



Universidad de Valparaíso

Facultad de Humanidades y Educación

Instituto de Filosofía

La filosofía como aporte al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes que habitan en centros de protección del Sename

TESIS DE GRADO

PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESORA EN ENSEÑANZA

MEDIA EN FILOSOFÍA Y A LOS GRADOS ACADÉMICOS DE

LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y

LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Autora:

Denisse Andrea Espinoza Orellana

Profesora guía:

Jenny Donoso Gamboa

Valparaíso 2021

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	4
Capítulo I: Relación de la filosofía y vulnerabilidad	7
1.1. Antecedentes históricos de la institución del Sename	7
1.2. Rol de la Filosofía.....	11
Capítulo II: Filosofía en la infancia	16
2.1. Marco teórico y conceptual.....	16
2.1.1. M. Lipman y sus novelas hechas programas.....	17
2.1.2. W. Kohan y J. Dewey	21
2.2. Marco metodológico	26
Capítulo III: Filosofía y Sename	28
3.1. Experiencias de docentes realizando talleres en espacios similares	28
3.1.1. Proyecto Marfil.....	28
3.1.2. Red Chilena de pedagogía en contextos de encierro (Red PECE)	30
3.2. Impacto social de la filosofía	33
3.3. Recursos para utilizar.....	36
3.3.1. Wonder Ponder	36
3.3.2. Proyecto Noria	37
3.3.3. Oraculum	39
3.3.4. Dramatizaciones	41
3.4. Cognición corporizada.....	41
Conclusiones	43
Anexos	46
Anexo 1. Entrevista Luis Carroza.	46
Anexo 2: Entrevista a Mónica Monje.	47
Bibliografía	54

Agradecimientos

Primero quiero agradecer a mis papas por apoyarme en todo momento, dándome las herramientas para volar y no cortar mis alas, por su paciencia y amor.

A mi Lily, Nina y Tata, por ser una de las primeras personas en impulsarme a escoger lo que me hiciera feliz y ser parte de mi vida constantemente.

A mi profesora guía, Jenny Donoso, por las gratas conversaciones y apoyo en este proceso. Por darme siempre la confianza en mis ideas. A la profesora Margarita Florit, por su gran ayuda y dedicación durante el proceso final de esta investigación.

Al profesor Juan Pablo Álvarez, qué sin saberlo, ha sido una inspiración para esta tesis, y también estuvo ahí para aportarme desinteresadamente con sus apreciaciones y recomendaciones.

A mi pareja, que sin dudas ha sido un pilar fundamental en el cierre de esta etapa, su apoyo, amor y comprensión fueron una luz durante este proceso.

A mis amistades que con su amor y bondad siempre me impulsaron a perseguir mis sueños y a confiar en mis capacidades.

Finalmente quiero agradecer a las personas que fueron parte de mi vida y crecimiento en Valparaíso. Fueron risas en los momentos de angustia y compañía en la soledad. Gracias a ese amor que me entregaron Valparaíso se transformó en mi hogar y su recuerdo permanecerá en mi corazón.

Introducción

La Filosofía entendida como la indagación racional sobre el pensamiento humano se nos presenta como una actividad inherente a todos los seres humanos y necesaria para su desarrollo integral (cf. Nagel, 1996). En ese sentido, la Filosofía en la etapa temprana del desarrollo humano contribuye a que niñas y niños se involucren en su proceso de enseñanza - aprendizaje, incentivándolos a la discusión, al pensamiento crítico, al compartir y formar nuevas ideas, con el fin de lograr una educación y formación lúdica, recreativa y basada en la horizontalidad (Cf. Kohan y Waksman, 2000).

Asimismo, la filosofía como disciplina por lo general permanece fuera de la comunidad y el entorno social ajeno a lo académico. En cambio, cuando ésta se pone al servicio de la comunidad, tomando en cuenta todos los desafíos enfrentados y por enfrentar, se logra un impacto social positivo, particularmente en las y los individuos.

En concreto, el propósito de esta investigación pretende demostrar que la Filosofía contribuye al desarrollo integral y social de niños y niñas en los centros de protección del Sename (Servicio Nacional de Menores).

Ahora bien, si profundizamos en torno al impacto social, se observa cómo los talleres de filosofía impactan en la vida de los niños y niñas que habitan en centros de protección del Sename (Servicio Nacional de Menores). considerando que ésta no sólo ayuda a ver el mundo de forma distinta, sino que también puede cambiar cómo interactuamos con él y proporcionar las herramientas necesarias que nos ayudan a tomar decisiones meditadas. Por todo lo anterior, el impacto social de la Filosofía a través de los talleres, cobra mayor sentido si se sitúa en el contexto del Sename; una institución en crisis desde sus inicios y que se caracteriza por invisibilizar y vulnerar los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Nuestra hipótesis de trabajo defiende que la incorporación de la Filosofía en la niñez favorece el desarrollo integral y social de niños, niñas y adolescentes otorgándole una voz propia a la infancia, particularmente en los centros de protección del Sename. Para ello, se analizan las propuestas inclusivas de Matthew Lipman y Walter Kohan, sustentándose con

el Proyecto Marfil de la Corporación Unitaria Minuto de Dios de Bogotá, Colombia y la Red Chilena de Pedagogía en contexto de encierro¹.

En retrospectiva, la Filosofía en la niñez favorece el sentido de autenticidad de los niños y logra que se perciban a sí mismos como pensadores activos, como descubridores y ante todo como seres humanos valiosos y valorados. Lo que los niños piensan, dicen y hacen es importante y repercute en el mundo que les rodea (Splitter & Sharp, 1996: 40). Es más, uno de los principales representantes de la corriente de Lipman en Colombia es Diego Pineda, quien plantea que “en un país como este, donde priman la agresividad y la violencia, es importante consolidar un proyecto de educación filosófica fundamentado en el diálogo reflexivo, para aportar de alguna manera en la construcción de una sociedad tolerante y reflexiva” (Pineda, 2004: 11).

Para conseguir dar respuesta a nuestra investigación, se presentan tres capítulos:

El primero de ellos, responde a la contextualización de antecedentes sobre el Sename. Bajo esta lógica, se plantea el origen y las características de esta Institución, teniendo en cuenta la vulneración de derechos que allí existen. Además, se establece un nexo entre Filosofía y vulnerabilización a través de la presentación de algunos ejemplos.

En el segundo capítulo se abordan ciertas distinciones conceptuales que permiten comprender con mayor claridad el aporte de la Filosofía en la niñez, mediante dos propuestas inclusivas que le otorgan una voz propia a la infancia. En primer lugar, se presenta la propuesta de Matthew Lipman con su proyecto de Filosofía *para* niños y niñas, que se desarrolló en 1968 con el apoyo de su colaboradora Ann Margaret Sharp. En segundo lugar, se destaca la propuesta de Walter Kohan, sobre Filosofía *con* niños y niñas, planteamiento que toma más impulso desde el año 2000. Ahora bien, ambas propuestas convergen respecto al fondo y divergen respecto a la forma. Cabe destacar que M. Lipman pionero en desarrollar un programa orientado a edades y escolaridad es criticado por el mismo W. Kohan, quien trabajó con él, y que presenta una propuesta más renovada. Sin embargo, estos detalles se develan en el transcurso de esta investigación.

¹ Véase respectivamente Cf. Lipman, M., & Sharp, A. M. (2002) *La filosofía en el aula*. Waksman, V. & Kohan, W. (2000) *Filosofía con niños: Aportes para el trabajo en clase*. Diálogo y encuentro con menores infractores (2016), recopilado de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5986> y <https://redpece.cl/> (2015)

Luego de este punto, se muestra cuál es el aporte teórico de la psicología frente a la relación existente entre Filosofía e infancia, así como el impacto de la filosofía en el desarrollo humano al impartirse desde una edad temprana.

Finalmente, en el tercer capítulo se profundiza sobre el impacto social que tiene la Filosofía, su capacidad de guiar el pensamiento y la acción y, cómo ésta puede llegar a ser una gran herramienta para niños y niñas que habitan en contextos de encierro, particularmente en los centros de protección del Sename. Con este fin, se recogen las novelas filosóficas de Matthew Lipman y Walter Kohan y, se formula una propuesta más dinámica e innovadora integrando la Filosofía en la niñez a través de microcuentos, juegos de mesa, obras de teatro, etc.

Cómo sustento a esta propuesta se aborda la relación entre Filosofía y marginalidad presente en el Proyecto Marfil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) de Bogotá, Colombia. Y La Red Chilena de Pedagogía en contextos de encierro (REDPECE). Ambas propuestas de trabajo abordan la marginalidad, por un lado, y el encierro por otro, elementos presentes, indiscutiblemente, en el Sename.

La justificación de la elección de estos recursos tiene relación en lograr que la llegada de la Filosofía a los centros de protección del Sename sea distinta, novedosa y entretenida, pero por sobre todo significativa. En todo momento, intenta crear las condiciones óptimas para el surgimiento de una comunidad de diálogo conservando el carácter filosófico.

Capítulo I: Relación de la filosofía y vulnerabilidad

1.1. Antecedentes históricos de la institución del Sename

El Sename es un organismo gubernamental centralizado que colabora con el sistema judicial y depende del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos². Entra en funcionamiento el primero de enero de 1980 y su tarea es contribuir a proteger y promover los derechos de niños, niñas y adolescentes y a reinsertar en la sociedad a los jóvenes entre catorce y diecisiete años que han infringido la ley, más regular y controlar la adopción en Chile.

Para cumplir con su labor, el servicio cuenta con centros de atención directa propios y otros que están a cargo de organismos privados que reciben recursos del Estado³.

El Sename comprueba que los programas licitados cumplan con sus objetivos y los fondos sean usados según los compromisos adquiridos. En algunas comunas, el Sename cuenta con Oficinas de Protección de Derechos de la Infancia (OPD), financiadas junto con los municipios.

Con el objeto de entender y develar la crisis de la institución y la vulnerabilización de los derechos de niñas, niños y adolescentes; a continuación, se presentan algunos casos que sustentan nuestra investigación.

El 11 de abril de 2016, con la muerte de una menor de edad que estaba bajo el cuidado del Estado en un centro de protección del Sename, Centro de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD, comienza a develarse la evidente crisis que arrastraba la institución desde sus orígenes.

Tras el caso de Lisette, más otros casos similares que fueron apareciendo, se comienza la reconversión de estos centros del Sename. El Centro de Reparación Especializada de Administración Directa se transforma a Residencias Familiares con el propósito de otorgar

² La institución fue creada por el Decreto Ley N° 2.465 del 10 de enero de 1979, que constituye su Ley Orgánica publicada en el Diario Oficial el 16 de enero del mismo año. Un decreto supremo del 5 de diciembre de 1979 fijó la planta y el Sename entró en funciones el 1 de enero de 1980. La Ley N°20.032 regula el régimen de aportes financieros del Estado a los colaboradores acreditados. Para mayor profundización véase: https://www.bcn.cl/leychile/consulta/listado_n_sel?agr=1001

³ El Sename es administrado por organismos colaboradores en un 90% y solo un 10% administrado directamente por el Estado. (Fuente: <https://www.pauta.cl/nacional/colaboradores-del-sename-piden-aumento-de-recursos-aqui-no-hay-nada>)

mejores estándares de atención y brindar a niños, niñas y adolescentes en la red Sename un mejor espacio para vivir y desarrollarse de manera integral⁴.

Por su parte, Mónica Monje Lütjens, quién fuera psicóloga, jefa técnica y directora del hogar CREAD Galvarino de Estación Central, señala en base a su experiencia:

“[...] la situación de residencia exacerba, aumenta o incluso permite desarrollar conductas que no habías desarrollado en ningún otro lado, porque de alguna manera estas en un encierro, si bien no estas privado de libertad en la cárcel, si estas privado de los cuidados de tu familia que es lo esencial, entonces te interrumpen una vulneración, pero te vulneran otra inmediatamente que es estar en familia” (Monje, 2021)⁵.

A modo de observación y en base a las constantes noticias acontecidas en el Sename, se forman comisiones investigadoras, como la Comisión especial investigadora del Sename en el año 2014 y la Comisión investigadora sobre redes de abuso sexual que se aprobó el presente año⁶. Además, hay organizaciones destacadas como el Observatorio de la niñez y adolescencia, que nace el 2013 como una alianza entre organizaciones de la sociedad civil y el mundo académico con la intención de generar conocimiento y promover Políticas Públicas a favor de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país, junto con algunas reformas importantes, el reemplazo de CREAD por Residencias Familiares y del Sename por Mejor Niñez (noviembre 2021).

No obstante, a pesar de esas comisiones, agrupaciones y cambios, El Estado sigue en deuda con la infancia, aún no se ha promulgado la Ley de Protección Integral de Derechos de la Infancia y Adolescencia.

El 5 de septiembre del presente año, se entrevista a Rene Saffirio, diputado independiente, en el canal de televisión, La Red (Chile), donde se conversa acerca de los abusos ocurridos en el interior del Sename. En dicha entrevista se comenta que:

“En estos últimos meses, desde enero 2020 hasta mayo 2021, han muerto 122 niños bajo la custodia del Estado [...] Ninguno por COVID-19, sino que suici-

⁴ Para una mayor profundización véase la página del Sename perteneciente al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (Fuente: <https://www.sename.cl/web/index.php/2021/05/19/avanzan-trabajos-en-nuevas-residencias-familiares-a-lo-largo-de-todo-chile/>).

⁵ Para mayor contextualización leer la entrevista completa (Ver anexo 2).

⁶ En la primera comisión se busca profundizar particularmente sobre la situación de niños, niñas y adolescentes y de aquellos menores carentes de cuidado parental en Chile; y la segunda comisión tiene por objetivo investigar abuso sexual y redes de explotación sexual a niños, niñas y adolescentes bajo la protección del Estado. Para mayor profundización véase: <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmtipo=siAL&prmID=35387>

dio, impactos de bala, explosión de gas, politraumatismo esquelético, TEC en un chiquitito de tres años, neumonía por aspiración.” (Saffirio, 2021)⁷.

Si el Sename es una institución que debe contribuir a la prevención, promoción, protección y restitución de los derechos de niñas, niños y adolescentes vulnerados en sus derechos; ¿por qué aparecen continuamente casos en donde se desprotege y vulnera estos derechos? ¿Por qué esta institución no contribuye a su desarrollo integral? Como afirma Olga Grau, “[...] el Sename intenta cuidar, descuidando; aspira a proteger, desprotegiendo” (Grau, 2020: 83) Asimismo, no es casualidad que el Estado categorice a los niños, niñas y adolescentes como menores al llamar a la Institución: Servicio Nacional de Menores,

“[...]Justamente, uno de los problemas del Sename es que es heredero de un enfoque y paradigma sobre la infancia que es el paradigma tutelar, paternalista o de la situación irregular, cuyo trabajo tiende a categorizar la infancia entre quienes cumplen y se adaptan al ideal social, versus quienes “no entran en el proyecto social” y, por tanto, deben ser intervenidos(as)” (Escobar, 2021)⁸.

Por todo lo anterior, cabe cuestionarnos por qué aún no se aprueba la Ley de Protección Integral de Derechos de la Infancia y Adolescencia considerando que es una necesidad manifiesta en los acuerdos internacionales consagrados en la Convención de los Derechos del Niño⁹, así como el trabajo realizado por la sociedad civil a través de la propuesta de Movilizándonos, un conglomerado de organizaciones e instituciones que desde el año 2008 comparten un proceso que pretende contribuir a una Propuesta de Ley Integral de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que viven en Chile.

Considerando la necesidad de esta ley en Chile, algunos de los mínimos a ser considerados en la ley serían:

Consagrar los derechos a favor de la niñez y de la adolescencia y las garantías universales y especiales que los hagan efectivos, generar un marco para la necesaria intersectorial y definir de manera clara la relación y coordinación de los sistemas y servicios que atienden a la niñez, tales como salud, educación y protección social, trabajando de manera integral la complejidad de la niñez en todas sus aristas. Además, debe derogar la Ley de Menores,

⁷ Entrevista de Pauta Libre, canal la Red, a René Saffirio, 05 de septiembre 2021 (Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=hAv8A-V8G2Q&t=4291s&ab_channel=PautaLibreLaRed)

⁸ Véase (Fuente: <https://www.uchile.cl/noticias/173939/especialista-en-infancias-critica-falta-de-una-ley-de-garantias>)

⁹ Para mayor profundización véase (Fuente: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>)

pasando del enfoque tutelar del Estado a un enfoque de derechos, asegurando la creación de la figura de un “Defensor del niño”, como una instancia autónoma que represente la voz de los niños, niñas y adolescentes (Cf. Solís, 2013, citado por Centro de Políticas Públicas UC, 2014).

De hecho, se debe asegurar la conformación de un Consejo Consultivo que asesore las decisiones que se tomen en el ámbito de la protección de los derechos de la niñez, descentralizado y con representación directa de los niños, niñas y adolescentes y de actores de la sociedad civil vinculados al tema de niñez y, finalmente debe asegurar una institucionalidad de entes suficientemente facultados, con poder político y con presupuestos público que de manera efectiva y plena garantice los derechos de los niños, niñas y adolescentes. (Cf. Muñoz, 2013)¹⁰.

A raíz de toda la información presentada se hace evidente, la necesidad de contar con una Ley de Protección Integral a la Infancia, que responda tanto a la obligación de Chile como adherente a la Convención de los Derechos del niño como al imperativo moral que tienen todos los Estados de proteger a sus niños, niñas y adolescentes. Esta ley debe transformarse en un marco legal que obligue al Estado a velar por los derechos de estos niños, niñas y adolescentes, con una institución que autorice a tomar todas las acciones no solo de reparación de vulneraciones, sino también de prevención y promoción de los derechos de los niños. Es fundamental que se cumplan los mínimos antes propuestos para asegurar su universalidad y el cumplimiento de esta por los distintos sectores y actores involucrados. Según Camilo Morales, especialista en infancias, en una entrevista con la periodista de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. Chile señala que,

“En ese sentido, las principales trabas se producen en aquellos artículos o líneas que propone la ley reconociendo a los(as) niños(as) como sujetos de derecho, con autonomía progresiva, tensionando a los sectores más conservadores de la sociedad que sienten amenazado el derecho preferente de los padres y madres sobre sus hijos(as), poniendo en riesgo el rol de la familia” (Escobar, 2021).

¹⁰ Proyecto de Ley de Protección integral de la infancia: ilusión de universalidad. Recupera del centro de Políticas Públicas UC publica este boletín que es el resultado del trabajo conjunto realizado en el contexto del Observatorio Metropolitano de niños, niñas y adolescentes en situación de calle y Observatorio Metropolitano de niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial. En su elaboración participaron las siguientes instituciones: Fundación San Carlos de Maipo, SENAME, Ministerio de Desarrollo Social, ONG ACHNU, Fundación Don Bosco, Fundación Hogar de Cristo, ONG Raíces, ONG Social Creativa, ONG Opción, SERPAJ y Centro de Políticas Públicas UC (edición general). (Fuente: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/otras-publicaciones/boletines-proteccion-de-la-infancia/boletin-n1-ley-de-proteccion-integral-de-derechos-de-la-infancia/>)

Finalmente, en octubre del presente año, se concreta un primer avance en dirección con la creación del Servicio de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, conocido como Mejor Niñez, ahora a cargo del Ministerio de Desarrollo Social y Familia y no del Ministerio de Justicia. Para estos efectos, a continuación, se presentan algunas opiniones de especialistas de la Universidad de Chile:

Como afirma, Camilo Morales, el problema de fondo del Sename es encuadrar a los niños, niñas y adolescentes en situación irregular como objetos de protección y no de derechos, como sí lo establece la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Además de considerar la privatización de la niñez, teniendo en cuenta que el 98% de las residencias son administradas por privados, con el nombre de “Organismos colaboradores” (Cf. Baeza, 2021).

De acuerdo con Viviana Soto, académica de la FACSO y vicerrectora de la Red Chilena de Pedagogías en contextos de encierro, el Estado no ha fallado solamente a niños, niñas y adolescentes, pues ellos y ellas provienen de familias que han sido vulneradas (Cf. Baeza, 2021).

Finalmente, Mónica Monje señala que “Mejor Niñez” se trata solo de un cambio de nombre que, a pesar de modificar el sistema es creado por personas que no conocen la realidad y que priorizan lo estético por sobre cambios profundos [sic]. En ese sentido, Monje manifiesta la necesidad de los niños y niñas de tener vínculos estables y familiares, por lo que plantea un Estado garante y preocupado del derecho a las familias de permanecer juntas. Actualmente no existe ningún mecanismo que trabaje e intervenga con las familias biológicas. El Estado solo se encarga de delegar el cuidado de los y las niñas a otros, privando a las familias de sus cuidados, dejándolas “botadas” [sic]. En otras palabras, no hay un trabajo para habilitar, rehabilitar o cooperar para que ese niño vuelva esa familia (Cf. Monje, 2021). Bajo la misma lógica, otra línea de trabajo es aumentar el número de familias de acogida y fortalecer los procesos de adopción de manera que más niños y niñas vayan a un hogar y sean acogidos.

1.2. Rol de la Filosofía

Llegados a este punto, cabe preguntarnos el rol que puede cumplir la Filosofía en los centros del Sename. Es común relacionarla con el mundo académico y universitario que, si

bien son espacios que aportan al enriquecimiento de la disciplina, no es un espacio exclusivo. La filosofía también está presente en la cotidianidad y no debe mantenerse al margen de la sociedad.

Daniela Leal que trabaja y supervisa desde hace más de una década programas de protección y responsabilidad penal con organismos colaboradores del Sename, nos cuenta que el mismo niño que a los tres años lloraba en una casa de acogida es el mismo que luego se transforma en un infractor de ley; pues es complejo reinsertar en la sociedad a quién nunca ha estado incluido; niños, niñas y jóvenes sistemáticamente están excluidos (Cf. Sepúlveda, 2021).

En retrospectiva, podemos centrarnos únicamente en el rol del Estado frente a las problemáticas ocurrentes en los centros, más no es lo ideal, pues como comunidad debemos reflexionar en torno a nuestro papel en la sociedad.

Un ejemplo de lo mencionado en el párrafo anterior es el caso de Temuco, donde en la Av. Javiera Carrera prontamente habrá una residencia familiar para niños y niñas del Sename. Ante esta situación, los y las vecinas del sector se unieron en contra de la localización del centro, apelando a una preocupación de las consecuencias para el barrio y a que eventualmente, podría disminuir la plusvalía de sus viviendas (Cf. Universidad Autónoma TV, 2021).

Sin embargo, en este contexto, al preguntarse cuál es el rol que puede cumplir la Filosofía en los centros del Sename, se hace necesario cuestionarse el sentido y el propósito que hay tras de ella. No existe un conocimiento generalizado sobre la importancia y las consecuencias que posee a nivel motivacional, sin embargo, esta posee un rol importante en el desarrollo de la autoestima, pues más allá de la formulación de contenidos es en las interacciones cotidianas donde se ponen en juego supuestos acerca de cómo deben ser las niñas y los niños.

De la misma manera, es necesario considerar que los niños, niñas y adolescente, tal como se fundamentará en el siguiente capítulo con las propuestas de W. Kohan y M. Lipman, tienen la capacidad de pensar por sí mismos, pueden elaborar sus propios juicios y argumentos, tienen la necesidad de dar respuestas satisfactorias a las innumerables preguntas que se formulan sobre el mundo, la vida, sobre sí mismos, la sociedad, el futuro, la li-

bertad, la democracia, el arte y muchas otras cosas más, que sin duda poseen. Pueden colectivamente construir un saber filosófico, filosofar sobre aquello que los inquiete, preocupe o interese. Como afirma M. Lipman en una entrevista realizada en Buenos Aires:

“Pienso que también los niños [...] necesitan estar en condiciones de hablar sobre temas que los adultos hablan permanentemente con ellos; les decimos que digan la verdad, pero ¿qué es la verdad?; les decimos que sean justos, pero ¿qué es ser justos? Los niños necesitan de la filosofía para clarificar esos conceptos, que son filosóficos, y que, a la vez, están en el lenguaje de todos los días; también para clarificar la naturaleza de sus investigaciones y para hacer mejores juicios. Los niños necesitan de la filosofía igual que los adultos. [...] Sí, son capaces de hacer filosofía. Ahora bien, si la hacen del mismo modo que los adultos, ya es algo que se debe determinar en cada caso particular” (Lipman et al., 1997, citado por Pineda, 2004: 18)¹¹.

Bajo esta perspectiva, tenemos que considerar lo complejo que debe ser habitar un hogar diferente, ir de paso en distintas residencias, con personas distintas a las cuales están habituados, muchas veces preguntándose cuándo verán a sus familias o incluso, deseando no volver a verlas. Son innumerables los casos por los cuáles muchos menores llegan a estos centros.

En otro orden de ideas, existen diversas formas de comprender el abandono de las escuelas por parte de niños, niñas y jóvenes, por ello es importante realizar una distinción conceptual entre la deserción escolar y la desescolarización (Cf. Cortés, 2019); fenómeno que ha sido comprendido desde dos perspectivas, que se diferencian entre sí, por la responsabilidad que se les atribuye a los niños, niñas y adolescentes y por la responsabilidad del sistema escolar. Sin embargo, conceptualmente es abordado en el siguiente capítulo.

En atención a lo anterior, en el Estudio de caracterización de los programas de reinserción educativa de Sename y Mineduc (Sename, 2016) se plantean las dos perspectivas mencionadas. En ese estudio se señala que, desde el punto de vista de la deserción escolar, la responsabilidad se evalúa desde la siguiente perspectiva: son los propios individuos quienes han decidido salir del sistema educativo, porque probablemente no cuenten con un apoyo familiar suficiente para poder responder a las exigencias educativas; se asume de esta manera que hay una desventaja. Siguiendo esta lógica el sistema educativo no se cuestionaría un posible enfoque para abordar dicha situación. Podemos cuestionar esta forma

¹¹ Esta cita corresponde a una entrevista con Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp que fue realizada por el filósofo argentino Walter Kohan en Buenos Aires en mayo de 1994. El texto completo de ésta aparece en el librito *Filosofía para Niños. Cursos y Conferencias. Segunda Época*, publicado por el Centro Argentino de Filosofía para Niños y la Universidad de Buenos Aires en agosto de 1997.

de analizar la problemática, pues deja toda responsabilidad en el o la estudiante sin cuestionar sobre el rol del sistema educativo.

Por otro lado, si nos enfocamos desde el concepto de la desescolarización sería una marginalización de los contextos de oportunidad, de las posibilidades de elegir y desarrollar las capacidades y habilidades personales. Puede comprenderse como experiencia y como proceso. Como experiencia, en la medida que refiere a vivencias que les ocurren a niños, niñas y adolescentes, que son sentidas y significadas de modos particulares, como puede ser la experiencia de sentir inadecuación en el espacio educativo, o verse caracterizado como “niño o niña problema” dentro del curso o la escuela. Como proceso, en cuanto, estas experiencias no pueden ser entendidas como situaciones aisladas, sino como modos de interacción particulares y recurrentes entre un sujeto y una institución representada en sus múltiples actores (Cf. Sename, 2016).

La convención sobre los derechos del niño (CDN) que fue ratificada por Chile en el año 1990 se instala como un marco normativo que define los derechos como un enfoque principal en materia de niñez y adolescencia. Un marco regulatorio para el Estado. En su artículo N°28 establece el derecho de todo niño y niña a la educación y la obligatoriedad que tiene el Estado en dicho proceso.

“En Chile existen distintas formas de medir la exclusión educativa y no hay un consenso respecto al indicador a utilizar para su estimación, siendo los tres principales la incidencia y prevalencia de la “deserción” y la tasa de “abandono”¹². Si consideramos como indicador la prevalencia de la “deserción” de estudiantes entre los 6 y 21 años, la encuesta Casen del año 2017 la calcula en 3,6%, lo que corresponde a 138.572 personas. Sin embargo, si se utilizan las bases administrativas del Ministerio de Educación para el mismo indicador y tramo etario, la cifra sube a 5,9%, es decir, 222.261 estudiantes. Esta cifra considera a niños, niñas y jóvenes de entre 6 y 21 años que han abandonado establecimientos regulares de educación básica y media, no incluyendo eventuales abandonos desde la educación de adultos o desde la educación especial” (Cortés, 2019: 3).

En este sentido, Mónica Monje explica que muchas veces son los colegios quienes expulsan a niños y niñas provenientes de centros del Sename, sumado a que no sienten una pertenencia en el establecimiento, pues son categorizados como problemáticos/as. Muchas

¹² Según datos entregados por parte del Sename al Diario La Tercera, 1 de cada 7 niños a cargos de la institución, no está escolarizado, ya sea porque no asisten, no tienen matrícula o son retirados de los establecimientos. Para mayor profundización véase: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/uno-siete-ninos-tutela-del-sename-no-va-al-colegio/994661/>

de las veces los y las niñas prefieren no asistir a los establecimientos ya que son estigmatizados. Se les mira de una forma diferente cuando saben que son residentes del Sename (Cf. Monje, 2021)¹³. Además, nos comparte una experiencia profesional en este sentido:

“[...] Viví una situación terrible en un ambulatorio, un ambulatorio en que trabajaba antes de entrar al hogar. Fui a una escuela para niños más grandes que no han terminado la enseñanza media y voy a hablar con la encargada, fui con la dupla, con trabajador y educadora sociales, entonces yo le pregunto por el niño y le digo bueno, ¿el asiste? ¿cuál es su asistencia regular? ¿cómo rinde? ¿cómo interacciona? Y me dice “no es que no asiste mucho” que no tiene muy buenas notas, entonces yo le pido ver el libro de para ver las notas, las anotaciones positivas o negativas que era lo que se suponía que más tenía, y ahí me desayune porque me dice, es que sabes no está en la lista del libro de los alumnos, entonces yo le digo ¿cómo? ¿de quién me estás hablando? No entiendo, porque me dices que no viene, que no rinde, pero no lo tienes anotado, lo tiene invisibilizado. Que más patente que una mala práctica pedagógica de invisibilizar a un niño, yo me ponía en el lugar de estar ahí, nombran a todos y a mí no me nombran, o sea, no existo para ese profesor. Un profesor igual es un referente, esas cosas generan que los cabros se sientan cero motivados porque no están siendo visibilizados, cosas importantes para nuestra identidad, ser vistos, reconocidos, nombrados. Ella me hablaba de un niño que no tiene incorporado” (Monje, 2021).

Una historia que refleja la invisibilización de un niño en particular, pero no única, existe, como ya se expuso, una estigmatización hacia los niños, niñas y adolescentes que provienen de centros de protección del Sename. Esta estigmatización impacta en sus vidas, en las oportunidades y por ende durante la investigación se expondrán distintas experiencias de docentes en espacios donde se da la estigmatización, al igual que lo que ocurre dentro del Sename.

En el siguiente capítulo presentamos las distinciones conceptuales de Filosofía *para* y *con* niños y niñas, que nos ayudarán a comprender los aportes teóricos y prácticos de Matthew Lipman, Walter Kohan y John Dewey, además de los conceptos ligados a este estudio.

¹³ Para leer la entrevista completa dirigirse al Anexo 2.

Capítulo II: Filosofía en la infancia

2.1. Marco teórico y conceptual

La relación entre Filosofía e infancia ha ido tomando mayor importancia en la actualidad, siendo ampliamente reconocida en el mundo por su significativo impacto en la excelencia académica de niños, niñas y adolescentes, al fomentar el pensamiento crítico y creativo mediante el desarrollo de la comprensión lectora, el razonamiento lógico y matemático, la dedicación al trabajo y la motivación por el saber.

En nuestro país el Consejo Nacional de Educación en el 2018 aprobó la modificación de las bases curriculares de tercero y cuarto medio, dando obligatoriedad a la asignatura de Filosofía en los liceos.¹⁴ Situación que nos lleva a plantear por qué hay que limitar la filosofía solo a este espacio de “obligatoriedad”; ¿qué pasa con los contextos de encierro en que habitan niños, niñas y adolescentes? Si esta tiene un notable efecto en el desarrollo de la autoestima y favorece el respeto y la tolerancia, ¿Por qué no aplicarla en otros contextos de nuestra sociedad?

En el contexto de esta investigación y lo que refiere a las relaciones de Filosofía e infancia se argumentan teóricamente a partir de los planteamientos de Matthew Lipman, Walter Kohan y John Dewey, quienes han realizado estudios sólidos al respecto. Así, el marco de apoyo y revisión bibliográfica se focaliza en “Filosofía en el aula” de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp (Lipman & Sharp, 2002), “Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clases” de Walter Kohan y Vera Waksman (Kohan, 2000) y “Cómo pensamos” de John Dewey (Dewey, 1993). Todas contribuciones nos permiten construir un marco teórico y conceptual asociado al beneficio de la Filosofía en las primeras etapas de desarrollo humano y nos ayuda a delimitar los alcances que el curso de la investigación pueda tomar. Además, de tener en cuenta distintas lecturas sobre Filosofía e infancia que facilitan una mayor comprensión de las relaciones estudiadas y encontrar una visión distinta de cómo llevarlas a cabo.

En lo que sigue nos detendremos en algunas contribuciones de los autores mencionados y que nos parecen más relevantes para esta investigación.

¹⁴ Para mayor profundización véase: <https://www.cned.cl/resolucion-de-acuerdo/acuerdo-ndeg-0252018>

2.1.1. M. Lipman y sus novelas hechas programas

Filosofía para niños (FpN) fue una propuesta realizada por Matthew Lipman a finales de los años 60, cuando siendo Profesor de filosofía en Columbia University de Nueva York detecta que sus estudiantes les faltaba razonamiento y juicio, pues comprendían algunas reglas en los procesos de formación lógica, pero en general era una tarea compleja para ellos y ellas. Tenían dificultades para argumentar sus ideas, escribir ensayos y/o exponerse en torno a sus posturas en diversos temas, y era tarde para mejorar el proceso de manera significativa.

“[...] De ahí que Lipman se preguntara sobre los múltiples beneficios que tendrían sus alumnos al estudiar lógica: ¿podrían mejorar sus formas de razonamiento al estudiar lógica?, y de ser así, ¿cuál podría ser una vía de solución para que tal mejora fuese posible?” (Bejarano et al. 2016:12).

En tal sentido, Lipman concluye que la Filosofía, que hasta ese entonces era una disciplina reservada a la universidad, debe darse durante la infancia y ser parte de la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, para poderse llevar a cabo era necesario un gran esfuerzo, pues no se trata solamente de desarrollar propuestas de trabajo con los niños en filosofía e infancia, sino de procurar un proceso de formación adecuado para los y las profesoras que implementen estas experiencias, además de crear un nuevo currículum (Cf. Lipman y Sharp, 2002: 125).

Lipman junto a Ann Margaret Sharp, quien fuera su colaboradora, trabajaron en la creación de un programa sistemático y progresivo de Filosofía para niños, niñas y adolescentes de 6 a 18 años. Dicho programa conforma una serie de novelas dirigidas a los y las estudiantes de diferentes niveles escolares con sus correspondientes Manuales para los y las profesoras, facilitando el trabajo en aula.

El currículum creado por Lipman entre 1969 y 1980, se conforma por los siguientes textos:

Programa de Filosofía para Niños y Niñas.			
Edad	Novela	Tema	Manual para el/la docente.
6 a 7 años	<i>Elfie</i>	Comunidad de investigación filosófica	<i>Relacionando nuestros pensamientos.</i>
8 a 9 años	<i>Kio y Gus</i>	Filosofía de la Naturaleza	<i>Asombrándose con el mundo</i>
10 a 11 años	<i>Pixie</i>	Filosofía del Lenguaje y Ontología.	<i>En busca del sentido</i>
	<i>Nous</i>	Formación ética	<i>Decidiendo qué hacer</i>
12 a 13 años	<i>Harry Stottlemeier</i>	la lógica, teoría del conocimiento y filosofía de la educación	<i>Investigación filosófica</i>
13 a 15 años	<i>Lisa</i>	Ética	<i>Investigación ética.</i>
15 a 17 años	<i>Suki</i>	Estética	<i>Investigación Estética</i>
	<i>Marcos</i>	Filosofía social y política	<i>Investigación social</i>

Fuente: Elaboración propia con bases en el Currículum creado por Lipman entre 1969 y 1980

Es importante mencionar que el principal objetivo de este programa es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismo y, para ello, se plantean ciertos objetivos específicos que se podrían alcanzar con la aplicación de este programa (Lipman y Sharp, 2002).

En su libro *Filosofía en el aula*, base de su programa, nos dan a conocer estos objetivos, sin embargo, para esta investigación nos centraremos en los cuatro centrales.

El primer objetivo corresponde al desarrollo en su capacidad de razonar: Una de las principales dificultades de los y las niñas en las escuelas es esta capacidad de hacer inferencias, pero que a través de este programa la tarea se hace mucho más sencilla. A su vez, utiliza la novela infantil como un recurso de aprendizaje atractivo y con personajes con los que se identifican.

El segundo objetivo es el desarrollo de la creatividad: Una de las convicciones del programa es que el pensamiento lógico se puede fomentar por medio de actividades creativas sugeridas en los manuales y viceversa. Asimismo, hay una relación de este objetivo con la estética al potenciar la relación entre las partes y el todo.

El tercer objetivo corresponde al desarrollo de la comprensión ética: Una profesora que despierta a los y las estudiantes el interés y cuidado de llegar a juicios morales bien

fundamentados, logra desarrollar en ellos la comprensión ética. Las novelas del programa Lipman separadas por niveles, permiten que los y las estudiantes puedan sentirse identificados a través de los relatos y estimen la importancia de la ética en sus vidas.

Finalmente, el cuarto objetivo, se relaciona con el crecimiento personal e interpersonal: Es común que los y las niñas en diferentes etapas se cuestionen quiénes son, qué pasará con su futuro y cuáles son sus expectativas. Incentivar a las y los niños a pensar y reflexionar, les permite analizar bajo diferentes conceptos la orientación que quieren darle a su propia vida.

En tanto, y manteniendo presente los objetivos mencionados, expondremos de qué forma se aplica el programa en favor de éstos. Para empezar, las y los niños deben involucrarse en el diálogo filosófico y, para ello, deben darse cuatro condiciones en el aula:

1. Comprometerse con la investigación filosófica: “el ingrediente más importante del programa Filosofía para Niños es un profesorado capaz de ejemplificar una interminable búsqueda de sentido para obtener respuestas más comprensivas acerca de asuntos importantes de la vida” (Cf. Lipman y Sharp, 2002: 170). Es más, parte fundamental de este programa es lograr guiar a los y las niñas a expresar sus pensamientos e inquietudes.
2. Evitar el adoctrinamiento: Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de los hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismo, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, construir su propio conjunto de creencias y cuestionar las existentes acerca del mundo. No podemos esperar que los y las niñas se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas y el o la profesora debe ser un guía en este proceso, además de consciente y cuidadoso para no incitar, intencional o no, a los niños a que adopten su propio conjunto de valores de manera no crítica (Cf. Lipman y Sharp, 2002).
3. Respetar las opiniones de los y las niñas: el rol de un o una profesora, según el programa, es permitir en los y las niñas ese carácter intuitivo en sus respuestas, opiniones y reflexiones en torno a diversos temas. Es central potenciar esa confianza en

ellos y ellas, entregarles herramientas y alternativas y, jamás minimizar sus respuestas (Cf. Lipman y Sharp, 2002).

4. Despertar la confianza de los y las niñas: Estimular la confianza y la autoestima de los y las niñas son clave si se quiere que piensen filosóficamente y, para ello, es necesario que se establezca una sólida relación entre profesor – estudiante. Cada niño o niña tiene su valor, todos son distintos y los y las profesoras deben valorar y potenciar la diversidad, apoyándolos para que se superen así mismos; un mínimo menosprecio puede dejar una cicatriz que entorpezca su confianza y, en consecuencia, el proceso de enseñanza - aprendizaje (Cf. Lipman y Sharp, 2002).

Por consiguiente, el reconocimiento de la labor de Lipman es vital a la hora de hablar de Filosofía e infancia. En lo que sigue nos detendremos en algunas distinciones conceptuales fundamentales desde su obra:

Comunidad de indagación o de investigación: Es un espacio de disertación filosófica, cuyo objetivo es la indagación, la discusión rigurosa y la reflexión conjunta, con ánimo de llegar a la verdad, así convirtiéndose en un proceso metodológico de diálogo, para la formación filosófica y de aprendizaje. Lipman considera que cuando se anima a los niños y niñas a pensar filosóficamente, el aula se transforma en una comunidad de investigación.¹⁵ cuya base fundamental se focaliza en el diálogo y mediante el cual los y las niñas pueden alcanzar sus propias conclusiones. Es gracias al diálogo y la constante discusión cuando se empieza a ser consciente del valor de las opiniones de otras y otros y se vuelven capaces de argumentar y sustentar sus propios puntos de vista

“[...] La transformación de la clase en una comunidad de investigación se considera indispensable para estimular a los niños para que piensen y actúen con un nivel de ejecución más alto que el que mostrarían si actuaran individualmente: una genuina comunidad de investigación se basa en el respeto mutuo y el compromiso voluntario por parte de sus integrantes en una búsqueda común” (Accorinti, 2015: 25).

Pensamiento multidimensional: Expresión utilizada por Lipman para referirse al pensamiento que incluye las tres dimensiones necesarias para mejorar la capacidad de pensar.

¹⁵ Es importante señalar que el concepto de comunidad de indagación fue introducido por primera vez por Peirce y John Dewey, de quien Lipman también inspiró su programa (Cf. Waksman y Kohan, 2000: 11-24).

Estas dimensiones del pensamiento son: la dimensión creativa, la crítica y la cuidadosa y, la reunión de todas ellas conformaría un pensar filosófico (Cf. Lipman, 2003).

2.1.2. W. Kohan y J. Dewey

A partir de la propuesta de Lipman, mencionada en la sección anterior, nace la necesidad de explicar la relación que existe entre filosofía para niñez y John Dewey. Hay que puntualizar que la propuesta de M. Lipman está fundamentada e influenciada en las ideas de J. Dewey, como por ejemplo la conformación del concepto de comunidad de indagación. En retrospectiva, Lipman, propone que en las escuelas se formen y construyan comunidades de indagación con los niños y niñas y se fomente el placer por el conocimiento, la investigación, la discusión rigurosa y la creación en comunidad de nuevas ideas para la comprensión de las cosas.

Como afirma Dewey, la infancia debe comprenderse de una manera amigable y respetuosa, otorgándole el espacio que corresponda; a diferencia de Piaget, quién considera el pensamiento infantil como un periodo de error epistemológico del que uno se desprende cuando madura (Cf. Lipman y Sharp, 2002).

De la misma manera, J. Dewey asegura que, si se quiere formar en hábitos de pensamiento reflexivo es necesario establecer las condiciones que despierten la curiosidad, la conexión entre las ideas y la experiencia, es decir, es preciso crear el método y los procedimientos para que los niños, niñas y jóvenes puedan pensar por sí mismos. Es aquí donde la filosofía como disciplina del pensamiento adquiere fuerza y sentido. Según Dewey,

“[...] El problema del método en la formación de los hábitos del pensamiento reflexivo es el problema del establecimiento de las condiciones que despiertan y guían la curiosidad; del establecimiento de las conexiones entre los fenómenos de la experiencia que posteriormente puedan ocasionar el flujo de sugerencias, crear problemas y propósitos que favorezcan la consecución en la sucesión de las ideas” (Lipman 1988: 52).

Ahora bien, para Dewey “una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría” (Dewey, 1998: 128). El verdadero avance en el proceso educativo se produce cuando hay un aumento y desarrollo en este sistema de experiencias vinculadas y cuando éstas posibilitan otros y futuros crecimientos. Además, señala que, incluso antes de cuestionarse el modelo educacional, la educación debe ser redefinida y repensada, puesto que lo más relevante es la capacidad de pensar de cada estudiante y no la transmisión de conocimiento (Cf. Lipman y Sharp, 2002). Todo el sentido que Dewey da al proceso educativo como fin en sí

mismo, es decir, como proceso de reestructuración, reorganización y transformación; es sin duda algo importante y ha marcado el camino de la pedagogía.

Junto a Dewey, en esta sección, debemos considerar a Walter Kohan, profesor de Filosofía de la Educación, quien a través de su propuesta de Filosofía con niñas y niños (FcN), articula de otra manera la educación filosófica de la infancia, es decir, toma la propuesta principal de Lipman y bajo la mirada de Sócrates (Mayéutica) y Jacques Ranciere (Emancipación intelectual) gesta esta nueva formación. A pesar de que ambas propuestas comparten una intención similar, a saber, introducir la filosofía como praxis en la escuela desde la infancia, se diferencian en la forma de llevar a cabo este cometido.

Por su parte, Kohan en su libro *Infancia y Filosofía* (Kohan, 2009) expone sus argumentos respecto a las fortalezas de trabajar con la metodología de las novelas de Lipman, sin embargo, en el recorrido que hace desde su experiencia ve en la propuesta una gran amenaza, las novelas y los manuales ya están establecidos, solo hay que aplicarlos, y eso impide a quien lo aplica, la posibilidad de crear. Es más, Kohan sostiene que:

- La aplicación de un programa suele confirmar la mimesis entre la idea de un modelo y la educación, es decir, la idea de que hay una forma preestablecida de imitar o aproximarse.
- En la educación como mimesis hay siempre otro externo al que parecerse: los alumnos/as a los alumnos/as de las novelas, los maestros/as a los formadores/as, las preguntas a las preguntas de los manuales, etc.
- Los programas posicionan al maestro/a en una condición externa del trabajo pedagógico propio. Aun cuando Lipman insiste en fomentar la creación de materiales, esta corresponde siempre a “filósofas/os”. Un docente sin formación filosófica suficiente para producir materiales está condenado a reproducir y aplicar el programa.
- La adopción de un programa genera la discusión de derechos autorales que terminan condicionando su llegada a las prácticas pedagógicas.
- Finalmente, hay otras formas más interesantes de introducir la filosofía como praxis en la escuela desde la infancia.

Si bien Kohan fue estudiante de Lipman y valora su gran aporte al desarrollo de la filosofía e infancia, discrepa en su forma de llevarla a cabo. Para él lo más importante en la

filosofía para niños y niñas es la autonomía, es decir, la filosofía es “un ejercicio que amplía la subjetividad, que nos permite pensar y ser de otro modo del que lo estamos haciendo, que afirma, al fin, la autonomía individual y colectiva, el darse a uno mismo la propia norma” (Waksman y Kohan, 2000: 68). Del mismo modo, define la filosofía como la experiencia del pensamiento, un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica y, que conlleva un rumbo incierto, un destino indeterminado (Cf. Waksman y Kohan, 2000).

Por otro lado, la relación entre docente y alumna/o es una relación que no está marcada por la imposición, más bien puede el o la docente ser parte de la discusión desde una plena horizontalidad, pues no hay en esta propuesta un programa con preguntas preestablecidas, ni discusiones guiadas o novelas dependiendo del nivel escolar. Se aboga más bien en esta propuesta porque no condiciona los temas a discutir en las sesiones o talleres; a diferencia de Lipman que, inicia la comunidad de indagación con una novela de preguntas guiadas. Como señala Kohan: “la pregunta en filosofía, y en filosofía con niños también, inaugura una indagación. Es la indagación de quien no pregunta para saber más sino para abrir los saberes que circulan en la escuela” (Waksman y Kohan, 2002: 87).

Con esta propuesta se pretende que los y las estudiantes sean quienes propongan temas, quienes a través de preguntas guiadas por un o una docente puedan expresar los contenidos a dialogar, que sus preocupaciones emerjan a sus propios ritmos. Como diría Salas:

“Filosofía con Niños se inscribe dentro de esta resistencia. Es un espacio dentro de la escuela donde se pretende generar relaciones no coercitivas, donde se busca potencializar la autonomía y la libertad del niño. Para alcanzar tal fin, se propone un doble movimiento, experimentar el pensar y pensar la experiencia” (Salas, 2013: 101).

En realidad, con Kohan se repiensa el concepto de infancia, pues la filosofía con niños y niñas no es exclusiva para menores de edad, sino más bien aplica a todas las personas que habitan la infancia (Cf. Kohan, 2009), por lo cual trabaja con niños y niñas de 6 a 70 años aproximadamente. Es más, considera que la infancia se relaciona con la experiencia vivida, vale decir, una persona puede estar cursando su enseñanza básica o media en un colegio para adultos y ser parte de la filosofía con niños y niñas. Por tanto, desvirtúa el término infancia como etapa cronológica y le da trascendencia como sentido.

Por otra parte, se resalta la importancia de los y las profesoras y se suscita a una reflexión indispensable frente a la práctica pedagógica cotidiana, la de la vida real, la que no responde a esquemas y a fórmulas memorísticas. Lo que se logre hacer en un aula depende, en buena medida de carisma personal del profesor o profesora con sus alumnos y alumnas, base de todo ejercicio pedagógico. Sin embargo, Kohan abre la siguiente interrogante: ¿los profesores y profesoras están preparados para esperar lo inesperado? Interrogante que intenta responder en la segunda parte de su libro “Filosofía con niños: aporte para el trabajo en clases” (Kohan, 2000).

En este sentido, son cinco sentidos que se explicitan en la obra de Kohan e intentan dar respuesta a la preparación sobre lo inesperado, al igual que nos permiten pensar en la incorporación de talleres en centros del Sename. Estos sentidos son:

1. Desnaturalizar la realidad: Debemos pensar en nuestra cotidianidad como si fuera la primera vez, poner en duda los escenarios que habitamos, las estructuras, los saberes, y/o valores que damos por aceptados sin mayores cuestionamientos. Una característica fundamental de la filosofía es que siempre se puede preguntar y, se puede hacer, a cualquier edad.
2. Crear conceptos: Cuando pensamos inventamos conceptos o alguien más lo hace. Pues surgen problemas que necesitan de conceptos para ser entendidos y/o explicados, más no quiere decir que creamos nuevas palabras, sino que nombramos los problemas para poder comprenderlos de manera más acertada.
3. Pensar entre amigos: Quienes practican la filosofía son amigos/as en tanto que comparten una búsqueda, hay algo en común que los une, que los moviliza. Quienes practican la filosofía pueden pensar, dialogar, crear o resistir juntos. Al mismo tiempo, son capaces de cultivar sus diferencias, pues entienden que sin esas diferencias no habría filosofía ni amistad. Y en ese sentido, se destaca la importancia de la escucha del otro u otra, que es la condición de un clima cooperativo, hay que tener en cuenta el aporte de otro u otra y sumarse a aquello en la misma dirección o en otra diferente.
4. Afirmar la autonomía: En la escuela no solo se enseña matemáticas, lenguaje, historia, educación física, etc.; también se aprende a conocer sobre uno mismo/a. Es aquí como la filosofía interviene en este proceso de conocimiento, volviendo las pregun-

tas sobre uno mismo/a: “¿Qué estoy siendo en este momento determinado?” La filosofía afirma la autonomía no solo a través de preguntas sobre nosotros mismos/as, sino también mediante el resistir cualquier imposición de orden económico, político o religioso. Una educación en y para la autonomía se opone a la docilidad y a la obediencia, pues ambas características obstaculizan el ejercicio de la libertad en la libre autodeterminación del sujeto.

5. Dialogar con otros: La filosofía es entendida como el campo de los desacuerdos. Y en base a eso, existe el pensamiento mediante el cual a través del diálogo se superan los desacuerdos, o por lo menos, se aceptan o consensuan. Se piensa el diálogo filosófico como la explicitación y comprensión de ciertos desacuerdos. El diálogo es la herramienta que nos permite entendernos, aclarar, y valorar las diferencias, pues en su ausencia no habría educación, política, filosofía, ni relaciones humanas.

Estos sentidos son importantes, pues plantean de alguna forma, la base y lo que hay que considerar cuando abordamos la filosofía con niños y niñas y, sobre todo los fundamentos sobre lo inesperado. Pues al ejercer alguna práctica pedagógica es normal no tener el control de todo lo que ocurre, hay situaciones que escapan de nuestra planificación y en ese sentido, esto nos da algún margen sobre lo que esperar.

Finalmente, Kohan plantea que, con la propuesta de Lipman y sus recursos, se seleccionan temas filosóficos a tratar en cada sesión, sin embargo, no son los temas los que dan el carácter filosófico a una discusión. Temas como el amor, la libertad, el tiempo; no son problemas filosóficos *per se*, se transforman en problemas filosóficos en la medida que son problemas para quien los aborda, piensa o discute (Cf. Waksman y Kohan, 2000). Los problemas entonces no solo son un problema que pertenece a un lugar o tiempo determinado, si no que pertenecen a una persona, que se inquieta, se preocupa y lo vive. Por ende, el problema filosófico no se explica: aparece.

Se pregunta Kohan, entonces, ¿qué es lo que necesita un docente para llevar la filosofía a la escuela? Antes de llevar la práctica de la filosofía, antes de usar el concepto, de saber su historia y formas de argumentación, es necesario preguntarse. La pregunta entonces es la respuesta a esa inquietud (Cf. Waksman y Kohan, 2000). Para llevar la filosofía a las escuelas, o a cualquier espacio que se quiera, es importante realizarnos preguntas, pues estas inauguran la indagación.

2.2. Marco metodológico

En este apartado se describen las características y metodologías utilizadas para el desarrollo de esta investigación. Hay distintas perspectivas desde las cuales se ve el mundo según los distintos individuos. No tenemos representaciones de hechos dados, sino diversas interpretaciones de un mismo fenómeno social, que es la realidad compartida (Cf. Flick, 2004: 28-33). Hay que tener claro que no partimos de tabulas rasas, y que el mundo se construye en una retroalimentación. La realidad empírica está en constante desarrollo y el investigador influye en el mundo al participar del mismo. De este modo el perfil cualitativo se ajusta a nuestros objetivos, deposita su punto de interés en las percepciones y vivencias construidas, en directa relación con los propósitos que nos planteamos en nuestra investigación. Por tanto, la metodología a utilizar fue de carácter cualitativo, la cual nos permitió recolectar datos, palabras o imágenes para ser analizadas y poder formular nuevos interrogantes, conocimientos, propuestas, etc. Según Gurdián “la ventaja de la investigación cualitativa es que mediante ella tenemos acceso directo a los pensamientos y sentimientos de la conciencia que dan un cierto significado al accionar” (Gurdián, 2007: 122).

La naturaleza de este estudio es de tipo descriptiva, ya que en esta “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos u otro fenómeno que se someta a análisis” (Hernández, 2006: 92).

En el presente estudio se analizaron y describieron los aportes de Lipman y Kohan, entendiendo que ambas propuestas, pese a las diferencias ya expuestas, contribuyen al objeto de esta investigación, incorporar la Filosofía en centros de protección del Sename. En ese sentido, se planteó que ambas propuestas pueden ser un aporte desde diferentes perspectivas para llevar a cabo esa propuesta, ya que *con* y *para* no son mutuamente excluyentes. Como señala Olga Grau en su texto *Infancia y género*:

“[...] Podemos tener puntos de vista crítico respecto del programa de Filosofía para Niños tal cual fuera diseñado y concebido por Lipman, pero no tendremos dudas respecto de su valor como giro epistemológico y haber intentado posicionar la filosofía como una práctica articuladora del quehacer educativo que implica dimensiones socio-culturales y políticas” (Grau, 2020: 45).

Como afirma Kohan, no se trata de estar a favor o en contra de Lipman y su programa, sino de repensar que cosas se hacen y se pueden hacer con su propuesta (Waksman y Kohan, 2000).

En retrospectiva, el punto central de este capítulo fue dar a conocer el apoyo teórico, conceptual y metodológico, permitiendo entregar una visión más amplia de las diferencias de cada autor. Para muchos *con* y *para* pueden no significar gran diferencia, sin embargo, se expusieron ambas propuestas para poder rescatar aquellos elementos y herramientas necesarios para llevar a cabo los talleres de filosofía en los centros de protección del Sename o en cualquier otro espacio, además de reconocer los límites y alcances de cada una de ellas. Es más, no necesariamente se debe escoger una por sobre otra, se pueden recoger elementos de ambas propuestas y crear el propio instrumento que se adecue y adapte a los y las niñas, sujetos fundamentales de esta propuesta. Quizás a ciertos grupos les venga mejor iniciar con algún fragmento de una novela, o cuento, a otros les guste más dialogar entorno a ciertas ideas o temas, es la pluralidad de cada niño, niña o adolescente lo que irá guiando la forma de los talleres.

En el capítulo siguiente, se expondrán las distintas experiencias de docentes recogidas realizando talleres en espacios similares a los centros de protección del Sename y presentaremos una propuesta distinta, más dinámica e innovadora integrando la Filosofía en la niñez a través de microcuentos, juegos de mesa, obras de teatro, etc.

Capítulo III: Filosofía y Sename

La Filosofía, tal como se señaló, podría tener un gran impacto en el desarrollo de las y los niños que habitan en los centros de protección del Sename, proporcionándole las herramientas necesarias para contribuir en su crecimiento personal. Es por eso por lo que en este capítulo se presenta el impacto social que tiene la Filosofía, su capacidad de guiar el pensamiento y acción a través de diferentes experiencias con talleres realizados por docentes en situaciones de encierro similares. Además, se plantean nuevos recursos para la Filosofía e infancia, para que la llegada de ésta en los centros del Sename sea más significativa para los niños, niñas y adolescentes. Con este fin se aborda el Proyecto Marfil: Marginalidad y Filosofía para niños, que es parte de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO de Bogotá, Colombia, del mismo modo se analiza la contribución de la Red Chilena de pedagogía en contextos de encierro de Chile.

3.1.Experiencias de docentes realizando talleres en espacios similares

3.1.1. Proyecto Marfil

Es un proyecto que, desde la propuesta de Filosofía para Niños (FpN), promueve la generación de escenarios de encuentro en el que las personas participantes fortalezcan sus capacidades creativas, críticas y éticas desde un ejercicio dialógico que fomente la construcción de nuevas y mejores formas de vida. Marfil lo conforma un grupo de estudiantes y profesionales de diferentes disciplinas que apasionados por la fuerza del diálogo promueven acciones de educación filosófica y creatividad social. Sin embargo, desde la perspectiva de trabajo del grupo Marfil sobre la marginalidad, ¿qué puede decir Filosofía para Niños? Según Bejarano, “la respuesta apunta a comprender la situación de los sujetos que participan en la construcción de Comunidades de Diálogo, pues ellos son las voces que pueden decir algo sobre sí mismos, en tanto marginados” (Bejarano 2016: 107).

El programa Marfil se ha enfocado en orientar prácticas de formación filosófica en niños, niñas y adolescentes en condiciones de marginalidad, con la finalidad de construir un espacio en el que sus integrantes potencien sus capacidades creativas, críticas y éticas desde el diálogo, y de esa forma contribuir a la construcción de nuevas y mejores formas de vida.

De la misma manera, el proyecto Marfil, desde la orientación de procesos de formación de formadores, la animación de comunidades de diálogo a través de las prácticas sociales y profesionales, el desarrollo de proyectos de investigación y la coordinación de eventos de carácter nacional e internacional, ha suscitado un diálogo entre la propuesta de FpN con conceptos como el de ciudadanía creativa y marginalidad y ha contado con la participación de estudiantes universitarios y profesionales de diferentes áreas del conocimiento que han hecho posible su desarrollo (Cf. Pulido 2019).

Por otro lado, el interés del grupo Marfil por implementar talleres de filosofía nace desde la necesidad de construir nuevas prácticas filosóficas que impacten de manera directa a la comunidad, en un interés de llevar a la filosofía más allá de lo formal o académico. En ese sentido y en relación con la Filosofía para Niños y Niñas desde UNIMINUTO y su grupo Marfil emanan tres interesantes propuestas:

- Una educación filosófica en perspectiva social: Hace referencia a la práctica del pensamiento que surge del encuentro con personas, del escuchar a los demás de manera respetuosa y atenta, de construir alternativas de diálogo, de comprender los problemas sociales y ser un aporte al desarrollo y transformación del grupo de personas que son parte de la instancia de reflexión.
- La construcción de las comunidades de diálogo: Si bien dentro del programa de FpN se pone especial énfasis en las comunidades de indagación, para el grupo Marfil lo más importante es una comunidad de diálogo, pues esta posibilita un espacio abierto a la comunidad. Se entiende entonces por comunidad de diálogo un espacio de encuentro, es decir, como un proyecto de transformación personal.
- Encuentro entre filosofía, educación y ciencias sociales: El trabajo de UNIMINUTO ha permitido que distintas disciplinas como psicología, antropología, trabajo social, etc. Puedan relacionarse y llevar a cabo un trabajo mancomunado con la intención de contribuir de mejor manera a la comunidad. Este diálogo entre filosofía, educación y ciencias sociales contribuye no solo a la formación de personas integrales, comprometidas con el descubrimiento del sentido, sino también a definir la misión de la filosofía en nuestra sociedad, marcada por la desigualdad, la pobreza, la violencia y la exclusión (Cf. Bejarano, 2016: 45).

Finalmente, desde UNIMINUTO y su proyecto Marfil, apoyan la idea de que la comunidad de diálogo es una experiencia artística, en tanto se relacione la comprensión, la interpretación, la aplicación en un movimiento de ver, juzgar, actuar, etc. Como afirma Bejarano, esto se da en tres momentos importantes (Cf. Bejarano et al. 2016:62):

1. Diálogo con el texto: Instante en el cual nos encontramos con alguna obra, ya sea una obra literaria, audiovisual, lúdica o artística. Es más, es el momento donde se produce un primer acercamiento y una idea orientadora.
2. Diálogo con el otro/otra: Instante en el cual las preguntas, interpretaciones u opiniones se comunican a otro u otra. Generando así la posibilidad de una discusión filosófica. En este punto se resalta el reconocimiento de otro como condición de posibilidad para el desarrollo de un juicio crítico, creativo y razonable. Este momento en particular será la base de confrontación de las condiciones de marginalidad en la que están envueltos los participantes de este proceso, se valoran sus propias historias y se va superando la estigmatización de la que pueden llegar a ser parte por la sociedad.
3. Diálogo con uno/una misma: Momento que se genera el espacio de reflexión propia, de análisis o de expresión sobre el principio de sus actos, sobre los alcances existenciales de sus planteamientos y preguntas, sobre el sentido de las afirmaciones en relación con su propia historia.

Justamente, estos tres momentos corresponden al itinerario de esta comunidad de diálogo y se espera que sucedan cuando los y las participantes se relacionen con las obras.

3.1.2. Red Chilena de pedagogía en contextos de encierro (Red PECE)

La Red Chilena de Pedagogía en Contextos de Encierro (Red PECE) se constituyó en el 2015 asumiendo el desafío ético - político de aportar en la construcción de propuestas pedagógicas centradas en los sujetos y con pertinencia sociocultural, especialmente orientadas a quienes se encuentran marginados de los procesos formales de educación y/o circulan por centros cerrados, semicerrados, abiertos, de protección o cárceles.

La Red se conformó gracias distintas iniciativas pedagógicas de instituciones, colectivos, agrupaciones y personas que consideran la educación como un derecho inalienable al

ser humano¹⁶. Desde Red PECE se plantean objetivos generales y específicos que se explican a continuación.

En primer lugar y en relación con los objetivos generales, la Red pretende contribuir a la generación de una educación con pertinencia afectiva y sociocultural desde y para niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan en contextos de encierro para que les permita la toma de decisiones, autonomía y participación en el espacio público. En segundo lugar, establecer la temática de la pedagogía en contextos de encierro y marginación social como línea de investigación y desarrollo en el país, en vistas de incidir tanto en las políticas públicas como en la formación de educadores y profesionales que implementen propuestas pedagógicas pertinentes.

Finalmente, los objetivos específicos son los siguientes:

- Desarrollar investigaciones en pedagogía en contextos de encierro y marginación social pertinentes a la realidad nacional.
- Diseñar, ejecutar, sistematizar y evaluar proyectos y propuestas educativas a nivel nacional que se realizan en contextos de encierro y marginación social.
- Construir e implementar acciones para la formación inicial docente y perfeccionamiento de aquellos actores que desean desarrollar espacios educativos significativos para niños(as), jóvenes y adultos que transitan por contextos de encierro.
- Posicionar y generar debate en la sociedad respecto al derecho a una educación pertinente desde y para quienes habitan en contextos de encierro, incidiendo en la formulación de políticas públicas.

Estos objetivos están relacionados directamente con el propósito de Red PECE, quien, a partir del análisis y crítica al sistema educacional, apuesta por una educación que brinda el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los sujetos sin importar su contexto. Es más, diseñan, ejecutan, sistematiza y comparten proyectos, experiencias y trabajo pedagógico en contextos de encierro. Como un fruto directo de esta práctica, se comenta un tra-

¹⁶ La Red cuenta con el patrocinio de la Iniciativa Bicentenario de Revitalización de las Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y Comunicación del campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile y está conformada por unidades académicas de esa casa de estudios, otras universidades y organizaciones: Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Asociación chilena pro – Naciones Unidad (ACHNU), Universidad Alberto Hurtado, Universidad Cardenal Silva Henríquez, Programa Penitenciario “Don Bosco”, Programa disciplinario de Personas Jóvenes y Adultas, Universidad de Playa Ancha, Fundación Tierra de Esperanza, Colectivo Sustento, CEIA Gladys Lazo, ENAC y Carrera Técnico en Educador Social Infante Juvenil. Para mayor profundización véase (Fuente: <https://redpece.cl/la-red/quienes-somos/>)

bajo realizado de Literatura y teatro con personas privadas de libertad, que, si bien no se trata del Sename, si hay un contexto de encierro al igual que en esa Institución. En este trabajo, Claudio Geisse, escritor chileno y dramaturgo con una amplia trayectoria en centros penitenciarios, expone lo siguiente:

“Una vez llevé hojas secas a una unidad penal con ausencia de árboles. Por supuesto los talleristas no podían creer que me habían dejado entrar hojas. Bueno, no son de marihuana, les dije y entre risas y emociones profundas, fabricamos un otoño esa tarde en un lugar donde no había otoños. Cuánta memoria les generó ese pequeño detalle. E insisto. Fuimos tan pequeños, tan hermosos y tan frágiles y sin motivos para perdón, y con el tiempo llegó la culpa, la norma, los roles deseados, y en algunos casos quebrar esas normas, el castigo, la sanción social, y para el caso de las personas que aquí nos reúnen, la privación de libertad. Ellos allá, a algunos kilómetros de la universidad; nosotros acá, hablando de ellos. Ellos conviviendo en un sistema de exclusión. Y nosotros examinando la sociedad excluyente para volver donde las personas privadas de libertad con mejores herramientas, con mayores experiencias. En estos años desarrollando talleres de creación literaria y teatro, con personas condenadas e imputadas, es posible llegar a otra apuesta” (Geisse, 2019: 3).

De esta manera, se apuesta en la Literatura y el teatro y en como ambas manifestaciones aportan a la reconstitución del espíritu humano en los contextos de encierro. Este autor, nos señala que se debe considerar el trabajo artístico como un proceso y no como un espectáculo de solidaridad, de ahí que son procesos que tienen una duración de 2, 5 o 10 años.

A través de estos proyectos, la literatura y el teatro se vuelven herramientas necesarias para quienes están privados de libertad, ya que en ellas encuentran una forma que les permite expresar emociones, sentir y pensamientos, más generan un sentimiento de pertenencia. Geisse nos cuenta que:

“[...] En presentaciones de literatura y teatro los talleristas fueron aplaudidos, queridos, y sus manos y sus intenciones no eran otras que mostrar sus trabajos y se reconstituyeron en noblezas, no había delito, había trozos de textos y manos sudorosas que se tomaron entre ellas para hacer una reverencia al público” (Geisse, 2019: 5).

Ahora, si bien es cierto que el trabajo de Claudio Geisse está enfocado en los aportes que provoca el teatro y literatura en el contexto de cárcel, nos permite reflexionar en torno a la importancia de estos trabajos en situaciones de vulnerabilidad y encierro, y en cómo estos colaboran al desarrollo integral de quienes habitan estos contextos.

Finalmente, debemos reconocer que gracias a los trabajos de la Red PECE y a su contribución a la pedagogía en contextos de encierro se ha logrado un importante avance en estos últimos años y a través de estas experiencias ha posibilitado la formación de nuevas propuestas.

3.2. Impacto social de la filosofía

Es necesario y pertinente observar a la filosofía como una práctica que invita a cada ser humano, ciudadano o ciudadana a emprender el diálogo y la reflexión independiente del lugar en el que se habite, la cultura o conocimientos que cada uno o una posea.

En este sentido y en base a ciertas consideraciones de la Unesco respecto a la Filosofía, podemos afirmar que su ejercicio alcanza tres niveles (Cf. Unesco, 2007):

1. La capacidad cognitiva: Se desarrolla la capacidad de análisis necesaria para comprender el mundo que nos rodea, para aprehender y someter a la crítica los volúmenes cada vez mayores de información que tenemos a nuestra disposición o que nos bombardea.
2. La identidad: Las personas implicadas en la práctica de la filosofía desarrollan una concepción de sí misma como sujeto pensante, capaz de dar sentido a lo cotidiano y de fundamentar sus pensamientos con la razón como ciudadano autónomo y activo, más que como simple consumidor sometido al mundo en el que vive.
3. Las relaciones sociales: Las personas que se relacionen con el ejercicio de la filosofía aprenden a dialogar con los demás, a deliberar en común, en vez de confrontarse al prójimo, ese prójimo que se percibe demasiado a menudo como un obstáculo o amenaza.

En concreto, como evidencia la Unesco, el ejercicio de la Filosofía guía el pensamiento y la acción y, por consiguiente, la realización de talleres de filosofía contribuiría en el logro de estas dimensiones a niños, niñas y adolescentes; impactando positivamente en su desarrollo personal, en el quehacer cotidiano y en su forma de relacionarse.

En otro orden de ideas, es importante reflexionar en torno a la dimensión política de la Filosofía. No quiere decir que exista una relación de dependencia entre ambas. Significa que la Filosofía tiene un compromiso con la transformación social, puesto que permite poner en cuestión, elucidar y comprender las injusticias de la sociedad neoliberal actual, así como también plantear formas de superación a aquello (Cf. Kohan y Waksman, 2000).

En ese sentido, la filosofía impacta directamente a la sociedad, más nos posibilita cuestionar sobre qué tipo de sociedad queremos formar: ¿Una sociedad con o sin pensamiento crítico? ¿Con o sin capacidad de análisis y argumentación? Pues bien, esta nos per-

mite desarrollarnos de manera integral, ayuda a generar capacidad de análisis, a ser sujetos activos en la formación de la sociedad y el mundo que nos rodea y nos permite transformarlo según nuestras propias visiones.

La Unesco en “Filosofía escuela para la libertad” especifica siete motivos por los cuales filosofar se ha transformado en una necesidad: lo cultural, lo existencial, lo espiritual, lo terapéutico, lo político, lo relacional y lo intelectual (Cf. Unesco, 2007). En este punto se abordan cuatro de esos puntos, pues son los más pertinentes al tema de investigación:

1. Lo existencial: Cuando se trata de una búsqueda existencial, la actividad filosófica hace eco de la necesidad de comprender, de aprehender mejor el mundo, de tomar conciencia de la finitud del ser, de aceptar la imperfección de las cosas, e incluso de comenzar a prepararse para la muerte. Ello explica en gran parte el éxito de las distintas prácticas del desarrollo personal.
2. Lo terapéutico: La filosofía puede servir como una actividad de consolación ante los dolores y las tristezas de la existencia, y aun si ésta no es su forma más corriente, al menos de manera explícita, sigue siendo una de las posibilidades que ofrece su campo de acción.
3. Lo político: Se orienta hacia la discusión filosófica precisamente por esa razón; en otras palabras, para debatir sus ideas sobre la justicia, la economía, la ética, la política, el medio ambiente, la libertad, el poder del dinero, de los medios de comunicación, por citar solo algunos temas recurrentes. Buscan un lugar donde expresar sus ideas, donde escuchar las de otros, donde compartir sus opiniones con sus conciudadanos o donde confrontarse a los mismos, donde avanzar sus argumentos o donde desmontar los de los demás.
4. Lo relacional: La filosofía es un medio para relacionarnos con otras personas, entablar conversaciones, relaciones sociales, etc. Es más, es un medio para compartir nuestras ideas, pensamientos y argumentos sobre la vida misma.

Es así como el ejercicio de la Filosofía impacta en múltiples áreas de la vida, a niveles personales y sociales de niños, niñas y adolescentes. Por tanto, reafirmamos lo favorable que es su incorporación desde edades tempranas, especialmente los que habitan en centro del Sename.

La propuesta filosófica ayuda a los niños, niñas y adolescentes a fomentar la confianza en sí mismos y a consolidar expectativas más altas para el futuro, sin duda, pensar en su incorporación dentro de los centros del Sename sería determinante. Al respecto, en el 2018, se publicó una noticia sobre Luis Carroza Costelli, un joven que entraría a estudiar Filosofía a la Universidad de Playa Ancha¹⁷. El futuro estudiante había estado alrededor de trece años en un hogar del Sename y en esa entrevista recuerda que la filosofía fue crucial en su vida en los últimos años:

“Me gusta preguntarme por mi existencia, por mi origen, por quién soy, por qué hago esto, a qué vine a este mundo. Me gusta esa controversia, esa lucha contra lo que está establecido en la sociedad. Cuando chico jamás pensé que llegaría a la universidad, era algo demasiado lejano para mí” (Carroza, 2018).

A su vez, cuando se le preguntó la opinión sobre las herramientas que puede ofrecer la Filosofía, Carroza contesta lo siguiente:

“[...] La herramienta de la razón, la ética y la moral... Ayudaría mucho en su formación como seres pensantes, ayudaría a los niños a preguntarse por todo lo que ocurre en la niñez y que fueron sacados de sus hogares, eso debe tener una explicación, que podría dárselo la filosofía o el mismo hecho de llegar a ese cuestionamiento. Eso más que nada, pienso es muy importante para toda la vida de un hombre o de una mujer o de un niño saber quiénes somos, que somos, a que venimos a la vida y el porqué de las injusticias y porque están donde están... Valga la redundancia.” (Carroza, 2021).

En relación a lo que menciona Luis Carroza en su entrevista: el saber quiénes somos, que somos, a que venimos y el porqué de las injusticias y/o porqué están donde están; son cuestionamientos muy comunes de los niños y niñas que llegan al Sename. Al respecto, Mónica Monje nos cuenta que: “muchas veces los llevan engañados, o con la promesa de que estarán ahí un par de días, como si de unas vacaciones se tratara, por ende, trabajar con esos niños y niñas en su desarrollo personal es muy complejo si tienen esa base” (Cf. Monje, 2021).

Por consiguiente, la Filosofía puede ayudar a responder sus inquietudes, sobre todo desde la comunidad de diálogo debido a que esta permitiría una conversación y cercanía con otros y otras. Pues es esta relación con otros y otras que viven una historia similar, en este caso niños, niñas y adolescentes que habitan centro del Sename, la que propende a que se conformen las condiciones necesarias para producir el cambio en ellos/as, así aprenden a valorar sus propias historias y a superar la estigmatización de la que pueden llegar a ser por parte de la sociedad. Tal como señala Luis Carroza con respecto a la incorporación de la Filosofía en centros de protección del Sename, comenta lo siguiente:

¹⁷ Para mayor contextualización leer entrevista completa (Revisar anexo 1).

“[...] me encantaría que estuviera en el Sename en modo de talleres recreativos, por ejemplo, una salida a terreno a hablar de la naturaleza y el ser, otro ejemplo sería hacer talleres de ayuda mutua o confesionario para que los niños se atrevan a preguntar y que ellos mismo se den la respuesta, obviamente antes una introducción al tema que van a abordar al inicio de la sesión. Que sea entretenido, eso es lo importante, que llame la atención y que sea respondido con la verdad” (Carroza, 2021).

En conclusión, la incorporación de la Filosofía en centros de protección del Sename se vuelve fundamental y necesaria, pues esta disciplina puede y debe cumplir un rol transformador de la realidad y aportar en la sociedad. No basta solo con el desarrollo en el área académica, es necesario salir a la comunidad y contribuir positivamente en su desarrollo.

3.3. Recursos para utilizar

Para finalizar, en esta sección se proponen algunos recursos que podrían utilizarse en los potenciales talleres de Filosofía de los centros de protección del Sename y la motivación que hay tras ellos. Para ello, se recurre a trabajos relacionados entre filosofía e infancia de profesionales en el área de la educación y la filosofía que desde las novelas de Lipman quisieron ir más allá y crear su propio material didáctico.

Han sido muchos los proyectos audiovisuales, narrativos, artísticos y juegos que han surgido a partir del programa Lipman y que han contribuido a que el ejercicio de la filosofía sea interesante, lúdico y divertido para los niños, niñas y adolescentes, sobre todo para aquellos que están en contextos de encierro.

A continuación, se presentan algunos de los proyectos que consideramos en nuestra investigación al momento de pensar en los talleres de filosofía en los centros del Sename.

3.3.1. Wonder Ponder¹⁸

Es una serie de filosofía audiovisual española creada por Ellen Dutie, Daniela Martagón y Raquel Martínez para todas las edades, donde se invita a las y los lectores a participar de algunas preguntas más típicas de la filosofía de una forma más creativa y divertida. Esta serie cuenta con cuatro títulos:

1. Mundo cruel: En formato de libro y juego, reflexionan en torno a la crueldad y a la relación con esta de una manera divertida y lúdica. Algunas preguntas son:

¹⁸ Para mayor profundización o acceso al material véase (Fuente: <https://www.wonderponderonline.com/>)

¿Matar hormigas te parece cruel? ¿Te gustaría vivir en un zoo? ¿Por qué? ¿Es siempre cruel obligar a alguien hacer algo que no quiere hacer?

2. Yo persona: Se plantean interrogantes sobre quienes somos. Algunas de las preguntas son: ¿Sabes con total certeza que eres una persona? ¿Cómo sabes que en realidad no eres un robot? Si tuvieras dos o tres cerebros, ¿serías dos o tres personas? ¿Qué es exactamente una persona?
3. Lo que tú quieras: Libro juego que se aproxima a la temática de la libertad. Algunas de las preguntas son: ¿Quién es la persona más libre que conoces? Si supieras que nadie se iba a enterar nunca, ¿te portarías mal? ¿Puede todo el mundo hacer lo que le da la gana al mismo tiempo? ¿Y tú, qué piensas?
4. Pellízcame: Se plantea la temática de nuestros sentidos y lo que estos nos dicen acerca del mundo, que es lo que es “verdad” y que es “mentira”. Algunas preguntas son: ¿Y si la vida fuera un sueño? ¿O un cuento? ¿O una gran ilusión? ¿Y si te pellizcaras? ¿Acabarías con la duda? ¿Qué es real? ¿Qué no es tan real? Y tú, ¿qué piensas?

Estos cuatro títulos de la serie vienen en versión de libros-juegos, editados en cajas con 14 láminas ilustradas, más de 100 preguntas y, también, 3 láminas libres para crear escenas filosóficas y plantear preguntas propias, esto con la finalidad de que los y las niñas sean parte más activa del proceso de indagación y se entretengan al mismo tiempo. La edición realizada por la editorial lamiqué en Argentina está presente en nuestro país.

3.3.2. Proyecto Noria¹⁹

De acuerdo a Sático y Puig, quienes en la actualidad dirigen la experiencia, el Proyecto recibe el nombre correspondiente a una atracción conocida como “rueda de Chicago”, teniendo en cuenta que busca lograr que niños y niñas aprendan a pensar y a actuar a partir de distintas perspectivas. Partiendo de la forma circular de la Noria, se traduce en un pensamiento que circula y se construye con otros a través de comunidades de investigación y pretende materializar y visibilizar la propuesta de filosofía lúdica (Cf. Sático y Puig, 2004: 4).

¹⁹ Para mayor profundización o acceso al material véase: <https://octaedro.com/noria/>

Asimismo, a diferencia del recurso anterior, el Proyecto está basado en una serie de colecciones dedicada a niños y niñas de 3 a 6 años. La propuesta presenta la siguiente colección de cuentos ilustrados:

- Serie *Juanita y sus amigos*: colección formada por seis cuentos cuyas temáticas centrales incluyen el valor del tiempo, finitud y del autoconocimiento. La protagonista, la mariquita Juanita, rodeada de amistades vive aventuras y emociones que la llevarán al autoconocimiento.
- Serie *Sin nombre*: reúne seis cuentos, donde el protagonista, un niño afrodescendiente, se descubre a sí mismo y al mundo. Sus historias llevan a cuestiones de exclusión social, racismo y xenofobia y, en ellas se aprecia la necesidad e importancia del respeto.
- Serie *Hilomundos*: reúne cuatro cuentos que narran aventuras oníricas de la protagonista y busca provocar reflexiones y procesos creativos mediante las metáforas. La protagonista central de las historias se ve enfrentada a la creación de mundos, creadora de un universo imaginario dentro de un mundo real que está en guerra. En esta serie se analizan los valores de paz, libertad, democracia, etc.; así como resolver conflictos entre otras cuestiones.

Este proyecto, además de las colecciones mencionadas, cuenta con un currículum para niños y niñas de 2 a 11 años. Cada tema está dispuesto de acuerdo a la edad de los niños y niñas y posee un libro para los y las alumnas y su correspondiente libro para el profesorado con más de 500 actividades que guían la discusión y el desarrollo de las habilidades, además de potenciar el arte como recurso para hacer llegar la filosofía a niños y niñas.

Desde el año 2000 el currículum Noria se aplica de manera exitosa en algunas aulas de España y en ciertos países de Latinoamérica, buscando llevar la filosofía más allá de lo tradicional y clásico.

El programa cuenta con una serie de recursos, tales como minicuentos, cuentos tradicionales, leyendas y mitos en la parte narrativa y pintura y música en juegos y artes. Asimismo, el programa se basa en las siguientes series:

- Serie *Vamos a pensar*: para niños y niñas de 2-3 años. Incorpora la guía docente y *¡Vamos a pensar con cuentos!*

- Serie Jugar a pensar con Juanita: para niños y niñas de 3-4 años. Incorpora la guía para el docente y *La mariquita Juanita*.
- Serie Juguemos a pensar: para niños y niñas de 4-5 años: Incorpora la guía para el docente y el libro *Jugar a pensar con cuentos*.
- Serie Jugar a pensar con los sentidos: para niños y niñas de 6-7 años. Incorpora la guía para el docente y el libro *Pébili*.
- Serie Jugar a pensar con leyendas: para niños y niñas de 7-8 años. Incorpora la guía docente y *Juanita: los cuentos y las leyendas*.
- Serie Jugar a pensar con mitos: para niños y niñas de 8-9 años: Incorpora la guía docente y *Juanita y los mitos*.
- Serie pensar a través de juegos: para niños y niñas de 9-10 años. Solo incorpora el libro *Juegos para pensar*.
- Serie los derechos de las niñas y niños: para niños y niñas de 10-11 años. Solo incorpora el libro *Los derechos de las niñas y niños*.

Este proyecto busca llevar la filosofía más allá de lo tradicional y clásico, potenciando el arte como forma de llevar la filosofía a niños y niñas.

3.3.3. Oraculum²⁰

Es un juego de mesa formativo no competitivo creado por tres connotados profesores: Antonio Caballero, profesor de filosofía y ética que lleva muchos años experimentando formas de interacción que ayuden al autoconocimiento, desde sus conocimientos de filosofía occidental y oriental; Angélica Sátiro, escritora y educadora interesada en la interculturalidad, los juegos y el arte, lleva muchos años desarrollando diferentes proyectos de desarrollo personal y social a través de la creatividad y Félix de Castro, profesor de filosofía y ética que está interesado en el análisis y la conducción de grupos educativos y en las posibilidades educativas de la creación artística.

Oraculum es un juego que de forma lúdica potencia el pensamiento y el autoconocimiento, más propone a través de la filosofía varias experiencias corporales y mentales a la vez. Integra actividades de teatro, de relajación, de dinámica de grupos, de juegos de lenguaje, de expresión corporal y de desarrollo de la creatividad y del pensamiento en general,

²⁰ Para mayor profundización o adquirir el juego véase: <http://www.xtec.cat/~fcastro1/oraculum/el%20juego.htm>

por lo que tiene como objetivo potenciar: el pensamiento y la creatividad, la experimentación, la decisión y la reflexión personal y el diálogo y la interacción grupal en el proceso del autoconocimiento.

El juego consta de:

1. Tres tipos de cartas:
 - 1.1. Laboratorio filosófico: se plantean actividades a realizar.
 - 1.2. Casa de sabios: se pueden leer citas.
 - 1.3. Tribunal de lo inesperado: suerte.
2. Tablero.
3. Fichas de jugadores, dado y reloj de arena.
4. Diario del jugador: donde luego de cada juego el o la jugadora podrán registrar sus experiencias, ideas o pensamientos recopiladas luego de jugar.
5. Fichas de conciencia.

Es importante señalar que este juego fue creado a partir del Mito de la Caverna de Platón, donde se conduce al participante por distintos estadios del tablero para alcanzar el sueño que queremos (Cf. Sático, 2006). Lo esencial del juego es que los niños, niñas y adolescentes pasen por un proceso que les conduzca a un destino. Dicho proceso se divide en los siguientes estadios:

1. Conocimiento: ¿Qué conozco?
2. Comunidad: ¿Quiénes somos?
3. Identidad: ¿Quién soy?
4. Realidad: ¿Dónde estoy?

Finalmente, el juego busca que a partir del diálogo entre participantes se puedan responder a las preguntas de cada estadio. Sin embargo, la dinámica del juego tiene como raíz las preguntas que los mismos/as participantes puedan realizar, generándose muchas posibilidades en el interaccionar.

3.3.4. Dramatizaciones

La dramatización de la filosofía es un elemento que aborda Lipman en su programa, señalando que:

“Cuando hablo de “dramatizar la filosofía”, tomo en consideración un amplio espectro de actividades diseñadas con el fin de suscitar el interés de diversos tipos de individuos hacia los problemas filosóficos: estudiantes universitarios, de educación media y básica, e incluso todos aquellos que desarrollan algún programa de formación, como adultos que asisten a escuelas nocturnas, los jubilados y muchos otros. Dichas actividades pueden tomar la forma de biografías de los filósofos, autobiografías escritas por los propios filósofos, textos filosóficos escritos en forma literaria más que argumentativa, como alegorías, parábolas, dramas, películas, poesía, cuento; o novelas populares sobre historia de la filosofía, representaciones teatrales de obras filosóficas; o incluso ciertas combinaciones de la filosofía con otras formas de expresión como la música, la danza o la ópera” (Lipman, 2001:95).

No obstante, es importante destacar también el aporte de Angélica Sátiro, una pedagoga experta en creatividad y en formas de llevar la filosofía a los niños y niñas a través de expresiones artísticas y lúdicas. En concreto, ha realizado junto a su equipo de trabajo obras de teatro en relación con la filosofía tratando ciertas temáticas en particular, dramatizando algún diálogo filosófico, leyendo teatralmente algún fragmento, etc. Siempre buscando la forma de suscitar el interés de jóvenes o niños y niñas hacia la filosofía y sus diversas formas de expresión.

3.4. Cognición corporizada

Las propuestas antes mencionadas están basadas en la creatividad de quien realice los talleres. Se comprende que cada uno de los niños y niñas que habitan en centros de protección del Sename tendrán gustos e intereses distintos y, es en ese sentido que se proponen estos recursos a modo de lograr acercarlos con la filosofía.

“El hecho de que la mente dependa en gran medida del cuerpo para obtener información no debería sorprender. Después de todo, el cuerpo es nuestro único nexo real con el mundo: el conocimiento que adquirimos lo obtenemos a través de los sentidos. También desde una perspectiva evolutiva resulta comprensible que existan lazos estrechos entre el cuerpo y el pensamiento. A lo largo de millones de años, nuestras habilidades cognitivas, cada vez más poderosas, se han desarrollado a partir de sistemas neurales que han ido evolucionando para tareas físicas más simples, como la detección visual o la navegación espacial” (Carpenter, 2015: 18).

Nigel Manchini, nos plantea en un artículo que la relación mente y cuerpo ha sido controversial durante muchos años, y es que es también un tema recurrente al abordar la filosofía y lo que tiene relación con el conocimiento (Cf. Manchini, 2020). Algo importante y que es transversal en todos estos recursos es la comunidad de diálogo, esto posibilita el espacio de discusión entre quienes sean parte de los talleres.

Los recursos que se han seleccionado buscan una forma entretenida de presentar la filosofía. Muchas veces se piensa que la filosofía está contenida solamente en algunos libros, papers, ponencias, etc.; sin embargo, la filosofía y su ejercicio esta también presente en actividades lúdicas.

Por otro lado, más allá de proponer esos recursos por el mero hecho de ser “lúdicos”, se plantearon porque tienen relación con la *cognición corporizada*, más las sensaciones físicas y el movimiento corporal ejercen una gran influencia sobre lo que pensamos o sentimos.

Conclusiones

El principal objetivo de esta investigación fue analizar el beneficio e impacto de la Filosofía en el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes que habitan en centros de protección del Sename, permitiendo dilucidar la relación que existe entre la Filosofía y el rol social, escapando del mundo meramente académico.

Los resultados y lecciones aprendidas las podemos ordenar como sigue:

En un primer lugar, fue necesario establecer la relación de la Filosofía y vulnerabilidad, pues el lugar donde se pretende incorporar esta disciplina es socialmente marginalizada e invisibilizada, por esto esta relación se vuelve necesaria. Asimismo, para establecer la relación entre esos conceptos, se recurrió al análisis y estudio de dos proyectos, el Proyecto Marfil (Colombia) y Red PECE (Chile). Es a partir de estos proyectos donde estimamos que la Filosofía aporta a la vida de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad y encierro. Del mismo modo, nos llevó a replantearnos el impacto de la Filosofía en el desarrollo humano y particularmente desde la infancia.

Estos niños, niñas y adolescentes que habitan en los centros de protección del Sename son una población que se ha visto invisibilizada y marginalizada durante muchos años. Ello invitó a pensar crítica y profundamente en la vulnerabilización de derechos de la infancia por parte de la Institución.

Al respecto, la Filosofía para Niños en sectores socialmente marginados puede conducir a una comprensión más amplia del papel social y transformador que debe tener cualquier horizonte teórico y reflexivo como la filosofía, así como también la oportunidad de construir vínculos identitarios con las personas que se encuentran en situaciones de marginalidad, en tanto que sus voces, que permanecen calladas, pueden ser reconocidas en medio de una comunidad de diálogo (Cf. Bejarano, 2016). Además, acercarse a la Filosofía generaría un espacio donde estos niños y niñas pueden expresarse libremente entorno a sus ideas, hacerse parte de discusiones y sentirse incluidos en espacios de reflexión (Cf. Waksman y Kohan, 2000). Es así como la implementación de una propuesta filosófica podría ayudarlos a fomentar la confianza en sí mismos y a consolidar expectativas más altas para el futuro.

En otro orden de ideas, reflexionamos en torno a la dimensión política de la Filosofía, puesto que esta tiene un compromiso con la transformación social, pues permite poner en cuestión, elucidar y comprender las formas de poder excluyentes, discriminatorios y destructivos imperantes, así como también plantear formas de superación a aquello.

En este sentido, la Filosofía puede ayudar a responder sus inquietudes, sobre todo desde la comunidad de diálogo pues esta permitiría una conversación y cercanía con otros y otras. Pues es esta relación con otros y otras que viven una historia similar, en este caso niños y niñas que habitan centro del Sename, la que propende a que se conformen las condiciones necesarias para producir el cambio en ellos/as, así aprenden a valorar sus propias historias y a superar la estigmatización de la que pueden llegar a ser por parte de la sociedad.

De igual manera, la Filosofía se asocia a la escuela, sin embargo, en Chile no es una asignatura obligatoria en la enseñanza básica y en el primer ciclo de media. Si bien hay establecimientos educacionales que la imparten, generalmente corresponden a colegios privados o particulares subvencionados. Pareciera que no hay espacio o derecho para la filosofía en contextos más vulnerables o excluidos, donde generalmente las expectativas frente al futuro del estudiante limitan su progreso, sus sueños y metas al subestimar sus capacidades. Sin embargo, la práctica de la disciplina en centros de protección del Sename puede desempeñar un rol fundamental en el desarrollo integral de cientos de niños, niñas y adolescentes.

Cabe resaltar que, la Filosofía guía el pensamiento y la acción y, por consiguiente, la realización de talleres de filosofía contribuiría en el logro de estas dimensiones a niños, niñas y adolescentes; impactando positivamente en su desarrollo personal, en el quehacer cotidiano y en su forma de relacionarse. Sin embargo, estos talleres deben partir de las necesidades o expectativas de los participantes en el proceso, no deben ser producto del azar u orientados por tendencias pedagógicas de moda o impuestas.

Asimismo, la incorporación de la Filosofía en centros de protección del Sename se vuelve fundamental y necesaria, pues esta disciplina puede y debe cumplir un rol transformador de la realidad y aportar en la sociedad. No basta solo con el desarrollo en el área académica, es necesario salir a la comunidad y contribuir positivamente en su desarrollo.

En conclusión, esta investigación esclarece la importancia de incorporar la Filosofía en centros de protección del Sename, ya que esta aportaría significativamente al desarrollo integral de niños y niñas, permitiendo que acrecienten su capacidad de análisis teniendo así una mayor comprensión del mundo y de su mundo en particular. Tendrían las herramientas necesarias para ser personas más autónomas en cuanto a métodos de razonamiento y comprenderían el diálogo como algo fundamental al momento de relacionarse con otros u otras en el camino de su vida. Para lograrlo se propusieron una diversidad de recursos dinámicos y lúdicos, respondiendo a la variedad de intereses del educando, y de esta forma que el acercamiento con la Filosofía sea más significativo. Considerando también lo referido a la cognición corporizada, que da sustento a los recursos propuestos.

Ahora bien, como cualquier trabajo de investigación, se contribuye a dilucidar ciertas incógnitas y relaciones de conceptos sobre el tema tratado, pero al mismo tiempo van surgiendo nuevas dudas y propuestas de trabajo. Por lo mismo, nuestras proyecciones en esta área tienen relación con llevar a la práctica el rol transformador que tiene la Filosofía en la comunidad, específicamente en niños, niñas y adolescentes que habitan en centros de protección del Sename y de esta forma contribuir a su desarrollo integral. Nos resulta indispensable trabajar en conjunto con la REDPECE de nuestro país, una red que tiene experiencia en los contextos de encierro y aportaría a llevar a la práctica las propuestas abordadas en esta investigación.

Anexos

Anexo 1. Entrevista Luis Carroza.

E: ¿Cuál fue su primer acercamiento a la filosofía?

Luis: Mi primer acercamiento a la filosofía, según yo, fue el preguntarme por el "yo", (quién soy, que soy y porque estoy aquí) respecto a porque estaba en un hogar. Luego en el colegio conocí la disciplina y me encantó, la conocí en segundo medio en el ramo de lenguaje.

E: ¿De qué forma la filosofía fue un aporte para tu vida?

Luis: La filosofía me ayudó a cuestionar todo en mi vida, mi forma de ser, mi forma de ver la vida y las cosas. Me enseñó a preguntar, a no quedarme con la duda, a investigar, a conocer el origen de las cosas y el conocimiento humano, a conocer la realidad humana.

E: ¿Qué te motivo a estudiar filosofía? Independientemente de que ya no sigas en ello.

Luis: Me motivo porque respondería a muchas dudas que tenía del pasado y a concluir varios aspectos de mi vida y que este conocimiento serviría alguien más, me motivo porque abrió mi mente a un mundo desconocido, un mundo hacia las palabras. Me motivaron mis amigos y profesores.

E: ¿Consideras que debería estar presente en centros de protección del Sename? ¿De qué forma?

Luis: Si, me encantaría que estuviera en el Sename en modo de talleres recreativos, por ejemplo un salida a terreno a hablar de la naturaleza y el ser, otro ejemplo sería hacer talleres de ayuda mutua o confesionario para que los niños se atrevan a preguntar y que ellos mismo se den la respuesta, obviamente antes una introducción al tema que van a abordar al inicio de la sesión. Que sea entretenido, eso es lo importante, que llame la atención y que sea respondido con la verdad.

E: ¿Qué herramientas crees que podría otorgar la filosofía a los niños y niñas que están en el sename?

Luis: La herramienta de la razón, la ética y la moral... Ayudaría mucho en su formación como seres pensantes, ayudaría a los niños a preguntarse por todo lo ocurre en la niñez y que fueron sacados de sus hogares, eso debe tener una explicación, que podría dárselo la filosofía o el mismo hecho de llegar a ese cuestionamiento. Eso más que nada, pienso es muy importante para toda la vida de un hombre o de una mujer o de un niño saber quiénes somos, que somos, a que venimos a la vida y el porqué de las injusticias y porque están donde están... Valga la redundancia.

Anexo 2: Entrevista a Mónica Monje.

E: ¿Respecto a su experiencia trabajando en el Sename, ¿Cuál cree usted que es la percepción que tienen NNJ de sí mismo dentro de la institución, como se ven ellos a sí mismo?

Mónica: Es bien compleja la pregunta porque nosotros trabajamos en una institución, te hablare del contexto residencial porque creo que te interesa más, es muy distinto a los niños que son intervenidos en los dispositivos ambulatorios. Porque son niños que están con sus familias aun, o están con cuidadores aun, o a veces están en residencias, pero son atendidos por los colaboradores del Sename. Pero los niños que viven en residencias, a mí me toco trabajar con niños de entre 6 y 12 años, ese fue el rango etario con el que yo trabaje en el CREAD Galvarino en su mayoría niños con mucho problema salud mental, si bien son niños diagnosticados en el ámbito psiquiátrico con distintos trastornos, trastornos típicos, de conducta, yo igual desde una manera más personal y porque tengo una visión no tan psiquiatrizada de las problemáticas me interese mucho en entender a los niños desde las teorías del trauma complejo, que tiene que ver más con los vínculos, con esta ruptura de los vínculos que se produce cuando los niños son sacados de las casas, hogares familiares, incluso también de qué manera estos niños han ido desarrollando ciertas formas de ser en el mundo a raíz del vínculo que tienen con sus seres primarios que son los que los cuidan ya sea su padre su madre su tío, quien haya estado a cargo. Ya esos niños que en su mayoría sufrió maltrato donde los adultos por sus mismas problemáticas no han sabido responder a las necesidades bio psico sociales de los niños desde lo básico desde la comida cierto ya sea por carencia ya sea por lo que sea cierto pero la vivencia mi niño es muy traumática desde chiquititos y me atrevería a decir a propósito también de los estudios de los últimos acercamientos que yo he hecho estudios más recientes cierto de un autor chileno, Felipe Lecalenier yo te lo recomiendo mucho, el lleva 10 años estudiando el tema salud mental de la infancia en Chile entonces es un tipo realmente destacado y trabaja mucho en relación al vínculo primario incluso desde la gestación, nosotros tenemos que en su mayoría los niños que con los que trabajamos en el Sename existen dificultades a nivel gestacional, ya a nivel nacional a propósito de madres que están insertas en contextos de violencia de maltrato cierto y de consumo de falta de atención de salud y de control por lo tanto si es que hay algo que necesita el sistema está en déficit porque no tienen acceso, no tienen la cultura de ir a controlarse los embarazos entonces son niños que nacen nada más por ciertas consecuencias ya desde el día 1 el nacimiento por lo tanto a nivel de la persona que pueden ir teniendo ellos va a estar súper enmarcada en está en la manera de que se hayan dado estas primeras estos primeros años de vida incluso estos últimos momentos de la gestación ya hay un resentimiento ya del mundo exterior hacia él, está éste ser que está en crecimiento ya no me refiero así como no sé pues los primeros meses pero existen ciertas etapas críticas del embarazo cierto que son criticadas desde lo biológico pero a nivel emocional y a los últimas etapas si tienen algún aspecto alguna consecuencia y en el desarrollo posterior entonces tienes que cuando nacen estos niños los cuidadores son incapaces de dar respuesta a las necesidades fisiológicas entonces son niños, yo lo converso con una amiga trabajadora

social, nosotros decimos son los hijos del cortisol ya son hijos del cortisol que están en constante situación de estrés elevado ya y donde no hay un adulto que regule eso dándole satisfacciones estas necesidades ya por lo tanto eso no vale esperando la forma de funcionar la arquitectura cerebral cacheaban a nivel yo ahí ya hay que estar más en neurociencia que yo no soy experta pero esa forma de liberación de cortisol en extremo va generando consecuencia en la forma de percibir el mundo y por lo tanto de percibirnos a mí mismo y sufría ansiedad estar siempre a una en una sensación de alerta por lo tanto esos en un estrés constante niños que por eso se le llama pucha que tienen poca tolerancia a las frustraciones además el lenguaje más de diagnóstico etiquetas cierto pero tiene su correlato en estas condiciones incluso más biológicas más basales ya de funcionamiento entonces la percepción desde ahí desde esa lógica de tener que defenderse de estar en una situación de inseguridad a nivel práctico porque tú y yo un par de veces me acuerdo haber entrevistado a niños que por ejemplo maltrataban a otros su vez como un saco muchas recibidas y otros padres y yo les consultaba si oye a ti no te da no sé qué pena no te dan o que no te produce algo general de tanto daño a otro niño y la respuesta es bueno pues a mí siempre me han pegado, entonces tú dices claro como tal vez falta empatía que hay una quizás aquí hay una conducta media psicopática así como la importancia del dolor del otro y si de alguna manera si vamos más adelante seguimos el desarrollo de este como muchos de los casos emblemáticos que son más adultos son niños que han estado en este sistema que no los ayudó mucho a reparar eso a modificarlo porque lo que hizo fue encerrarlos en un hogar y no vio reconstruir esos vínculos dañados en el fondo es donde se les en las relaciones sociales donde surge la enfermedad mental la enfermedad de la salud mental o el daño en la salud mental y es en esos vínculos estable que deberían restablecerse es como en ese lugar entonces obviamente baja autoestima pero no es que digan es que yo no soy capaz sino que no están solos elecciones sino que ya hay una reacción más automática el que no voy a poder claro, a nivel te hablo así como estos niños como que nosotros decimos que tiene un nivel de daño más más profundo más poli traumatizado que respondan sufrido muchos muchos problemas que en su vida en distintos ámbitos y eso claramente va a caber marcando mal la forma de ver y funcionar y responder al mundo y responder a las relaciones y responder a los otros.

E: Y dentro de ese contexto, ¿ellos comprenden porque están dentro de los hogares, o de repente no hay respuestas en torno a eso?

Mónica: Mira, se les trata de explicar, los niños llegan a Sename a un hogar, muchas veces engañados, porque es una decisión que se toma en los tribunales de familia, Sename en la parte hogar no va a buscar a un niño que porque hicieron una denuncia lo fuimos a buscar, son niños que están en el sistema de alguna manera siendo monitoreados, de manera ambulatoria, los visualizo el consultorio, los visualizo otra familia, el sistema de salud, una OPD que son las oficinas de protección de derechos en las comunas, entonces a veces irrumpe este sistema en la vida de ellos y no es mucho lo que se les explica, entonces llegan allá engañados y esos significa una descompensación tremenda, son llevados por carabineros, a veces por familiares, que les dicen mira vamos un ratito, vamos a ir a un lugar, entonces

después trabajar con ellos es muy complejos, y allí ya entramos en terreno de cuestionar más a nivel profesional y personal, ahí profesionales que son más concretos en la vida y que dicen ya, este niño fue vulnerado y hay que sacarlo de la casa y yo le voy a explicar que el esta acá porque su mama lo daño y lo maltrato, es así muy lineal, y claro esa es la misma manera en la que opera el sistema en un conjunto, resulta que ese niño que fue maltratado y otro problematizo, no necesariamente para ese niño eso es un problema porque ese niño ha sido criado, está acostumbrado a esa forma de relacionarse, porque en su contexto, en su casa, en su barrio, porque además pensemos que los hogares son para niños que viven en contexto de pobreza, no son para niños que viven en clase media emergente pa arriba, que son quienes más tiene problemáticas de alcohol, drogas etc. Entonces ahí se produce un fenómeno muy curioso, que muy poca gente se detiene a pensar, a decir como trabajo con este niño que ha sido víctima de esta situación, pero tampoco dejando mal parado su sistema familiar que finalmente es su familia, su historia, de donde viene. Entonces en ese caso, es un trabajo super complicado para explicar, lo que yo hacía en términos practicas era señalar así, le decía mira, en esta sociedad resulta que a los niños y en general la violencia , el maltrata, dejarte solo, que tu vayas a trabajar en condiciones de riesgo porque no estemos en contra del trabajo si es controlado y te permite hacer tu vida normal, ir al colegio, jugar, no hay problema, pero hay ciertas cosas que como sociedad no se permiten por lo tanto existen las autoridades, existen los tribunales que señalan que eso no está bien, por eso tus padres están faltando a cuidarte por lo tanto eso es un problema que han definido los adultos y eso te puede afectar a ti en la vida. Yo lo trabajaba desde ahí, desde una cosa bien puesta desde cómo se visualiza porque yo no puedo irrumpir el mundo interno desde niño diciendo, es que tú eres un niño vulnerado.

E: ¿Considerarías el Sename como un lugar seguro?

Mónica: el problema es de raíz, a pesar de que fui directora del Cread Galvarino, no fui directora porque pensara que era el mejor lugar del mundo, yo entre trabajando como psicóloga, después fui jefa técnica, y los últimos 7 meses asumí como directora de ese centro. Cuando llegué a trabajar a los pocos meses, dije no, esto está mal, este modelo de cread, que es un modelo de un centro de reparación especializada de administración directa, que es administración directa del estado que es a nivel nacional es el 10% de la oferta de hogares, porque el otro 90 está a cargo de los organismos colaboradores acreditados, que son todos estos ONG, fundaciones que según sin fines de lucro trabajan para la infancia. Y ellos tienen todo el resto de los hogares y dispositivos ambulatorios de intervención. Entonces no es un lugar seguro porque de partida está mal estructurado desde el origen, ya del hecho que el estado haya externalizado su atención a través de terceros, que hay muy poco control, de cómo se ejecuta la política de infancia o las intervenciones propiamente tal en lo concreto, no es un lugar seguro.

Cuando aparecieron todas las cifras a raíz de la muerte de Lisette, de los niños muertos fallecido en Sename. Sename como se caracteriza siempre por no hablar no decir, no transparentar a las personas, que yo siempre he sostenido que les conviene que acá sean los educadores o la atención directa quienes seamos los chivos expiatorios, hay una cuestión de pro-

tección muy perversa de las jefaturas y autoridades, no aclaran nada. Había que aclarar que la mayoría de las vulneraciones se cometen en los organismos acreditados, o sea, cuando se desgloso estas vulneraciones, muertes y situaciones, la mayoría ocurría en los organismos colaboradores acreditados que reciben subvención del estado. El nivel de control que teníamos como cread era super alto, nosotros a diferencia de los organismos colaboradores, teníamos un control interno de cómo eran las practicas muy severo e incluso el hecho de ser funcionarios públicos nos posicionaba de estar super atento a que no hubiese una vulneración dentro del centro. A nivel del Galvarino había una tensión muy alta entre los educadores de trato directo y todos los profesionales, todo el equipo de profesionales y directivos porque los educadores eran educadores que generalmente incluso, te podría decir que venían de contextos muy similares a los niños, Sename no exigía más allá de 4to medio para un educador. No los capacitaba en niños que tiene un nivel de complejidad enorme, y que además la situación de residencia exagera, aumenta o incluso permite desarrollar conductas que no habías desarrollado en ningún otro lado, porque de alguna manera estas en un encierro, si bien no estas privado de libertad en la cárcel, si estas privado de los cuidados de tu familia que es lo esencial, entonces te interrumpen una vulneración pero te vulneran otra inmediatamente que es estar en familia, entonces las malas prácticas de los educadores tenían que ver con esta falta de capacitación, este exceso de niños, de problemáticas, de niños que nos agredían, yo también recibí agresiones de niños, muchos compañeros fueron agredidos, mordidos, escupidos, mordidos, mechoneados, una niña me mechoneo, me genero un esguince cervical cuando yo llegue a trabajar a Galvarino. Pero cuando tú tienes más formación y entiendes un poco mas no te vas en contra del niño, tu entiendes, una niña que ha estado toda su vida en un hogar, que se desregulo emocionalmente y la primera que paso en su camino fui yo y me mechoneo, no era contra mi. Versus los educadores que no tenían esa forma de comprender y la verdad estaban saturados, porque un educador para 20 niños con un nivel de complejidad tremendo se configuraba en un contexto super hostil y no se podía dar respuesta a lo que necesitaban los niños. Galvarino era una residencia masiva, y en el momento que se configura masiva, el mundo entero, los avances y todo lo que se hablaba de residencia, hace mucho tiempo se decía que las residencias masivas debían ser erradicadas y que los niños menores de 3 años debían estar en familias de acogida. Situación que recién ahora está ocurriendo, y esto más de 20 años de desfase en eso. Después de la muerte de Lisette hubo muchos cambios, en ese momento teníamos más de 100 niños en el cread a los meses y yo denuncie muchas veces que estábamos en sobrepoblación, que habían niños que no correspondían al perfil y que los tribunales de familia los mandaban y los mandaban a diestra y siniestra, porque también hay una cuestión de sentirse así, ya listo los mandamos a un hogar y como que están protegidos, hicimos nuestra parte y de ahí no hay cuestionamiento y sacar a un niño de un hogar después es muy difícil porque el mismo tribunal es el que tiene que autorizar, pero hubo oídos sordos desde siempre, entonces un lugar seguro, para nada, es todo lo contrario a lo que uno espera que debería ser. Ni seguro, ni aportativo ni nada.

E: Ya entro en vigencia el sistema Mejor Niñez, ¿crees que eso será un cambio suficiente?

Mónica: es cambio de nombre, hicieron algunas modificaciones, pero no, porque es un sistema creado nuevamente por gente que no conoce la realidad, que cree que era más importante lo estético que lo más profundo por decir, o sea, se generaron estas residencias más pequeñas porque esa era la discusión de siempre, nosotros decíamos acá hay que tener residencias más pequeñas, ya, murió la Lisette y empezaron a cerrar el cread Galvarino, cerraron otros más y enviaron a los niños a casas más pequeñas en lugares residenciales además y eso también trajo muchos problemas como de pertenencias y discriminación también de los vecinos porque son niños que además tiene problemas de salud mental y no porque los pongan en una casa más bonita y en providencia o en un barrio más acomodado los niños van a mejorar, lo que ellos necesitan es tener vínculos estables y familiares, es que el estado les garantice y les devuelva el derecho de vivir en familia ya sea con su familia biológica para la cual hay que intervenir, y no existe ningún dispositivo que intervenga con las familias, porque lo que hace el estado de Chile es la pérdida de los cuidados de los niños, entonces los niños quedan privados del cuidado de sus familias, las familias quedan botadas, no hay un trabajo para habilitar, rehabilitar, cooperar para que ese niño vuelva allá, a esa familia, en la otra línea de trabajo que ahora están un poco en eso es ampliar la cantidad de familia de acogida de manera que más niños vayan a un hogar y estén en familia de acogida, lo otro es fortalecer la adopción, que la adopción tiene muchas trabas, trabas y prejuicios, como por ejemplo hoy en día ya pueden adoptar parejas homoparentales que adoptan como solteros sí, porque no es reconocido el acuerdo de unión civil, pero en eso se avanzó, pero todavía faltan familias de acogida y yo creo que falta responsabilidad social con los niños del Sename. Porque la gente reclama, la sociedad también puede aportar siendo familia de acogida, o adoptando a niños más grandes. Las personas que van solo quieren adoptar guagüitas, y guagüitas son muy pocas, tenemos niños de 5, 8 o 10 años para arriba, con problemas emocionales, físicos, neurológicos, o niños sanos con mucho daño pero que son más grande. Yo creo que falta a nivel de sociedad, porque estamos acostumbrados a que sea la institución además la que criticamos la que tenga que encargarse, pero yo creo que es una responsabilidad social compartida.

La sociedad es la primera que discrimina, cuiden a los niños, pero lejos. La Lisette una niña super llorada, pero si ella hubiera estado viva se hubiera ido a una residencia familiar a una casa y ella tenía hartas dificultades de salud mental, era una niña que se desregulaba harto, seguro que iba a andar en los techos, seguro que se iba a desregular y ahí la misma Lisette que lloran ahora que murió les hubiera dejado la escoba en el lugar, entonces hay un cinismo terrible.

E: Respecto a la dinámica educacional, ¿los niños y niñas van afuera de los centros a colegios, o dentro de las residencias?

Mónica: es híbrido, hay de los dos tipos, externos e interno. Externo cada uno va de acuerdo con sus condiciones, algunos niños a colegio especial, otros al sector más cercano que

son escuelas públicas que reciben a los niños, pero generalmente tienen que ser los más bien comportados porque si no, los expulsa. El sistema escolar expulsa también a los niños, no es que ellos deserten, son expulsados por ciertas prácticas pedagógicas cierto que generan los mismos docentes por el hecho de ser niño Sename y los compañeros también, hay toda una cosa ahí de estigmatización. Si se perdía algo era el niño que era del hogar, por descarte, ocurrían esas cosas. Otros niños a escuelas especiales, porque había mucho retraso escolar, o daño neurológico harto daño, además que el mismo trauma complejo impide ir adquiriendo aprendizaje, hay problemas en la atención, memoria, entonces algunos iban afuera. El director que estaba antes que yo gestiono con la corporación municipal instalar una escuela adentro del CREAD Galvarino, de manera que todos tuviera acceso, considerando que los más complejos conductual, emocional y de distintas problemáticas iban a quedar adentro y también los que llegaran a mitad de año, para que no quedaran desescolarizados. Entonces todos los que no iban a fuera estaban adentro, la escuela E103 que funcionaba todos los días, en los espacios, eso significaba reducir el espacio de los niños, pero era una forma de garantizar el derecho de seguir educando a los niños y que pudiera aprender.

E: En parte siento que me respondiste lo que te iba a preguntar sobre la deserción escolar, ¿no hay entonces gran porcentaje de deserción del Sename? ¿es más bien que los expulsan?

Mónica: si, o sea, yo lo veo así, lo veo como, en Chile se habla de la deserción escolar, pero que mejor para un niño que va al colegio lo pasa super bien, cuando era la parte más entretenida, el recreo, igual a uno le gusta porque están tus pares, el que te gusta, tu mejor amiga, entonces decir yo ya no quiero ir más tiene que ver más que nada con ciertas prácticas pedagógicas que incluye ciertas acciones u omisiones de los profesores, cuerpo docente que genera de alguna manera esta mala respuesta de yo como alumno que finalmente me tienen que decir sabe que repitió o se portó mal, se tiene que ir, en el fondo eso, la mayoría de los niños de nosotros, nos llamaban y nos decían sabe que no puede seguir estando acá. No pueden seguir por la conducta, no sé, se suben al techo, pero también hay una cuestión de la mirada ese prejuicio con el que miran los profesores a los niños que llegan. En mi experiencia profesional, viví una situación terrible en un ambulatorio, un ambulatorio en que trabajaba antes de entrar al hogar. Fui a una escuela para niños más grandes que no han terminado la enseñanza media y voy a hablar con la encargada, fui con la dupla, con trabajador y educadora sociales, entonces yo le pregunto por el niño y le digo bueno, ¿el asiste? ¿cuál es su asistencia regular? ¿cómo rinde? ¿cómo interacciona? Y me dice “no es que no asiste mucho” que no tiene muy buenas notas, entonces yo le pido ver el libro de para ver las notas, las anotaciones positivas o negativas que era lo que se suponía que más tenía, y ahí me desayune porque me dice, es que sabes no está en la lista del libro de los alumnos, entonces yo le digo ¿cómo? ¿de quién me estás hablando? No entiendo, porque me dices que no viene, que no rinde, pero no lo tienes anotado, lo tiene invisibilizado. Que más patente que una mala práctica pedagógica de invisibilizar a un niño, yo me ponía en el lugar de estar ahí, nombran a todos y a mí no me nombran, o sea, no existo para ese profesor. Un

profesor igual es un referente, esas cosas generan que los cabros se sientan cero motivados porque no están siendo visibilizados, cosas importantes para nuestra identidad, ser vistos, reconocidos, nombrados. Ella me hablaba de un niño que no tiene incorporado.

E: En tu experiencia, y en conocer a los niños, ¿crees que les gustarían los talleres de filosofía, que serían un aporte para ellos, el conversar, el preguntarse, son niños o niñas que tienen dudas, que el dialogo pueda ser útil en eso?

Mónica: sin duda podría ser un aporte desde ese pensar, en ellos en la vida, pensarse, abrir sus reflexiones, porque es un trabajo que no se hace primero pensar que son niños, segundo por pensar que son niños que estén en hogares, no se percibe eso como una necesidad, o incluso se creará que no son capaces, no lo sé, porque hay una cantidad de prejuicios enormes, pero tienes niños que se mandan las medias reflexiones, que tu quedas sorprendido y que no hay tiempo para reparar en eso o fomentar. Un taller con experiencia y para eso tiene que ser un profesor de filosofía, porque si no uno se va más por lo terapéutico, sin duda sería super bueno y que se abra a preguntas, de lo que quieran. Sin duda aporta porque es una parte del ser humano que esta negada en toda la infancia y obviamente más en los niños de Sename.

E: ¿Porque se da la invisibilización con niños del Sename?

Mónica: yo creo que tiene que ver con una sociedad individualista y centrada en sí misma no más que tenemos. Se dejan llevar por la ola pero después se olvidan, no son continuos. Yo siempre que decía que trabaja en Sename me decía “me gustaría tanto ayudar a un niño” y yo decía, pero háganlo, muévanse, sean familia de acogida, cuando hay noticias en la tele dicen pobrecitos, pero si hay familias que no los pueden tener, háganlo ustedes, tiene que ver con una sociedad super individualista.

Bibliografía

Accorinti, S. (2015). *Filosofía para Niños: Introducción a la teoría y la práctica*. Ediciones Manantial, Buenos Aires, Argentina.

Álvarez P. (2018). “El sueño de Luis Carroza, el joven del Sename que estudiará Filosofía en la UPLA” en Prensa Digital Libre: El Desconcierto, Chile. Recuperado de <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2018/03/05/el-sueno-de-luis-carroza-el-joven-del-sename-que-estudiara-filosofia-en-la-upla.html> [Fecha de Consulta: 18 de Julio de 2021]

Arpini, A. y Licata, R. (2002). *Filosofía, narración y educación*, Ediciones Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Baeza, A. (15 abril 2021) “Mejor Niñez: ¿Es suficiente la organización que reemplazará al Sename?” Fuente: Noticias Universidad de Chile. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/174550/mejor-ninez-es-suficiente-la-organizacion-que-reemplazara-al-sename> [Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2021]

Bejarano, J. *et al* (2016). *Filosofía para niños. Diálogos y encuentros con menores infractores*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección de Investigaciones, Bogotá, Colombia.

Carpenter, S. (2015). *Cognición corporizada*, en *Mente y Cerebro*, 73, 16-21, Barcelona, España.

Centro de Políticas Públicas UC (22 de abril, 2014). Boletín N°1: “Ley de Protección Integral de Derechos de la Infancia.” Recuperado de <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/otras-publicaciones/boletines-proteccion-de-la-infancia/boletin-n1-ley-de-proteccion-integral-de-derechos-de-la-infancia/> [Fecha de consulta: 14 de Diciembre de 2021]

Cortés-Rojas, L. *et al* (2019). “Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile”, en *Revista Saberes Educativos*, (3), 144-153, Santiago de Chile.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, Madrid, España.

Escobar, C. (16 marzo 2021) “Chile es el único país de la región que carece de una ley de garantías para la protección de la infancia y adolescencia.” Fuente: Noticias Universidad de Chile, Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/173939/especialista-en-infancias-critica-falta-de-una-ley-de-garantias> [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2021]

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid, España

Geisse, C. (2019) “Experiencia de trabajo en Literatura y teatro con personas privadas de libertad 1995-2016”, en IV Seminario Internacional de prácticas pedagógicas en contexto de encierro, Recuperado de <https://redpece.cl/biblioteca/poster-presentado-en-seminario-internacional-de-practicas-pedagogicas-en-contextos-encierro/experiencias/experiencia-de-trabajo-en-literatura-y-teatro-con-personas-privadas-de-libertad-1995-2016/> [Fecha de consulta: 5 de diciembre de 2021]

Grau, O. (2020) *Infancia y Género, Exclusiones que nos rondan*, Ediciones Nefi, Rio de Janeiro, Brasil.

Gurdián-Fernández, A. (2007): *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), San José Costa Rica.

Hernández, R. (2006): *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill, México D.F.

Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento, Ensayos de filosofía y educación*, Editorial Del Estante, Buenos Aires, Argentina.

Kohan, W. (2008) *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Edición Libros del Zorzal, Buenos Aires, Argentina.

Kohan, W. (2009) *Infancia y filosofía. Colección Pregunto, dialogo, aprendo*. Ediciones Progreso, Santa María de la Ribera, México D.F.

Lago, J. C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación: pensamiento complejo y exclusión social*, Ediciones de la Torre, Madrid, España.

Lipman, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, Madrid, España

Lipman, M. (2001) “La dramatización de la filosofía” en Revista Utopía Y Praxis Latinoamericana, 6(14), Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2580> [Fecha de consulta: 29 de septiembre 2021]

Lipman, M., & Sharp, A. M. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid-España.

López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Ediciones Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

Manchini, N. (2020). “La mente en el cuerpo: diálogo entre la cognición corporizada y la educación”, en *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, Vol 2(4), 1-16.

Recuperado de <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/20>

Nagel, T. (1996): *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México. D.F.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Ediciones Aique, Buenos Aires, Argentina.

Pineda, D. (2004) *Filosofía para niños: el ABC*, Editora Beta, Bogotá, Colombia.

Pulido, O. (2019) “Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica”, en *Praxis & Saber - Vol. 10. Núm. 23 - Mayo - Agosto 2019*, 9-17.

Rene, S. (2021) entrevista en Pauta Libre, La RED, Chile, Programa del 5 de septiembre 2021. Recuperado de: <https://www.lared.cl/2021/programas/pauta-libre-programas-completos/pauta-libre-programa-del-05-de-septiembre-2021> [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2021]

Rojas, V. (2007). Diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación con menores infractores. En Gómez, C. & Rojas, V. (Eds) *Filosofía para Niños: Ideas fundamentales y perspectivas sociales* (pp. 87-100). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Salas, A. (2013). “Filosofía con niños: una invitación a la autogestión” en *Childhood & Philosophy*, vol. 9, núm. 17, enero-junio, 2013, pp. 91-105 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, Brasil

Sátiro, A. (2006) “Filosofía y praxis social: un proyecto de desarrollo de imaginación ética en Latinoamérica” en *Childhood & Philosophy*, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, 2006, pp. 293-304 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Maracanã, Brasil

Sename (2016). *Estudio de caracterización de los programas de reinserción educativa de Sename y Mineduc. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales*, Ediciones Mineduc y Sename, Santiago de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2163> [Fecha de consulta: 17 de agosto 2021]

Sepúlveda, N. (1 de septiembre de 2021) “El historial de abusos y violencia que vivieron en el Sename de Antofagasta los adolescentes presos por el estallido social” Fuente: Ciper Chile, Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2021/09/01/el-historial-de-abusos-y-violencia-que-vivieron-en-el-sename-de-antofagasta-los-adolescentes-presos-por-el-estallido-social/> [Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2021]

Unesco (2007) *La Filosofía, una escuela de la Libertad. Enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas del futuro*, Edición Unesco, México.

Universidad Autónoma TV (10 de mayo 2021) “Vecinos de Villa Apoquindo en Temuco preocupados ante habilitación de hogar de menores cerca de sus casas” Fuente: Universidad Autónoma TV. Recuperado de <https://uatv.cl/2021/10/05/vecinos-de-villa-apoquindo-en-temuco-preocupados-ante-habilitacion-de-hogar-de-menores-cerca-de-sus-casas/> [Fecha de consulta: 18 de agosto de 2021]

Waksman, V., & Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños: Aportes para el trabajo en clase*. Noveduc Libros, Buenos Aires, Argentina.