



RiUPTC

Repositorio Institucional
UPTC

repositorio.uptc@uptc.edu.co

ISSN: 2556-1951



Congreso Internacional de

Investigación y Pedagogía

Escuela, Maestro y Estudio

Perspectivas contemporáneas

2019

Del 7 al 11 de octubre

La educación y la pedagogía en el bicentenario de la independencia



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS



LA UNIVERSIDAD
QUE QUEREMOS

EL CICLO DE; LA PREGUNTA, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Autor:

Manrique Ballesteros, Julian Andres

Licenciado en Artes Plásticas, Estudiante: Maestría en Educación Modalidad Profundización. Semillero de Investigación: Grupo de Investigación Filosofía Sociedad y Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC – Tunja. Julian.manrique01@uptc.edu.co

Eje temático: Arte, Música y Educación.

Resumen: EL CICLO DE; LA PREGUNTA, LA EXPERIENCIA Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA surge del trabajo investigativo que se viene realizando desde el año 2017. Para esta presentación que representaría un segundo capítulo de la investigación DE LA PREGUNTA A LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA, se plantean las categorías de Experiencia, Pregunta y Educación artística, como ejes fundamentales para la investigación, con las cuales se realiza una analogía que las vincula en el aula y en la relación enseñanza-aprendizaje.

Para establecer la relación entre estas tres categorías fue necesario el abordaje, estudio e investigación del estado del arte de cada una de ellas, para lograr encontrar aquellos conceptos que las vincularon, y que además logran dar claridad a la necesidad de esta investigación para la educación artística. El estudio de estas categorías centra la investigación de autores como Dewey, Larrosa, Lipman, Kohan,

Freire, Pineda, Acaso, Satiro, Sosa y otros quienes han escrito sobre cada categoría, enriqueciendo así este trabajo.

El objetivo de esta investigación es generar experiencias artísticas a partir de la pregunta y viceversa, pues se trata de un ciclo en el que la relación de estas dos categorías se moviliza para la investigación, el asombro, la duda, el diálogo y el pensamiento crítico que moviliza en una órbita que no se altera al cambiar de dirección, pues al igual que una experiencia artística puede generar preguntas, una pregunta puede generar experiencias artísticas, las cuales deben ser propiciadas por el docente de educación artística. Mediante esta relación es posible reflexionar sobre aspectos políticos, éticos, sociales, culturales y filosóficos, por ello el presente proyecto se propone también con el objetivo generar conocimientos propios a partir de la experiencia y demostrar que el arte puede no sólo ser una técnica sino una práctica el interés genuino de los estudiantes.

Una de las alternativas para propiciar la pregunta en el aula, es la comunidad de indagación, estrategia utilizada por el programa Filosofía para Niños, el cual es una alternativa que permite al estudiante generar espacios de confianza, dialogo y pregunta que ayudan en el desarrollo autónomo del conocimiento, por ello este proyecto concibe la comunidad de indagación como un dispositivo para construir experiencias artísticas.

Palabras clave: Experiencia – Pregunta – Educación Artística - Experiencia Artística.

El presente texto propone la pregunta y la experiencia como ejes fundamentales para entender la educación artística como un espacio para que las estudiantes puedan construir preguntas y resolverlas en la experiencia artística y al mismo tiempo reflexionar sobre aspectos políticos, éticos, sociales, culturales y filosóficos, que se movilen en su entorno. Por esta razón el entendimiento de estas categorías

podría brindar las herramientas necesarias para responder a la pregunta de investigación y al mismo tiempo brindar una nueva idea para la enseñanza de la educación artística no como un ejercicio de manualidades a partir de la mimesis sino como un espacio para pensar y crear como respuesta a una pregunta y una experiencia. Además de demostrar que el arte puede no sólo ser una técnica sino una práctica para la investigación, el asombro, la duda, el diálogo y el pensamiento crítico que moviliza el interés genuino de las estudiantes.

Para lograr proponer esta utópica tesis en el aula es necesario el entendimiento del aula y de como se viene enseñando la educación artística, en sí, entender el curriculum de la escuela, algo difícil y ambicioso. Por esto se habla desde la experiencia pedagógica del investigador. Además de que se presentan las categorías que permiten la reconstrucción de la investigación y la justificación que tuvo cada una de estas, en especial la pregunta.

Metodología de la revisión

Para este trabajo se realizó una revisión de documentos que permitieron la comprensión de las categorías que surgen de la pregunta de investigación.

La experiencia

Para abordar esta primera categoría, se ve la necesidad de usar la primera definición que se estudió, la cual pertenece al Diccionario de la Real Academia Española, la cual la define como

1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.

4. f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona. (Real Academia Española, 2018)

De esta manera se ha entendido la experiencia antes de iniciar la investigación, además de que la experiencia que se espera tratar tendrá un enfoque más educativo, y se habla de educativo al proponerlo como un concepto para una investigación pedagógica.

Es notable ver que la definición de experiencia en estas dos primeras observaciones se puede caracterizar por aquellas situaciones que generan un cambio en el desarrollo de una cotidianidad, o como un conocimiento que se adquiere con la práctica y con el paso del tiempo, definiciones que se relacionan con la relación enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un aula de clases, por ejemplo. Estas definiciones de experiencia hacen parte del diario vivir de cada persona, y en especial de cada estudiante, es por ello que es de suma importancia realizar una investigación sobre el estado del arte de esta categoría, y el como esta se entiende en la educación, ya que en la relación enseñanza-aprendizaje también se desarrollan experiencias que modifican al estudiante.

Dewey plantea que la experiencia es aquello que le ocurre al ser humano en determinado momento, y lo plantea de la siguiente manera

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. A menudo, sin embargo, sobreviene la experiencia. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que articulen una experiencia. La distracción y la dispersión forman parte de nuestras vidas; lo que observamos y lo que pensamos, lo que deseamos y lo que tomamos, no siempre coinciden. Ponemos nuestras manos en el arado y empezamos nuestro trabajo y luego nos detenemos, no porque la experiencia haya llegado al fin para el que fue iniciada, sino a causa de interrupciones extrañas o a una letargia interna. (Dewey, 2008, pág. 41)

Se entiende por experiencia a todo aquello con lo que se ha tenido relación anteriormente, tropezar con una roca permitirá recordar que esa roca seguirá en ese

lugar en una próxima oportunidad y será poco probable tropezar de nuevo con ella. “Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado (Larrosa, 1996, pág. 23).

Al realizar la búsqueda de los referentes que sustentaran la importancia de esta categoría, es notable la relación que tienen todos ellos con la necesidad de entender las experiencias previas de los alumnos para los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de la necesidad de propiciar espacios que generen experiencias que logren captar la atención del estudiante para así propiciar el aprendizaje por parte de este. De esta manera podríamos hablar de la experiencia transformadora que menciona (Larrosa, 2003) en su texto La experiencia de la lectura. De esta manera se abordará la experiencia de aquí en adelante, pues en cada uno de los autores que la proponen se pretende esta como una transformación del sujeto y una experiencia educativa como mencionan Jimenez y Valle.

entendemos la experiencia como modo de vida, como vivencia pre-predicativa que es la experiencia propiamente fenomenológica y que es la base de toda ulterior reflexión filosófica; modo de vida pre-predicativo que aparece, no niega su sin sentido, su originalidad, ni su carácter creativo. (Jiménez & Valle Vázquez, 2017, pág. 258)

Este modo de vida en el cual se desarrolla cada sujeto es imperceptible para el mismo sujeto pues no se es consciente de muchas de las experiencias que lo atraviesan en la cotidianidad, no se observa, ni se percibe todo alrededor, pues este contacto con lo exterior no se entiende como una experiencia, lo cual la hace difícil de apropiarse en el aula de clases. (Barón Montaña, M., & Cañón) entienden esta con el fin de que “tenga una intención reiterativa de aludir a una mirada de la investigación desde la perspectiva de la experiencia y la realidad, que nos permita una aproximación al mundo y su cotidianidad”. Lo cual involucra a la experiencia como perspectiva de la realidad que apoya el interés investigativo que se puede propiciar en el aula como “experiencia educativa” de la cual habla (Jiménez & Valle Vázquez)

El asombrarse con lo que se encuentra en el exterior tiene el potencial de propiciar el interés de los estudiantes por nuevas experiencias que se logran en el aula cuando el docente tiene la disposición de brindarle al estudiante espacios para relacionar las diferentes experiencias que se dan en cuanto al contexto.

El profesor, en su práctica reflexiva, debe orientarse al conocimiento de la realidad, indagar e indagarse sobre las situaciones problemáticas que encuentra en su cotidianidad, sobre rutas posibles para aportar soluciones y fortalecer las experiencias de aprendizaje que construye con sus estudiantes, produciendo así verdaderas transformaciones en la vida escolar. (Barón Montaña & Cañón Cueva, 2017, pág. 122)

Al igual que para Larrosa, Barón y Cañón consiven la experiencia como una transformación. Pero esta transformación no se da únicamente en la institución como se propone en el artículo de los dos últimos, sino que por el contrario responde a cada momento que vive una persona en la cotidianidad, pero para que además sea transformadora debe tener una intencionalidad y un estímulo tanto sensorial como mental en el estudiante, este estímulo es el que se aprovechara a lo largo de la investigación, pues este, despierta otra de las categorías de la que se hablara mas adelante; *la pregunta* como interrogante que surge de estas experiencias. (Cadavid, 2015) habla de estas experiencias como experiencias místicas, pues suponen una carga sensorial importante para los individuos, ya que a partir de estas es posible darle un lugar más importante a las practicas que se realizan en el aula.

Lo difícil de entender es ¿Por qué si la cotidianidad de cada persona resulta una experiencia que puede ser enriquecedora, o transformadora, en la escuela esta no tiene un atractivo que despierte interés en los estudiantes por el aprendizaje, ellos no quieren estar en la escuela, o almenos no en las clases, las experiencias allí no son lo que proponen estos autores, (Lipman, Sharp, Oscanyan) afirman que:

No se trata de que las escuelas estén totalmente carentes de alegría: en ellas uno hace amigos y disfruta de la vida social con personas de su propia edad con las que puede comunicarse. Sin embargo, si la experiencia escolar fuera tan enriquecedora y llena de sentido como podría serlo, no vería uno niños y jóvenes que detestan su vida escolar, cosa que, en efecto, ocurre muchas veces. (Lipman, Sharp, Oscanyan. pag 22)

La experiencia fuera como dentro del aula debe ser de igual importancia para los estudiantes, pues ambas son experiencias educativas que se deben aprovechar “como vivencia pre-predicativa, el educador provoca que sus educandos busquen contacto con el *qué de las cosas*. De esta manera, propicia que ellos indaguen su propia vida como una experiencia a priori, que ocurre previa a calificar al mundo”. (Jiménez & Valle Vázquez, 2017, pág. 259). Pero esta, además deben ser conscientes, estas deben ser “así porque se fundan en la consciencia de algo que no es consciencia, algo irreductible a la consciencia de necesidad o de un orden simbólico, algo que excede el pensamiento y la palabra, aunque no podría ser sin ellos”. (Jiménez & Valle Vázquez, 2017, pág. 259). Una idea un tanto confusa, pero que se logra entender desde la postura que hacen estos dos autores en cuanto a la mirada que se hace de la experiencia con un método fenomenológico que “permite ver, no otra realidad de lo educativo, sino la realidad otra o una especie de otredad de la realidad de la formación humana”. (Jiménez & Valle Vázquez, 2017).

A lo largo del artículo de Baron y Cañón en el que hablaban de la importancia de la experiencia en el aula, se empieza a realizar un distanciamiento de la palabra “experiencia en el ámbito educativo, que hace que su uso se torne, en cierto modo, banalizado, perdiendo la posibilidad de reconocer las múltiples aristas que pueden ser tejidas alrededor de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas”. (Barón Montaña & Cañón Cueva, 2017, pág. 121). Esto debido a la necesidad de entender que las experiencias no solo se dan en el aula de clases, y mucho menos la investigación, pues esta pasa por lo que mencionan ellos:

una perspectiva que nos permita comprender lo que vivimos, lo que nos conmueve y motiva, tornando nuestros acontecimientos en caminos posibles para la investigación y configurándola, de este modo, como inspiradora de otros pensamientos y no solamente como un procedimiento o un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados. (Barón Montaña & Cañón Cueva, 2017)

Esta relación que ya se había mencionado y que traen de nuevo a colación estos autores en relación a la investigación, es relevante, pues por medio de la

investigación se logran abordar experiencias educativas que generen nuevos conocimientos para el estudiantado. A demás de dar a entender como la investigación y la experiencia se pueden entender como un estilo de vida que permite “desarrollar habilidades de pensamiento y procesos mentales. Pretendiendo dar sentido a la educación por medio de la problematización (comunidad de indagación), para que en el aula existan experiencias que tengan significado y se conviertan en un modelo de formación” (Mariño, 2014, pág. 75). Con compromiso educativo por parte del docente al igual que de cada uno de los actores que intervienen en el desarrollo del estudiante.

“No se trata únicamente de proponer un pensamiento que permita percibir esa realidad que no había sido concebida frente a nuestra práctica educativa como experiencia, se trata también de considerar si la propia vivencia del compromiso educativo puede ser una experiencia para niños y jóvenes. ¿Será posible un (re)pensar la educación como una experiencia, como un experimentar, vivir, aprender, que no se limite solo a contenidos y conocimientos, sino también que se trate de nosotros mismos?”. (Barón Montaña & Cañón Cueva, 2017, pág. 121)

La experiencia como un experimentar, un investigar, un indagar de eso podría tratarse la educación, pues también son procesos inherentes a la vida, son búsquedas de nuevas formas de concebir la misma vida y cada momento de esta. ¿acaso no puede ser la experiencia una aventura al aprendizaje al igual que la investigación? Entendiendo claro el rigor metodológico que los separa. Pero además “la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, si no lo que nos pasa. Nosotros vivimos en mundo en que pasan muchas cosas” (Larrosa, 2003, pág. 28) y son todos estos momentos los que trasforman al ser humano, los que generan un aprendizaje en cada individuo. Del cual no somos conscientes en muchas ocasiones, pero el cual es posible potenciar si el docente es consciente de la importancia de estas experiencias.

La experiencia se convierte en una búsqueda de nuevas sensaciones que logren transformar al educando, sus interés y posibilidades de asombro en cada encuentro con el docente. Sin asombro no hay interés por parte del estudiante, es por ello que la escuela deja de ser un espacio de aprendizaje en el siglo XXI pues no hay nada

que logre asombrar a estas nuevas generaciones. Es papel del docente encontrar las maneras en sus procesos pedagógicos de que el estudiante genere los mismos intereses por el conocimiento científico que generan sus experiencias en la exterioridad de la institución.

La pregunta

El desconocimiento no es debilidad, e ignorancia, el desconocimiento de un tema tan solo, se debe al desinterés en cuanto al tema. Pero que el profesor intente hacer que los estudiantes generen su propio conocimiento es la mejor alternativa para alcanzar nuevos saberes. Pero no por medio de la pregunta que se conoce en la escuela en la que “las preguntas que realizan los estudiantes son preguntas que esperan, como respuesta, un dato, hecho o definición”. (García González & Furman, 2014, pág. 79) pues los estudiantes están condicionados a responder preguntas con saberes que no les interesan. (Freire & Faudez, 2013) considera que el sentido de las preguntas se ha olvidado, y para el “todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!” La curiosidad de los estudiantes es el punto de partida que debe aprovechar un profesor en el aula, ya que esta curiosidad es el detonante para las preguntas que emergen de la curiosidad.

Entonces ¿la pregunta es la curiosidad representada formalmente por medio de la pregunta? Para empezar a abordar esta categoría se realizará el mismo procedimiento que con la experiencia, partiendo de la definición más sencilla. Para la Real Academia Española la pregunta es un interrogante que se le formula a otra persona para tener una respuesta.

Esta fuente también hace una aclaración en cuanto a la diferencia entre una pregunta y un pedido de acción el cual se diferencia en la respuesta que se obtiene, por ejemplo: ¿podrías cerrar la puerta? Creo que esta aclaración es necesaria para

entender la pregunta como algo más que un pedido de acción. Pero aquí aparece otro cuestionamiento en cuanto al tipo de pregunta que se quiere abordar, pues en la investigación se consideran diferentes tipos de preguntas de acuerdo a las necesidades del investigador, es por esto necesario proponer la pregunta desde la idea de Freire:

Insisto en que el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse”. Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta. (Freire, Por una Pedagogía de la Pregunta , 2013, pág. 72)

Con lo que menciona Freire es evidente la necesidad de generar espacios en donde las estudiantes puedan vivir la pregunta, vivir la indagación, así en principio la misma pregunta subyuga el tipo o carácter de esta, dando prioridad a cualquier tipo de cuestionamiento por parte del estudiante. Las preguntas que se formule un estudiante en el aula de clases son preguntas potenciales en su diario vivir, el preguntar en la clase trasciende esta para movilizarse en un espacio social con el cual desarrollara una postura crítica frente a su entorno.

La pregunta es el detonante del interés por nuevos conocimientos por parte del estudiante, los cuales siempre están latentes, sin ser aprovechados por los docentes, quienes castran esta curiosidad al no prestarle la importancia que merece cada pregunta que podría formular un estudiante.

el acto de la pregunta es una clara respuesta de la humanidad frente a la necesidad de ampliar el conocimiento de sí misma, de su realidad y su mundo; es un interrogarse por el sujeto, en una clara reacción frente a la necesidad de comprender y desentrañar condicionantes que lo ciñen y que tienden a mantenerlo en la acomodación y la quietud. (Plata Santos, 2011, pág. 146).

Los estudiantes están condicionados, y subyugados por el poder que ejerce el docente en el aula, “se puede decir que la educación en Colombia se ha

caracterizado por ser predominantemente conservadora, memorista, pasiva e informativa, muy poco centrada en el enseñar a pensar y a resolver problemas de manera creativa” (Acosta, 2013, pág. 114) el docente es quien posee el conocimiento, es quien dicta las reglas del juego en su propio campo, sin permitir la opinión de un estudiante que la globalización convierte en mano de obra a la cual no debería interesarle otra cosa que ser un futuro consumidor, sin voz y sin preguntas que alteren el funcionamiento de lo establecido. Instituciones que tan solo esperan que se “potencien las competencias laborales, dejando de lado las ciencias humanas; los espacios para pensar de forma crítica, ética, creativa y sensible que posibiliten al estudiante formularse cuestionamientos y tener una postura frente al mundo en el que está viviendo”. (Mariño Díaz, 2012, pág. 191)

Las preguntas se convierten en protocolos que responden a un curriculum mal planteado. Para Olarieta las preguntas tienen un propósito erróneo en la escuela:

“En la escuela el tiempo avanza o se atrasa, los conocimientos se acumulan o se pierden, se olvidan. En esa lógica, la maestra hace las preguntas para verificar los saberes adquiridos, y, a veces, el alumno, para verificar si comprendió bien las consignas del trabajo o los contenidos que le están siendo presentados y de los cuales deberá apropiarse y dar cuenta”. (Olarieta, 2012, pág. 115)

Y estas tampoco son las preguntas que se quieren trabajar en esta investigación, pues se acercan mucho a las preguntas de pedido de acción, las cuales no satisfacen los intereses de los estudiantes, ni sus necesidades y mucho menos su capacidad de investigación. Es papel del docente ayudar en este proceso y entender que “la pregunta se convierte en un espacio para aventurarse con el saber, tener conocimiento sobre los sujetos, conocer sus procesos de pensamiento y establecer un acercamiento más directo con el niño”. (Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora , 2016, pág. 89). Las preguntas tienen un valor para quien las formula, pero “el valor de las preguntas no radica en ofrecer respuestas concretas y fijas como verdades absolutas, sino en incentivar el cuestionamiento, la indagación y el surgimiento de otras preguntas”. Que den el papel de importancia que merece un estudiante. “Cuando los estudiantes plantean preguntas revelan que están

comprometidos, que la propuesta les resultó interesante, que el objeto de estudio estimuló su curiosidad y motivación". (García Gonzáles & Furman, 2014, pág. 81). (Más que motivación, interés, pues el motivar no genera el mismo impacto que el propio interés de un ser). (Saavedra Salamanca , 2011, pág. 192) "La pregunta es la herramienta intelectual indispensable para el pensamiento productivo, el aprendizaje eficaz, el aprender a pensar. Se erige como una estrategia fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque plantea la apertura hacia la duda" (Camargo & Useche, 2015, pág. 146) la curiosidad y el interés, los cuales pueden desbordar en la investigación. Para Samaca:

Estimular la curiosidad innata en los infantes se convierte en un largo viaje para rescatar talentos a través de relaciones con el entorno y de las diferentes experiencias a las que tienen acceso ampliadas en la vida escolar, enmarcadas en situaciones de aprendizaje que favorezcan cultivar el espíritu investigativo y situar la pregunta como eje del proceso de formación y desarrollo de habilidades, configurándose en otra mirada hacia la indagación del pensamiento del escolar. (Samacá Bohórquez, 2016, pág. 95)

La investigación como la curiosidad nacen de las preguntas que se formulan quienes quieren entender y comprender lo que los rodea, esto es algo innato en la niñez, pero se pierde en la escuela, a causa de experiencias que no enriquecen ni fortalecen la curiosidad que grita un niño por medio de sus preguntas. Pero La pregunta que es resuelta por el profesor está negando la posibilidad de indagación y experimentación del estudiante, o aun peor, del niño pues antes de pensar en estudiantes es necesario pensar en la niñez, pues es erróneo pensar en estos tan solo como estudiantes a los cuales se debe instruir, el niño tiene una curiosidad innata que hay que potenciar por medio de experiencias.

Las preguntas que se formule una estudiante en el aula de clases son preguntas potenciales en su diario vivir, el preguntar en la clase trasciende esta para movilizarse en un espacio social con el cual desarrollara una postura frente a su diario vivir.

La pregunta filosófica en la que se basa Filosofía para niños será una de las herramientas para potenciar la misma pregunta en la comunidad de indagación entendiendo que:

La Filosofía se ha caracterizado por ser una herramienta que cuestiona el presente, pues permite observar el mundo con otros lentes, con nuevos esquemas y posibilidades nunca antes vistas; es un aliado para pensar nuestra sociedad, quiénes somos y en qué tiempo vivimos (Mariño, 2014, pág. 34).

Al ser la filosofía un posibilitador de la pregunta se aprovecha esta para lograr que los estudiantes logren con el paso del tiempo formular preguntas que contribuyan en sus investigaciones. Sin dejar a un lado el escuchar cualquier tipo de pregunta que se le ocurra al estudiante.

El maestro que reconoce y respeta el sentido de totalidad que demandan los niños y jóvenes hará un esfuerzo por ayudarles a desarrollar de la forma más amplia posible su flexibilidad y recursividad intelectual. Los niños y jóvenes, por su parte, respetarán mucho más al profesor que se toma en serio sus preguntas, incluso cuando esto signifique nada más que responder a una pregunta con otra pregunta. Así, por ejemplo, si un niño o un joven preguntan "¿Está el mundo hecho de materia?", el profesor podría preguntarle "¿Y tú que crees que es la materia?". O, si pregunta "¿Cómo comenzó el mundo?", el profesor podría preguntarle "¿Y cómo sabes tú que el mundo tuvo un comienzo?". Ello exige que el profesor asuma el rol de alguien que, al igual que los niños y jóvenes, se cuestiona y busca comprender (Lipman, Sharp, & Oscayan, 1980, pág. 39).

El papel del docente no se basa en responder preguntas, pero tampoco en dejar de responderlas, es importante para un estudiante ser escuchado, pues esto posibilita un mejor entendimiento de las relaciones interpersonales que desarrolla fuera de la escuela. "el docente no solo está en el lugar del enseñar, sino también en el lugar del aprender". (Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora, 2016, pág. 86)

La pregunta solo es posible en la medida en que el profesor propicie el interés de los estudiantes frente a su desconocimiento, "en síntesis, el lugar del maestro es la actitud filosófica, en la cual se privilegia la pregunta, duda, asombro y deseo por el saber". (Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora, 2016, pág. 88) los estudiantes en un espacio mediado por la pregunta siempre tendrán cuestionamientos que

esperara resolver con la ayuda del profesor como un igual que respeta su opinión y para el cual no hay preguntas ingenuas o mal formuladas.

¿Para que preguntar?, sería lo mismo que preguntar ¿para qué pensar? Los estudiantes no son máquinas, y mucho menos son iguales entre ellos, pero si son personas, si son humanos y si son seres autónomos con capacidades e intereses diferentes, seres que deben ser tratados de acuerdo a estas diferencias, a estas capacidades que los une en un mismo interés por el conocimiento. “los niños, como los adultos, no son libres si no disponen de la opción de elegir sus pensamientos y decidir de modo crítico sobre sus actos” (Arraiga, 2015, pág. 7) Y son esas decisiones criticas las que debe tener un ciudadano que se enfrenta a una sociedad cambiante. Entonces se retoma la pregunta, ¿para que preguntar? O ¿para qué pensar? Y pensar no es solo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa (Larrosa, 1996, pág. 86).

Aquí aparece la necesidad de considerar el programa de Mathew Lipman de Filosofía para niños entendiendo que este plantea la pregunta filosófica como estilo de vida, que se basa en realizar preguntas y potenciar estas en el aula de clase en donde se generan las comunidades de indagación con la cual “se ve la pregunta como herramienta para conocer no sólo respuestas, sino sus desafíos, relaciones entre sus vivencias, el mundo real e imaginario de los niños, por cuanto hay replanteamientos, reformulaciones, dudas y el deseo de explorar más allá”. (Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora , 2016, pág. 89). En estos espacios se le brinda la posibilidad al estudiante de preguntar, de ser escuchado y de reformular sus preguntas con el enriquecimiento que se brinda en una comunidad con los mismos intereses, los cuales cabe recalcar debe propiciar el docente. Pero para llegar a estas comunidades de indagación primero hay que iniciar por permitir la pregunta, entender la pregunta, apreciarla, y aprender a modificarla pues esta como menciona Plata:

La pregunta es generadora de una estructura abierta, de rizoma, con múltiples entradas y salidas que sirven de guía o camino para emprender las búsquedas; promueve aperturas y rupturas frente al conocimiento preexistente, y la interiorización de actitudes de permanente búsqueda, y enseña el valor de cuestionar y cuestionarnos, de problematizar y problematizarnos, asumiendo el reto de ser sujetos críticos en permanente construcción. (Plata Santos, 2011, pág. 150)

Sujetos críticos en permanente construcción, algo de lo cual también habla el programa de Filosofía para Niños, pues esta manera de pensar “señala o direcciona el pensamiento, establece los límites, permite discernir, analizar y evaluar; características estas de un Pensamiento Crítico” (Camargo & Useche, 2015, pág. 146). Lo cual lleva a la investigación a considerar esta propuesta para el estudio de la pregunta, pero no como método a apropiarse, sino como referente teórico que logre enriquecer el estado del arte de la categoría. Pero más que la FpN, tendría que hablarse de la comunidad de indagación, pues es allí donde juega un papel más importante la pregunta y la curiosidad y es esa curiosidad de los “estudiantes puede encontrar en la comunidad de investigación un marco de referencia que da sentido y significado a aquello que les resulta enigmático o problemático un lugar donde sus preguntas e inquietudes se tomen como fuente de discusión”. (Saavedra Salamanca, 2011, pág. 192). ¿Cómo es posible que todas estas teorías sigan sin aplicarse? ¿Es tan utópico pensar en un espacio en donde el estudiante pueda preguntar? “la tradición del trabajo en el aula aplica un contrato didáctico, aceptado por profesores y estudiantes, en función del cual al que enseña corresponde plantear preguntas, y al que aprende, responderlas”. (Sanmartí & Márquez Bargalló, 2012, pág. 28) no tiene importancia el conocimiento del estudiante, pues el docente es el único que posee el conocimiento.

El conocimiento del niño y la niña y de su entorno es una oportunidad desde donde se puede acceder a su mundo, al observar la manera como se relacionan con sus iguales, al escuchar sus lenguajes, favoreciendo en la interacción su curiosidad alrededor de la pregunta como dispositivo de indagación y ruta para connaturalizar la investigación, como elementos que contribuyan al mejoramiento de la práctica pedagógica. (Samacá Bohórquez, 2016, pág. 92)

En toda relación con un estudiante deberían considerarse sus conocimientos previos, ya hemos citado el porqué, pero Olarieta en su artículo escribe lo siguiente:

Es difícil inscribir en esa forma de relacionarse con el tiempo la propia experiencia del mundo y trabajar sobre ella. Es eso lo que Matheus Augusto distingue. Al aula él no puede llevar “sus” preguntas porque, como él mismo dice, allá solo se pregunta para informarse o para entender lo que se debe hacer; pero las preguntas que él se hace, aquellas que lo inquietan, esas que le aparecen a la noche cuando contempla el cielo, no se satisfacen con la información. (Olarieta, 2012, pág. 115)

Y así mismo se podrían citar muchos otros ejemplos que no solo están en el artículo de Olarieta. Sino que tal vez todos los docentes han escuchado o peor aún practicado en algún momento de su carrera. “Los docentes han de asumir el reto de acompañar a los estudiantes a formular nuevas preguntas, en un constante indagar, en propiciar situaciones de reflexión y análisis por medio del diálogo para encontrar significado a los saberes y sus experiencias.” (Mariño Díaz, 2012, pág. 206). Y más importante aún para generar en ellos un interés por la investigación como respuesta autónoma a sus preguntas.

Asumir la investigación como estrategia pedagógica en las prácticas educativas, desde la escuela hasta la universidad, permite, entre muchas otras cosas, que jóvenes estudiantes, desde un trabajo de indagación permanente a partir de la pregunta, puedan formarse como investigadores, y promover distintas formas de construcción colectiva y social del conocimiento, en las que ya no solo son los grupos de científicos acreditados los únicos convocados a participar en dicha construcción. (Plata Santos, 2011, pág. 143)

Aunque los conocimientos se desarrollan en las comunidades científicas es importante abordarlos desde la escuela, aprovechando los intereses de los estudiantes y la capacidad que tienen como niños para preguntar, lo cual potencia su actitud investigadora aprovechando la relación que tiene esta con el “conocimiento de sí mismo, se constituye en distintas formas en la actitud general, como una relación con uno mismo, con los otros, con el mundo, y con el inventarse a sí mismo” (Acosta, 2013, pág. 113).

Luego de este recorrido teórico realizado por estas dos primeras categorías es gratificante notar como la experiencia, como la pregunta se relacionan por medio de conceptos que se abordaran más adelante.

Es importante recalcar la importancia de la pregunta y la importancia de esta, en el cierre de esta segunda categoría, “cuando está presente en la pregunta un verdadero interés, el conocimiento adquiere sentido, no es olvidado, es incansable su búsqueda, se convierte en una experiencia y posibilidad para descubrir nuevos mundos, imaginar diversas propuestas”. (Mariño Díaz, 2012, pág. 203). Los niños y su curiosidad pueden generar nuevas experiencias tanto para ellos, como para todo aquel que tenga la oportunidad de relacionarse con estos diferentes intérpretes de la realidad por esto “La pregunta es el signo vivo de que los niños no son indiferentes; por el contrario, son sensibles, no se encuentran encasillados, ni ven el mundo como algo realizado y establecido”. (Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora, 2016, pág. 91)

Entonces como no considerar la pregunta como concepto fundamental en la relación enseñanza-aprendizaje, cuando esta es la fuente de todo conocimiento. El preguntar se hace necesario en el aula si el interés del docente es cambiar el mundo.

“¿para qué preguntar si no es para que las preguntas nos permitan tener otras calidades de experiencia de pensamiento y de vida, dentro y fuera de la relación pedagógica?” (Kohan, 2009, pág. 66)

La educación artística

Para abordar esta categoría es necesario entender que la educación “no se puede reducir a la enseñanza de conocimientos instrumentales, por el contrario, debe estar enfocada a desarrollar todos los aspectos que componen la unidad en la cual está conformada la personalidad del ser humano” (Palacios , 2015, pág. 14) “En ese orden de ideas, los procesos formativos contribuyen al encuentro con el otro, como oportunidades para reconocerse en y con el otro, para redescubrirse a uno mismo, para llenar de sentido aquello que a primera vista resultó banal” (Romero Sánchez, 2012, pág. 96). Cabe aclarar que la educación artística de la cual se hablara se

centrara únicamente en los aportes que esta puede hacer en el campo plástico y visual, sin involucrar la música o el teatro. Además de recalcar que la educación artística “en el sistema educativo no consiste en la formación de artistas, para eso se encuentran las instituciones especializadas, pero si debe brindar el conocimiento de las técnicas, los recursos, los materiales y su organización, la posibilidad de expresarse y comunicarse”. (Ros). Lo cual se remeda en las instituciones de básica y media.

Es necesario también aclarar que como menciona (Moreno, 2010) “No existe una única concepción de Educación Artística. Como mínimo podemos hablar de cinco modelos distintos”.¹

la Educación Artística “se convierte en una formación discursiva considerada como una tecnología escolar que permite la conformación de un tipo de sujeto. Del mismo modo delimita sus saberes a partir de las configuraciones y frecuencias en un momento histórico determinado” (Sosa Gutiérrez & Chaparro Cardozo, 2014, pág. 215). Se realizan prácticas artísticas de acuerdo a la época y al contexto, claro que esta es una concepción histórica de la investigación de Sosa y Chaparro, la cual durante los siglos que estos estudian XVIII y XIX, es evidente, pues ellos demuestran esta tesis. Para esa época el arte tuvo una mejor acogida por parte de las instituciones, pues había más horas en la institución para una materia que representaba el ocio. En nuestro contexto es evidente notar que ni hay horas suficientes, y en las pocas que hay no hay oportunidad para el ocio o expresión artística.

-
- Alfabetización visual (o del lenguaje visual): entiende que el Arte y las representaciones visuales funcionan como un lenguaje y que la Educación Artística ha de consistir en aprender sus reglas como si se tratara de una gramática. Se desarrolló a partir de los años 70, por influencia de teorías como la semiótica.
 - Ecuación para la comprensión de la Cultura Visual: nace a finales del siglo XX ligada a la proliferación de lo visual en el mundo contemporáneo como fenómeno cultural global y se basa en el desarrollo de la capacidad de analizar y de interpretar de forma crítica el mundo, desde las representaciones visuales. Este modelo desarrolla el análisis de “lo visual” pero no se ocupa de la producción como tal. Es una propuesta intelectual, no de experiencia artística” (Moreno González, 2010, pág. 4)

La modernidad le asignó a la Educación Artística labores especiales, las cuales no solo cubrían la necesidad de enseñar la práctica del arte, sino la de establecer en la escuela un tipo de visualidad, esto atribuido a la aparición de tres regímenes escópicos: el cartesiano, el empírico y el barroco, que permearon la escuela e hicieron de la imagen un recurso necesario para la enseñanza (Sosa Gutiérrez & Chaparro Cardozo, 2014, págs. 231-232)

Este aporte de Sosa y Chaparro nos ayuda a entender la educación artística desde la relación que esta tiene con un pasado inmediato que no ha cambiado mucho, pero que le da las herramientas a la educación para entender la enseñanza del arte en las instituciones como la enseñanza de manualidades.

La educación artística no son manualidades, pero se entiende de esta manera a causa de que se considera que esta no tiene un rigor científico, lo cual se ha propuesto en la educación a causa de los requerimientos de un curriculum para el cual la educación artística no tiene importancia.

La escuela va enseñándonos las diferencias entre ciencia y arte, así como la jerarquía que se le asigna dentro y fuera de la institución. Una vez aprendido el criterio valorativo se cuenta con la aceptación tácita de todos sus integrantes. Podemos agregar que la importancia de la educación artística está asociada, en gran parte de la educación argentina, a la idea de actividades que no construyen conocimiento (Fernández Troiano, 2010, pág. 27)

Aunque lo que menciona Fernandez sea un caso argentino, es claro que no se aleja de la realidad nacional, o incluso podría ser peor, pues la educación artística pasa a ser una asignatura extracurricular, en la que, si se realizan manualidades, sin comprender el potencial que esta podría brindar para el desarrollo de los estudiantes. (Llevadot González & Pagés Santacana, 2018, pág. 139) afirman que “la integración del arte en educación incrementa el proceso de enculturación y humanización, impulsando relaciones dialógicas colaborativas de confianza y aprendizaje mutuo, donde todos y todas se sienten más escuchados y considerados desplegando mejor sus posibilidades profesionales”. Tener la posibilidad de el aprendizaje del arte en la institución es una herramienta que ayuda al desarrollo de los estudiantes como sujetos críticos y sensibles frente a su entorno. “La educación artística no es un fenómeno aislado, por el contrario, forma parte del contexto de la educación en general. Es asimismo un fenómeno vinculado a los procesos sociales,

políticos y económicos de nuestro país". (Palacios , 2015, pág. 19), claro que al no entender esto en la escuela y en el desarrollo de lo humano es notable ver como muchos de los egresados de las escuelas no se cuestionan nada.

Conclusiones

El trabajo de revisión logra dar cuenta de la necesidad de comprender cada categoría, para la construcción de un marco teórico que brinde las herramientas para el desarrollo de la investigación que se viene realizando.

Bibliografía

Acosta, J. (2013). LAS ACTITUDES INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN ESCOLAR. Praxis & Saber No 8, 109 - 133.

Aparicio , P. (2015). EN LA PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA... TÚ Y YO EN LA EDUCACIÓN POPULAR. Praxis & Saber No 12, 53 - 75.

Arraiga, I. A. (2015). Hacia una Narrativa de la Emancipación y la Subjetivación desde una Educación del Arte Basada en la Experiencia. Docencia, Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional 57, 104

Barón Montaña, M. R., & Cañón Cueva, L. S. (2017). INVESTIGAR: UNA EXPERIENCIA PARA CUESTIONAR-NOS. Pedagogía y Saberes No 49, 115 - 125.

Bustamante, B. (2012). APORTES DE LOS ENCUENTROS DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. Praxis & Saber, 213 - 229.

Cadavid, L. (2015). POSIBILIDADES Y OBSTÁCULOS DE LA EPISTEMOLOGÍA EN LA COMPRENSIÓN DE LA EXPERIENCIA MÍSTICA. Escritos Vol 23 No 50, 109 - 134.

Cadavid, L. (2016). PENSAR LA EXPERIENCIA MÍSTICA DESDE LA EPISTEMOLOGÍA. *Perseitas Vol 4 No 2*, 139 - 152.

Camargo, L., & Useche, J. (2015). LAS PREGUNTAS COMO HERRAMIENTAS INTELECTUALES PARA EL DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO. *REDHECS No 20*, 145 - 156.

Chávez Stojnic, L. G. (2015). EL EFECTO DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE ACTITUDES FAVORABLES HACIA LA DEMOCRACIA COMO MEJOR SISTEMA POLÍTICO: EL CASO DE ESTUDIANTES PERUANOS RECIÉN GRADUADOS DEL NIVEL SECUNDARIO. <http://dx.doi.org/10.7440/colombiaint85.2015.04>, 111 - 139.

Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós.

Díaz, A. (2013). CONSIDERACIONES SOBRE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. *Praxis & Saber No 7*, 267 - 279.

Didiosky., B., Valdés Pardo, V. G., Questier, F., & Pérez Luján, D. (2016). LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Praxis & Saber*, 17 - 39.

Fernández Troiano, G. (2010). TRES POSIBLES SENTIDOS DEL ARTE EN LA ESCUELA. *Revista Iberoamericana de Educación No 52*, 23 - 41.

Freire, P., & Faudez, A. (2013). *Por Una Pedagogía de la Pregunta*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno .

García Gonzáles, S. M., & Furman, M. G. (2014). CATEGORIZACIÓN DE PREGUNTAS FORMULADAS ANTES Y DESPUÉS DE LA ENSEÑANZA POR INDAGACIÓN. *Praxis & Saber No 10*, 75 - 91.

Huerta Córdova, V., Duran Gisbert, D., & Castellanos Lemus, P. G. (2016). APRENDER ENSEÑANDO ARTE. CÓMO CONVERTIR LA ESCASEZ DE RECURSOS EN OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE. Revista Iberoamericana de Educación No 72, 143 - 160.

Huerta, R. (2015). DESARROLLO DE CIUDADANÍA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL. IDENTIDADES URBANAS EN IBEROAMÉRICA. AISTHESIS No 58, 197 - 220.

Jiménez, M. A., & Valle Vázquez, A. M. (2017). LO EDUCATIVO COMO EXPERIENCIA FENOMENOLÓGICA. Praxis & Saber, 253 - 268.

Kohan, W. (2009). Infancia y Filosofía. Mexico, D.F.: Editorial Progreso.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

LIPMAN, Matthew. La Filosofía en el Salón de Clases. Philadelphia. Temple University Press, 1980.

Llevarot González, M., & Pagés Santacana, A. (2018). LOS PROYECTOS DE INTEGRACIÓN DEL ARTE EN EDUCACIÓN (ARTS INTEGRATION) Y LA MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE CASO. Revista Iberoamericana de Educación No 77, 121 - 140.

Mariño, L. A. (2014). Actitud Filosófica e Infancia. Tunja, Tunja, Colombia.

Mariño Díaz, L. A. (2012). LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA COMO EXPERIENCIA Y POSIBILIDAD. Praxis & Saber No 5, 187 - 207.

Mariño Díaz, L. A., Pulido Cortés, O., & Morales Mora , L. M. (2016). ACTITUD FILOSÓFICA, INFANCIA Y FORMACION DE MAESTROS. Praxis & Saber No 15, 81 - 101.

Moreno González, A. (2010). LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA: UN MODELO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE. Revista Iberoamericana de Educación No 52/2, 1 - 9.

Olarieta, B. F. (2012). DE LAS COSAS MARAVILLOSAS. NIÑOS PENSANDO SOBRE FILOSOFAR EN LA ESCUELA. Pedagogía y Saberes No 37, 111 - 118.

Palacios , L. (2015). EL VALOR DEL ARTE EN EL PROCESO EDUCATIVO. Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal 2.2, 1 - 21.

Pereira, Z. (2011). LOS DISEÑOS DE MÉTODO MIXTO EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA CONCRETA. Revista Electrónica Educare Vol XV, No 1, 15 - 29.

Plata Santos, M. E. (2011). PROCESOS DE INDAGACIÓN A PARTIR DE LA PREGUNTA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN INVESTIGACION. Praxis & Saber No 3, 139 - 172.

Ramírez García, A., Guijarro, E. L., & Marín Díaz, V. (2010). ¿ÁREA O COMPETENCIA BÁSICA? LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Revista Iberoamericana de Educación No 52/5, 1 - 11.

Ramos Ramos, P. (2010). LAS CORRESPONDENCIAS ARTÍSTICAS COMO MEDIO PARA DESARROLLAR UNA VISIÓN GLOBAL DEL ARTE EN EL AULA. Revista Iberoamericana de Educacion No 52/1, 1 - 8.

Romero Sánchez, M. M. (2012). HABITAR LOS LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓNCREACIÓN. Praxis & Saber No 6, 89 - 103.

Ros, N. (s.f.). EL LENGUAJE ARTÍSTICO, LA EDUCACIÓN Y LA CREACIÓN. Revista Iberoamericana de Educación, 1 - 7.

Saavedra Salamanca , M. (2011). DEL AULA DE CLASE TRADICIONAL A LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN. Praxis & Saber No 4, 179 - 200.

Samacá Bohórquez, I. (2016). EL ESPÍRITU CIENTÍFICO EN LA PRIMERA INFANCIA. Praxis & Saber No 13, 89 - 106.

Sánchez de Serdio Martín, A. (2010). ARTE Y EDUCACIÓN: DIÁLOGOS Y ANTAGONISMOS. Revista Iberoamericana de Educación No 52, 43 - 60.

Sanmartí , N., & Márquez Bargalló, C. (2012). ENSEÑAR A PLANTEAR PREGUNTAS INVESTIGABLES. Alambique No 70, 27 - 36.

Sosa Gutiérrez, P. A., & Chaparro Cardozo, E. (2014). REGÍMENES ESCÓPICOS, DISCIPLINAMIENTO Y SUJETOS. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA COLOMBIANA. Praxis & Saber No 9, 211 - 233.

Torres, D., Fonseca, W., & Pineda, B. (2017). LAS VIVENCIAS COMO ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO DEL. Praxis & Saber No 17, 201 - 224.

Abad, J. (s.f.). Usos y funciones de las artes en la educación. Educación artística, cultura y ciudadanía., 183.

Arraiga, I. A. (2015). Hacia una Narrativa de la Emancipación y la Subjetivación desde una Educación del Arte Basada en la Experiencia. Docencia, Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional 57, 104.

Desarrollo, I. P. (2012). Experiencias de Maestros en Sistematización de Proyectos de Aula. Pedagogía y Didáctica, 43.

Dewey, J. (2008). El Arte como Experiencia. Barcelona: Paidós.

Duarte, J. D. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE. Revista Iberoamericana de Educación, 113.

Elliott, J. (1993). El cambio Educativo desde la Investigación - Acción. Madrid: Ediciones Morata. S.L.

Fourier, C. (2016). ¿Como Educar para la Libertad y la Felicidad? Madrid: Errata Naturae Editores.

Freire, P. (2013). Por una Pedagogia de la Pregunta . Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P., & Faudez, A. (2013). Por una Pedagogia de la Pregunta. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Hernandez, G. O. (2014). El Color un Facilitador Didactico. Revista de Psicologia Procesos Psicologicos y Sociales.

Kohan, W. (2009). Infancia y Filosofía. Mexico, D.F.: Editorial Progreso.

Manrique, J. A. (Febrero de 2017). Informe Practica. Tunja.

Manrique, J. A. (2018). Informe Practica. Tunja.

Mariño, L. A. (2014). Actitud Filosofica e Infancia. Tunja, Tunja, Colombia.

Mathew Lipman, A. M. (1980). La Filosofia en el Salon de Clases. Philadelphia: Temple University Press.

Quintas, A. L. (2010). La Eexperiencia Estetica y su Poder Formativo. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Rafaghelli, M. (2006). ¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluadoras. 19.

Real Academia Española. (viernes de Abril de 2018). Real Academia Española. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/?id=HIeIZIn>