

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CONTEXTOS RURALES Y POPULARES EN COLOMBIA

Nohora del Carmen Argumedo Sáez³³

Resumo: Este artigo apresenta um mapeamento documental e cartográfico do ensino de filosofia em contextos rurais e populares na Colômbia. Utilizando os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização Deleuze & Guattari (2004), busca-se identificar os processos pedagógicos e coletivos mediados pelo ensino de filosofia e delinear o papel do professor de filosofia na comunidade. Analisam-se as tensões entre os modelos tradicionais de ensino de filosofia e as abordagens rurais e populares que vêm se desenvolvendo no contexto colombiano em torno de um pensamento filosófico relacional concebido coletivamente em tempos de pós-conflito. A metodologia de pesquisa baseia-se em um paradigma interpretativo com abordagem qualitativa, formulada por meio do mapeamento rizomático Deleuze & Guattari (2004), que busca identificar os principais departamentos do país que demonstraram interesse em refletir sobre o papel da filosofia em contextos rurais. Entre eles, destacam-se Cauca, Cundinamarca, Putumayo e Boyacá. O desenvolvimento desta revisão do estado da arte é um convite a continuar refletindo sobre o papel da filosofia na comunidade, especialmente em contextos historicamente sujeitos à violência por regimes de dominação, como a nossa Abya Yala, a nossa América do Sul.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Contextos rurais; Educação Popular; Mapa rizomático; Colômbia.

Resumen: en el siguiente artículo se presenta un registro documental y cartográfico de la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares en Colombia. De esta manera, en este a la luz de los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Deleuze & Guattari, 2004) se pretenden identificar procesos pedagógicos y colectivos

³³ Nohora Del Carmen Argumedo Sáez es estudiante de maestría (MAEC/Universidad Pedagógica Nacional de Colombia). El presente artículo se realizó en el marco del proyecto: *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, presentado por el Grupo de Investigación “Filosofía y Enseñanza de la Filosofía” en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. E-mail: ndargumedos@upn.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6874-8642>.

mediados por la enseñanza de la filosofía, y rastrear el papel del docente de filosofía en la comunidad. De modo que, se analizan las tensiones entre modelos tradicionales de enseñanza de la filosofía y las apuestas rurales y populares que se han estado gestando en el contexto colombiano alrededor de un pensamiento filosófico relacional que se piensa en colectivo en tiempos de postconflicto. La metodología de la investigación se enuncia desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo que se formula a partir de un mapeo rizomático (Deleuze & Guattari, 2004) que busca situar los principales departamentos del país que han estado mostrando un interés por reflexionar en torno al papel de la filosofía en los contextos rurales. Entre estos se encuentran Cauca, Cundinamarca, Putumayo, y Boyacá. La construcción de este estado del arte es una invitación a seguir reflexionando sobre el papel de la filosofía en la comunidad, principalmente en contextos históricamente violentados por regímenes de dominación como lo es nuestra Abya Yala, nuestra América del Sur.

Palabras claves: Enseñanza de la filosofía; Contextos rurales; Educación Popular; Mapeo Rizomático; Colombia.

Problematización

La enseñanza de la filosofía en Colombia se expone en el documento *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía* (No. 14) del Ministerio de Educación Nacional como una práctica filosófica que se preocupa por la formación de la persona. De esta manera, se deja en evidencia cómo el quehacer filosófico tiene la pretensión de educar individuos autónomos y solidarios con sus contextos. A su vez, propone un vínculo entre pedagogía y filosofía en el que, la pedagogía es vista como objeto mismo de la filosofía.

Estas orientaciones encuentran su origen en el marco de la política de calidad de la Revolución Educativa. A partir de ello se afirma que:

Uno de los propósitos fundamentales de la Revolución Educativa es lograr una educación de calidad, es decir, aquella en la que los niños, niñas y jóvenes logren desarrollar sus competencias básicas, independientemente de su condición económica, social y cultural. Para ello el Ministerio de Educación Nacional ha formulado lineamientos, estándares y orientaciones pedagógicas, que constituyen referentes claros, a través de los cuales docentes y estudiantes pueden llevar a cabo sus procesos pedagógicos y de enseñanza (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 9).

Sin embargo, en este documento no hay una formulación explícita sobre la enseñanza de la filosofía en contextos rurales. Así, a pesar de que se propone un marco general centrado en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, sin hacer distinción en las diferencias socioeconómicas de la población, esto se formula desde una perspectiva tradicional y homogeneizante, que tiende a asumir que el contexto escolar es exclusivamente urbano e institucional. Lo mencionado no desconoce la preocupación de las orientaciones por pensar la enseñanza de la filosofía desde el desarrollo de capacidades y habilidades filosóficas, (y no como un ejercicio únicamente de transmisión de contenidos filosóficos). No obstante, es imposible desconocer que ante esta propuesta quedan relegadas las particularidades de la ruralidad colombiana.

Este hecho no es menor, considerando que, según el informe titulado *Colombia rural, razones para la esperanza*, el país cuenta con un 32% de población rural. En el informe se señala la influencia del olvido estatal y el conflicto armado en las brechas de bienestar entre el campo y la ciudad. Por otra parte, el proyecto PER (Proyecto de Educación Rural) del Ministerio de Educación Nacional (2021) en Colombia se plantea como un programa que busca que niños, niñas y jóvenes que viven en zonas rurales puedan acceder a una educación con calidad, y a su vez, permanecer y culminar dicho proceso. Esto con el objetivo de que esta población mejore su calidad de vida.

En este se propone como metodología el fortalecimiento de las zonas rurales a partir del acompañamiento y el monitoreo de las Secretarías de Educación, y la implementación de herramientas que permitan basar los currículos en el desarrollo de competencias tecnológicas y comunicativas. Pese a lo anterior, es posible notar una limitación estructural al centrar el propósito en una asistencia técnica que se reduce al seguimiento y evaluación institucional. Esto implica que, el poder de decisión dentro de la implementación de proyectos pensados para la ruralidad permanezca en la institucionalidad, no en la comunidad. En esta medida, el PER puede llegar a fortalecer calidad y gestión, pero la ruralidad tiene otras prioridades.

En la ruralidad nacen procesos de empoderamiento comunitario que se preocupan por la reconstrucción del tejido social y el diálogo vital en el que se reconocen historias campesinas, más que humanas, migratorias, raras, afros e indígenas. Así, la educación popular en estas zonas reivindica esos saberes *otros/as*, que intentan restituir la vida en sus distintas formas. Cuando se menciona el verbo de restituir se hace desde la convicción de que la transformación social,

ética y política en nuestro contexto colombiano es posible, *difícil* (y a veces tan cuestionada), pero posible.

Esta transformación social por la que se apuesta aquí con vehemencia, por su complejidad, encuentra sentido en lugares como los que propone la educación popular. Castrejón Amaya (2022) realiza un marco analítico con el que se concibe la educación rural como un campo que se encuentra atravesado por tensiones entre lo popular y lo comunitario. Estas categorías permiten problematizar la relación entre las subjetividades rurales, los contextos escolares y el territorio.

En Latinoamérica, hablar de ello supone prestar atención a las apuestas pedagógicas de Paulo Freire, quien en textos como *la pedagogía del oprimido* (1969), *pedagogía de la esperanza* (2005) y *la educación como práctica de la libertad* (1965), expone planteamientos referentes a la urgencia política y social de transformar las realidades latinoamericanas a partir de una educación emancipadora. En estos, Freire se muestra como un pedagogo que se preocupa por la vida, y focaliza su quehacer en una práctica liberadora que cuestiona las pedagogías de las clases dominantes.

bell hooks (1994) retoma a Freire para situar una pedagogía crítica en contextos populares y racializados. Esto a partir de las pedagogías del amor y la construcción de una justicia social interseccional que permita el reconocimiento de la afectividad y las corporalidades históricamente marginadas. Pensar en esos cuerpos supone reconocer las existencias propias que emergen de contextos desplazados por formas coloniales de comprender el ejercicio pedagógico. De este modo, el aprendizaje se encarna como una posibilidad de reconocer los contextos propios y transformarlos para hacer de la vida una experiencia más justa, y de no ser así, una experiencia que permita seguir sosteniendo la vida.

Este sostén tiene incidencia en los procesos formativos que se generan en las comunidades, y continuidad en el quehacer filosófico que se cuestiona y preocupa por la formación humana, debido a las aspiraciones sociales implícitas ahí. ¿Aspiraciones de quién? ¿Para qué? ¿Por qué? Aspiraciones que estriban en la posibilidad de construir un mundo que responda a las urgencias vitales y existenciales de quienes le habitan. ¿Quiénes habitan la ruralidad? Cuerpos que niega la ciudad. En el *Campo y la ciudad* (2001), Raymond Williams examina cómo la ciudad se alimenta del campo, así este autor manifiesta que la ciudad se construye sobre el campo, por lo que esta no puede entenderse sin la relación simbólica, social

y económica con este. La relación es asimétrica, dado que las grandes ciudades acumulan riqueza gracias a lo que se produce en el campo. De esta manera, se deja claro que las imágenes culturales sobre el campo y la ciudad no son inocentes, pues dan forma a percepciones sociales. En medio de estas, la relación de la ciudad con las ruralidades desde el ocultamiento.

Lo popular reconoce esa ruralidad *negada*, ya que la educación popular reflexiona desde el territorio y las personas que lo habitan. Así, la práctica filosófica en estos espacios puede propiciar procesos formativos en los que, a partir del trabajo colectivo se logra el reconocimiento de eso que ha sido *negado*. Esta investigación nace de la pregunta por la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares en Colombia, debido a la importancia de la educación filosófica para la construcción de nuevas subjetividades a partir del relacionamiento con el territorio desde la colectividad. La relación implica comprender que lo rural no está por fuera de la ciudad, y que lo popular reconoce lugares y saberes que han sido excluidos dentro de las formas institucionalizadas de la educación. Así, en esta se tendrá en cuenta el problema pedagógico del papel de la filosofía en zonas periféricas del país, atendiendo a sus condiciones históricas, y sociales, así como a las formas en las que el ejercicio filosófico se vincula con procesos formativos comunitarios.

De lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la enseñanza de la filosofía en Colombia en contextos rurales y populares permiten pensar la *formación* como una construcción colectiva y relacional? Teniendo en cuenta la pregunta de investigación mencionada se plantean identificar procesos pedagógicos y colectivos mediados por la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares en Colombia y Analizar las tensiones que emergen entre los modelos tradicionales de enseñanza de la filosofía y aquellas apuestas rurales y populares que se fundamentan en formas de pensamiento colectivo.

Principios metodológicos: el rizoma como estructura del estado del arte

La documentación parte del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo que se fundamenta en un mapeo rizomático, en el sentido propuesto por Deleuze y Guattari en su introducción al segundo volumen de *Capitalismo y esquizofrenia: Mil mesetas* (2004), y ampliado por Guattari en *Cartografías esquizoanalíticas* (1989). De modo que, se quieren recorrer los cruces, trayectorias y conexiones entre las apuestas filosóficas y pedagógicas en

espacios rurales y populares, y el quehacer filosófico y comunitario que se construye en dichas apuestas. Estos recorridos interconectados tendrán en cuenta el concepto de *Subjetivación* propuesto por Guattari en *Cartografías esquizoanalíticas* (1989) como un modo de esbozar a partir de la investigación documental un ejercicio cartográfico en torno a los modos de producción de las subjetividades que transitan los espacios en los que confluyen la pedagogía, la filosofía y la comunidad. Esto para orientar el diálogo hacia la pregunta por el concepto de *formación* dentro de la reflexión filosófica y la práctica pedagógica.

El ejercicio cartográfico aquí planteado opera a partir del reconocimiento de la forma del rizoma como eje constitutivo del pensamiento. Esta propuesta se estructura a partir de la relación entre el micelio y los principios que operan el pensamiento rizomático, los cuales son: conexión y heterogeneidad, multiplicidad, ruptura asignificante, y el principio de cartografía-no calco (Deleuze, Guattari, 2004).

El micelio es una red subterránea que cumple la función de sostener la vida de los hongos. Esto ofrece una imagen para pensar formas de organización no lineales en las que surge la *conexión y la heterogeneidad*. Bajo este principio el estado del arte busca explicitar las relaciones emergentes entre las investigaciones analizadas. *La multiplicidad* se refiere a la observación de los puntos crecientes de las categorías que aquí constituyen el trabajo investigativo: ruralidad, educación popular, formación, filosofía y comunidad. La *ruptura asignificante* permite reconocer el campo de la enseñanza de la filosofía en la ruralidad como un conjunto de experiencias, trayectorias y apuestas pedagógicas que se han venido desplazando por los territorios a partir de la configuración de un saber situado. Finalmente, el principio de *cartografía y no calco* busca identificar las apuestas filosóficas que han estado emergiendo de las relaciones rizomáticas aquí planteadas.

Asumir la construcción del estado del arte como un ejercicio cartográfico rizomático implica leer las experiencias como nodos conectados entre sí en los que no se establecen jerarquías, pues se reconoce que la formación filosófica ocurre en múltiples espacios y tiempos. Así esto, el estado del arte se organizará en mesetas³⁴ con el propósito de comprender cada apartado como un campo de intensidades que no se cierra en categorías establecidas, en el sentido propuesto por Deleuze y Guattari vale la pena preguntarse:

³⁴ Este concepto se toma del segundo volumen de Capitalismo y esquizofrenia: Mil mesetas (2004) libro de Deleuze y Guattari. Este se comprende como aquello que compone al *Rizoma* y que no tiene inicio, ni fin.

¿Qué ocurre, por el contrario, cuando un libro está compuesto de mesetas que se comunican unas con otras a través de microfisuras, como ocurre en el cerebro? Nosotros llamamos —mesetal a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma (Deleuze, Guattari, 2004, p. 26).

Las microfisuras que serán base en la construcción de las mesetas partirán de una documentación detallada sobre apuestas con las que se comparten intereses investigativos. En paralelo se analizarán aquellas en las que la multiplicidad se hace presente. Para esto la investigación estará guiada por preguntas que pondrán en tensión las diferentes propuestas y experiencias halladas en el camino. Esto se nutrirá de las conexiones encontradas entre las mesetas, las cuales se señalarán a partir de nodos para discutir los puntos claves, en común, y múltiples, dentro de las trayectorias documentadas.

En lugar de conclusiones este estado del arte reflexionará en torno a distintas aperturas, vacíos que pueden ir apareciendo en el proceso, líneas que quedan abiertas, y reflexiones que pretenden aportar al trabajo filosófico y pedagógico de pensarse el ejercicio de la enseñanza de la filosofía desde un enfoque comunitario. Para esto se tendrá en cuenta la elaboración de entrevistas que permitan reconocer las trayectorias y propuestas pedagógicas, didácticas y filosóficas de quienes han tomado la decisión de dedicarse al ejercicio filosófico en espacios rurales, tanto institucionales como no institucionales, así como en ámbitos populares vinculados a procesos de educación no formal. En esta medida, la lógica rizomática que aquí se propone resulta urgente en un campo disciplinar marcado por desigualdades territoriales que crean distancias curriculares y disputas epistémicas, por lo que (Castañeda & Pineda, 2022; Trujillo & Cardona, 2019). De modo que, a partir de la revisión detallada de propuestas en torno a los cuestionamientos que dan cabida a esta investigación, se construirá un entramado de conexiones, y multiplicidades que reconocen: la ruralidad, la periferia, la institucionalidad, lo popular, lo filosófico, el filosofar, la pedagogía, y la formación, entre otras capas rizomáticas titulada, *Filosofar en lo rural popular: sentidos, encuentros y prácticas docentes*, la cual se encuentra organizada de la siguiente manera: a) Filosofía, comunidad y subjetividad en contextos rurales y populares, b) El filosofar como práctica relacional y situada, y c) Enseñar filosofía desde el territorio: el lugar del docente en lo rural y popular.

En la primera meseta la documentación parte de la inquietud sobre cómo la formación surge en diferentes escenarios, estos son, el institucional y el popular. Abordar el problema de la subjetividad implica señalar que la formación es, en sí misma, un problema filosófico y

pedagógico. La segunda ahonda en el colectivo como condición dentro del filosofar. De tal forma que, se camina en la posibilidad de expandir el aula en ámbitos rurales y populares al fundamentar el ejercicio filosófico en el trabajo con la comunidad. Esto revela la importancia de que exista diálogo permanente entre el diseño curricular y los conocimientos de las comunidades. A su vez, en este se exploran procesos situados, relacionales y colectivos en los que el filosofar se configura como una construcción ética con otros y otras, y a su vez, como experiencia de pensamiento que dialoga con el territorio. Finalmente, la tercera toma en consideración que el quehacer filosófico va más allá de una cuestión disciplinar y se sitúa en el papel de los y las docentes de filosofía dentro del reconocimiento de las características y particularidades de la comunidad en la que se desempeña y dirige su práctica pedagógica hacia el diálogo y la creación conjunta de saberes colectivos desde y para la comunidad.

Filosofar en lo rural y popular: sentidos, encuentros y prácticas docentes

A continuación, se presenta la búsqueda analizada a partir de tres mesetas rizomáticas por medio de una investigación territorial en Colombia. En esta aparece la región centro-andina (Bogotá-Cundinamarca) como un punto en el que se cuestiona el currículo y las formas en las que la filosofía escolar se presenta ante los contextos. En el departamento de Boyacá se identifican reflexiones sobre la configuración de prácticas situadas en las escuelas. En su gran mayoría, estas investigaciones se encuentran vinculadas con universidades públicas de Colombia como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Cauca. Finalmente, el suroccidente colombiano, principalmente el Cauca aparece como un núcleo importante dentro de las reflexiones.

A su vez, este mapeo tendrá en cuenta los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización a partir de los postulados de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004). Así, la territorialización se refiere a los procesos mediante los cuales se produce territorio a partir de la estabilización de prácticas y formas de vida. La desterritorialización que alude a desplazamientos que fracturan formas estáticas. Y la reterritorialización que tiene que ver con una reorganización y resignificación de las formas en las que se concibe y produce lo territorial (Deleuze y Guattari, 2004).

Meseta 1: Filosofía, comunidad y subjetividad en contextos rurales y populares

Esta documentación parte de la inquietud por cómo la formación filosófica surge en relación con un modo particular de habitar la existencia. Un habitar que se pregunta por distintas formas de ser y estar. Esto implica señalar que, la formación es, en sí misma, un problema filosófico y pedagógico. Ante esta develación se hacen presentes dos escenarios en los que confluye el quehacer filosófico y pedagógico, estos son, el formal y el no formal. A su vez, en esta se rastrean los marcos dominantes que han configurado el currículo tradicional, los cuales han potencializado la urgencia de pensar una enseñanza de la filosofía desde el territorio, y en este caso desde la ruralidad.

De esta manera, se reconoce que la pregunta por la subjetividad es una pregunta por la cultura. Esta perspectiva dialoga con autores y autoras como: Bourdieu, quién en *el sentido práctico* (1980) y *la distinción* reconoce la subjetividad como una historia que se hace cuerpo en el *habitus*; Charles Taylor con su propuesta sobre la relación entre la identidad moderna y los horizontes culturales de significado expuesta en *Fuentes del yo* (1989); y Judith Butler cuando menciona en trabajos como *El género en disputa* (1990) y *Cuerpos que importan* (1993) la forma en la que el sujeto es producido performativamente dentro de normas culturales.

Así, Gadamer en *Verdad y método* (1960) retoma el concepto de *Building* para vincularlo con las nociones de experiencia, tradición y lenguaje. Con esto, nos muestra como el proceso de *formarse* se relaciona con una tradición cultural y una experiencia hermenéutica. El vínculo es estructural, pues tiene que ver con la posibilidad de transformarse mediante el encuentro con aquello que en la experiencia cuestiona. El proceso no se comprende desde un enfoque lineal y formal, sino a partir de una revisión constante de lo que se toma como verdadero en la tradición. De modo que, el proceso de transformación no es opcional, sino propio del encuentro con lo aparentemente dado. Esta apertura permite orientarse en el mundo mediante la sensibilidad cultivada que guía la experiencia hermenéutica.

Este panorama nos muestra cómo la cuestión por el habitar tiene que ver con un modo de ser que se ha enseñado y encarnado en la cultura. Así, las prácticas pedagógicas intervienen en el análisis sobre la subjetivación. Por lo que, Freire (1970) y bell hooks (1994) muestran como la formación no se reduce a un proceso técnico de enseñanza, pues este constituye una cuestión pedagógica estructural en tanto que implica la configuración misma del sujeto, es pues,

el proceso formativo una manera de develar formas en las que opera la cultura. En ese ejercicio en la Colombia rural y popular ha sido una constante en los últimos años preguntarse por la posibilidad de una educación pensada para una cultura en paz.

Diferentes estudios coinciden en afirmar que la educación rural en Colombia ha requerido buscar estrategias para la construcción de paz. La producción académica deja sobre la mesa problemas como el rol del docente rural, los procesos de configuración de subjetividades y la acción política de educar en la ruralidad (Trujillo Franco & Cardona González, 2019). Estas investigaciones manifiestan la necesidad de pensar una educación rural estructurada en términos de equidad social para territorios que han sido protagonistas en el conflicto armado colombiano (Millán-Torres & Montoya-Jiménez, 2021). Asimismo, se han desarrollado investigaciones sustentadas en narrativas de maestros y maestras rurales que reconocen en la escuela rural un espacio fundamental en la construcción del tejido social en un contexto de postconflicto (Echavarría-Grajales et al., 2021).

Estas posibilidades de existencia se rastrearán a la luz de la caja conceptual de Deleuze y Guattari, donde el *territorio* es comprendido mediante líneas de relación. Es este, algo más allá que un simple lugar físico, dado que se conecta con los significados que nos orientan en el mundo. De modo que, el territorio tiene que ver con una creación colectiva organizada por prácticas y normas que determinan un modo de ser. Por otra parte, la *desterritorialización* se presenta como un movimiento que posibilita la ruptura y el cambio, es decir, una línea de fuga que permite agrietar lo estable. Mientras que la *reterritorialización* se refiere a la construcción de nuevas pautas de existencia, por lo que ambos procesos: *desterritorialización* y *desterritorialización* son correlativos y graduales.

Esto se contrapone a formas determinadas de habitar la vida, es decir a discursos de poder, así el *Dispositivo*, formulado por Michel Foucault en una entrevista en 1977, y retomado por Deleuze en su ensayo *¿Qué es un dispositivo?* (1992) se entiende como el conjunto heterogéneo de discursos y prácticas encargadas de producir y reproducir regímenes visibles y decibles (Foucault, 1977/1980; Deleuze, 1992). Finalmente, pensar estos procesos exige pensar en el *campo de fuerzas* como una composición inestable en el que desde la lectura deleuziana de Nietzsche la realidad se presenta como una lucha entre fuerzas activas y reactivas en el que la *relacionalidad intensiva* que atraviesa cuerpos e instituciones (Deleuze, 1962/2006). De esta manera, el territorio, la desterritorialización, reterritorialización y el dispositivo se comprenden

como operaciones dentro del campo de fuerzas en el que se producen subjetividades y formas de situarse en el mundo.

El trabajo de Alexandra Kattán Hernández, y Diana Valentina Caicedo Castillo, *Desarrollo del pensamiento crítico en niños y jóvenes entre los 7 y los 16 años de Timba Cauca a través de la filosofía para niños* muestra la urgencia ontológica de pensar la vida desde otras formas de habitar en ella, esto desde una reflexión crítica fundamentada en habilidades filosóficas y dialógicas que se fortalecen mediante encuentros filosóficos y literarios con niños y jóvenes de 7 a 17 años.

Esta investigación se enuncia desde la zona limítrofe entre los departamentos del Valle del Cauca y Cauca, en Timba, un municipio construido junto al río Timba, y trastocado por conflictos como el desplazamiento forzado, la violencia sistemática, y el olvido estatal. Así, las autoras advierten sobre la fragmentación dada en los lazos de interdependencia social y trabajo comunitario. Lo que a su vez justifica la razón por la que es necesario pensar el aula como un espacio que posibilite la construcción de sentidos. Así, se evidencia como la estructura social afecta el proceso de aprendizaje en lugares habitados por la inseguridad territorial debido al conflicto armado en Colombia. De modo que, el municipio de Timba aparece como un modo de vida en el que se organizan afectos, ritmos y prácticas, es esto, en clave deleuziana un *territorio* en el que las subjetividades son orientadas hacia una forma de habitar el mundo.

Las autoras parten de la pregunta por el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de la implementación de la metodología de Filosofía Para Niños, así se construye su base teórica a través de referentes como: Mathew Lipman y Freire, así también, se contemplan informes como el informe de la UNESCO (2020) y el proyecto educativo de la Universidad Panamericana (2024) sobre Filosofía para Niños. Dicha metodología opera como *dispositivo*, dado que en la investigación no se toma como una técnica, sino como un conjunto de elementos heterogéneos: preguntas, diálogos, discursos, textos, tertulias, diarios, dibujos e instituciones que fundamentan un tipo de sujeto en medio de un régimen de visibilidad, es decir, en medio de aquello que se puede ver y decir en la escuela. Además, se muestra como esta responde a la urgencia de pensarse la forma en la que se educa en un contexto vulnerado por la violencia. El trabajo lo devela cuando se describen las comunidades de indagación, el uso de los diarios filosóficos, y los criterios éticos para el desarrollo de la propuesta.

Ahora bien, el territorio escolar que se menciona se encuentra atravesado por un *campo de fuerza* en el que se tensiona la autoridad, la tradición, el miedo, el dialogo, la autonomía y la creación. En este *campo de fuerzas* la metodología de la Filosofía Para Niños se encarga de canalizar los distintos movimientos de *desterritorialización* y *reterritorialización* dados en el aula. Esto se debe a la posibilidad de construir líneas de fuga por medio de las narrativas personales, la construcción de preguntas filosóficas, y la problematización de lo ya dado al instituir nuevos ritmos temporales dentro de la discusión filosófica. A partir del análisis de este trabajo se puede deducir como el fortalecimiento del pensamiento crítico en contextos rurales afectados por la violencia permite resignificar el territorio a partir de la apertura que otorga el pensamiento filosófico a la existencia. De esta manera este se toma como un espacio en el que se hace posible el dialogo, y la creación colectiva dentro del quehacer pedagógico y filosófico.

Este análisis se nutre del texto, “*Propuesta de una estrategia de unidad didáctica desde la enseñanza de la filosofía para la Cátedra de Paz*” de Angy Jasbleidy Rojas Rojas, dónde se tiene el interés de proponer una estrategia didáctica que permita implementar la Cátedra de Paz desde la filosofía, esto particularmente en colegios públicos en zonas rurales. De este modo, la autora contempla la enseñanza de la filosofía como herramienta para la formación ciudadana. Esto se sustenta en la contribución reflexiva y crítica del pensamiento filosófico sobre los conflictos sociales, y la promoción de una convivencia democrática.

Lo anterior evidencia una especie de *territorialización* de la educación para la paz en Colombia, y la urgencia de abrir la perspectiva hacia el análisis de problemas situados y la problematización de los contenidos pedagógicos orientados en la escuela.

Así el territorio aquí se entiende a partir de aquellas prácticas bajo las cuales los lugares vulnerados por la guerra tienen la posibilidad de restituirse al pensar en una educación fundamentada en la paz. A su vez la investigación, *El pensamiento crítico y la enseñanza de la filosofía en la escuela rural colombiana (2019)* demuestra como la realidad puede ser pensada por medio de una filosofía situada. Esto en el contexto Colombiano se enmarca en apuestas que se preguntan por la pedagogía en escenarios de postconflicto. De este modo, se le adjudica una cualidad transformadora a la práctica filosófica, pues se asevera que esta permite el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en jóvenes que al reflexionar sobre su papel en la comunidad encuentran un carácter ético en su proceso formativo.

En este punto surge una cuestión fundamental para la pregunta sobre la formación ¿Qué tipo de filosofía se enseña en el contexto rural? Y ¿Qué tipo de colombianas y colombianos se forman a partir de ello? Mas que transmitir contenidos filosóficos, las investigaciones mencionadas con antelación evidencian como la enseñanza de la filosofía en estos territorios se presenta como una experiencia que permite la creación de habilidades filosóficas formativas dirigidas a la capacidad de interrogar el mundo al reconocer la propia voz y escuchar la de los demás. De modo que, el quehacer filosófico opera como un dispositivo formativo que estructura sujetos capaces de cuestionar la violencia naturalizada, a través de la formación de sujetos reflexivos, sensibles, autónomos y críticos. En este horizonte, la pregunta por *qué enseñar* en filosofía se transforma en *para qué y para quienes* enseñar filosofía (Sabogal, 2025).

En estos interrogantes sobre la formación de la enseñanza de la filosofía en la ruralidad la investigación ha mostrado como ante este paradigma las infancias colombianas han estado en el radar del quehacer filosófico. De esta manera, los trabajos centrados en la relación entre filosofía, formación e infancias han permitido comprender como el pensamiento filosófico se ha desplazado de un marco disciplinar a una experiencia formativa sensible y contextual.

Autores como Suárez, González y Lara (2017) presentan un conjunto de experiencias heterogéneas formales y no formales que permiten comprender como la filosofía construye nuevos diálogos que se caracterizan por la pluralidad de enfoques mediados por la experiencia y la formulación de preguntas filosóficas. Así, la enseñanza de la filosofía se concibe a partir de la problematización de la experiencia. A su vez, Zabala (2014) asevera que la enseñanza filosófica con infancias permite procesos de reflexión ética y subjetivación que emergen del entorno vivido, más que de contenidos abstractos. De tal forma que, a partir de su investigación realiza una propuesta porosa que permite elaborar interrogantes sobre la mediación filosófica y pedagógica en contextos educativos diversos que reconocen a las infancias como agentes activos en la elaboración de criterios éticos situados.

Lo precedente deja en evidencia el vínculo entre la propuesta de filosofía para niños y la formación ética. Salamanca (2014) sitúa esta relación en el plano de los derechos fundamentales. Este planteamiento nos muestra como la enseñanza de la filosofía en el caso particular de las infancias permite la formación de una conciencia ética. Por su parte, Bojacá (2022) a partir de una sistematización pedagógica desarrollada en la escuela Rural Unitaria Romeral del Colegio Eugenio Díaz Castro muestra. Estas propuestas sitúan a las infancias como

sujetos pensantes que se interrogan por el mundo y que redireccionan el sentido de la enseñanza de la filosofía.

Meseta 2: El filosofar como práctica relacional y situada

Esta meseta reúne investigaciones que recorren principalmente los departamentos del Cauca, el Putumayo y Cundinamarca, pues durante la investigación ha sido posible observar cómo estos territorios son pioneros en la producción académica sobre prácticas filosóficas en contextos de educación rural en Colombia. Asimismo, es importante mencionar que la mayoría de estas investigaciones se encuentran vinculadas a universidades públicas del país como la Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica Nacional, y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Morales & Pulido, 2018; Corredor Rodríguez, 2022; Duque Guzmán, 2019).

En estos espacios, la reflexión ha estado centrada en el reconocimiento de dos categorías de análisis que valen la pena puntualizar: el conocimiento contextualizado y el saber situado. En la primera, la enseñanza de la filosofía se propone desde una contextualización pedagógica, y en la segunda a partir de una concepción epistemológica que fundamenta el pensamiento situado. Investigaciones como las de Corredor Rodríguez (2022), Morales Mora y Pulido Cortés (2018), y Duque Guzmán (2019) reconocen la relación que debe existir entre el quehacer filosófico, las condiciones de las escuelas rurales y las experiencias que configuran las historias de vida de las y los estudiantes. En este sentido, el contexto se comprende como un escenario en el que se lleva a cabo el ejercicio filosófico y que inciden en el mismo. Sin embargo, en estos trabajos el contexto no se contempla como fundamento epistemológico en la relación con el saber. En contraste, autores como Zamora Niño (2025), Calambás Velasco (2024) y Palechor Mopán y González Naranjo (2023) toman el pensamiento como un elemento inseparable de la comunidad y el territorio, es decir, aquí el conocimiento no es adaptado a un contexto que funciona como escenario dentro de la enseñanza, sino como resultado del territorio, como aquello que emerge de la vida en comunidad.

Esta propuesta, que contempla el pensamiento situado como eje fundamental dentro de la enseñanza de la filosofía se vincula con la noción de *educación propia* que aparece y se fortalece a partir de propuestas epistemológicas comunitarias e indígenas que han empezado a emerger en el departamento del Cauca. Desde el enfoque del CRISSAC, (Crianza y Siembra de

Sabidurías y Conocimientos), formulado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el conocimiento se concibe como un proceso de crianza y siembra en el que el cuidado de la madre tierra se aprende en colectivo, por lo que el saber no tiene que ver con conocimientos abstractos, sino con el acompañamiento de procesos que remiten al cuidado de la vida (CRIC, s. f.). Esto encuentra resonancia con los planteamientos de Green Stocel (2011), quién señala que educar tiene que ver con una forma en la que se aprende a habitar el mundo, reconociendo en la tierra la raíz del saber.

Estos planteamientos toman distancia de la lógica occidental y se aproximan a la configuración de un conocimiento encarnado. Favaron (2022) analiza la pedagogía de la Madre Tierra partiendo de los saberes de Green Stocel con el objetivo de profundizar cómo el saber puede producirse desde la experiencia, la relación con el territorio, y la tradición oral. En esta misma línea se establece la propuesta del CRISSAC del Consejo Regional Indígena del Cauca, el cual comprende la formación como un proceso de crianza en el que se siembra una sabiduría colectiva y abierta (CRIC, s. f.).

Sobre esto, la investigación *Enseñar Filosofía desde la Selva Colombiana: Una propuesta didáctica para Estudiantes de Grado Décimo y Once en el Departamento del Putumayo* (2025) de María Fernanda Mayorga Sabogal encuentra su relevancia a partir de la siguiente cuestión: cómo enseñar filosofía en la Amazonía colombiana (Putumayo). Esta pregunta no hace referencia únicamente a una cuestión didáctica, pues es una incógnita por la pertinencia epistemológica del filosofar en contextos rurales. En este aparece una tensión inicial: enseñar a filosofar o enseñar filosofía. Esta aparente oposición funciona como una estructura conceptual que organiza el campo educativo.

Este documento muestra cómo la enseñanza de la filosofía tradicional funciona como un aparato que captura la filosofía en doctrinas que circulan en un *territorio* disciplinar. Sin embargo, el proyecto busca descentrar el eurocentrismo filosófico al reconocer la diversidad epistemológica en el quehacer filosófico. De modo que se presenta una *desterritorialización* de la filosofía mediante una enseñanza situada que enfatiza que enseñar filosofía implica preguntarse qué se enseña, a quién se enseña, y cómo se enseña, reconociendo las particularidades de la ruralidad. Esto marca una posición geopolítica en la que la filosofía opera desde el margen y la ruptura de jerarquías conceptuales. Así la filosofía se transforma en una fuerza migrante que piensa desde la selva.

Meseta 3: Enseñar filosofía desde el territorio: el lugar del docente en lo rural y popular

Esta meseta sitúa en el centro de su investigación a los y las docentes de filosofía como mediadores activos en contextos rurales y populares. De este modo, el énfasis se desplaza al análisis del docente de filosofía como un agente que continuamente se encuentra transformando la práctica pedagógica en territorios que son atravesados por estructuras de dominación desiguales y violentas.

Figura 1 - Carta postal manuscrita “Reminiscencia de mi siembra”

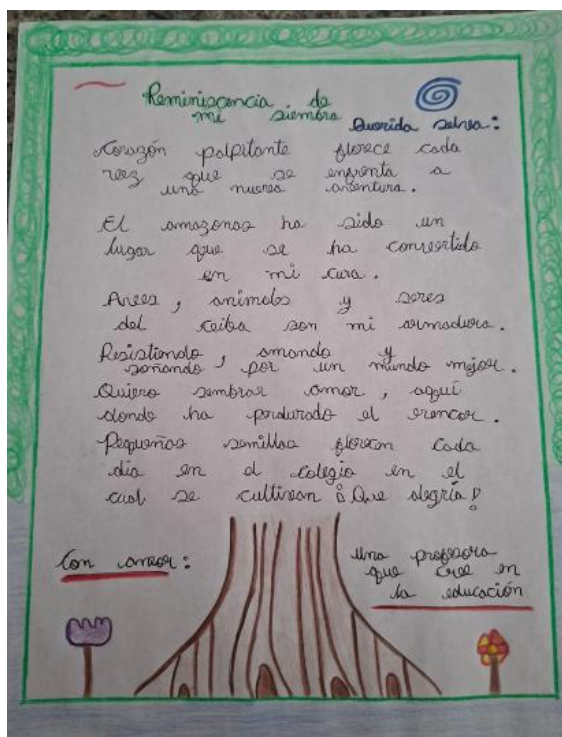


Imagen de una carta postal manuscrita de Paula Beltrán, 7 de mayo de 2026. Archivo personal (reproducida con autorización de la autora).

La figura 1 hace parte de un laboratorio de creación que se realizó con el fin de reunir reflexiones de estudiantes y docentes de filosofía en torno a la ruralidad. Aquí, la estudiante Paula Beltrán de la licenciatura en filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional mediante la construcción de una carta postal reflexiona en torno a su experiencia en el programa de Tutorías para el aprendizaje y la formación integral PTA/FI 3.0, comúnmente conocido como

“viva la escuela” en la institución educativa indígena San Juan Bosco, sede principal, ubicado en el departamento del Amazonas.

Este programa es una estrategia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuyo objetivo principal es la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos rurales, y marginados del país. La estrategia se orienta en la implementación de metodologías situadas bajo el marco de la educación CRESE (educación ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático) (Ministerio de Educación Nacional, 2026), y la vinculación de estudiantes practicantes con los que se busca potencializar el agente transformador y comunitario del aula (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Desde esta perspectiva, el PTA/FI 3.0 promueve un quehacer pedagógico contextualizado que dialoga con el territorio.

En esta carta postal, Paula reflexiona sobre ello, manifestando la convicción de creer en la construcción de un mundo mejor para todos y todas. Así, este ejercicio junto con trabajos como los de Morales Mora y Pulido Cortés (2018), Duque Guzmán (2019) y Rojas Rojas (2021) son una muestra de como los docentes de filosofía asumen un rol activo dentro de la comunidad. De esta manera, la relación de los docentes de filosofía con el pensamiento filosófico va mucho más allá de la adquisición y transmisión de un contenido disciplinar, pues este se relaciona con un quehacer reflexivo que se preocupa por la lectura del territorio, la comprensión de las problemáticas locales, y el reconocimiento de dinámicas comunitarias como puntos de partida legítimos para el pensamiento. De modo que, la práctica filosófica del docente se ve orientada en la necesidad de adecuar el saber al contexto, especialmente en contextos multigrado y comunitarios (Orozco Muñoz & Portilla Portilla, 2021; Castañeda & Pineda, 2022). Pues, en las zonas rurales del país, con frecuencia se implementa el modelo de Escuela Nueva debido a las condiciones específicas en las que habitan los niños y niñas, entre estas se encuentra la heterogeneidad de edades, los distintos niveles escolares en los que están, y la ubicación geográfica de los mismos. Estas condiciones, exigen que el docente de filosofía proponga una pedagogía en la que exista una articulación entre lo institucional y la vida comunitaria, es decir, la vida popular.

En esta medida, la práctica pedagógica del docente de filosofía en la ruralidad se caracteriza por una resignificación constante del quehacer docente que continuamente problematiza su relación con el quehacer filosófico. Hernández Buitrago y Mariño Díaz (2019)

proponen la enseñanza de la filosofía en la escuela rural sede Leonera de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe del municipio de Toca-Boyacá como un estilo de vida que encarna un compromiso ético por parte del docente hacia el territorio, la comunidad y los estudiantes. Lo anterior se evidencia en la creación de ambientes filosóficos capaces de adaptar metodologías para hacer posible que el pensamiento no se vea limitado por las condiciones institucionales (Morales & Pulido, 2018). De esta manera, la enseñanza de la filosofía es asumida por el docente desde una reflexión pedagógica orientada por tres preguntas fundamentales: ¿Qué enseñar? ¿cómo enseñar? Y ¿Para qué enseñarlo? (Sabogal, 2025).

Los cuestionamientos aquí expuestos muestran como el papel del docente de filosofía encuentra sentido en su relación directa con el saber, y la relación de este con la realidad. De modo que, el docente de filosofía en contextos rurales actúa como un mediador entre el pensamiento filosófico y las historias de vida de los y las estudiantes. Así, a partir de un ejercicio de resignificación del currículo es posible mostrar como el dialogo entre el pensamiento y el aula rural permite el reconocimiento de la filosofía como un modo concreto de habitar el territorio y movilizar el pensamiento en este (Bojacá, 2022; Corredor, Rodríguez, 2022). En el reconocimiento del territorio como punto de partida, el docente de filosofía también asume un papel crítico en el que se problematizan nociones como las de ruralidad y urbanidad, así, Tania Montenegro (2026), egresada de la licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional a partir de la elaboración de una carta postal titulada, *categorías marginales* plantea que “las diferencias que encuentro entre lo rural y lo urbano no son una cuestión de lugares de interacción”, sugiriendo un análisis relacional con los territorios.

Figura 2 - Carta postal manuscrita “Categorías marginales”

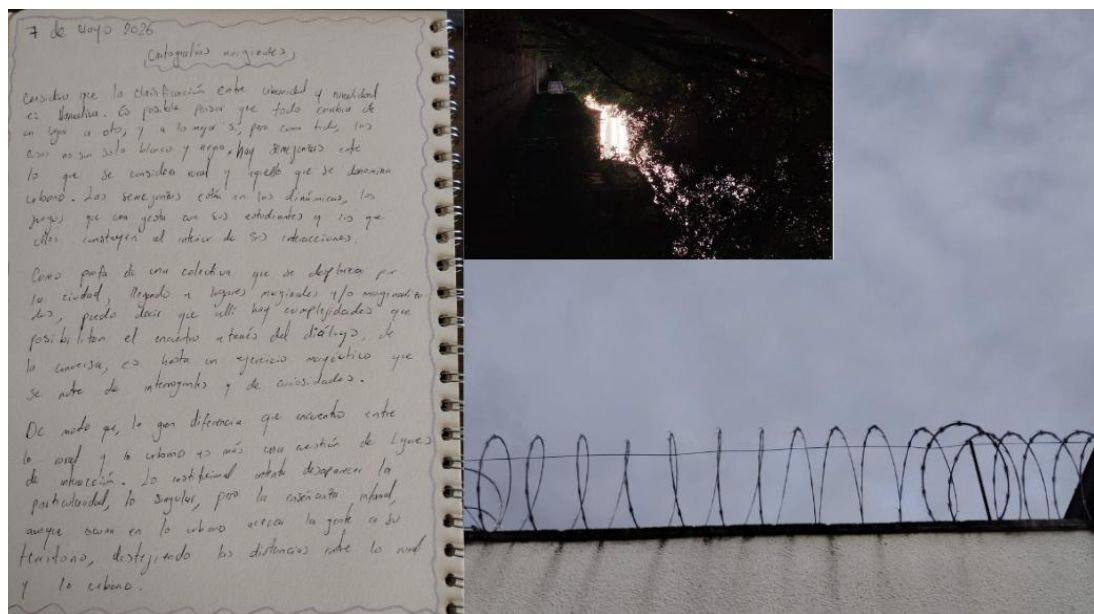


Imagen de una carta postal manuscrita de Tania Montenegro, 7 de mayo de 2026. Archivo personal (reproducida con autorización de la autora).

En este sentido, la práctica filosófica es sostenida por una perspectiva pedagógica reflexiva en el que el docente participa del colectivo y del dialogo de saberes escolares y locales en contextos en los que lo popular reivindica lo marginado e históricamente excluido. Pulgarín Rodríguez et al. (2024) y Pérez Triana (2023) concuerdan en que los procesos de aprendizaje situados en la ruralidad no deben necesariamente seguir secuencias lineales, por lo que la apertura del pensamiento filosófico exige el planteamiento de una pedagogía flexible y relacional. De modo que, es posible manifestar que la práctica docente no es fundamentada únicamente por el manejo curricular, sino por la habilidad filosófica de movilizar el pensamiento en concordancia con aprendizajes situados y anclados a las realidades y condiciones de los y las estudiantes.

Milena Patricia Bojacá Pachón realiza la *sistematización de la experiencia pedagógica realizada en la Escuela Rural Unitaria Romeral del Colegio Eugenio Díaz Castro (Primaria) para reflexionar en torno a la aplicación de la filosofía en el aula* (2022). En este trabajo la autora realiza un análisis de su práctica filosófica en la vereda Romeral, municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca (Colombia). Aquí, Bojacá (2022) aborda la enseñanza de la filosofía desde el ejercicio filosófico encontrado en la comunidad y el papel del docente en el reconocimiento de las condiciones materiales y pedagógicas de los y las estudiantes.

Esta meseta se configura cómo un conjunto de conexiones en las que confluyen interrogantes relacionados con las prácticas docentes, el pensamiento filosófico situado y los territorios rurales y populares de Colombia. Esta heterogeneidad muestra como el campo de la enseñanza de la filosofía no se concibe desde un régimen homogéneo, sino, por el contrario, a partir de la multiplicidad que permite el ejercicio filosófico.

En este análisis, la territorialización se concibe como los modos en que la filosofía se comprende desde el ejercicio institucional y el saber escolar. En este aspecto, el ejercicio filosófico se ve enmarcado por políticas públicas, el diseño curricular y la tradición filosófica. En los contextos rurales y populares, esta territorialización se evidencia en marcos escolares como el modelo de Escuela Nueva, el cual enuncia la metodología por la cual se debe enseñar en el territorio. Sin embargo, la producción académica con relación a ello muestra cómo está territorialización entra en tensión con las condiciones y realidades de los territorios, lo cual exige por parte del docente una lectura crítica con respecto a la labor en el contexto (Orozco Muñoz & Portilla Portilla, 2021; Castañeda & Pineda, 2022).

En la tensión encontrada en la territorialización emerge la desterritorialización. Esta acción no implica desconocer el territorio bajo el cual se ha configurado la enseñanza de la filosofía en Colombia, sino desestabilizar el saber de sus fijaciones estáticas, permitiendo así que el conocimiento local entre en diálogo con el curricular.

En la práctica docente rural, el docente asume un papel activo dentro de la desterritorialización cuando su práctica filosófica se abre a las experiencias de los y las estudiantes. De tal forma que, investigaciones como las de Duque Guzmán (2019), Bojacá Pachón (2022) y Morales Mora y Pulido Cortés (2018) evidencian cómo los docentes de filosofía, al enfrentarse a las condiciones concretas del territorio, transforman su relación con el saber, desplazándolo hacia prácticas más dialogantes, experienciales y situadas.

El docente aquí aparece como potencializador del rizoma, pues en su práctica sostiene movimientos de territorialización y desterritorialización, lo que a su vez provoca la territorialización del saber, pues surge una resignificación del saber filosófico en relación con las realidades habitadas, transformando así, el aula y la comunidad que se enuncia allí. a práctica pedagógica del docente se convierte en un ejercicio cartográfico: no calca el saber, sino que lo mapea, lo conecta y lo reinventa en función del territorio y de las vidas que en él se entretienen (Deleuze & Guattari, 2004; Guattari, 1989).

En suma, esta tercera meseta rastrea como la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares es asumida por los y las docentes como un proceso rizomático en el que los saberes no son inamovibles, pues estos son transformados y resignificados mediante desplazamientos y diálogos constantes entre lo escolar, el territorio y la experiencia de habitar un lugar. La territorialización remite a los modos en que la filosofía se instituye como saber escolar, delimitado por el currículo, las políticas educativas y las formas tradicionales de enseñanza. En los contextos rurales y populares, esta territorialización se expresa en la incorporación de la filosofía dentro de marcos institucionales como el modelo de Escuela Nueva, las orientaciones ministeriales y las expectativas normativas sobre qué significa “enseñar filosofía”. Sin embargo, como muestran diversas investigaciones, esta territorialización inicial suele entrar en tensión con las realidades del territorio, las condiciones multigrado y las dinámicas comunitarias, lo que exige al docente una lectura crítica del saber que enseña (Orozco Muñoz & Portilla Portilla, 2021; Castañeda & Pineda, 2022).

Es precisamente en esa tensión donde emerge la desterritorialización del saber filosófico. Desde Deleuze y Guattari (2004), desterritorializar no implica abandonar el territorio, sino desprender el saber de sus fijaciones rígidas, permitiendo que se conecte con otros flujos de sentido. En la práctica docente rural, la filosofía se desterritorializa cuando deja de operar exclusivamente como contenido abstracto y se abre a los problemas del contexto, a las experiencias de los estudiantes, a los saberes locales y a las dinámicas comunitarias. Investigaciones como las de Duque Guzmán (2019), Bojacá Pachón (2022) y Morales Mora y Pulido Cortés (2018) evidencian cómo los docentes de filosofía, al enfrentarse a las condiciones concretas del territorio, transforman su relación con el saber, desplazándolo hacia prácticas más dialogantes, experienciales y situadas.

Este movimiento desterritorializador conduce al reconocimiento de procesos de educación propia y pedagogías territoriales. En síntesis, esta tercera meseta permite comprender que la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares se despliega como un proceso rizomático, en el que los saberes no permanecen fijos, sino que se transforman a través de desplazamientos constantes entre institución, territorio y experiencia. La cartografía aquí propuesta no busca cerrar el campo, sino mostrar cómo el sentido del saber filosófico y del rol docente se construye en estos movimientos, haciendo de la filosofía una práctica situada, relacional y profundamente vinculada a la realidad vivida.

Conclusiones

El estado del arte aquí propuesto permite cartografiar la enseñanza de la filosofía en la ruralidad colombiana como un campo en permanente reflexión, y reconfiguración. Así, este se ha encontrado con disputas curriculares que han potencializado prácticas pedagógicas desde un saber filosófico situado. En la primera meseta el recorrido fue estructural, así el análisis permite situar el campo en sus condiciones institucional y su vínculo con la noción de formación. En esta línea, las infancias aparecen como una población que ha cobrado gran interés y protagonismos en los procesos orientados por la enseñanza de la filosofía en contextos rurales. Así es posible evidenciar cómo en el contexto colombiano del postconflicto, las infancias rurales aparecen dentro de la reflexión filosófica desde un marco ético. En la segunda meseta la documentación es desplazada al plano de las prácticas pedagógicas. De modo que, se evidencia como a pesar de las estructuras institucionales el quehacer filosófico se ha estado gestando en las ruralidades del país desde un pensamiento situado que contempla el contexto y centraliza en el diálogo entre saberes. Aquí aparecen reflexiones en torno a una educación propia y una pedagogía de la Madre Tierra. Finalmente, la tercera meseta permite comprender que la enseñanza de la filosofía en contextos rurales y populares se despliega como un proceso rizomático, en el que los saberes no permanecen fijos, sino que se transforman a través de desplazamientos constantes entre institución, territorio y experiencia. La búsqueda aquí propuesta no quiere cerrar el campo de la enseñanza de la filosofía, sino mostrar cómo el pensamiento filosófico y el papel de los docentes de filosofía se construye mediante movimientos rizomáticos, situados y relacionales vinculados con la vida y los territorios.

Referencias bibliográficas

- BOJACÁ, M. P. *Sistematización de la experiencia pedagógica realizada en la Escuela Rural Unitaria Romeral del Colegio Eugenio Díaz Castro Primaria para reflexionar en torno a la aplicación de la filosofía en el aula*. Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Uniminuto, 2022.
- BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1980.

- CALAMBÁS VELASCO, J. A. *Pedagogía de la Madre Tierra y filosofía intercultural: Corazonar la vida y la educación*. Popayán. Trabajo de grado de pregrado. Universidad del Cauca, 2024.
- CAÑIZÁLEZ, N. & PULIDO, O. “Infancia, una experiencia filosófica en el cine”. *Praxis & Saber*, vol. 6, n. 11, pp. 245–262, 2015.
- CASTAÑEDA, M. & PINEDA, J. *Educación rural en Colombia: Desafíos y oportunidades*. Bogotá: Editorial Universitaria, 2022.
- CASTREJÓN AMAYA, C. J. “Educación rural en América Latina: entre lo comunitario y lo popular”. *Revista Propulsión*, vol. 4, n. 1, pp. 65–77, 2022.
- CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). “*CRISSAC: La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos*”. Portal Web Universidad Autónoma Indígena Intercultural, s. f.
- CORREDOR RODRÍGUEZ, S. J. J. *Filosofía para niños en el contexto rural del Agroparque Los Soches: Una experiencia que potencia la conciencia ambiental y el pensamiento multidimensional*. Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2022.
- DELEUZE, G. “¿Qué es un dispositivo?”. En: ALBIAC, G. y otros (Eds.) *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1992, pp. 155-163.
- DELEUZE, G. *Nietzsche y la filosofía*. C. Artal (Trad.). Barcelona: Anagrama, 2006.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Capitalismo y esquizofrenia: Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos, 2004.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (DNP). *Definición de categorías de ruralidad*. Bogotá: Misión para la Transformación del Campo, 2014.
- DUQUE GUZMÁN, I. A. *Pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía en la escuela rural colombiana*. Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
- ECHAVARRÍA GRAJALES, C. V., GONZÁLEZ GÓMEZ, G. A. & otros autores. “La educación rural en clave de equidad y paz”. *Equidad y Desarrollo*, n. 36, pp. 1–23, 2021.
- FAVARON, P. “La pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel”. *Interpretatio. Revista de Hermenéutica*, vol. 7, n. 2, pp. 129–154, 2022.

- FOUCAULT, M. “El juego de Michel Foucault”. J. Varela y F. Alvarez-Uría (Trad.). En: FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1980, pp. 183-201.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Siglo XXI Editores, 1965.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores, 1969.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. São Paulo: Siglo XXI Editores, 2005.
- GARCÍA DUQUE, C. E. “La enseñanza de la filosofía: opciones, dilemas, responsabilidades y retos”. *Discusiones Filosóficas*, vol. 24, n. 43, pp. 115–134, 2023.
- GREEN STOCEL, A. “La educación desde la Madre Tierra: Un commitment con la humanidad”. En: GÓMEZ ISA, F. (Ed.) *La plasmación política de la diversidad*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2011, pp. 147–162.
- GUATTARI, F. *Cartografías esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Manantial, 1989.
- HERNÁNDEZ BUITRAGO, A. S. & MARÍÑO DÍAZ, L. A. “Filosofía en la escuela rural: Un estilo de vida”. *Salud y Sociedad UPTC*, vol. 4, n. 1–2, pp. 1–18, 2019.
- HOOKE, B. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- KATTÁN HERNÁNDEZ, A. & CAICEDO CASTILLO, D. V. *Desarrollo del pensamiento crítico en niños y jóvenes entre los 7 y los 16 años de Timba, Cauca, a través de la filosofía para niños*. Trabajo de diplomado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2025.
- LÓPEZ RAMÍREZ, L. “Ruralidad y educación rural”. *Revista Colombiana de Educación*, n. 51, pp. 138–159, 2006.
- MALAGÓN HERNÁNDEZ, L. C. & LÓPEZ REYES, E. *La dificultad de la enseñanza de la filosofía en contextos de educación popular*. Bogotá. Tesis de maestría. Universidad Externado de Colombia, 2019.
- MARÍÑO, L., PULIDO, O. & MORALES, L. “Actitud filosófica, infancia y formación de maestros”. *Praxis & Saber*, vol. 7, n. 15, pp. 81–101, 2016.
- MAYORGA, M. F. *Enseñar filosofía desde la selva colombiana: una propuesta didáctica para estudiantes de grado décimo y once en el departamento del Putumayo*. Trabajo de grado. Universidad correspondiente, 2025.

- MILLÁN TORRES, M. & MONTOYA JIMÉNEZ, J. “Educación rural para la paz en Colombia”. *Cooperativismo & Desarrollo*, vol. 29, n. 1, pp. 1–18, 2021.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía: Documento No. 14*. Bogotá: MEN, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “*Proyecto de Educación Rural (PER)*”. Portal Web Mineducación, 2021.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “*Viva la Escuela*”. Portal Web Mineducación, 2024.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “*Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0)*”. Portal Web Mineducación, 2026.
- MONTENEGRO, Tania. *Categorias marginais*. Cartão postal manuscrito não publicado, 7 de maio de 2026. Arquivo pessoal da autora.
- MORALES MORA, L. M. & PULIDO CORTÉS, O. “Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural”. *Praxis & Saber*, vol. 9, n. 21, pp. 1–15, 2018.
- OROZCO MUÑOZ, J. J. & PORTILLA PORTILLA, M. G. “La escuela rural y la práctica pedagógica”. En: PORTILLA, M. & ZAMUDIO, G. (Eds.) *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología*. Cali: Universidad Santiago de Cali, 2021, pp. 199–214.
- PALECHOR MOPÁN, D. A. & GONZÁLEZ NARANJO, N. Y. *Fortalecimiento del Sistema Educativo Propio Intercultural Yanacona (SEPIY)*. Popayán. Proyecto de práctica profesional. Universidad del Cauca, 2023.
- PÉREZ TRIANA, J. S. *Análisis del modelo pedagógico Escuela Nueva en el sector rural como respuesta a una educación de calidad*. Bucaramanga. Trabajo de grado. Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), 2023.
- PULGARÍN RODRÍGUEZ, M. A., GALLEGUO HURTADO, A. F., MONDÉJAR RODRÍGUEZ, J. J. & RÍOS SERNA, A. H. “Prácticas educativas situadas en el contexto rural”. *Actualidades Pedagógicas*, vol. 22, n. 43, pp. 97–122, 2024.
- ROJAS PÉREZ, J. A. *La enseñanza de la filosofía y su incidencia en el pensamiento crítico*. Bogotá. Trabajo de grado de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, 2020.
- ROJAS ROJAS, A. J. *Estrategia didáctica desde la enseñanza de la filosofía para la Cátedra de Paz*. Bogotá. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2021.

- SALAMANCA, J. “*Formación ética en perspectiva de derechos humanos y filosofía para niños*”. VII Encuentro Filosofía e Infancia, Nobsa, Boyacá: Editorial/Organizador del evento, 2014.
- SUÁREZ, M., GONZÁLEZ, B. & LARA, P. “Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia”. *Praxis & Saber*, vol. 8, n. 16, pp. 206–225, 2017.
- TAYLOR, C. *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- VIÑAS, J. “Educación y ruralidad en Colombia”. *Revista de Educación*, 2003.
- WILLIAMS, R. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- ZABALA, H. “*Filosofía e infancia desde el contexto social en una experiencia extraescolar*”. VII Encuentro Filosofía e Infancia, Nobsa, Boyacá: Editorial/Organizador del evento, 2014.
- ZAMORA NIÑO, L. M. “La filosofía y el pensamiento emocional como estrategia pedagógica en la educación rural colombiana”. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 6, n. 5, 2025.