectivas de otros, más democrático” (*Pineda, 2004*) y que potencia las habilidades y destrezas de los niños, mediante herramientas lógicas de pensamiento abstracto como el planteamiento de preguntas, supuestos, razones e hipótesis con contenido filosófico para tomar posturas éticas y políticas ante la realidad que los rodea. A manera de ejemplo, podemos encontrar el trabajo titulado “El diálogo filosófico en la comunidad de indagación: Sistematización de una experiencia dialógica” (*Moreno, 2020*) y otras experiencias similares recogidas en el encuentro anual *Filosofía e Infancia* organizado por el grupo de investigación *Filosofía, Sociedad y Educación* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y en “Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia” (*Suárez Vaca, M. T., González Vargas, B. A., & Lara Buitrago, 2017*)

Los anteriores ejemplos se insertan en el campo de la filosofía, aunque también se hallaron experiencias que vinculan otros campos del saber. En todo caso, todos utilizan la pregunta como un dispositivo para provocar la reflexión y permitir el intercambio de saberes. En el caso de las ciencias podemos encontrar “La pregunta como caja de herramientas en la construcción del saber científico. Una apuesta emergente en el profesor” (*Correa Mena, M., 2017*). En el área de matemáticas encontramos como ejemplo “Filosofía para niños y filosofía con niños. Una experiencia inspiradora a pensar las matemáticas” (*Piracoca-Hernández, Y., & Mariño-Díaz, L., 2022*) de Piracoca, Y y Mariño, L. Un ejemplo de experiencias situadas en el campo del lenguaje se observa en “Prácticas de oralidad desde una perspectiva dialógica con niños de grado segundo” (*Lasso & Capera., 2020*). Las anteriores experiencias emplean el diálogo pedagógico

como una metodología para enseñar contenidos específicos que responden a los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación o se enmarcan en proyectos de aula que no generan una continuidad o un compromiso de parte de las instituciones para consolidarse como una práctica cotidiana en la escuela.

En el mundo académico se dice que la ciudad de Buenos Aires, tienen una fuerte tradición en cuestionar y abrir de manera autónoma espacios de diálogo con el fin de intercambiar conocimientos, elaborar propuestas conjuntas de organización institucional y promover la reflexión en los espacios escolares. En mi búsqueda por encontrar esos espacios, he encontrado algunos, mediados por un adulto que hace las veces de regulador de la palabra o que están enmarcados en investigaciones que utilizan el diálogo como una herramienta de investigación. Es el caso de “Un encuentro entre sujetos. Un diálogo de saberes. Experiencias extensionistas de trabajo con jóvenes de escuelas secundarias” (Arce, M. A., Bertarelli, P., D’Aloisio, F., García Bastán, G., López, C. J., Martinengo, V. Y., Rodigou, M., & Sarachú Laje, P., 2011) en donde estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba generaron espacios de encuentro en el que se pudiera observar las vivencias, sentimientos y experiencias de los jóvenes con relación a la escuela. Esta investigación plantea la distinción entre diálogo de saberes y diálogo entre sujetos, pues en el primero, se posibilita la apertura de sentidos y nuevas indagaciones que, en articulación con la teoría, favorecen procesos de construcción de conocimiento para los fines de la investigación, mientras que en el segundo se da la posibilidad de compartir diferentes experiencias “para tramitar colectivamente situaciones que se vivencian en la cotidianeidad de cada escuela”. (Arce, M. A., Bertarelli, P., D’Aloisio, F., García Bastán, G., López, C. J., Martinengo, V. Y., Rodigou, M., & Sarachú Laje, P., 2011)

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación a desarrollar en el marco de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas ha encontrado espacios de diálogo entre educandos como *sujetos* críticos y participativos, que se han llevado a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, por varios años de manera continua, lo cual me permite preguntar ¿cómo les estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires pueden construir nuevos conceptos mediante el diálogo para integrar otras formas de razonamiento y cuestionar todas aquellas que construyen el conocimiento hegemónico para desarrollar su capacidad transformadora de la realidad?

Es así como se desarrollará este trabajo bajo una metodología de tipo cualitativo centrada en el paradigma de orientación fenomenológica y de comprensión, puesto que se busca describir los espacios de diálogo en instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires, identificar las tensiones epistemológicas y políticas que se presentan en estos espacios y analizar el papel del mediador en los mismos. Se utilizarán entrevistas narrativas y en profundidad con los estudiantes y docentes de los espacios; y observaciones no participantes que serán analizadas en relación con las categorías de libertad, verdad, futuro, poder, pertenencia, tiempo y espacio.

Explorando los espacios de diálogo en escuelas de Argentina y Colombia

A manera de esbozo, se presenta el desarrollo del primer objetivo con la identificación de tres espacios de diálogo en el contexto educativo de la ciudad de Buenos Aires. El programa *Filosofía con niñxs (FcN)* se ofrece a los estudiantes de primaria y secundaria de algunas instituciones educativas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires, como parte de su currículo y como taller extracurricular. *FcN* (Waksman, V., Kohan, W., 2009) es una transformación de la propuesta de *Filosofía para niños (FpN)* anteriormente descrita (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1998), la cual problematiza el papel del docente que acompaña el programa de manera que plantea una relación colaborativa y abierta entre el mediador(a) y el educando y considera que “*hacer filosofía se entiende como un ejercicio dialógico colectivo*” (Castillo, 2020). Se considera entonces que *FcN* no puede normativizar una sola idea de razonabilidad sino generar nuevos sentidos y conceptos.

Otro de los espacios que generan el diálogo de manera libre y espontánea en las instituciones educativas se presenta en bachilleratos populares de la Ciudad de Buenos Aires, los cuales plantean la autonomía de su proyecto educativo en tanto organización social independiente, pero ubica al Estado como responsable del derecho a la educación. Los docentes de estas instituciones tienen in-dependencia para proyectar las asignaturas y los contenidos temáticos de tal manera que logran promover el debate y el pensamiento crítico en los educandos. La asignatura *Psicofilo*, ofrecida a los estudiantes de segundo año del bachillerato está planteada para resolver desde una perspectiva filosófica las preguntas que los mismos estudiantes plantean desde sus inquietudes y su experiencia. Se entiende este como un espacio en el que los docentes rescatan el sentido de la educación popular no solo por la posibilidad de construir conocimientos sino

también para conformar sujetos políticos que incorporen un pensamiento decolonial, feminista, solidario y de resistencia.

Por último, se encontró un espacio en el que será necesario profundizar más adelante puesto que hace parte de la historia de lucha de Argentina como una forma de organización autónoma para el reclamo de sus derechos. En algunos colegios secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata, los jóvenes han generado análisis colectivos y profundos acerca de las situaciones que permean su entorno y proponen alternativas de solución ante ellas. Es el caso de los *Centros de Estudiantes* en donde los estudiantes han liderado procesos de manifestación ante las injusticias y las inconformidades que sobrepasan su capacidad de acción, logrando posturas de resistencia ante las políticas capitalistas, colonialistas, racistas y patriarcales que el Estado comete hacia ellos. Estos espacios se auto-organizan a partir de ejercicios dialógicos y solidarios que intentan generar alternativas democráticas para su colectivo.

› ***El papel del diálogo crítico en la emancipación***

Para entender las categorías planteadas en el presente trabajo de investigación se propone una introducción a algunas teorías adscritas al campo de la sociología, las cuales vinculan el diálogo a la escuela y su papel en la incorporación de otras formas de razonamiento no hegemónicas.

En la historia de la educación podemos observar posturas que conciben el conocimiento como una forma de regulación en miras a contribuir con la satisfacción de las necesidades del Estado. Sarmiento (Facundo, 2003), por ejemplo, promovía la idea de que la escuela reflejara el objetivo civilizatorio y democratizador del Estado, brindando el conocimiento necesario para el desarrollo personal del individuo y, por ende, al desarrollo cultural e industrial de la nación. En este trabajo se entiende que la educación, como afirma Simón Rodríguez (Obras completas, 2016), puede cultivar la curiosidad, definida como una fuerza mental que se opone a la ignorancia; es el motor del saber, es desconocer lo que pueden padecer los otros cuando se comete un mal hacia ellos. Las Pedagogías de la Liberación, como las denomina Nassif (1984), pretenden problematizar lo humano, superar la contradicción opresor-oprimido y orientar la función de los sujetos educandos a una transformación de las estructuras de poder a partir de su responsabilidad social y política. En ese sentido, el conocimiento se entiende una forma de emancipación de la sociedad capitalista.

La educación que plantea Freire es, al contrario, “problematizadora”. Es una educación solidaria: “Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (Freire, 1987). El docente se prepara constantemente para realizar el acto cognoscente y narra acerca de ello, pero también diserta sobre el objeto de conocimiento a través del diálogo con los educandos. Educadores y educandos se hacen agentes, sujetos, partícipes de su propio proceso y superan el “intelectualismo alienante”. He aquí cuando se reelabora el papel del educador. Este no tiene el privilegio del conocimiento, así como la ciencia occidental que rescata el método científico no puede tenerlo tampoco. Boaventura de Sousa Santos (2009) utiliza el término *epistemicidio* para describir esta situación en la que el conocimiento científico tiene el monopolio del saber y llama a la comunidad académica para que incline sus esfuerzos hacia una *justicia epistémica*, la cual tenga en cuenta los conocimientos de los pueblos indígenas, negros, campesinos, de las mujeres y de todos los que históricamente han sido silenciados. Freire llama entonces desde el acto educativo a una justicia epistémica.

Diferentes variantes educativas y didácticas han propuesto el diálogo como una vía para promover la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante un proceso de reflexión y fortalecimiento de sus habilidades de razonamiento (Montero., 2004). Para ello, el docente debe asumir una postura equitativa con el estudiante de tal manera que se puedan intercambiar en el aula las diferentes opiniones y percepciones sobre su forma de ver el mundo. Paulo Freire (1987) concibe la educación como un proceso dialógico que adquiere el rasgo crítico cuando los razonamientos que se dan entre los actores (educadores y educandos) se comprometen en la transformación de las situaciones que perciben como injustas mediante la creación de nuevos significados a partir de un intercambio de saberes y conocimientos que obedezcan a una reflexión de la realidad. En ese sentido la educación se concibe como una forma de emancipación ante las estructuras de la sociedad. Las posturas que adquieren los individuos ante el mundo que los rodea configuran su forma de actuar ante el mismo y están mediadas por los conceptos que la escuela en su papel de contribuir a la construcción del conocimiento han instituido en los individuos que educa.

Para entender la postura crítica en la construcción del conocimiento haré un breve recorrido por distintas teorías sociológicas que dirigieron le dieron a la epistemología el rasgo emancipatorio. En la teoría crítica de principios del siglo XX, se creía que la emancipación era posible a partir

del razonamiento y el cuestionamiento de las decisiones tomadas en el ámbito de los poderes públicos, de manera que los ciudadanos pudieran tener influencia en la toma de decisiones. La perspectiva emancipatoria está vinculada a los ejercicios democráticos que reivindicaban el respeto a las instituciones propias del orden político del momento y, como forma de razonamiento emergente, se intentaba reformular la lógica de la productividad y de la acumulación de capital. (Habermas, 1986). En la teoría crítica moderna, autores como Catherine Walsh, Anibal Quijano, Álvaro García Linera, Walter Mignolo, Santiago Castro Gómez, Grosfoguel y Enrique Dussel, entre otros, entienden el conocimiento como una forma de emancipación ante los problemas de la modernidad, proponiendo categorías radicalmente opuestas a las anteriores en la historia y permitían acercarse a la liberación de los sujetos históricamente oprimidos (Guevara, 2020). Desde esta perspectiva que promueve un pensamiento decolonial, se entiende que la ideología instituida por los colonizadores hace más de cinco siglos sigue siendo hegemónica y ha configurado una sola forma de razonamiento que se constituye como el *régimen de la verdad* (Foucault, 1998). Boaventura de Sousa (2008) reformula el pensamiento decolonial de la teoría crítica moderna haciendo una crítica epistemológica que cuestiona la universalidad de estos postulados y le suma una postura *inquietante o de oposición* hacia dichas situaciones proponiendo la exploración y el análisis de formas específicas de socialización, educación y trabajo que promueven la generación de subjetividades rebeldes que permitan la emancipación.

Este trabajo se ancla en una perspectiva que se concibe como posmoderna en donde se cree en la posibilidad de integración de las diferentes formas de conocimiento, de cuestionar los métodos de construcción del conocimiento hegemónico y de reconocer las prácticas sociales de los sujetos que no han sido reconocidos en la historia. Boaventura de Sousa (2010) denomina a este fenómeno que se critica, la *monocultura del saber* y corresponde a la creencia de que el único saber válido es el conocimiento instituido por las formas de razonamiento eurocentristas que han construido categorías, conceptos, principios epistemológicos y criterios de clasificación social que no permiten el reconocimiento de otras formas del saber y se convierten en una forma de opresión. De Sousa (2010) identifica la solidaridad como creadora de conocimiento mediante el reconocimiento del otro de tal manera que no exista un solo exista una alternativa al régimen de la verdad hegemónico, sino regímenes de la verdad alternativos que permitan articular varias relaciones y entendimientos de la realidad.

Desde la teoría de la educación crítica se entiende que el objetivo de la pedagogía radica en su poder de *transformación*. Muchos docentes hemos querido contribuir a la eliminación de las prácticas violentas que tanto nos aquejan, intentando dar a los estudiantes la posibilidad de que expresen sus deseos y necesidades, pero estos se ven contrariados por las exigencias de un mundo en el que se requiere de su fuerza de trabajo para fortalecer los sistemas económicos, con el fin de brindarle satisfacción personal. Así que la contribución de la educación al *cambio* de modelo y de la sociedad se ven nubladas. Podemos hablar del *cambio* etimológicamente como una acción de renovación completa de un ente, como si se dejar atrás en el espacio-tiempo las relaciones que éste ha creado. Es difícil proponer un cambio en el sistema educativo que destruya las relaciones que el capitalismo le ha instituido. El conocimiento hegemónico divulgado en la escuela promueve la idea de que la única forma de desarrollo del ser debe ser el sostén de la economía global. Es así como se hace necesario entender la *transformación* como un fenómeno de mutación de sus elementos constitutivos. No es la estructura del sistema escolar, ni los modelos pedagógicos los que propongan nuevas formas de educación, sino los mismos integrantes de las escuelas, mediante su capacidad de agencia los que produzcan formas de razonamiento conjuntas que integren la solidaridad, la empatía y la conciencia hacia nuevas formas de producción en la sociedad.

Algunos docentes necesitan mejorar sus condiciones laborales no solo para suplir sus necesidades básicas de existencia, sino también para ubicarse socialmente en un nivel que les permita consumir para contribuir a la movilización de la economía del país. De esta manera sus discursos y prácticas instituyen en sus estudiantes un imaginario de desarrollo que se concentra en lo económico. Es así como exigen una perfección técnica acorde a lo requerido por los países “más desarrollados”. Otros docentes son más laxos en sus programas y enfocan sus esfuerzos en la satisfacción personal de los estudiantes, otorgándoles espacio para que comuniquen sus razonamientos, sus contradicciones y sus emociones. Esta oposición también se observa en los estudiantes. Algunos de ellos reproducen su afán por pertenecer a la cultura del capital de manera que puedan ascender en la pirámide social y quizás tener lo que su familia y el Estado no le han podido brindar. Mientras tanto, otros estudiantes prefieren cultivar las artes, las humanidades y la filosofía aun sabiendo que estos campos no garantizan la posibilidad real de acumulación de riqueza, porque creen que el desarrollo económico no satisface completamente sus necesidades y

deseos. La noción de solidaridad le otorga a la educación la capacidad de reconocer a todos los sujetos, incluyendo a aquellos que no están de acuerdo con las propuestas de desarrollo que adelantan los programas de gobierno, los cuales terminan por instituir imaginarios, sentidos y formas de razonamiento hegemónicos. El sistema educativo toma un papel primordial aquí, visto como un ente articulador entre la posibilidad del sujeto para obtener la conciencia del mundo y para desarrollar una labor valiosa en la sociedad. En la escuela, se observan diferentes posiciones respecto a esta problemática.

› **Expectativas de transformación**

En términos generales, el diálogo le da un equilibrio a los fenómenos de construcción social en donde son necesarias tanto las ideas como las prácticas. Les maestros y las escuelas pueden ser espacios de resistencia si se concentran en eliminar de sus prácticas y discursos, las dicotomías históricas oprimido/opresor, hombre/mujer, blanco/no blanco, docente/estudiante, les estudiantes pueden jugar un papel importante en la institución de nuevos imaginarios. Se cree en la posibilidad de que las nuevas formas de construir el conocimiento, ligadas o no a las instituciones de poder, contribuyan a esa visión reconociendo la diversidad de capacidades, gustos e intereses de su comunidad estudiantil, para otorgarles el valor como sujetos autónomos, críticos y conscientes, que les ha dado la naturaleza.

Con este trabajo, se espera fortalecer la esperanza de una pedagogía que llame a la justicia epistémica, entendiendo los paradigmas en los que se enmarcan las diferencias entre los sujetos y sus imaginarios de realidad, los cuales han sostenido los conflictos y las visiones de futuro que se enfrentan de manera violenta, para que se validen otros saberes y cosmovisiones sobre el tiempo y el espacio de diferentes maneras no precisamente lineales, se promueva un pensamiento que elimine las jerarquías en las relaciones entre los seres de la naturaleza y permita deconstruir las clasificaciones que hemos hecho de nosotros mismos.

Bibliografía

Arce, M. A., Bertarelli, P., D'Aloisio, F., García Bastán, G., López, C. J., Martinengo, V. Y., Rodigou, M., & Sarachú Laje, P. (2011). Un encuentro entre sujetos. Un diálogo de saberes. Experiencias extensionistas de trabajo con jóvenes de escuelas secundarias. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 3(3). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/5525>.

Cárdenas, M., Torres, A. C., Parra, C. R., Pinilla, M. E. y Gutiérrez- Ríos, Y. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela: asamblea de aula, exposición oral y conversación académica*. Bogotá: Red Colombiana Para La Transformación De La Formación Docente.

- Castillo, V. A. (2020). *Filosofía y niños: ¿para o con?* Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ceballos, L. (2019). *Niños y niñas como sujetos de derecho en el aula de grado primero*. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Correa Mena, M. (2017). *La pregunta como caja de herramientas en la construcción del saber científico. Una apuesta emergente en el profesor*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- DeSousa, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Santiago: Editorial Universidad Bolivariana.
- DeSousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. . Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- DeSousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Extensión Universitaria.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a ed.). México: Siglo XXI.
- García, I. (2004). El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0524G093.pdf>.
- Guevara, V. A. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. . *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Epub 05 de febrero de 2021*, 65(238), 131-154. .
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. M. Jiménez Redondo (Trad.). Madrid: Tecnos.
- Kohan, W., Waksman, V., (2009). *Filosofía con niños : Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Lasso, D. G., & Capera., S. H. (2020). *Prácticas de oralidad desde una perspectiva dialógica con niños de grado segundo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Montero., I. G. (2004). El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0524G093.pdf>.
- Moreno, D. A. (2020). *El diálogo filosófico en la comunidad de indagación: Sistematización de una experiencia dialógica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pineda, D. (2004). *¿En qué consiste una educación filosófica?*. En Vargas, G., & L. G. Cárdenas (Eds.), *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Piracoca-Hernández, Y., & Mariño-Díaz, L. (2022). Filosofía para niños y filosofía con niños: una experiencia inspiradora a pensar las matemáticas. . *Educación y Ciencia*, 26, e13403.
- Rodríguez, S. (2016). *Obras completas*. Caracas: Ediciones Rectorado.
- Sarmiento, D. F.-1. (2003). *Facundo*. Buenos Aires : Biblioteca Virtual Universal.
- Soussa, B. d. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Suárez Vaca, M. T., González Vargas, B. A., & Lara Buitrago. (2017). Apropiedades y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, P. A. 8(16), 225–247.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* París: Fondo de Cultura Económica.

Triviño, A. V. (2018). *Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana*. Bogotá: Revista Historia de la Educación Latinoamericana.