Reencantar la Escuela

Magia, filosofía e infancia

María Teresa Suárez Vaca



María Teresa Suárez Vaca

Licenciada en Educación Preescolar —Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia— UPTC. Especialista en Recreación y Deporte para Todos —Universidad del Zulia. LUZ—Venezuela. Magister en Educación- UPTC-Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación —Universidad Nacional de la Plata. UNLP— Argentina.

Profesora e investigadora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Maga soñadora y eterna aprendiz de magia. Afiliada a la Federación Boyacense de Ilusionistas, al Club Colombiano de Artes Mágicas y a la Escuela de Artes Mágicas de Bogotá.

Correo: maria.suarez@uptc.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8059-4114

INVESTIGACIÓN
TESIS DOCTORALES LAUREADAS





Reencantar la Escuela

Magia, filosofía e infancia

María Teresa Suárez Vaca



EDITORIAL UPTC

Reencantar la Escuela

Magia, filosofía e infancia

María Teresa Suárez Vaca

facultad ciencias de la educación UPTC
ciefed Centro de Gestión de Investigación y Extensión Facultad de Ciencias de la Educación
Subcomité de Obra Facultad Ciencias de la Educación - UPTC
defi
Aion Tiempo de la Infancia

ENFOQUE: *INVESTIGACIÓN*
ÁREA OCDE: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Disciplina: Educación general
Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, Tejidos de Saber, libro
Colección N° 01

Reencantar la Escuela: Magia, filosofía e infancia
Re-enchanting the School: Magic, Philosophy, and Childhood

Primera Edición, 2025
400 ejemplares (impresos)
Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, Tejidos de Saber, libro. No. 01

© María Teresa Suárez Vaca, 2025
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025

ISBN (impreso) 978-958-660-983-8
ISBN (ePub) 978-958-660-979-1



Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Reencantar la Escuela: Magia, filosofía e infancia / Re-enchanting the School: Magic, Philosophy, and Childhood. Suárez Vaca María Teresa. Tunja: Editorial UPTC, 2025. 274 p.

ISBN: 978-958-660-983-8
ISBN Digital 978-958-660-979-1

1. Infancia. 2. Filosofía. 3. Educación. 4. Escuela. 5. Artes mágicas.

(Dewey 107/21) (THEMA QDT- Temas de la filosofía)

Rector, UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Nelson Zorro Gutiérrez

Imágen de portada
Leidy Yohanna Albarracín Camacho

Impresión
Búhos Editores Ltda.
Calle 57 No. 9 – 36
314 411 5024
Tunja – Boyacá – Colombia

Libro de investigación resultado de Tesis Laureada y de los estudios del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata, FaHCE-UNLP Argentina, 2024

Citar este libro / Cite this book
Suárez Vaca, M. (2025). *Reencantar la Escuela: Magia, filosofía e infancia.* Editorial UPTC.
Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, Tejidos de Saber, libros, No. 01.
https://doi.org/10.19053/uptc.9789586609838

Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
https://editorial.uptc.edu.co



Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación

Tejidos de Saber

Libro N°. 01

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Óscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)
Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)
Dr. Pedro María Arguello García (Representante Investigadores)
Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Luis Eduardo Molina Pacheco

Resumen

Este texto es el estudio de un modo de vida, de una maestra y maga con inquietudes por las relaciones entre la educación, el arte de la magia, la filosofía y la infancia. Investigar esas relaciones es una condición de posibilidad para pensar y hacer escuela en perspectiva mágica. El trastocamiento es la configuración teórica y metodológica para orientar y desplegar las diversas dimensiones de la investigación. Entonces, cada uno tiene sus propios registros y procedimientos. El primero es el rastreo que indaga e identifica rostros con detenimiento, lo que permite leer la emergencia del discurso, prácticas —procedimientos— sujetos—autoras(es)— y trayectos de las relaciones entre magia, educación ,filosofía e infancia. El segundo, es movimiento que altera, descentra y problematiza lo instituido. El foco es el desencantamiento del tiempo cronológico en velocidad, de la instrumentalización del espacio y de los encuentros explicadores en la escuela. Propone una revisión atenta y crítica de lo que somos y hacemos como ejercicio filosófico. Dialoga entre archivos, acontecimientos, conversaciones y miradas personales en un movimiento clave para desnaturalizar voluntades de verdad instituidas y generar condiciones de posibilidad para abrir nuevos caminos. El tercero es experiencial, primero reconoce la dimensión conceptual del mundo de la magia. Desde una mirada filosófica, se considera como agenciamiento que se piensa, hace pensar y se experimenta para alterarse y reconfigurarse. Aquí nace la magestra, una subjetividad que se instaura como un modo de vida en el que surge la maga que habita la maestra y la maestra que habita la maga. Presento y analizo experiencias mágicas donde sobresalen estados particulares de la infancia y la filosofía. El cuarto reconfigura, crea y resignifica ideas para pensar el reencantamiento de la escuela. El sortilegio es el movimiento que se piensa desde la magia, atiende sueños y mundos fantásticos, tensiona la realidad, tiene espíritu nómada, piensa y se ubica por fuera de las fronteras, de los cuerpos orgánicos, y dogmáticos que se afirman en sus representaciones y modelos. La atmósfera mágica y los efectos mágicos son fuerzas para pensarse, repensarse, crear y recrear lo que no hemos pensado ni creado en educación. El vínculo del arte de la magia con la magia de las artes es una pista para pensar

agenciamientos en la escuela en esta perspectiva. Se dispone con diversos lenguajes, símbolos, signos y, lo más importante, con los sueños de la humanidad. Lo mágico de las artes son los acontecimientos que provocan placer y embelesamiento estético, otros estados de sensibilidad y de comprensión de la vida. El desafío es construir imágenes de pensamiento y producir efectos mágicos que afirmen la educación y la filosofía como actos de creación de nuevas formas de ser, hacer, pensar y sentir el mundo. El colofón vuelve a lo escrito, recoge conclusiones y nacen nuevas preguntas para iniciar nuevamente y seguir pensando estas relaciones.

Palabras clave: Infancia, filosofía, educación, escuela y artes mágicas

Resumen

This text is a study of the way of life of a teacher and magician concerned with the relations between education, the art of magic, philosophy, and childhood. Investigating these relationships is a condition of possibility for thinking about the school system from a magical perspective. `Reversal` is the theoretical and methodological framework for guiding and unfolding the various dimensions of the research, each of which have their own forms of inquiry and procedures. The first reversal is the process of `tracking` which carefully investigates and identifies faces, allowing us to read the emergence of discourse, practices -procedures-, author(s) -subjects-, and trajectories of the relations between magic, education, philosophy, and childhood. The second reversal studies those `movements` that alter, decenter, and problematize the established order. The focus is on the disenchantment of chronological time by means of speed, instrumentalization of space, and explanatory encounters in school. This reversal proposes a careful and critical review of who we are as subjects -in my case as teacher, magician, and human being- and what we do as a philosophical exercise, establishing dialogues between archives, events, conversations, and personal perspectives in a key movement to denaturalize established truths and generate conditions of possibility that open new paths. The third reversal is experiential, firstly recognizing the conceptual dimension of the world of magic. From a philosophical perspective, magic is considered a form of agency that thinks, makes one think, and is experienced in order to alter and reconfigure itself. This is where the `magestra` is born, a subjectivity that establishes itself as a way of life in which the magician inhabits the teacher and the teacher inhabits the magician. In this reversal, I present and analyze magical experiences where particular states of childhood and philosophy stand out. The fourth reversal is `incantation`, which reconfigures, creates, and re-signifies ideas to think about the re-enchantment of the school system. `Incantation` is that movement that is thought from a place of magic, attending to dreams and fantastic worlds, tensing reality. This reversal has a nomadic spirit, thinking and locating itself outside borders, and outside organic and dogmatic bodies that assert themselves as truths

through their representations and models in the school system. Magical atmosphere and magical effects are `forces` for thinking, rethinking, creating, and recreating that which we have not thought or created in education. From this perspective, the link between the art of magic and the magic of the arts is a clue for proposing agencies in the school system. The magic of the arts is expressed through various languages, symbols, signs, and, most importantly, the dreams of humanity. It lies in the events that provoke pleasure and aesthetic enchantment, other states of sensitivity and understanding of life. The challenge is to construct images of thought, and produce magical effects that affirm education and philosophy as acts of creating new ways of being, doing, thinking, and feeling the world. The final colophon reviews what has been written, draws conclusions, and raises new questions to start again and continue thinking about these relations.

Keywords: Childhood, philosophy, education, school, and magical arts

Contenido

17 **Canto a quien reencanta. A modo de prólogo de Reencantar la escuela: Magia, filosofía e infancia.**

21 **Palabras mágicas... un prólogo entre magas**

25 **Agradecimientos**

29 **Introducción**

36 El trastocamiento

43 **Trastocamiento I. El rastreo: rostros del encuentro entre magia, educación, filosofía e infancia**

47 Magia, filosofía y educación: rostros, conceptos y prácticas

57 Movimiento contemporáneo de Filosofía e Infancia

75 Perspectiva Filosofía e Infancia en la UPTC

87 **Trastocamiento II. El des-encantamiento: la escuela y el arte de la magia**

89 Y surge una pista del des-encantamiento

92 Lentes para controvertir la escuela: cimientos para su resignificación
96 Velocidades y tiempo: un café de diez minuticos
100 Instrumentalización de los espacios educativos
104 Encuentro educativo: ilusiones y desencantos
107 Des-encantamientos mágicos y educativos

113 **Trastocamiento III. El arte de la magia y la magestra: experiencias en perspectiva de Filosofía e Infancia**

117 ¡¡¡Magia, magia!!!

137 **¡Y nace una magestra!Del oficio y el arte a la constitución de sí**

151 La magia, una experiencia de pensamiento

183 **Trastocamiento IV. Sortilegios para hacer escuela en perspectiva mágica**

186 El sortilegio
189 La atmósfera mágica: sortilegio para el encuentro educativo
219 Los efectos mágicos: sortilegios del pensar

237 **Colofón, una historia de sí como espiral de pensamiento**

255 **Referencias**

Canto a quien reencanta
A modo de prólogo de Reencantar la escuela: Magia, filosofía e infancia.

Prepárense lectoras y lectores para leer un reencantamiento y, consecuentemente, para quedar encantados por el arte de la magia de una maga educadora llamada María Teresa Suárez Vaca. Valdrá la pena dejarse entregar a esos encantos. Lo digo por experiencia propia. He tenido la suerte de caer un buen tiempo bajo sus encantamientos y también hemos tenido la fortuna de recibir esos encantamientos en el Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) durante un año entero cuando, a lo largo de 2023, nos privilegió viniendo a escribir, a Río de Janeiro, su tesis de doctorado, justamente este texto que estoy presentando con alegría y emoción.

Recuerdo cuando visité por primera vez a Mariate en Tunja, Boyacá, Colombia. Fundadora y directora del Jardín Mágico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), su espacio educativo de trabajo era, literalmente, un jardín tomado por la magia, que se ofrecía, en cada detalle, honrando la infancia de sus habitantes. La magia no estaba solo en algunos encuentros sorpresivos con los que el jardín recibía a los visitantes sino también en la relación que allí se afirmaba

con la pregunta, la palabra, la lectura. No solo el jardín, su lugar de trabajo, estaba atravesado por la magia. También su casa estaba sobre esos mismos efectos. Era, evidentemente, una vida mágica, en la que parecía muy difícil separar la magia, la filosofía, la educación y la infancia. Cuando me propuso acompañarla en su camino doctoral solo traté de que su investigación pudiera explicitar, detallar y profundizar ese camino que su vida parecía recorrer tan alegre y afirmativamente.

El libro-tesis que estoy presentando cuenta un poco de esa historia. En ese sentido, es un libro testimonial sobre una vida dedicada a reunir la magia con la educación. Pero es mucho más que eso: es un estudio serio, profundo, comprometido sobre las relaciones entre la magia y la educación, y más precisamente, la escuela, cuando ambas se dejan atravesar por la filosofía y la infancia. O, dicho de otra manera: son una serie de trastocamientos que operan cuando la magia se hace presente en una escuela filosófica e infantil. O probemos, aun, de otra manera: son rastros y rostros que deja ver el encuentro entre filosofía e infancia bajo una perspectiva mágica de la educación.

De modo que para todas las lectoras y lectores con interés en esos cruzamientos es una fuente inagotable de inspiración. Más aún, su valor está también en que no se trata nada más que de una vida sino de una vida que puede inspirar muchas otras vidas en su manera de habitar un espacio educativo. En ese sentido, la tesis-libro de Mariate es un libro desprendido, generoso, inspirador… está poblado de señales que se abren a múltiples inspiraciones, respaldadas con referencias sugerentes y diversas. Un libro soñado, soñador y que invita a soñar.

Es también un estudio que ayuda a percibir una serie de distinciones. Voy a mencionar solo algunas. Por ejemplo, que una cosa es hacer magia en la escuela y otra, muy diferente, es la dimensión mágica al habitar la escuela. Que una cosa es una maga que enseña y otra distinta es el carácter mágico de la enseñanza de cualquier maestra. Que algo como aprender a hacer magia no debe confundirse con aprender, con magia, lo que precisamos aprender.

Es también un libro-sortilegio que, aprendemos con la propia Mariate, "es la voz que se alza porque necesita ser escuchada" y que, con sus palabras, produce afectos, efectos, encantamientos y desencantamientos en quienes se atreven a leerlo. Entusiasma, excita, anima, lleva a pensar y a soñar. Mariate da nombre a esos sortilegios: el primero es la atmósfera mágica, un resplandor misterioso que invita a experienciar una manera atenta y encantada de habitar la educación. El segundo sortilegio son las provocaciones que entran en la escuela de la mano del filosofar y que provocan ese extrañamiento tan propio de esa presencia extranjera, extraña y extrañante que viene con la filosofía y su ejercicio.

Por fin, es también un libro-pregunta que insiste en escribir infantilmente los trazos de esa forma tan singular de habitar mágicamente una escuela. Libro que comienza y termina interrogando e interrogándose por las posibilidades educativas de una magia filosófica e infantil. Libro-cuidado que afirma una vida escolar que cuida de la presencia filosófica y mágica de la infancia en esa tierra pedagógica maltratada y descuidada que es la escuela pública.

¿Cómo terminar esta invitación inicial a leer este Canto a quien reencanta? ¿De qué modo honrar su fuerza filosoficamente infantil? ¿Bajo qué inspiración sintonizar en este último tramo de la escritura con esa atmósfera mágica que respiramos desde que lo comenzamos a leer? ¿Llamando a cuáles encantos encontrar las palabras justas, encantadas, para rendirle homenaje? ¿Con qué compañías celebrar su nacimiento y los nacimientos que él mismo generará? ¿Serán suficientes este conjunto de interrogaciones? ¿O será más justo escuchar palabras que vienen de algún lugar desconocido y que tienen la forma de un agradecimiento profundo por permitirme acompañar una vida mágicamente infantil que, encuentra, en este libro, su expresión más filosóficamente educadora? Muchas gracias querida Mariate por derrochar(nos) tanta magia, tanta filosofía y tanta infancia. Hasta el próximo sortilegio.

Walter Omar Kohan
Mendham, agosto de 2025

Palabras mágicas... un prólogo entre magas

María Teresa Suárez es una mujer que brilla y también es Yona, una maga que maravilla. Tuve la suerte de conocerla en el congreso mágico de Flasoma 2006 que se celebró en Bogotá. La vi actuar con su excelente rutina de magia de cerca "cita en el restaurante" y en la gala de homenaje al maestro Adrio.

A lo largo de estos años, en los que estoy inmersa en investigar y visibilizar el papel de la mujer en la Magia, reflexiono mucho sobre la magia que presentan las magas y cómo se percibe por parte del público. Ese día mi percepción de la Magia fue distinta, sintonicé de una forma *especial* con la magia de Yona.

La Magia es un Arte muy complejo, aunque a primera vista parezca que está al alcance de cualquiera ejecutar un juego. Se puede simplificar diciendo que requiere ciertas cualidades personales y también de un profundo estudio para lograr *la sensación* de asombro y de fascinación que pretende producir en el público. Es decir, que unas cualidades son innatas y otras, como las técnicas, pueden adquirirse.

Yona transmite luz, dulzura, y sensibilidad en escena, pero también inteligencia y una gran pasión por la magia. Con estas cualidades

Yona venció a las reticencias de su primer mentor, el padre Eduardo González (Trickman) cuando le manifestó su interés para dedicarse a un arte restringido a las mujeres. Yona quería ser maga y lo ha conseguido. Su buen hacer y perseverancia en su vocación le han sido reconocidos con merecidos premios que otorga la comunidad mágica, tanto en su país, Colombia, como fuera de él.

Se considera "Magia", por definición, aquella representación simbólica del poder de los dioses, y de los deseos; donde la supremacía del hombre y los arquetipos son la base que le dan sentido, siempre y cuando sea realizada por hombres.

Yona logra que se la perciba igualmente de empoderada que el mago, pero operando desde otro lugar. Al no adscribirse dentro de ese universo simbólico tan nocivo para la mujer, consigue evitar que, ni en el inconsciente de la espectadora ni en el del espectador, se despierte el estereotipo patriarcal que ve a la mujer poderosa como un ser perverso y malvado.

Para mí, ver a Yona, fue como si viera magia por primera vez. Apartó un velo y descubrió un camino de emociones por el que nunca había transitado antes viendo un acto mágico. Esta nueva e impactante perspectiva me dio la clave para teorizar sobre los puntos de conexión entre las magas de éxito de todos los tiempos.

Comprobé que han sido y son aquellas magas que no producen extrañamiento en el público, aquellas que no pretenden ocupar el lugar del mago con todo lo que éste representa simbólicamente. Que han sido y son aquellas que cimentan su representación mágica en la inmensa dimensión divina y simbólica de la mujer y, que han sido y son aquellas que dominan a la perfección las técnicas del Arte de la Magia. Y, de entre las que son, está Yona. Una maga excelente.

Si no compartiera su gran talento y su pasión con la enseñanza estaría actuando por todo el mundo sin parar. Pero nos hubiera privado de este impresionante trabajo que ahora tienes entre manos donde aúna

sus profundos conocimientos sobre el Arte de la Magia, la Filosofía y la Educación. Un trabajo que solo Yona/María Teresa Suárez podía hacer.

Gracias por engrandecer el Arte de la Magia.

Gema Navarro
Madrid, julio - 2025

Agradecimientos

Este espacio guarda un valor especial porque aquí las palabras son la manifestación de un sentimiento maravilloso de gratitud a las personas e instituciones que me animaron, inspiraron y creyeron en mis ideas infantiles, mágicas, filosóficas y educativas. Es un sortilegio que reconoce el valor de su existencia.

Walter Omar Kohan, gracias por tu generosidad al acompañar e inspirar este proyecto de vida. Viajamos juntos entre palabras, textos, eventos y (des) encuentros. No sé aun cuando iniciamos y mucho menos si ya terminamos. Estoy segura que nuestro compartir como infancias mágicas será siempre iniciar en un mundo donde todo puede ser posible.

Sergio Alejandro, tu presencia y el amor incondicional que existe entre nosotros me reta a ver el mundo de muchos modos.

Papá Pedro y Mamá Rosalba, siempre a mi lado, mi gran inspiración educativa por su entusiasmo y pasión como maestros.

Claudita, María Alejandra, William y Piero, hermanos de vida para construir sueños.

Padre Eduardo González —Trickman— Jesús Adrio Durán —Adrio— maestros mágicos que iluminaron mis caminos al abrir su corazón y compartir sus saberes.

Magas y magos amigas(os) cómplices de la ensoñación para crear otros mundos —Richard Sarmiento, Gustavo Lorgia, Juan Tamariz, Doctor Magic, Marko, Gema Navarro, José Simhon—

Oscar Pulido, tejido de afectos, complicidades, sueños y pensamientos.

Amigos y amigas de Gifse, Aión: tiempo de la Infancia y Nefi: amistades solidarias, hospitalarias, cómplices de aventuras creativas que trasiegan en tiempo aiónico y en errancia sin final.

Yohana Albarracín, por tu existir creativo que traduce mis pensamientos en imágenes.

Joselín Acosta, por los pensamientos amigables que se hacen inspiración.

Mundo Mágico y jardín de la UPTC en compañía de Clemencia, Gina e Ibeth. Fueron parte de mi tiempo Kairós donde pude experimentar mis primeros pensamientos.

UPTC- UERJ- UNLP: Instituciones que producen condiciones para concretar estos proyectos

De las ilustraciones:

Leidy Yohanna Albarracín Camacho. Licenciada en Artes Plásticas, Magíster en Estética e Historia del arte y Doctoranda en Educación. En la actualidad es Profesora de la Licenciatura en Filosofía y del programa de Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia —UPTC—.

Para Yohanna "… El arte tiene mucho de magia, es generador de mundos posibles porque la imaginación creadora emana de experiencias sensibles"

Las obras artísticas que acompañan este libro fueron elaboradas en técnica de acuarela e ilustración digital y corresponden a una lectura sensible y perspicaz de cada trastocamiento o capítulo.

Introducción

> Escribir… es una fórmula que expresa una manera de estar y vivir en la que el individuo reflexiona cara a cara con el universo. El filósofo que más nos conviene, decía Nietzsche, es el que propone un ejemplo con su vida visible, y no mediante los libros leídos. Se trata de una manera de vivir destinada a transformar, en uno mismo o en los demás, el modo de experimentar y considerar las cosas. Sin esta transformación, da lo mismo que digamos que la verdad es algo que está ahí afuera. (Bárcena, 2018, p. 65)

El anterior epígrafe es un punto de partida cómplice en este libro, que también es una historia de vida, la cual da cuenta de ciertas prácticas y discursos para ofrecer al lector pensamientos, objetos, conceptos, técnicas mágicas y muchas preguntas que me interpelan. Estas experiencias me hacen sujeto de algunos conocimientos y, por muchos años, objeto de investigación.

Soy María Teresa Suárez Vaca, conocida como "Profe Mariate", de educación infantil desde 1990, y como "Yona", aficionada al arte de la magia desde 1987: dos rostros que tienen una configuración propia. Con el tiempo se tornaron inescindibles y confluyen para habitar el mundo de la magia, de la educación y de la filosofía con una multiplicidad de formas y caminos. Esta dualidad coexiste en un movimiento,

incesante e inconcluso, como rostros que conviven en la diferencia; un todo mutante que no espera síntesis concluyentes; vidas en espiral que admiten sentidos y sinsentidos; sueños que se hacen posibilidades mágicas y educativas para habitar el mundo de otro modo.

Ser educadora infantil es un sueño de vida que viene desde niña, inspirada por mis padres, quienes fueron maestros. Esta decisión se afirmó al finalizar mis estudios de bachillerato y culminó con alegría en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), a pesar de las múltiples advertencias familiares.

Durante mi formación profesional, viví un acontecimiento que reconfiguró mi vida: conocí al padre Eduardo González García[1], quien apareció como por *arte de magia* y, sin saberlo, se convirtió en el maestro transformador. Él era un reconocido mago que con sus juegos divertía e ilusionaba a todo el que se le acercara. Entonces comenzó un dilema: quería aprender magia, pero desafortunadamente el hecho de ser mujer, para este sacerdote, era una condición que lo dificultaba. En el mundo de la magia solo se concebía la labor femenina para ser auxiliar, *partner* o secretaria del mago. Después de muchos esfuerzos, presiones y pretextos, él accedió y así nació Yona[2]. Este fue el inicio de nuevos caminos y sortilegios que me constituyeron en las artes del encantamiento.

> Un arte complejísimo, que exige control de dedos, manos, cuerpo, voz, mirada, palabras y psicología; un arte hermosísimo que habla de mitos y símbolos, en juego (¡con la profundidad del juego!), que encanta y hechiza y fascina y emociona todas las capas del cerebro, que nos mete de bruces en el misterio, que nos habla de los sueños deseados, que imita, no al hombre como el teatro, no el ritmo interior como la música, no el trino de las aves como el canto, no la naturaleza (paisajes, hombres, sensaciones) como la pintura y como la escultura, no los sueños

1 Sacerdote de las Fuerzas Militares de Colombia, conocido como el mago Trickman (1930-2016).

2 *Yona*, en hebreo, significa "paloma" y es mi seudónimo como maga.

> como el cine, sino que imita el poder de los dioses (nada menos): el fascinante arte total de la magia. (Tamariz, 2016, p. 17)

El proceso de formación me tenía encantada y me configuró lentamente, condición que hace la diferencia y es indispensable en cada trayecto que emprendo. La sala maternal Mundo Mágico[3] fue la primera consolidación que me reafirmó como maga y maestra —*magestra*—, pues superó una disyuntiva entre ser Yona —maga profesional—[4] o Mariate —profesora de educación infantil—. En este lugar surgió la idea de integrar y no abandonar ninguno de estos caminos de vida, trayectos que tienen sus propios rostros y, sin final, me invitan a estudiar y a crear constantemente. Allí circulan lenguajes mágicos y educativos. Tal encuentro tejió los dos modos de ser para no renunciar a ninguno de ellos. Mundo Mágico se convirtió en el balance para seguir adelante. Era un mundo mágico en una escuela mágica: la posibilidad de reunir la educación y la magia, o al menos de reunirme educacionalmente con la magia y mágicamente con la educación.

De esta forma, con un sentir alegre y creativo, inicié un trabajo empírico sobre el uso de la magia como estrategia pedagógica: magia para aprender, enseñar y compartir con las(os)[5] niñas(os) de la sala maternal. Esta novedad hizo eco y las primeras experiencias fueron la base empírica de una propuesta pedagógica. El uso de la magia inicialmente fue la fuente de atracción para las(os) niñas(os) como un agente motivador —siempre hubo un juego mágico utilizado para atraer su atención; era evidente el encanto y la fantasía que envolvía—. En tono

3 Centro de educación infantil fundado con María Clemencia Ochoa, compañera de estudios y amiga. Su nombre lo dice todo.

4 En 1990, 1991 y 1992 obtuve el primer puesto de magia de *close up* o magia de mesa a nivel nacional. En 1992, gané tres premios en un congreso internacional en la ciudad de Bogotá, Flasoma 92: mejor maga de escenario en la categoría femenina; cuarto puesto en *close up* o magia de mesa; y el Círculo Mágico de Chile me otorgó un trofeo como el mago colombiano con mayor puntaje en el congreso. Estos eran presagios de un futuro prominente como maga profesional.

5 Nota de la autora: para facilidad de la lectura de este libro se opta por duplicar la referencia genérica, sin desconocer que el lenguaje inclusivo desborda el binarismo.

mágico, hablaría de tener "un as bajo la manga". Es decir, siempre estaba dispuesta para producir encantamientos. Este lugar era el de la magia como espectáculo, que encanta, obnubila y produce misterio, preguntas y creatividad.

Con el tiempo, y al revisar con atención cómo la experiencia mágica produce efectos llamativos para la práctica educativa, surgió un cuestionamiento frente a lo que se presenta, el momento, la intención y los sentidos; lo que abre otras posibilidades. La magia no solo funge como agente motivador o como preámbulo de las clases. También inicia nuevos procesos de estudio y de preparación. Utilizo juegos mágicos como complemento para enseñar y pensar ejes temáticos o experiencias propias del vivir infantil. No busco solo el encantamiento o la atención. Doy a la magia una intencionalidad diferente. Por ejemplo, para pensar el mundo y sus tonalidades, usaba un juego de discos negros que se transformaban en discos de colores; o para diferenciar tamaños, presentaba una rutina con bolas de esponja, en donde las cambiaba de pequeñas a grandes. Este momento fue muy importante, pues percibí las posibles afectaciones que produce la magia: su proyección educativa. Entonces comencé a estudiar, a crear, a comprar y a adaptar juegos mágicos relacionados con las unidades didácticas del momento. Fácilmente la magia, en su momento hizo parte de la experiencia didáctica para enseñar y aprender.

En 1993, con base en lo vivido, realicé un primer acercamiento conceptual sobre este ejercicio educativo. Presenté talleres y ponencias[6] donde la magia ya no solo tenía valor por sí misma, sino que también movilizaba aprendizajes más allá del encantamiento que provoca —una expresión lúdica y educativa al mismo tiempo—. En el ámbito local, inicialmente participé en entrevistas y reportajes que resaltaban

6 En el Congreso Mundial de Educación Preescolar de 1993, en Bogotá, fui tallerista con "El mundo mágico para aprender en el preescolar". En el Congreso Internacional de Recreación de 1993 en la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, fui ponente con "La Magia como estrategia pedagógica". También fue tallerista para el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela en 1994 con "La magia como estrategia pedagógica y la magia del papel".

el uso de la magia en el trabajo con las(os) niñas(os). Así comenzó a concretarse mi sueño de juntar magia y educación con ecos acogedores. Fue la pócima perfecta, un sortilegio que mezclaba las ilusiones y la constitución infantil. En ese momento sentí que había tomado una buena decisión.

Estos primeros textos, no tan académicos, productos del vivir cotidiano y de intuiciones, presentan de manera breve el sentir de las(os) niñas(os), el gusto por la ilusión y la fantasía, pues viven en un mundo mágico y es fantástico habitar con ellas(os) y dialogar en su propio lenguaje. Eran una experiencia para revitalizar la imaginación y los sueños. También destaco cómo el encanto y la fascinación facilitaban mi acercamiento para construir amistades, afectos y proximidades —la magia es fuente de amistad—. Así surgieron las primeras manifestaciones conceptuales, producto de un sentir y un pensar, un saber pedagógico basado en la experiencia. Algunas fueron publicadas en revistas de magia (Suárez, 1992, 1993) —no académicas— y expuestas en congresos. Estas consideraciones exponían cómo la magia, además de ser un dispositivo diferente, estimulaba funciones de desarrollo, era liberadora de tensiones y tenía una función socializadora, entre otros aspectos.

En 1997, después de obtener algunos premios como maga y de recibir una invitación para participar en un Congreso Mundial de Magia en Alemania, tuve reconocimiento a nivel nacional y local por medio de entrevistas para periódicos (Díaz, 1997; El Tiempo, 1992; Guerrero, 1996; Rojas, 1997) y programas de televisión, donde tuve la oportunidad de exponer el uso de la magia como una mediación pedagógica. En ese entonces, mi discurso se transformó y se complementó con aspectos didácticos y de mediación, con beneficios en materia de desarrollo creativo y motor. Con estas experiencias, observé también que las(os) niñas(os) sueñan y se ilusionan con la magia. Pedían constantemente acciones diferentes: "aparece, transforma, desaparece, agranda, achica, cambia…": solicitudes creativas e ideas que nacen a partir de la vivencia mágica continua.

En 1999 hice un alto en el camino del espectáculo. Decidí hacer el mejor truco, la magia de la vida: me transformé en madre. En 2001, sucedió un hecho trascendental: ingresé a la UPTC como fundadora y directora del Jardín Infantil, un reto de actualización académica. El nuevo contexto me obligó a reencontrarme con el estudio y con sus procesos de investigación. Retomé la actividad mágica como espectáculo y también participé nuevamente en congresos nacionales e internacionales de magia. Volví al escenario, un mundo vital que me apasiona.

En esta nueva travesía, el uso de la magia ya no fue tan continuo con las(os) niñas(os). Se produjeron nuevas inquietudes y se amplió el espectro, el cual no solo lo pienso desde una perspectiva didáctica. La invitación para participar en eventos académicos y algunas entrevistas (González, 2006) evidenciaron la inquietud en el ser maga-maestra, la que interactúa y crea una relación diferente con las(os) niñas(os); una maestra mágica con la habilidad de transformar y hacer posibles cosas imposibles. Empecé a expresar nuevas configuraciones o impactos de la magia, a fortalecer ilusiones, a creer en lo imposible, a vivir con alegría, a respetar sueños y a reconocer sus fantasías.

Este habitar en la UPTC fue un llamado al estudio. Por lo tanto, cursé la Maestría en Educación. Inicié en 2009 y el proyecto de investigación giró en torno a mi vida mágica y educativa. Fue un estudio autoetnográfico que me permitió identificar las diversas transformaciones y reconfiguraciones hechas en el camino transitado como maga y maestra. En el documento sistematicé lo pensado y lo vivido a través de la documentación recogida —entrevistas, escritos en ponencias y pequeños artículos—. Allí identifiqué diferentes caminos de pensamiento y destaqué usos del arte de la magia como espectáculo, como estrategia pedagógica, como mediación y finalmente pensé la relación pedagógica con la infancia (Suárez, 2010). Concluí generalidades a partir del estudio. La transformación que surgió al cursar la maestría fue grande: hubo nuevas miradas, comprensiones y muchas preguntas. Por un momento pensé que era el final, pero con el tiempo comprendí que no hay cierres conclusivos. Siempre hay algo por decir, por mirar

desde otros ángulos, por dialogar, por pensar y por reformular. Con una actitud de inicio y de apertura a lo nuevo, se propician nuevos caminos y universos de pensamiento.

En 2010 me vinculé al grupo de investigación GIFSE, donde existe una línea que se pregunta por la relación entre filosofía e infancia. Este encuentro fue trascendental, ya que reconfiguró mi manera de estudiar y de investigar, lo que produjo una vital transformación como maestra y maga, es decir, otros modos de pensar y de vivir. En 2015 nació, bajo mi coordinación, el Grupo de Investigación Aión: Tiempo de la Infancia, que se ha consolidado como un movimiento de estudios en infancia vinculado con la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC, de la cual soy actualmente profesora titular. Los nuevos caminos iniciaron con un proceso de formación en diversas perspectivas teóricas y metodológicas —filosofía para niñas(os), filosofía con niñas(os), filosofía e infancia— conjugadas con otras inquietudes conceptuales que se configuran como experiencias investigativas —lúdica, diversidad, cine, lectura, escritura, entre otros—. La travesía de pensamiento ha cobrado vida en algunas instituciones educativas y junto con sus maestras(os) construimos diversas acciones, como la organización de campamentos filosóficos, jornadas de estudio, encuentros académicos, proyectos de investigación que derivan en la escritura colectiva de libros.

Este encuentro contemporáneo —como hallazgo y como choque— con la filosofía y la infancia es un nuevo modo de vivir que no se desliga de la vida mágica. Por el contrario, abre nuevas aventuras, encuentros, estudios y muchas preguntas, inquietudes inspiradoras que dan origen a esta investigación. ¿En qué sentido el encuentro entre la magia, la filosofía y la infancia permite pensar posibilidades para *hacer* escuela? ¿Qué significa *hacer* escuela en perspectiva mágica y a la vez filosófica? Estas preguntas se configuran en el corazón del proyecto, pues abren posibilidades para pensar y comprender las variables que las componen. Junto a ellas se configuran otros cuestionamientos, que se constituyen en umbrales para complementar, dilucidar y delimitar la pregunta general: ¿Qué hay de filosófico en el arte de la magia? ¿Hay

algo mágico en la filosofía? ¿Pueden ser la filosofía y la magia lugares de infancia? ¿Cómo la filosofía posibilita el encuentro de la magia con la infancia? ¿Qué tipo de infancias, sujetos infantiles —niñas(os)—, propone el encuentro entre magia, filosofía e infancia en espacios educativos? ¿el arte de la magia posibilita el encuentro entre la filosofía y la infancia? ¿Es la infancia un estado mágico? ¿Qué significa *hacer* escuela en perspectiva mágica?

Las preguntas son caminos, ideas y posibilidades que no cierran. Tampoco se obtienen todas las respuestas, lo que indica que el camino puede reiniciar. Estos cuestionamientos permiten, como intención central: Indagar el encuentro entre magia, filosofía e infancia como condición de posibilidad para *hacer* escuela en perspectiva mágica. Esto me llevó a trasegar por diversos caminos desde la perspectiva de Filosofía e Infancia, en donde aparecieron aventuras en espiral de pensamiento y consideraciones teóricas y metodológicas construidas a lo largo del tiempo. El vivir de manera mágica-filosófica hace que se revisen las maneras de ser y de pensar. Así, emergen construcciones, deconstrucciones, trastocamientos y relaciones para seguir con atención las condiciones, el encuentro, los discursos y los sujetos. Los conceptos entrelazados propician analogías, alegorías e imágenes en el encuentro entre el arte de la magia, la filosofía, la infancia, la escuela, sus realidades, las prácticas educativas y sus pensamientos pedagógicos.

El trastocamiento

Los discursos que acompañan la vida, la escuela y las perspectivas se hacen posibles gracias a las voces y los procedimientos que circulan desde diversos lugares —políticos, sociales, económicos y educativos—. Estos implican una serie de prácticas que reafirman y sostienen intereses particulares, producto del querer constituirse en verdades orientadoras. Su fuerza radica en que se exponen y circulan como hechos viables o confiables.

Pensar en el trastocamiento de los discursos que se movilizan en las perspectivas del encuentro entre filosofía, infancia, magia y escuela, para proponer, pensar o iniciar otros caminos, se inspira en lo que plantea Foucault (2005), quien afirma que para identificar los discursos predominantes es necesario reconocer sus procedimientos, los poderes de control que conllevan, los azares o condiciones de su aparición, las formas en que circulan y cómo los sujetos hacen parte de esto desde diferentes lugares.

El *trastocamiento* se convierte en perspectiva teórica y metodológica para orientar y desplegar los capítulos de la investigación. Así, en este libro, cada capítulo es un trastocamiento con sus propias intenciones, registros y procedimientos. En primer lugar, se busca *rastrear* e *indagar* para reconocer la emergencia del discurso, las(os) autoras(es), las condiciones de aparición y sus afirmaciones, que se constituyen en voluntad de verdad. En el segundo, trastocamiento es *movimiento* que *altera, descentra* y *problematiza* lo instituido, como una manera de leer y cuestionar los discursos, sus prácticas —procedimientos— y los sujetos —autoras(es)— que hacen parte de las diversas experiencias. En el tercero, con el *movimiento experiencial*, se identifican las especificidades y conceptos, y se experimenta para alterar y reconfigurar. En cuarto lugar, se hace el ejercicio de *reconfigurar*, es decir, proponer desplazamientos desde otros lugares: analogías, alegorías y metáforas. Este movimiento propone, crea y resignifica ideas para pensar la escuela desde otra perspectiva como efecto de las relaciones conceptuales inspiradas por el arte de la magia y las espirales de pensamiento que indagan el encuentro de la infancia y la filosofía. De tal forma, la organización teórica y metodológica se presenta en cuatro capítulos y el colofón de cierre.

Trastocamiento I. El rastreo: rostros del encuentro entre magia, educación, filosofía e infancia

Rastrear hace referencia a "inquirir, indagar, averiguar, seguir el rastro de algo o de alguien", el rostro. Identificar rostros es el movimiento que permite leer discursos, prácticas —procedimientos— y sujetos

—autoras(es)— de las relaciones entre magia, educación, filosofía e infancia, lo cual es la base para los siguientes trastocamientos. Este capítulo comprende tres grandes apartados. El primero rastrea qué se ha investigado en cuanto a magia, filosofía y educación. Permite identificar quién más se ha preocupado en indagar las categorías que me interpelan —discursos, prácticas y autoras(es)—. El segundo apartado es un rastreo que identifica los rostros del movimiento contemporáneo entre filosofía e infancia, movimiento con historia, campo teórico y metodológico que me constituye y es parte del proceso de formación y de vida. Destaco caminos que, como líneas de fuga, se configuran en nuevas perspectivas conceptuales. En el tercer rastreo se revisa filosofía e infancia en las investigaciones y productos de los grupos Gifse y Aión[7], de la UPTC; experiencias donde participo activamente como investigadora y maestra. Este primer trastocamiento reconoce avances y reconfiguraciones discursivas, autoras(es), posturas, prácticas y recursos que circulan como tendencias y voluntades de verdad en las perspectivas de encuentro entre magia, arte de la magia, educación, escuela, filosofía e infancia, categorías claves para proyectar nuevos trastocamientos.

Trastocamiento II. El des-encantamiento: la escuela y el arte de la magia

Este movimiento se produce entre conversaciones, acontecimientos y miradas personales que se hacen motivo para cuestionar. Soy maestra y me interpelan los lugares por los que me movilizo continuamente. De tal forma, rastreo y expongo algunas condiciones de la escuela, sus discursos y prácticas en tiempos y espacios particulares. Estudio cómo maestros y maestras habitan la escuela contemporánea como una manera de visibilizar encantamientos y desencantamientos. Se presentan y se observan de forma crítica y sensible algunos enunciados que violentan e inmovilizan las prácticas educativas. Tiempos, espacios y encuentros educativos son foco de reflexión y problematización en

7 Gifse es el Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación, de la licenciatura en Filosofía de la UPTC. https://gifse.com.co/
Aión es el Grupo de Investigación Aión: Tiempo de la Infancia, de la licenciatura en educación Infantil de la UPTC. https://grupoaion.com/

tanto discursos que se tornan estables y naturalizados. Este segundo trastocamiento funge como fisura y se plantea como desencantamiento, movimiento inspirador para desnaturalizar ciertas voluntades de verdad instituidas y generar condiciones de posibilidad para abrir nuevos caminos, producir o dar inicio a próximos trastocamientos y reconfigurar otras prácticas y, por ende, otros discursos para el reencantamiento.

Trastocamiento III. El arte de la magia y la magestra: experiencias en perspectiva de Filosofía e Infancia

Este trastocamiento se define como un campo teórico-metodológico y experiencial. Anima a pensar, con y desde la magia, un modo de vida, maneras de ver el mundo como maga y maestra que vive en estado de infancia al crear y habitar la fantasía. Comprende tres apartados. En el primero se rastrea el arte de la magia y los caminos que la constituyen —su historia—, con el fin de reconocer sus múltiples trayectorias y de reivindicar su lugar como experiencia artística. En segundo lugar, está *¡Y nace una magestra!*, que habla del oficio y el arte de la constitución de sí. A partir de las condiciones de vida que me interpelan como maga y maestra, hago una revisión reflexiva de las formas de constitución de ser *magestra*, una subjetividad que es modo de vida: surge la maga que habita la maestra y la maestra que habita la maga. Por último, la magia se presenta como una experiencia de pensamiento, en donde analizo una serie de vivencias mágicas desde la perspectiva de Filosofía e Infancia, que se convierten en condiciones de posibilidad para construir otras maneras de pensar y de hacer escuela.

Rastreo los campamentos filosóficos[8] en su historia, sus sentidos y sus encuentros con la magia. En este habitar como *magestra* y en las inquietudes por el encuentro entre el arte de la magia, la filosofía y la infancia, se hallan estados mágicos de la infancia en su encuentro con la filosofía. Destaco la atención a la expectativa, el misterio y el asombro, la curiosidad y la pregunta, la fantasía y la imaginación, lo lúdico: entre la diversión y la amistad, el devenir infancia y cierro con pensando la magia provocaciones de la infancia.

Trastocamiento IV. Sortilegios para hacer escuela en perspectiva mágica

Este movimiento propone, crea y resignifica ideas para pensar la escuela desde otra perspectiva, como consecuencia de las relaciones conceptuales inspiradas por el arte de la magia y las espirales de pensamiento que indagan el encuentro de la infancia y la filosofía. Está compuesto por sortilegios que invitan a detenerse sobre las prácticas educativas que nos atraviesan y se abren como discusión para pensar. El primero se denomina *Atmósfera mágica*, *sortilegio para el encuentro educativo*. La atmósfera es el ambiente que rodea y constituye un espacio determinado. Al ser *mágica*, envuelve en sí misma un halo de misterio que convoca y provoca un estado de atención y encantamiento. Se contempla la disposición y el actuar de la(el) *magestra*(*o*) —consideraciones subjetivas que se despliegan como instigación—. La fuente de inspiración desde el arte de la magia son algunos principios para el encantamiento: la actitud, el gesto, la palabra, el encuentro. El segundo apartado expone los efectos mágicos y sortilegios para pensar. Son

8 Los campamentos filosóficos son experiencias de pensamiento organizadas por los grupos de investigación de la UPTC y la Red de Filosofía e Infancia de Boyacá. Desde 2015 se dispone de un tiempo-espacio campamental para el encuentro entre infancias —niñas(os) y profesoras(es) de las instituciones educativas y de la universidad—. Se efectúan espirales de pensamiento considerados ejercicios filosóficos que permiten a sus participantes pensar, dialogar y compartir con otros para otros. Se tejen lazos de amistad, se cuestiona y se piensa la vida en comunidad. Hasta el momento se han desarrollado ocho versiones. Cada año el encuentro tiene un eje temático de pensamiento. En la página de la UPTC se encuentra información cada año. Más información en: https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/sitios/eve_mac/2023/23_08_evmacr_001/#:~:text=El%208º%20campamento%20filosófico%20es,inquietudes%20y%20cosmovisiones%20del%20mundo.

las situaciones o cualidades trastocadas que producen impacto en el otro, aquellos que retan las imágenes dogmáticas —que vienen del afuera y se instalan como creencias naturales—. Tienen en sí mismos la fuerza de la mutación —efecto de cambio—, de lo inesperado y de lo fantástico —lo mágico, lo que produce encantamiento—, momento crucial que se hace acontecimiento. Pensar los efectos mágicos en el ejercicio educativo lleva a las maneras de buscar y de instar mutaciones como provocación para inquietarse, encantarse o desencantarse en la escuela. Son disparates imprevisibles que animan voluntades a pensar y a transitar por nuevas sendas. Fungen como signos que descentran, quitan la paz de la seguridad y abren la posibilidad de pensar lo inexplicable, lo aleatorio y el sinsentido. Estos sortilegios permiten enfrentar el desencanto develado en el Trastocamiento II, en cuanto a tiempos, espacios y encuentros escolares.

Colofón, una historia de sí como espiral de pensamiento

Con este apartado culmino el libro. No es un final que prescribe afirmaciones o verdades absolutas. Es un umbral de reflexiones que recorre los trayectos de la investigación. Presenta consideraciones teórico-metodológicas y reconoce ideas centrales de cada trastocamiento. Se acompaña de preguntas que, en actitud de infancia, consideran la posibilidad de volver a iniciar y de descubrir otros senderos. *Umbral* es un espacio con significado que anima a seguir adelante y, por lo tanto, se hace nuevo principio. Es un inicio que cierra, abriendo caminos y expone cómo la investigación de doctorado fue, es y continuará siendo una experiencia de pensamiento en perspectiva de Filosofía e Infancia; una manera para cuidar de sí, del otro y de lo otro a través de un modo de vida que conjuga la infancia, la filosofía y el arte de la magia.

Trastocamiento I.
El rastreo: rostros del encuentro entre magia, educación, filosofía e infancia



Abordar estudios que revisen los movimientos, impactos y procesos es un ejercicio académico contemporáneo del que parten muchas investigaciones. Algunos se enfocan en el análisis sobre la transformación de conceptos. Otros visibilizan los movimientos conceptuales, usos o impactos en diferentes textos. Otros trabajos se concentran solo en la indagación de experiencias investigativas relacionadas con el tema de interés. Estos ejercicios son el punto de partida para reconocer avances o reconfiguraciones discursivas, las(os) autoras(es) y sus diferentes posturas. Usualmente se les conoce como *estados del arte*, *estados de la cuestión* y, en otros casos, se denominan *estudios bibliométricos*, que son más cercanos a los estudios cuantitativos.

Rastrear, en la segunda acepción del *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) (Real Academia Española [RAE], 2023a), hace referencia a "inquirir, indagar, averiguar, seguir el rastro del algo o de alguien" —el rostro—. En este caso, identificar los *rostros* es el trastocamiento que me permite leer la aparición de discursos, prácticas —procedimientos— y sujetos —autoras(es)— de las relaciones entre magia, educación, filosofía e infancia, lo que produce un sentido para lo que pretendo en este capítulo: exponer sujetos, discursos y trayectos. Esto implica agudizar los sentidos para observar y analizar los rostros del objeto de estudio —rasgos que expresan cómo se delinean y se desarrollan a través de rastros, acontecimientos y huellas—.

Otro significado de *rastrear* es "ir por el aire, pero casi tocando el suelo" para observar y buscar con detenimiento (RAE, 2023a). Este aspecto metodológico me permite observar de cerca y sobrevolar para mirar los rostros que configuran el encuentro entre magia, educación, filosofía e infancia. Es una indagación de lo que se ha hecho y de lo que se ha construido.

Inicialmente, se recolectaron y se clasificaron documentos a partir de la lectura de diversas fuentes —libros, artículos, tesis, revistas, páginas web, entre otros—. Su organización se produce por el interés conceptual de las categorías y se destacan los discursos, prácticas y sujetos. El ejercicio se desarrolla a través de una matriz documental

y de fichas analíticas y temáticas, lo que permite la escritura de tres apartados.

El primero se denomina: *Magia, filosofía y educación: rostros, conceptos y prácticas*, donde se exploran las siguientes inquietudes:

- ¿Cómo se relacionan la magia, la filosofía y la educación?
- ¿Qué se dice de la magia en la filosofía?
- ¿Qué se dice de la magia en la educación?
- ¿Qué se dice de la filosofía y el arte de la magia?

Se rastrean entonces algunas revistas indexadas, textos de grado y otros trabajos que exponen indagaciones y experiencias relacionadas en tres categorías: (1) rostros de la magia, (2) el arte de la magia: rostros y caminos y (3) magia, filosofía y educación: sujetos y posibilidades.

El segundo apartado, *Movimiento contemporáneo de Filosofía e Infancia*, se concentra en diversos trayectos, ya que Filosofía e Infancia es un campo de estudio que ha tenido designaciones diferentes con voces e ideas propias. La literatura que se aborda evidencia el dinamismo de lo hecho, su historia documental y su potencial como condición de posibilidad para seguir construyendo caminos.

Este apartado está subdividido en: (1) *Rostros filosóficos de la infancia*, que es una indagación concentrada en la infancia como objeto de problematización; (2) *Filosofía para niños: un nacimiento, un comienzo, una mirada*, que se concentra en la problematización de las prácticas educativas, en la búsqueda y en el desarrollo sistemático de un programa de educación filosófica; (3) *Trayectos de la filosofía: para y con niños*, que expone estos campos afines pero emergentes del programa original de Filosofía para Niños; y (4) *Rostros nefianos, un movimiento de Filosofía e Infancia*, donde se rastrea el Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ), coordinado por Walter Kohan, un grupo que investiga, concreta experiencias, construye conceptos y tiene un amplio número de publicaciones que

sirven como documentos de estudio para reconocer rostros, rasgos y acontecimientos de este movimiento.

El tercer apartado, *Perspectiva de Filosofía e Infancia en la UPTC*, examina de manera específica las investigaciones, producciones teóricas y experiencias de los grupos de investigación Gifse y Aión, espacios donde tengo participación activa como investigadora y docente.

Magia, filosofía y educación: rostros, conceptos y prácticas

Rostros de la magia

La búsqueda documental me permitió identificar diversas perspectivas conceptuales sobre la magia y el pensamiento mágico. En esta búsqueda percibí diferencias en los discursos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y educativos, que estudian la magia más allá de un relato histórico, etimológico u ontológico.

Destaco dos perspectivas en los textos revisados como posibilidades primeras de agrupar o distinguir discursos y prácticas: la primera es la magia como una experiencia relacionada con las ciencias ocultas, lo místico y lo religioso; y la segunda es el arte de la magia como experiencia vinculada con las artes escénicas. En otras palabras, religión y arte, por un lado; y misterio y teatralidad, por el otro. Estos rostros tienen en común la intención de producir mágicamente efectos o resultados sobrenaturales. Sin embargo, son discursos que tienen una práctica o una experiencia diferente en cada caso y, por lo tanto, un pensamiento mágico particular.

La magia como experiencia relacionada con las ciencias ocultas, con lo místico y con lo religioso es el punto de partida. Se encuentra una serie de textos que la vinculan con lo místico en relación con la religión, los mitos y los ritos, desde una perspectiva antropológica, sociológica y psicológica. Aquí, la magia y el pensamiento mágico se distancian de una perspectiva artística o de una forma de espectáculo y diversión. Su pertinencia para este estudio tiene que ver con el sentido

histórico, social y cultural que ocupa, como antecedente frente a las diversas miradas y formas conceptuales que se derivan de ella, y para mostrar otra perspectiva de la magia —que no se trata en este libro—.

Estudios como los de Paláu (2010) y Apud (2011), en revistas de antropología, reconocen la influencia de lo mágico en los procesos históricos y sociales de los últimos cinco siglos. Destacan saberes ubicados en el plano de lo oculto o lo marginal. En lo que respecta a la historia de la ciencia, especialmente en el Renacimiento y en la Ilustración, los saberes mágicos parecen convertirse en líneas de fuga que han marcado la historia de la magia.

Existen textos sobre alquimia, astrología y magia matemática durante el Renacimiento, como el trabajo de Enrique Cornelio Agripa, *Filosofía Oculta*, de 1533, que se convierte en evidencia e inspiración para Martínez (2004) sobre la influencia de lo mágico en el pensamiento humano.

En esta tendencia sobre la influencia de lo mágico en la historia y en el desarrollo de las ciencias modernas, Subirats (2012) hace una reflexión sobre la mímesis y la magia. Asimismo, aborda las dimensiones chamánicas, místicas y misteriosas que intentan hacer mímesis y *simulatio* del mundo. En este texto, lo mágico se considera desde lo místico o, al menos, desde lo sugestivo y espiritual, para ser explicado y llevado por el autor hacia el terreno de lo literario, donde la ilusión de lo mágico permite hacer esta mímesis.

Es relevante la influencia de Lévi-Strauss en Paláu (2010), Fortanet (2005) y Apud (2011) para pensar los vestigios de prácticas y discursos de lo místico y de lo mágico en el desarrollo de las ciencias modernas. Estos autores referencian la magia como un arte de hacer —un saber hacer— que, a diferencia de la técnica, es un saber hecho de palabras y gestos que se ofrece como recurso y como ilusión para la solución de los problemas de la mente, del cuerpo y del alma —lo cual se presta a supercherías—. Por su parte, De Almeida (2018) considera al mito, a partir de los postulados Lévi-Strauss, como un sistema de operaciones

lógicas; y a la magia, como la disposición de la(el) maga(o) para ejercer un equilibrio entre un pensamiento normal y uno patológico, producto de rituales que rayan con el misticismo.

Por otra parte, se destacan investigaciones sobre la influencia de la magia y lo mágico en el campo científico. En el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, en México, Palazón (1995) realiza un análisis filológico y filosófico sobre la magia. Allí expresa, a modo de conclusión: "después de reflexionar sobre qué es la magia, sólo estaré segura de que es una actividad social, cuyos límites o campo de acción específico no he podido establecer" (p. 257). Su postura escéptica evidencia cómo a través del tiempo los conceptos mágicos son confusos, dado el elástico principio de realidad en que se producen. También cuestiona algunas características de la magia en relación con sus prácticas y la ubica como pseudociencia o pseudo-religión, por ejemplo, cuando el uso de la magia, en las leyes de la medicina homeopática, se une con algunos rituales.

Este pensamiento mágico ha sido estudiado por diversas disciplinas y su concepto se desvaloriza, pues se vincula a razonamientos sin criterios científicos en sus intentos de explicar o controlar fenómenos naturales (Frazer, 2011). También se relaciona con eventos, acciones animadas e inanimadas y con procesos que buscan dar significado a lo desconocido (Freud, 1913; Piaget, 1929).

Por falta de validación, los campos educativo y científico investigan de manera crítica este pensamiento. Rodríguez y Valenzuela (2019) presentan que en Chile existe un alto número de creencias acerca de los milagros, espíritus y numerología, entre otros. Por lo tanto, destacan la paradoja de que, a pesar de los avances científicos y tecnológicos, el pensamiento mágico se mantiene.

En la misma línea, donde el interés se centra en los pensamientos mágicos como experiencias antagónicas frente al desarrollo y al manejo del pensamiento científico, se ubican las investigaciones de López (2019), Caldera et al. (2015), Petra y Estrada (2014) y Sagone

y De Caroli (2015), que exponen cómo el pensamiento ligado con la magia es preocupante, especialmente en la formación de profesionales. Se espera que, después de culminar los estudios y con los saberes construidos en la universidad, respondan en sus acciones desde una perspectiva natural o científica y no mágica o sobrenatural.

Petra y Estrada (2014), en México, se inquietan ante estas posibilidades y diseñan un instrumento para validar la existencia del pensamiento mágico en estudiantes de medicina de la UNAM. Los autores identifican que este pensamiento se encuentra en un alto número de estudiantes. Consideran que es aún más preocupante en aquellos que estudian medicina, pues esto dificultará su posterior desenvolvimiento como profesionales.

Esta inquietud que problematiza el pensamiento mágico trasciende y se enlaza con otros discursos y prácticas. Por ejemplo, Guibourg (2010) analiza que, cuando este pensamiento hace parte de discursos estéticos, no se le cuestiona. Por el contrario, se liga con la belleza, con lo sensible y con el mundo espiritual. En su estudio aborda las dificultades prácticas que el pensamiento mágico produce en la teoría del derecho e indaga sobre cómo incide especialmente en la comprensión de la justicia. En este caso, la preocupación atraviesa las prácticas en el derecho.

En cuanto a la psicología y al psicoanálisis, son diversos los estudios relacionados con el pensamiento mágico, especialmente en el desarrollo infantil. Algunos textos como los de Medina (2020), Mareovich (2022) y Montealegre (2016) se fundamentan en las investigaciones de Piaget e Inhelder (2007), quienes exponen el desarrollo evolutivo de las(os) niñas(os) y destacan la etapa preoperacional —entre los 2 y los 6 años— como un periodo en el que se produce un manejo simbólico de las comprensiones del mundo, es decir, una incapacidad de diferenciar la realidad y la fantasía. En esta perspectiva, el pensamiento mágico es una condición cognitiva que hace parte del desarrollo humano.

Estos rostros de la magia y el pensamiento mágico, en perspectiva sociológica, antropológica y psicológica, tienen una marca particular

que los vincula con lo místico y con creencias dogmáticas y espirituales. En consecuencia, este tipo de magia no es la perspectiva que contempla mi estudio. Su fuerza radica en la historia y en el poder de encantamiento que ofrece aún en el presente.

El arte de la magia: rostros y caminos

Otra perspectiva vital para esta investigación son los estudios que contemplan la magia como arte. Estas prácticas y discursos se distancian de lo místico y enfocan la experiencia mágica desde las artes escénicas. Estudios como los de Suárez (2010), Ortega (2015, 2019), Ruiz (2013), Conde (2019), Peña (2016), Cabra (2004), entre otros, conciben la magia como un saber y un hacer relacionados con la prestidigitación, el ilusionismo y su estrecha relación con lo sensible, lo artístico y con las ciencias modernas. De tal forma, la magia concebida en el campo de las artes se inserta con otros discursos y prácticas —educativas, sociales, médicas, entre otras— y se utiliza como medio, recurso e instrumento para la comunicación, las relaciones interpersonales y las estrategias de intervención.

En el caso de la medicina, se encuentran investigaciones donde el uso del arte de la magia fortalece las relaciones médico-paciente. El doctor Eduardo Montoya (2016), psicólogo, en Santiago de Cuba, en el Hospital Infantil Norte, usa la magia, fuera de lo místico, como terapia en los procesos psicológicos y médicos y como fórmula para sanar y favorecer el estado de ánimo de los pacientes[9]. En su estudio analiza que la magia como manifestación artística en la relación psicólogo-paciente pediátrico favorece cercanías y afectos terapéuticos que inciden en el tratamiento psicológico.

Otro caso similar relacionado con la medicina se encuentra en Bogotá, Colombia, con "Doctor Magic", Jairo Ortega, médico cirujano de la Universidad del Rosario, quien respecto a su proyecto *Humanización médica a través de la magiaterapia* (2020) comenta:

9 Para conocer más de la experiencia, ver Alvarado (2020).

> Este proyecto está fundamentado en investigaciones en las que, observando la evolución de pacientes cuando se exponen a estímulos humorísticos y de relajación, los pacientes reducen sus tiempos de recuperación y sus enfermedades ceden más rápidamente frente a los tratamientos convencionales. En este trabajo existen situaciones difíciles de afrontar, y un poco de magia cae muy bien, pues trae alegría y esperanza, como es el caso de las(os) niñas(os) del área de oncología pediátrica en el hospital Lorencita Villegas. (Comunicación personal [entrevista], enero 14, 2019)

Esta humanización se comprende como una búsqueda de sensibilidad, de empatía y de afecto de parte del personal médico hacia sus pacientes y la comunidad hospitalaria en general. La ausencia de humanización se atribuye a factores como estrés, exceso de trabajo o incluso la incomodidad de los procedimientos hacia los pacientes. Así, la magia se convierte en un punto de encuentro entre las sensibilidades y las emociones de las personas, al abrir espacios de diálogo y de comprensión de los malestares mutuos. Cuando la comunidad se enfrenta a la magia, dispara las sensaciones de asombro, inquieta al otro de forma positiva, lo predispone a sensaciones de felicidad e impacta de forma positiva su estado de ánimo. La magia usada como estrategia para mejorar las relaciones con el otro es un modo de habitar los espacios hospitalarios, lo cual constituye la denominada *magiaterapia* (J. Ortega, comunicación personal [entrevista], enero 14, 2019).

Vale la pena destacar que esta propuesta tiene mucha acogida y se ha fortalecido a tal punto que, a principios de 2019 en la Universidad del Rosario de Bogotá, en la Facultad de Medicina, donde Ortega es profesor, se inauguró la cátedra Magia, para que los futuros médicos aprendan este arte como terapia para sus pacientes. Esta cátedra se presenta en tres ejes: (a) historia de la magia en el mundo y en Colombia, (b) la magia como arte escénico y (c) la magia como estrategia pedagógica y lúdica. A propósito de apropiaciones innovadoras, Ortega (2020) comenta cómo, a partir del uso del arte de la magia, se realizan procesos de humanización del profesional de la medicina en formación

de la Escuela de Medicina, en sus respectivas prácticas hospitalarias, lo cual afecta positivamente a pacientes y a médicos.

También se encuentran rostros del arte de la magia que la vinculan con la educación, situación que aprovecha la mímesis y la imaginación para la circulación de discursos y de prácticas educativas. Es el caso de la tesis de Cerda (2017), denominada *La magia como una herramienta para desarrollar la asertividad en jóvenes en situación de calle*, un proyecto para acceder a la licenciatura en Psicología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en Santiago de Chile. Esta tesis parte de una investigación cualitativa, de acción-participación, donde se desarrollaron talleres de magia con adolescentes. Se concluye que la magia como arte escénico es una experiencia llamativa y motivante que produce actitudes asertivas entre los jóvenes.

Son múltiples las indagaciones donde se establece una relación entre magia y educación, ya sea a manera de reflexión o de exposición de los resultados del uso de la magia como estrategia pedagógica en las aulas. Este es el caso del mago Xuxo Ruiz[10], escritor del libro *Educando con magia* (2013), quien ha obtenido múltiples galardones y es profesor del Centro Público Sevillano San Sebastián de Albaida del Aljarafe, España. Él utiliza la magia como recurso didáctico para enseñar a sus alumnas(os) y presenta su experiencia como una propuesta en la que la educación se torna divertida y atrayente para las(os) niñas(os), pues busca que se sientan animadas(os) para ir a clases. Resalta en su texto que no espera que sus estudiantes —sobre todo niñas(os)— aprendan contenidos curriculares estrictos, sino que desarrollen habilidades físicas y mentales. El libro contempla argumentos sobre los beneficios de la magia en las(os) estudiantes, consejos sobre cómo

10 A Xuxo Ruiz Domínguez, en el 2016, la Consejería de Educación en España le otorgó el "Premio al mérito educativo" y "Mejor docente" por su labor innovadora en la educación. En 2018, fue nominado para el Varkey Foundation Global Teacher Prize, considerado el premio Nobel de la educación. Para más información, consultar:
https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/la-educacion-es-algo-magico-y-extraordinario-xuxo-ruiz/

hacer magia y enseña juegos para que cualquier maestra(o) pueda adherirse a su proyecto.

En esta misma línea, en España, Álvaro Conde (2019), maestro interino de la Comunidad de Madrid, profesor de educación infantil y mago profesional, a través de múltiples conferencias y de su página virtual, invita a maestras(os) interesadas(os) a usar la magia como herramienta pedagógica. Destaca cómo la magia, de forma intuitiva y lúdica, desarrolla competencias y capacidades en las(os) niñas(os).

De otra parte, Raquel Simó (2014) desarrolló un trabajo de grado para recibir el título de maestra en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca, donde utilizó la magia como recurso didáctico para fomentar la autoestima en las(os) niñas(os). Hace uso de elementos básicos y enseña juegos para que las(os) chicas(os) al ejecutarlos aprendan puestas en escena y desarrollen seguridad, confianza, habilidades corporales y lingüísticas. A través de la experiencia, ella apuesta por el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de educación infantil, ya que con los juegos mágicos las(os) estudiantes alcanzan capacidades que ni ellas(os) mismas(os) son capaces de detectar a priori, lo cual despierta una autoestima generalizada.

En estos discursos educativos, la magia se contempla como un recurso pedagógico[11] o como una estrategia educativa, donde las experiencias mágicas se utilizan para provocar aprendizajes y desarrollo de múltiples habilidades. Proyectos como los de Peña (2016), González-Puelles y Fragueiro (2018), Rodríguez y Roca (2016), Simó (2014), Suárez (2010), Ruiz (2013), Conde (2019) y Cabra (2004) resaltan lo favorable de la magia en el campo de la educación como práctica motivadora, analizan también el encanto que produce la(el)

11 Según Sacristán (1991):
Hace referencia a cualquier instrumento u objeto que pueda servir como mediador para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades para aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. (p. 12)

maestra(o)-maga(o) y destacan cómo las(os) estudiantes se conectan fácilmente con las clases.

Otro campo de estudio que se vincula a lo educativo, y que merece una atención particular por el alto número de investigaciones encontradas, es el que vincula la magia con la enseñanza de la matemática, lo que se denomina *matemagia* (Alegría, 2012; Blasco, 2021; Fernández, 2017; Gardner, 2005; Maldonado, 2013; Mantilla, 2019; Paenza, 2013). Estos estudios sustentan experiencias que destacan cómo la construcción de juegos mágicos basados en las matemáticas ofrece herramientas y recursos pedagógicos favorables, por la facilidad con que se aprenden conceptos y se hacen razonamientos lógicos. Todos concluyen que la matemagia es un recurso eficaz y beneficioso para alcanzar objetivos educativos.

En esta misma línea, Rupérez y García (2011) usan la magia en relación con otros recursos lúdicos, como el cubo de SOMA, juegos de construcción y retos de lógica para trabajar conceptos matemáticos.

José María Navas (2012), profesor de la Universidad Politécnica de Madrid y miembro de la Sociedad Española de Ilusionismo, enfoca su estudio en el cerebro y en los pensamientos. Considera que es allí donde se produce la magia y manifiesta que, a diferencia de la prestidigitación y de la magia moderna como espectáculo, la matemagia es una manera particular para producir ilusiones. En su artículo adjunta una bibliografía comentada de textos que hacen parte de editoriales especializadas en magia y, por lo tanto, son de uso restringido solo para magas(os).

De acuerdo con Fernández y Lahiguera (2015), la matemagia cobra sentido en las prácticas educativas cuando su fin es influir y producir una actitud positiva de las(os) estudiantes hacia el conocimiento matemático. Destacan impactos diversos o ajenos a los esperados, pero afirman que la aplicación de matemagia tiene muchos beneficios, especialmente en escuelas rurales donde resaltan su acogida y difusión.

Un estudio más amplio sobre matemagia es realizado por Alegría y Ruiz (2002), quienes expresan que esta práctica tiene la facilidad de conectar a las(os) estudiantes con conceptos matemáticos que datan de los tiempos de Pitágoras y Arquímedes. Presentan en su estudio la evolución histórica del tema en medio de discursos educativos y concluyen lo dinámico del aprendizaje matemático en forma de álgebra, cálculo o geometría. De tal forma, esta perspectiva atraviesa otros campos de conocimiento, como la física, que también puede ser aprendida a partir de la matemagia, según Hernández y Almau (2013) y Caballero (2018).

Los anteriores estudios utilizan la magia como un recurso, medio o herramienta pedagógica, para enseñar, motivar y producir experiencias de aprendizaje. El rastreo de estos documentos moviliza discursos comunes en cuanto a los beneficios que produce el uso de la magia, especialmente en la adquisición de conocimientos, en la facilidad para establecer relaciones interpersonales y en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Magia, filosofía y educación: sujetos y posibilidades

Perencini (2020), en su tesis presentada en el programa de posgraduación en Educación, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Universidad Estadual Paulista, denominada *Educação, filosofia e magia: uma anarqueologia do cuidado de si entre o daimon e os sonhos*, transversaliza la educación, la filosofía y la magia, con el objetivo de observar cómo esa relación permite experimentar otras maneras de educación filosófica. Para ello, revisa las aproximaciones entre la magia y la filosofía y se enfoca en la formación y en las prácticas académicas de las(os) maestras(os) de filosofía. En ese sentido, destaca la ética del autocuidado desde una postura foucaultiana. Presenta los saberes y las prácticas de la magia como posibilidad de resistencia a la biopolítica y al neoliberalismo en la actualidad.

De otra parte, Francisco Antonio Castellanos (2017), mago de la ciudad de Bogotá, en su tesis de grado de Filosofía, en la Universidad Nacional de Colombia, se pregunta por el arte de la magia como

experiencia de incomprensión. Presenta la magia como juego, arte y experiencia que trasciende la comprensión del ser humano, la cual provoca inquietudes y lo hace dudar de su realidad y de las verdades que lo han constituido a lo largo de su vida. La magia funciona para él como un acontecer que saca al ser humano de esos modos de ser preestablecidos y abre la posibilidad a múltiples interpretaciones.

De manera concluyente, este rastreo que se pregunta por la magia, la filosofía y la educación muestra estudios donde la magia se concibe desde el misticismo y el ocultismo, relacionada especialmente con la historia de la ciencia, la religión y la antropología. Otros estudios la ubican como arte escénico y es comprendida como estrategia educativa, es decir, como recurso, medio o herramienta pedagógica para enseñar conceptos y desarrollar habilidades en los sujetos implicados. En el vínculo con la filosofía, se destacan los trabajos de Perencini (2020), que presenta una relación de la magia con la filosofía en lo que a su enseñanza se refiere, y el de Castellanos (2017), que hace un trabajo filosófico del arte de la magia.

Movimiento contemporáneo de Filosofía e Infancia

Carvalho y Kohan (2020) rastrean los diversos trayectos que constituyen el movimiento contemporáneo de Filosofía e Infancia, a través de unas notas de viaje que denominan "pequeña bibliografia comentada". Este trabajo reconoce que Filosofía para Niños es un campo de estudio que se ha abierto camino a lo largo de la historia. En este transitar surgen designaciones diferentes con voces y argumentos propios. El extenso corpus documental evidencia el dinamismo de lo hecho, su historia y la fuerza que tiene como condición de posibilidad para seguir proponiendo nuevas configuraciones.

Este estudio destaca que la mayor parte de textos donde inicia la circulación de los procesos educativos y filosóficos son producto de inquietudes y experiencias anglosajonas. Por esto, los autores invitan a seguir produciendo obras en diferentes lenguas y desde otros lugares

para exponer y evidenciar propuestas que aún pueden ser desconocidas en la comunidad académica interesada en este campo de estudio.

El rastreo que se presenta a continuación se inspira en Carvalho y Kohan (2020) y se complementa con otros estudios. La organización no se concibe de manera histórica, sino por campos de estudio y las(os) autoras(es) más representativos. Las subsecciones que se presentan a continuación son: (1) *Rostros filosóficos de la infancia*, (2) *Filosofía para niños: un nacimiento, un comienzo, una mirada*, (3) *Trayectos de la filosofía: para y con niños* y (4) *Rostros nefianos: un movimiento de Filosofía e Infancia*.

Rostros filosóficos de la infancia

Acá presento los estudios donde la infancia se afirma como objeto de problematización y se piensa desde otras perspectivas en cuanto a su relación con la filosofía. Kohan (2009) afirma:

> Con todo, infancia y filosofía aparecen reunidas sobre "diferentes ropajes". En el mundo académico anglosajón circula la expresión "filosofía de la infancia" (*philosophy of childhood*), con la pretensión de hacer de la infancia un fenómeno, concepto, idea, experiencia o dispositivo histórico y socialmente localizado. (p. 5)

Gareth Matthews (1982, 1984, 1996) es uno de los primeros autores en reconocer y escribir sobre la potencia y la capacidad de las(os) niñas(os) de reflexionar filosóficamente. Sus trabajos vinculan la literatura, la Filosofía para Niños y, en especial, la Filosofía de la Infancia, asumida como un campo de problematización en diversos seminarios. Estas posturas fueron consideradas en su tiempo como un desafío a las tendencias psicológicas y de desarrollo cognitivo planteadas por Piaget. De manera general, su trabajo invita a pensar el presente de la infancia —con potencial filosófico— y no al futuro proyectado por los adultos.

Matthew Lipman (1998) escribió una amplia fundamentación inspirado principalmente en Dewey. Cercano a la mirada de Matthews, desarrolló teorías y prácticas que se preguntan por la infancia y reco-

noce las capacidades de las(os) niñas(os) para pensar por sí mismas(os), lo que implica potencias filosóficas. En sus producciones, Lipman (1993) define la infancia como una dimensión legítima del comportamiento y como experiencia humana. Establece relaciones claves entre infancia, educación y filosofía, donde manifiesta que las(os) niñas(os) son el centro de la reflexión —sus deberes, sus experiencias, sus capacidades, sus intereses, entre otros—. De tal forma, considera que el campo de filosofía de la infancia merece este lugar porque contribuye a otras áreas filosóficas como la social, la metafísica, la del derecho, la ética y la de la educación. Destaca a su vez el error en que incurren algunas teorías sobre el desarrollo de la infancia cuando la conciben como una etapa de preparación para la vida adulta —como un medio para un fin—. Reconoce las capacidades que tienen las(os) niñas(os) para participar de un diálogo racional con argumentos y razones propias de su actuar, lo que exige una distinción por parte de los adultos sobre las construcciones propias de la infancia.

En la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, en 2010, Olga Grau Duhart, Juan Pablo Álvarez e Isolda Núñez, que hacen parte de la creación colectiva de la Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile[12], presentan un texto denominado *La concepción de infancia en Matthew Lipman*, un trabajo de investigación que busca identificar en textos teóricos y literarios la concepción de *infancia* en el programa de Filosofía para Niños. Presentan una descripción de sus diversos componentes y un análisis crítico de la noción de *infancia*. Para Kohan (2011), este libro hace parte de un movimiento —más que de un programa— que invita a pensar y a nuevos tránsitos filosóficos que anuncian la posibilidad de concebir muchas infancias por venir.

Otros autores cercanos a Lipman que construyen nuevos caminos a partir de sus cuestionamientos sobre la concepción filosófica de la infancia son David Kennedy y Walter Kohan (2008) y Karin Murris (2016). Sus estudios tienen puntos de encuentro en cuanto a nuevas miradas de la infancia, que son distantes de las perspectivas psicoló-

12 Para más información, consultar: www.cifich.uchile.cl

gicas que la caracterizan cronológicamente. Sus miradas filosóficas se producen como actos de resistencia a las miradas tradicionales que conciben a las(os) niñas(os) como sujetos en desarrollo.

David Kennedy expone una noción de *infancia* en diálogo con el pensamiento de filósofos como Merleau-Ponty, Foucault y Lyotard. En *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education* (2006)[13], Kennedy realiza un estudio filosófico de la historia de la infancia y de la historia de la adultez, en el que vincula temas como la mitología, la literatura, el arte y la educación. Piensa la infancia como experiencia en relación con todas las etapas de la vida. Resalta su potencia transformadora para la cultura humana y cuestiona la distancia entre las percepciones adultas de las(os) niñas(os) y las percepciones de las(os) niñas(os) sobre sí mismas(os). Estos estudios refutan las miradas a la infancia como objeto de formación para sostener las estructuras tradicionales, por lo que expone visiones inspiradoras para pensar la escolarización desde nuevas miradas filosóficas.

Los trabajos e investigaciones de Walter Kohan (2003, 2007a, 2007b, 2009, 2011, 2015a, 2015b, 2020a, 2020b, 2021) son vitales en el acervo contemporáneo que se pregunta por la infancia, la filosofía y la educación. Son muchos sus libros, artículos, ensayos y voces que nos invitan a pensar de otra manera y a viajar sin ataduras, con buenas compañías, sin destinos predeterminados, donde todo puede suceder y seguramente siempre se vuelve a iniciar, porque cada inicio es siempre diferente.

Esta conjugación infinita entre viaje-retorno-viaje moviliza diversas miradas y presenta enfoques diferentes de la noción de infancia, según el contexto y las relaciones producidas con ellas, entre ellas y con otras(os) autoras(es). Destaco inicialmente el libro *Infancia y filosofía* (Kohan, 2009), que fue para nosotras(os) la puerta para ingresar a un universo de inquietudes y proyectos. En 2011, en el *II encuentro Filosofía e*

13 Más adelante, en 2017, en coedición con Brock Bahler, escribe *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries.*

Infancia[14] —en el seminario de formación—, estudiamos este libro para conocer otra perspectiva y aclarar la diferencia entre filosofía "para" y "con" niños. El impacto producido por este texto está en el desencasillamiento que provoca y luego la apertura para pensar la infancia más allá de un estadio de desarrollo o un límite de edad con características predeterminadas. Fue una despersonalización del concepto instituido por las perspectivas psicológicas de quienes desde la modernidad habían consolidado discursos y, por ello, prácticas deterministas.

Con Kohan se abren el panorama, los contextos y las(os) autoras(es) para pensar el mundo en relación con la infancia. En sus obras (2003, 2007a, 2009) dialoga con Heráclito, Sócrates, Lyotard, Derrida, Deleuze, Foucault, Rancière y Freire. A partir de ello reconfigura el concepto de infancia en relación con otras dimensiones conceptuales como: nacimiento, tiempo, pregunta, hospitalidad, devenir, experiencia, ignorancia, errancia, política y revolución. Estos estudios hacen parte de sus inquietudes filosóficas y políticas en la tarea de educar.

La *infancia*, para Kohan, no se puede encasillar en interpretaciones dominantes o prestablecidas. Es, por el contrario, una imagen discontinua que está fuera del régimen de la constatación, por lo que es una condición de posibilidad humana para afirmar lo nuevo a partir de la emergencia creativa del pensamiento. Su singularidad corresponde a la manera diferente de concebirla. No se enmarca en una etapa cronológica de desarrollo —las(os) niñas(os) en edades biológicamente estipuladas—. No se atrapa en el tiempo lineal —con inicio y fin— por etapas que esperan ser superadas. Bajo esta mirada, se produce en cualquier momento de la vida. La infancia como condición de posibilidad humana es la aurora para pensar lo nuevo y lo inesperado. Es un territorio insólito que transforma todo a su paso porque piensa más allá de lo instituido.

14 Para esta jornada se vincularon profesoras del jardín infantil, estudiantes y profesoras(es) de la Maestría en Educación y de las licenciaturas en Filosofía y Educación Infantil de la UPTC.

Una de sus obras más recientes, *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica* (Kohan, 2020a), plantea cinco principios para reconocer la actitud política de Freire en su proyecto educativo. El quinto es *infancia*, donde expone las contribuciones de este pedagogo. Allí analiza la lectura freiriana de su propia infancia cronológica y en otras obras donde la refiere. Kohan destaca en este estudio la fuerza política que Freire da a la infancia y examina los tránsitos del educador pernambucano, que en algunos casos la describe como *niñez* —cronológicamente—, mientras que en otros la reconoce como *fuerza vital* que se produce a cualquier edad. Por lo tanto, es un estado propicio para la revolución.

De otra parte, Karin Murris (2016), profesora de la Universidad de Oulu, Finlandia, en su libro *The Post-Human Child. Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*, presenta una mirada filosófica de la infancia a través de una exploración pedagógica con libros ilustrados que expone a lo largo del texto. Reconoce la potencia de la infancia, su ingenio y su resistencia. Así, cuestiona las posturas tradicionales y las prácticas *edadistas* donde se caracteriza epistemológica y ontológicamente a las(os) niñas(os) como seres inferiores.

Joanna Haynes trabaja en coautoría con Karin Murris en múltiples textos. En *Intra-Generational Education: Imagining a Post-Age Pedagogy* (2017), exploran la idea de *intergeneracionalismo* basada en los sujetos nómadas y su relación con conceptos como *homelessness*, *agelessness*, *playfulness* y *wakefulness* [sin hogar, sin edad, lúdica y estar despierta(o)]. Sus propuestas son teorizadas a partir de las experiencias prácticas de Filosofía e Infancia. Esta perspectiva también transgrede la edad e incluye otras dimensiones sin jerarquizaciones. A partir de ello, hacen propuestas educativas.

De otra parte, Affrica Taylor (2013) ofrece un enfoque alternativo de *infancia*. Como profesora de la Universidad de Camberra, publicó un libro donde propone un movimiento para mirar críticamente los discursos tradicionales de naturaleza e infancia. En el texto expone otras formas inclusivas que, a modo de contraposición, conciben la infancia desordenada e implicada, en lugar de pura e inocente; situada

y diferenciada, en lugar de descontextualizada y universal; enredada en las relaciones del mundo real, más que protegida en un espacio separado. El texto fue un desafío producto de trabajos interdisciplinares en cuanto a rupturas de la geografía humana, donde la infancia y la naturaleza se reclaman y se tensionan mutuamente.

En la Universidad de Södertörn, en Estocolmo, el profesor Viktor Johansson (2018a, 2018b) tiene proyectos donde el foco de estudio es la infancia, como *Infantasies: An EPAT Collective Proyect*[15]. *Infantologías*, *infanticidios* e *infantilizaciones* son perspectivas que vinculan diversas temáticas que exploran la filosofía de la infancia. Este autor considera que la concepción de *infancia* que se tenga produce en las(os) docentes determinadas maneras de proceder en los encuentros educativos y esto, a su vez, incide en la visión de lo que es la filosofía.

En *Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems* (2018a), Johansson estudia el lugar de las(os) niñas(os) en la filosofía y cómo estas(os) afectan profundamente la filosofía. Su mirada se construye en diálogo con Pierre Hadot y en la filosofía como forma de vida. Hace además una revisión exhaustiva del movimiento de Filosofía para Niños organizado en tres generaciones y potenciado a partir del uso de libros ilustrados. Así mismo, presenta argumentos críticos sobre los límites de los contenidos y los espacios donde sucede la filosofía con niñas(os).

Como complemento a su estudio inicial, escribe *Literature and Philosophical Play in Early Childhood Education* (Johansson, 2018b), un texto que se preocupa por la educación infantil y establece relaciones investigativas entre la literatura y el juego filosófico. Sus propuestas educativas están atravesadas por experiencias artísticas, poéticas y filosóficas que reconocen con atención las voces de la infancia.

El trabajo de Claire Cassidy (2007), profesora de la Universidad de Strathclyde, en Glasgow, Reino Unido, considera la infancia desde una

15 Para más información, consultar: https://philpapers.org/rec/GIBIAE-2

mirada filosófica pensada a partir de los conceptos *persona* e *identidad*. Destaca la capacidad de las(os) niñas(os) para pensar y construir su realidad junto con diversos códigos normativos. Cuestiona las posturas adultocéntricas que plantean lo que las(os) niñas(os) deben ser y expresa que en la comunidad de investigación filosófica la infancia se asume como un ejercicio activo, político y crítico. Sus últimos trabajos (Cassidy & Mohr, 2020) cuestionan la concepción de *infancia* como propia de seres incompletos y necesitados. Argumentan también nuevas posibilidades para hacer y devenir mundo a partir del estudio de experiencias y diálogos filosóficos con niñas(os).

Como se ve, hay una historia de cuestionamientos y de reflexiones alrededor de esta mirada, caminos que se abren a lo largo del planeta y del tiempo. Por ello, según Kohan (2009),

> hay una "filosofía de la infancia" más o menos explícita en Platón, en Aristóteles, en Michel de Montaigne, en Jean-Jacques Rousseau, en Inmanuel Kant, en Friedrich Hegel, en Ludwig de Wittgenstein, en fin, en muchos filósofos de la "historia clásica" de la filosofía (y también en autores de historia no clásica). La lista podría ser casi tan extensa como la propia filosofía. Y por cierto sería de la mayor justicia incluir aquí a escritores de todos los tiempos y lugares: Tomas de Quincey, María Elena Walsh, Máximo Gorki, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Philippe Forest... la lista sería infinita, como la propia infancia. (p. 10)

Filosofía para niños: un nacimiento, un comienzo, una mirada

Al inicio de los años 70 del siglo XX, el profesor Mathew Lipman, en ese entonces profesor de filosofía de la Universidad de Columbia en Nueva York, se encontró con situaciones que evidenciaban ciertas dificultades en el aprendizaje formal de la filosofía, especialmente en cuestiones de lógica y razonabilidad. Estas cuestiones le hicieron pensar que existía una debilidad en los caminos recorridos en el sistema educativo. Consideró que la filosofía llegaba muy tarde a la vida de las(os) jóvenes y que era preciso llevarla al aula desde los primeros

años escolares. Comenzó así una ardua carrera que problematizó las prácticas educativas y buscó diversas formas para cultivar un mejor pensamiento.

El desarrollo sistemático de un proyecto educativo filosófico lo vinculó con Ann Sharp, con quien fundó el Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños, en la Universidad Estatal de Montclair, Estados Unidos. Allí se destaca también el trabajo de Frederic Oscanyan, Ronald Reed y Laurance Splitter, entre otros. Lipman y su equipo construyeron un currículo muy completo para hacer filosofía en la escuela desde tempranas edades. *Filosofía para Niños* es un legado que abrió nuevos caminos y se extendió a lo largo del planeta. Su obra teórica fundamenta el programa y plantea nuevos recursos en el campo educativo —novelas y manuales para maestras(os)—.

En el texto *Thinking in Education*, en su primera edición, Lipman (2003) argumenta de manera sistemática una práctica educativa en todos los niveles para que las(os) estudiantes se hagan más reflexivas(os) y razonables. La segunda edición amplía los enfoques de formación de pensamiento —crítico, creativo y cuidadoso— y consolida particularidades metodológicas sobre la indagación filosófica. Otro libro que argumenta el significado de la filosofía en los diferentes grados escolares es *Philosophy Goes to School* (Lipman, 1988) —en Colombia fue traducido por el profesor Diego Antonio Pineda como *La filosofía va a la Escuela*—. Allí se resalta la contribución de la filosofía a la educación básica primaria y secundaria. En dicho texto se hace referencia a Platón para ofrecer una mirada histórica y se hacen alusiones al lugar de la filosofía en el ámbito curricular del momento. Destaca a su vez la necesidad de profundizar y de traer al aula líneas filosóficas como la ética y la estética. También invita a contemplar la relevancia de la filosofía en relación con otras áreas como el lenguaje y las ciencias sociales y naturales. Es un texto que se destaca en argumentos para reconsiderar las prácticas educativas y formular una reforma educativa que contemple la filosofía en la escuela en todos los niveles.

En esta perspectiva, se destaca la labor desarrollada por Diego Antonio Pineda Rivera, quien cursó estudios en Filosofía para Niños con Mathew Lipman. Como profesor de la Universidad Javeriana en Bogotá es el principal divulgador de este programa en Colombia con la traducción de algunos textos y novelas filosóficas adaptadas al país. Sus acciones también abarcan la creación de nuevos materiales, el asesoramiento a diversas instituciones públicas y privadas y la organización de diplomados en Filosofía para Niños en la universidad donde trabaja, un espacio de formación que permitió la divulgación nacional del programa. Su texto *Filosofía para Niños, el ABC* (2004) presenta inicialmente argumentos a modo de respuestas sobre las diferentes objeciones frente al porqué de la filosofía para niños. También describe de manera general el programa —su surgimiento, objetivos, sus contenidos curriculares y algunos fundamentos metodológicos—. Destaca el desarrollo del programa en el mundo y en los países iberoamericanos. Finalmente es una invitación para considerar las condiciones de posibilidad para el desarrollo de Filosofía para Niños en Colombia.

Son muchos los artículos en los ámbitos nacional e internacional donde expresa que Filosofía para Niños es más que un programa, un conjunto de materiales o un método para desarrollar habilidades mentales. Es un proyecto educativo novedoso que cultiva aptitudes y un espíritu filosófico en la infancia.

Filosofía para Niños se expande así a varios países del mundo y en este movimiento nace el Consejo Internacional de Investigación Filosófica con Niños (ICPIC), el cual organiza una bienal internacional y tiene como objetivos:

- promover, coordinar y difundir investigaciones relacionadas con la filosofía y las(os) niñas(os).
- establecer relaciones entre personas e instituciones que vinculan la filosofía en el currículo de las escuelas primarias y secundarias.
- promover la creación de centros de filosofía para el diseño y difusión de cursos de indagación filosófica con niñas(os).

En 1985, en Dinamarca se llevó a cabo la primera conferencia ICPIC y en 2019 la decimonovena versión en Bogotá, de tal forma que es muy extensa la literatura en cuanto a investigaciones, estudios filosóficos y experiencias de aula. La vigésima se realizó en agosto de 2022 en Tokyo. El ICPIC[16] contribuye con el campo emergente de la filosofía de la infancia, puesto que han surgido diversas aristas o líneas de fuga en cuanto a interpretaciones de los significados de la infancia, la filosofía y sus relaciones. Los textos son de naturaleza diversa, con enfoques cuestionadores, especialmente en aspectos curriculares del programa original.

Trayectos de la filosofía: para y con niños

Son diversos los puntos de vista, las perspectivas y los proyectos. En Colombia, el profesor Diego Pineda (2004) considera que la denominación *Filosofía para Niños* puede conducir a errores, "pues parece indicar que se trata meramente de una adaptación de los contenidos tradicionales de la filosofía para ser enseñados en los niveles inferiores de la educación" (p. 49). Por ello, considera la expresión "filosofar con los niños", como una experiencia donde las(os) niñas(os) desde sus primeros años puedan acercarse a conceptos filosóficos en relación con su manera de habitar el mundo: "no es, pues, una filosofía hecha para los niños… sino con los niños, es decir, a partir de sus preguntas, inquietudes, intereses y modos propios de razonar" (p. 50). Es claro que estas diferencias en el uso de una preposición constituyen un conjunto clave en la expresión y su función, ya sea de causa, efecto, compañía, lugar, tiempo, entre otros.

En Brasil emergió la propuesta de Filosofía con Niños como una apropiación latinoamericana del programa, propuesta por el profesor Walter Kohan, quien sugiere que "a la 'filosofía para niños' habría que llamarla también 'filosofar con niños', en tanto se los hace copartícipes de una práctica basada en el cuestionamiento y la investigación filosóficos" (2009, p. 10). Esta perspectiva reconoce en Lipman el

16 Para más información, consultar: https://www.icpic.org

cuerpo teórico, metodológico y didáctico que inspiró a nivel mundial diversas prácticas y la creación de centros de Filosofía para Niños, pero considera que es un punto de partida y motiva a repensar nuevos supuestos y sentidos.

Por su parte, el profesor Esaú Páez (2014), de la UPTC[17], en Colombia, afirma que estas propuestas buscan ampliar la escolaridad de la filosofía, al democratizarla y ponerla al nivel de y para las(os) niñas(os) —una propuesta de relaciones—. Sin embargo, prefiere la preposiciones *entre* e *y*: "donde bien podría afirmarse una filosofía del *entre* y de la *y*; abierta, sinuosa, cuya topología abre una potencia de contigüidad y cuyo conector siempre afirma: Y" (p. 236) La *y* es la conjunción que hace parte, no como dualismo comparativo o disyuntivo. La *y* constituye entre sí.

Rostros nefianos. Un movimiento de Filosofía e Infancia

El Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ) nació en 2003 como un colectivo conformado por estudiantes profesoras(es) e investigadoras(es) que se preguntan, estudian, cuestionan y proponen relaciones entre infancia, educación y filosofía. Estos rostros se unen para enseñar, investigar y hacer experiencia dentro y fuera de la universidad, lo que implica: trabajos de formación para profesoras(es) en escuelas públicas, experiencias que vinculan la infancia e investigaciones que amplían y trazan nuevos caminos en estas relaciones. Es un grupo que acoge con hospitalidad incondicional aquellas(os) que deciden estudiar y se unen a sus inquietudes. Por esto, establece parcerías con otras instituciones nacionales e internacionales y recibe misiones académicas, estancias doctorales o posdoctorales e investigadores invitados.

Existe una relación importante en cuanto al acompañamiento y a la orientación de monografías y tesis. El NEFI invita constantemente a

17 En la UPTC también se han realizado trabajos similares, como el número editorial de la revista *Praxis & Saber*, llamado *Filosofía para Niños, ciudadanía y experiencia filosófica* (Pulido, 2019).

estudiar, a ensayar y a errar en una vida académica diferente, en perspectiva de viaje y de equivocación, pues no hay certezas en los campos de relación. Por el contrario, como en un buen viaje, es en el camino donde se producen encuentros inesperados.

El NEFI reconoce la escritura, la lectura y los libros como fuente afirmativa de la filosofía, de la educación y de la infancia. De tal forma, en 2016 nació NEFI Edições. Con una actitud democrática ofrece de manera gratuita sus publicaciones para difundir y movilizar pensamientos. Actualmente cuenta con cinco colecciones: *Childhood & Philosophy*, Ensayos, Coletivos, Tesis e Dissertaçoes y Expresiones de Infancia.

Childhood & Philosophy[18]. Es la revista de publicación continua vinculada al programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro y al ICPIC. Es editada en Brasil y se dedica a las relaciones entre filosofía, infancia, filosofías de la infancia e investigación filosófica con niñas(os).

Su primer volumen —dos revistas— se publicó en 2005. Sus editores son David Kennedy y Walter Omar Kohan. Ofrece artículos de carácter polifónico hasta en seis idiomas y defiende la integridad de la lengua materna en la que fueron escritos como una manera de abrir caminos a la polisemia de perspectivas a partir del programa de Filosofía para Niños. Esta apertura incluye artículos de investigación, compilaciones de filosofía y educación, relatos, programas curriculares, reseñas, proyectos en curso poesía y arte, textos producidos por la necesidad de resignificar la infancia y la filosofía.

De manera ininterrumpida, *Childhood & Philosophy* tiene actualmente dieciocho volúmenes. Durante diez años publicó dos números al año y, a partir de 2016, tres números en formato electrónico. En 2019 se convirtió en una revista de sistema de pase rodante, es decir, los artículos son publicados en la medida en que se aprueban y el volumen está abierto y disponible todo el año.

18 Para más información, consultar: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index

Ensayos - Ensaios. Cuenta actualmente con diez libros. Inició en 2018, con dos textos, *a Escola dos sentimientos* de Giuseppe Ferraro y *Manifesto por uma Escola filosófica Popular* de Maximiliano Durán y Walter Kohan.

En 2020, durante la pandemia, se enriqueció la producción escrita con un grupo de amigas(os) profesoras(es), que compartían inquietudes cercanas y desde sus saberes aportan a esta colección. Fue una manera de resistir al tiempo de confinamiento con pensamientos provocadores que invitaron a pensar la infancia, la filosofía, la enseñanza, la interculturalidad, la lectura y la educación popular desde Simón Rodríguez a Paulo Freire. Los textos son:

- *A comunidade da infancia* de David Kennedy (2020).
- *Ensayos para una didáctica filosófica* de Alejandro Cerletti (2020).
- *Interculturalidade, natureza e educação. Afetos filosóficos* de Juliana Merçon (2020).
- *Entre apostas e heranças. Contornos africanos e brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil* de Wanderson Flor do Nascimento (2020).
- *Ensayos en lectura. Inutilidad, soledad y conversación* de Carlos Skliar (2020).
- *Filosofia para Crianças. A (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas* de Magda Costa Carvalho (2020).

En el mes de julio se publicó *Infancia y género. Exclusiones que nos rondan*, una serie de textos escritos por Olga Grau (2020) en los últimos diez años. Finalmente, en 2021, Walter Kohan escribió *Paulo Freire: um menino de 100 anos*, un texto que destaca cómo se sostienen a través del tiempo las ideas de Freire sobre la educación como práctica de libertad, las cuales nacen una y otra vez para hacer presencia en nuestras vidas.

Colectivos. Esta serie presenta textos organizados a partir de escritos individuales y colectivos, principalmente memorias de eventos, como el Coloquio Internacional de Filosofía y Educación, que se organiza cada dos años y que de manera sostenida reúne pensadoras(es),

investigadoras(es), estudiantes y profesoras(es) interesadas(os) en la filosofía y la educación.

Este evento nació en 2002 con *El valor del maestro – Igualdad y alteridad en la educación*. En 2004 se organizó *El devenir-maestro: entre Deleuze y la educación*. El tercer coloquio en el 2006 fue un homenaje a Michel Foucault, a modo de conmemoración por los ochenta años de su nacimiento. En el cuarto coloquio, la temática de participación fue *Filosofía, aprendizaje, experiencia*.

A partir del quinto coloquio, en 2010, su carácter es internacional y se denominó *Devenir niñe de la filosofía: Infancia de la educación*. El sexto coloquio tuvo como tema *Filosofar: aprender y enseñar*, en 2012. El séptimo coloquio se denominó *¿Qué es lo que puede la escuela hoy en Nuestra América?*, un evento que se hace multitudinario a partir de 2014.

El primer texto que se encuentra digital se denomina *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* (2016), organizado por Walter Omar Kohan, Sammy Lopez y Fabiana Martins. Corresponde al VIII Coloquio Internacional de Filosofía y Educación *Mundos que se tejen entre "nosotros": el acto de educar en una lengua todavía por ser escrita*, desarrollado en octubre de 2016.

En 2018 se produjo *Filosofia e Educação em Errância. Inventar Escolas. Infâncias do Pensar*, organizado por Allan Rodríguez, Simone Berle y Walter Kohan. El libro recoge los textos presentados en el noveno coloquio. Presenta escritos de filosofía y errancia para movilizar prácticas educativas como gritos de resistencia en medio de una crisis de la educación pública, manifestaciones que de forma afirmativa buscan renovar la escuela y el pensamiento de la infancia.

En 2020, tiempo de pandemia y confinamiento, se produjeron dos libros: *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF 2006-2018* organizado por Patrícia Del Nero Velasco. Recoge publicaciones de trece años de eventos e investigaciones de los integrantes del Grupo de Trabalho, quienes destacan cómo la filosofía y su enseñanza en las escuelas es constantemente repensada. El segundo texto fue *Narrativas*

confinadas. Voces desde el Sur, organizado por Alejandro Cerletti, Felipe Ceppas, Gabriela D'Odorico, Marisa Berttolini, Mauricio Langon, Olga Grau, Pablo Oyarzún y Walter Omar Kohan. Acá se presentan escritos producto de una convocatoria hecha durante la pandemia.

Para celebrar veinte años de estudio y de encuentros, en el X Coloquio Internacional de Filosofía y Educación en octubre de 2020 se produjo una experiencia particular de carácter remoto: *Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica?*, volúmenes 1 y 2 organizados por Daniel Gaivota, Fabiana Fernandes Ribeiro Martins y Walter Kohan. El libro fue escrito por muchos rostros en medio de la pandemia. El volumen 1 (2021a) se denomina *Epistolário e Ex-Posições*, que comprende las diversas actividades desarrolladas en el coloquio —arte, cine, zamba y caminada filosófica—. El volumen 2 (2021b) organiza los textos individuales y estudios colectivos producidos por las experiencias propuestas del coloquio.

Tesis e Dissertaçoes. Abarca producciones del NEFI, un colectivo con inquietudes éticas y políticas que revindican y fortalecen con sus acciones la universidad pública, la escuela, la infancia y la filosofía. Se destacan quince libros resultado de proyectos de investigación doctoral y de maestría, seleccionados por un consejo editorial de carácter internacional con el fin de visibilizarlos públicamente —en físico y como e-book libres—. Estos textos se acreditan como producción de conocimiento y tienen como ejes de inspiración la filosofía, la educación y la infancia. Los trabajos son diversos, engendrados y traídos a la vida en medio de encuentros, estudios, preguntas, conversaciones errantes, escucha, disposición, entrega y defensas, lo propio de un grupo que no se agota y continúa en la búsqueda de otras infancias y de otra educación posible. Algunas particularidades de los textos producidos son:

Pensar juntas(os). Este es uno de los aspectos destacables de todos los libros, investigaciones singulares que reconocen y agradecen la parcería construida, encuentros, desencuentros, dislocamientos, intercambios, entre y con amigas(os), que permiten ver de otro modo. Con actitudes hospitalarias se reconocen otras maneras de habitar el mundo, con

esperanzas transformadoras en la educación. Berle (2018) reconoce el valor del encuentro en y con el NEFI, tiempos y espacios que permiten el descubrimiento de intereses comunes para detenerse, pensar y experimentarse mutuamente.

El interés por la escuela y la universidad. Con actitud ética y política se piensa y se vive la educación con gesto de alteridad, en prácticas que reconocen la singularidad de la existencia y defienden los escenarios institucionales como condición de posibilidad y desafío para las transformaciones. Instituciones como la Escuela Graduada de la Universidad de la Plata, la Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, municipio de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, la Escuela N°5-16 de Villa Scasso en Buenos Aires, la Escola Municipal Hermann Gmeiner, Caicó, Rio Grande do Norte, la Escuela Graduada Joaquín V. González de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre otros, son contextos de experiencia, de encuentros y de relaciones, espacios habitados entre y con niñas(os), jóvenes y adultas(os) que permiten llevar ideas y prácticas renovadoras, experiencias de pensamiento en la perspectiva de Filosofía e Infancia (Agratti, 2020; Cirino, 2015; De Araújo, 2017; Ferraz, 2020; Olarieta, 2016; Redondo, 2016; Netto, 2016).

*Líneas de fuga***.** A partir de inquietudes de sí, en los textos se perciben trayectos vinculantes que nacen como relaciones conceptuales y principios para abrir caminos de escritura y pensamiento. Estas nuevas trayectorias hacen intimidad con la infancia, la filosofía y la educación, con conceptos o principios que amplían el campo de estudio, tales como: devenir-pregunta (Agratti, 2020); dialogar, conversar y experiencia (De Araújo, 2017); (Cirino, 2015); desigualdad y emancipación (Redondo, 2016); narrativas de experiencia, (Nery, 2018); gesto y experiencia humana (Olarieta, 2016); gestos tecnológicos (Netto, 2016); gesto, habla y silencios (Vicenzi, 2017); dislocamiento, nomadismo, narrativa, escritura y viaje (Cirino, 2015; Ferraz, 2020; Gaivota, 2019); y caminar (Fonseca, 2020).

Intuiciones metafóricas. Los textos invitan a mirar y a pensar de otro modo. Son escritos a partir de otra naturaleza conceptual, pensamientos analógicos e hipotéticos donde se agudizan percepciones filosóficas para deconstruir el lenguaje metafísico, accidentar los discursos y pensar de manera sensible y creativa otros mundos posibles. Entre ellos destaco:

- *Caminhar como modo de vida, da pesquisa à skholé* de Carolina Fonseca (2020).
- *Entre a Infância e o Oceano, uma literacia filosófica* de Carla de la Cerda Gomes (2021).
- *Poética do Deslocamento, nomadismo, narrativa e deslocamento na Escola-Viagem* de Daniel Gaivota (2019)
- *Devir-Pinóquio da Educação fazer escola através de aventuras* de Fabiana Fernandes Ribeiro Martins (2021).

Prácticas de resistencia. Se develan rostros con actitud ética y política, emergencias que divergen y combaten máscaras que esconden intereses capitalistas, prácticas de dominación, perspectivas dogmáticas —colonizadoras, homogenizantes y discriminatorias— y sistemas educativos disciplinadores y transmisionistas. Los trabajos consideran las experiencias de pensamiento como actos de emancipación, de participación y de transformación. Los más destacados son: Ferraz (2020), que expone cómo las experiencias de pensamiento son formas de liberación ante las estructuras colonizadoras de la educación formal; Vicenzi (2017), que reconoce el habla y la escucha como actos democráticos incluyentes; Nery (2018), que presenta narrativas de manifestaciones populares, diversas ocupaciones que fungen como acontecimientos para resistir en Brasil y en el mundo; Redondo (2018), en *La Escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*, enseña caminos y apuesta al pensamiento en movimiento con infancias populares, escuelas, maestras(os) y familias de barrios desheredados para resistir a las desigualdades producidas por los embates del poder hegemónico en la escuela pública; y, por último, De Araújo (2017) destaca el proyecto y su vida como una manera de defender el derecho que tienen las(os)

profesoras(es) de escuela pública de hacer investigación educativa para exponer pensamientos y construir nuevas posibilidades en la escuela.

Expresiones de Infancia. Esta colección nace en 2020. Presenta cuatro libros que destacan las voces de la infancia como un reconocimiento al pensamiento, usualmente acallado y poco escuchado. La producción de los tres primeros libros se origina en medio de experiencias novedosas conocidas como *campamentos filosóficos*, espacios de encuentro para reconocer su lugar protagónico no solo como informantes —con la traducción o interpretación de su palabra—, sino como infancias con voz, sueños y pensamientos que motivan transformaciones. Allí participan instituciones educativas del departamento de Boyacá, Colombia, en colaboración con investigadoras(es) de la UPTC. *Filosofando con el universo. Voces de la infancia* (Suárez & Pulido, 2016) es un diccionario filosófico, cargado de imágenes y pensamientos. *Pensando la filosofía: voces de la infancia* (Mariño & Suárez, 2018) es un libro experiencia que se pregunta por la filosofía y su relación con la vida. *Pregúntele al filósofo: inquietudes de la infancia* (Suárez & Rodríguez, 2020) presenta solo preguntas hechas a partir del encuentro con un grupo de filósofas(os) profesoras(es) de la UPTC. Finalmente, *Aforismos y preguntas en tiempos de cuarentena* (Suárez et al., 2021) abarca una polifonía de infancias desde los 4 hasta los 77 años que manifestaron sus sentimientos en medio de una pandemia. Este libro se abrió al mundo y tiene voces de Argentina, Brasil, Açores, México, Chile y Colombia.

Perspectiva Filosofía e Infancia en la UPTC

Esta perspectiva comienza su configuración con un grupo de colegas en la UPTC, a partir del encuentro de voluntades y de complicidades. En el primer *Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía*, en 2008, en la UPTC, algunas(os) conferencistas nacionales e internacionales especialistas en el tema presentaron la experiencia de Filosofía para y con Niños, lo cual generó una serie de intereses personales y expectativas frente al estudio y a las experiencias que vinculan la infancia y la filosofía, la formación docente y las prácticas educativas.

Con estas provocaciones, iniciamos una serie de *Encuentros y experiencias de formación en Filosofía e Infancia* —hasta el momento, trece—. En Suárez et al. (2017) se delinean los rostros experienciales de los primeros encuentros. Junto con esto y el desarrollo de proyectos de investigación, se consolidaron diversos estudios conceptuales y experiencias educativas. Los encuentros y las investigaciones son espacios de formación que permiten el acercamiento con autoras(es) y enfoques teóricos y metodológicos desde diferentes manifestaciones nacionales e internacionales.

Los primeros encuentros de formación como grupo de estudio centraron su atención sobre el programa original de Filosofía para Niños, su metodología y sus textos, pero siempre se mantuvo la idea de no seguirlo de manera literal, con el compromiso de crear una propuesta propia. Destaco cómo en el *II Encuentro* en 2011 se trabajó a modo de seminario el texto de Walter Kohan (2009) *Infancia y filosofía* para conocer otra perspectiva y aclarar los conceptos que han inspirado todos nuestros proyectos, pues también asumimos la postura de la conjunción *filosofía e infancia*.

> La infancia es un grito. Seco, prolongado, intermitente. Una voz sin palabra, la infancia es puro grito. Literalmente. La filosofía es también un grito. Igualmente: puro grito. Es la velocidad de un grito que no se detiene, que comienza y recomienza, una y otra vez, en el pensamiento. La infancia es un grito de voz que hace vibrar las palabras. La filosofía es un grito en palabras que hace vibrar la voz. La primera, un rumiar de pensar. Un pensar rumiante, la segunda. Bastaría un grito para decir la infancia y sería también suficiente otro para decir la filosofía. Así, alcanzaría el despliegue de la intensidad de un grito conjugado para decir "infancia y filosofía". (Kohan, 2009, p. 5)

El grupo Gifse toma esta denominación como línea de investigación y comprende que Filosofía "para" Niños es un programa pedagógico y metodológico, con orientaciones claras, planes específicos y materiales didácticos. Además, el texto de Kohan (2009) motiva nuevas ideas de la

infancia y las posibles relaciones que se construyen con la filosofía, más allá de una experiencia didáctica. Con base en estas nuevas miradas, en 2012 se llevó a cabo el proyecto de investigación *Filosofía e Infancia: investigación y posibilidades de innovación en la escuela rural*, un ejercicio que invita a seguir estudiando y donde optamos por el trabajo con instituciones rurales. En sus productos se refleja la nueva mirada a la infancia, pues

> se considera clave deshacer el concepto de infancia como una etapa de desarrollo fundamental para construir el futuro ciudadano, o la responsabilidad de ser una base sólida, para que finalmente sean lo que los otros sueñan. Proyectos, planes, políticas, currículos escolares, espectáculos, etc., son algunos intentos de atrapamiento, juntos trabajando por su fabricación, pues se les considera el cimiento del mundo… Entonces, descubrir la infancia y reconocerla como un estado, es inferir que no puede ser atrapada en unos límites de edad, la infancia es un estado porque la concebimos como una condición especial de habitar en el mundo, una disposición que camina de forma heterogénea, desacompasada, variable, mutable, huidiza, inaprensible, disconforme, difícil de encasillar. (Cely et al., 2016, p. 35)

De otra parte, las posturas teóricas pensadas al interior del grupo y los proyectos para examinar relaciones entre filosofía e infancia se han construido a partir del estudio de la perspectiva de Michel Foucault en la etapa final de su pensamiento y de su inquietud en torno al sujeto. Proyectos de investigación como *Cuidado de sí y experiencia: propuesta de Filosofía e Infancia para la formación de maestros* de 2014 y *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault: perspectivas para la investigación en educación y pedagogía* de 2016 delinean las perspectivas conceptuales y las intenciones educativas y pedagógicas de los grupos de investigación, con miradas inspiradoras para las prácticas educativas. Esto dio lugar a la publicación del libro *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación* (Pulido et al., 2017), específicamente en el capítulo denominado "Filosofía e Infancia: un proyecto para cuidar de sí" (Suárez et al., 2017). Allí resaltamos la importancia que Foucault da al cuidado y a la inquietud de sí, con base en el estudio hermenéutico

de la filosofía de los dos primeros siglos del comienzo del Imperio Romano, filosofía como modo de vida, con prácticas asumidas como el precepto denominado: ἐπίμέλεία ἑαυτοῦ [*epimeleia heautou*], es decir, preocuparse o cuidar de sí. Foucault (2006) considera esto una *ascesis* filosófica, dicho de otra forma, una práctica de cuidado que se erige como arte de vivir, pues no objetiva el saber validado porque llega de fuera —recibido por un texto o por fe—, sino que lo subjetiva, afecta, atraviesa al sujeto y transforma su vida. El saber se hace práctica sobre sí mismo a través de procedimientos o ejercicios que afectan y que hacen propios los discursos.

Ante esta perspectiva, se contempla el encuentro de la infancia y la filosofía al tomar dos aspectos clave: la filosofía como forma de vida y las prácticas para cuidar de sí, del otro y de lo otro. Por lo tanto, la relación se plantea como una experiencia vital que requiere prácticas para cuidar de sí —unas formas de aprender y de vivir la filosofía—. Esto se complementa con los estudios de Pierre Hadot (1998, 2006), que invitan a concebir las prácticas como una actitud, una determinada forma de ver las cosas y de relacionarse con ellas. Así, Filosofía e Infancia

> tienen como preocupación fundamental la inquietud frente a las posibilidades del ejercicio filosófico en torno al cultivo y afianzamiento de prácticas de cuidado de sí, de los otros y de lo otro en los niños y niñas de la escuela actual y otros escenarios formativos. (Suárez et al., 2017, p. 156)

Este interés y esta mirada particular permiten teorizar y hacer experiencia investigativa a nuestras propuestas de encuentro con la infancia, lo cual es una posibilidad de pensar de otro modo la relación de la filosofía en el ámbito educativo y, sobre todo, con el vivir de la infancia. Al establecer la relación entre filosofía e infancia como aprender y cultivar una preocupación de sí, se hacen evidentes las dificultades en algunos contextos educativos, pues esto cuestiona la homogenización, la estandarización y el currículo al que la infancia se somete. Además,

es una confrontación abierta a la escuela que se concibe como el lugar de la información y no de la formación. De tal forma, la invitación se plantea en el contexto y su presente.

La preocupación de sí se produce en una red de relaciones subjetivas, lo que implica no solo conocerse, sino conocer al otro y a lo otro. En medio de esta intersubjetividad, el cuidado de sí reclama un constante volver sobre sí; un permanente entrenarse o ejercitarse en relación con el otro y con el mundo que se habita. Esto implica comprender que filosofía —amor por la sabiduría— es una forma de vida y una labor de pensamiento continuo e inacabado. No hay tiempos, lugares específicos, ni edades determinadas para transitar.

Los proyectos de Filosofía e Infancia desarrollados en esta perspectiva buscan propiciar espacios que permitan una reflexión constante de sí, de lo otro y de los otros. Tienen presente que no se trata de adquirir conocimiento sin sentido o con el ánimo de acumulación, pues el saber se hace vida. La afinidad entre el discurso y la práctica del cuidado de sí se refleja en la consciente necesidad de quien vive filosóficamente para transformar y mejorar su ser desde el conocimiento y el saber, siempre con una actitud atenta, reflexiva y cuestionadora, nunca sometida a la prefabricación del ser sino a su desarrollo autónomo, autogobernado y libre.

El cuidar de sí conlleva la tarea de cuidar del otro y de lo otro. Entabla así una relación política, por un lado; y, por el otro, una relación con el espacio y el entorno en que se interactúa. Establece relaciones e interacciones con otros sujetos, lo que la hace una tarea, aunque individual, alejada del egocentrismo. Al negarse la verdad objetiva en la actitud filosófica, se niega de paso que un individuo la adquiera. Esto permite un escenario en que los sujetos interactúan para reflexionar y examinar permanentemente ese cuidado de sí que los convoca. Es un encuentro de subjetividades dispuestas a dejar ser al otro para conocerlo, lo que los hace estar abiertos a un cambio siempre posible. No es entonces la preponderancia del individuo en el cuidado de sí mismo, sino la exaltación de la pluralidad.

Por lo tanto, el cuidado de sí no es meramente de experiencia personal. También es un acto político y de relaciones. Aquella(el) que se aventura al cuidado de sí entiende que, en el camino, no solo aprenderá a gobernarse a sí misma(o), sino que también podrá hacerlo en relación con el otro, acto que redunda causalmente en los campos construidos o el entorno.

Los rostros en esta perspectiva delinean prácticas que refieren a cierto tipo de ejercicios fundamentados en los ejercicios espirituales de la filosofía antigua. Al ejercitar el espíritu, no se habla de una relación teológica ni de supercherías, sino de una actitud práctica ante la vida que permita otras posibilidades de vivir siempre de experiencia en experiencia, de transformación en transformación. Para ello, Suárez et al. (2017) proponen que "dentro de los ejercicios necesarios para promover una actitud filosófica que permita el cuidado de sí se plantean: el diálogo o discusión filosófica, la meditación, la lectura y la escritura" (p. 176).

Las experiencias desarrolladas en las doce instituciones educativas de Boyacá y Cauca[19] se fundamentan en esta mirada conceptual, pero inicialmente en los encuentros con la infancia desde la propuesta metodológica de Lipman, conocida como *comunidad de indagación*, considerada desde nuestra mirada como

> un encuentro para filosofar; es decir, coincidir en un tiempo y un espacio de reunión colectiva para dialogar; solo que este encuentro no exige puntos de coincidencia fija o exacta, pues aquí se admiten y se valoran contradicciones, discordias y cuestionamientos; por el contrario, esto es lo que alimenta y

19 (1) Institución Educativa Técnica Rafael Uribe Sede Leonera, de Toca, (2) Colegio Liceo Holcim, de Nobsa, (3) Institución Educativa Técnica Ramón Ignacio Avella, de Aquitania, (4) Institución Educativa Agropecuaria El Escobal, de Ramiriquí, (5) Institución Educativa Naguata, de Ramiriquí, (6) Institución Educativa Técnica Nacionalizada, de Samacá, (7) Institución Educativa Sergio Camargo, de Miraflores, (8) Centro Educativo Tejiendo Vida, de Popayán, (9) Institución Educativa Técnica, de Firavitoba, (10) Institución Educativa Técnica Agropecuaria, de Umbita, (11) INEM Carlos Arturo Torres, de Tunja y (12) Fundación Pedagógica Rayuela, de Tunja.

> anima el encuentro; tampoco es una competencia, pues no hay rivalidades ni triunfos. Es hallar, descubrir, percibir, apreciar o examinar otras cosas, otros pensamientos a través del diálogo y la expresión de diversos lenguajes. El encuentro filosófico requiere en primera instancia el reconocimiento de sí y del otro, como iguales y diferentes a la vez, aceptándonos como parte de una diversidad. (Mariño & Suárez, 2018, p. 18)

Hoy en día, el proyecto de Filosofía e Infancia plantea espirales de pensamiento —encuentros dialógicos con la infancia— como experiencias de subjetivación que se producen a nivel individual y de encuentro con el otro, donde se moviliza el pensamiento a partir de situaciones que inspiran cuestionamientos y problematizan la vida. La afectación inicial es de orden individual y luego trasciende a la relación con los otros y el mundo.

De acuerdo con los encuentros de formación, los proyectos de investigación y los libros producto de investigación —como *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación* (Pulido et al., 2017), *Infancia, diversidad y filosofía: voces, gritos y reclamos* (Pulido & Suárez, 2018) y *Diagramas y polifonías. Experiencias de pensamiento* (Suárez & Pulido, 2021), entre otros—, se reconocen algunos principios claves que se pueden ejercitar e idear para producir espirales de pensamiento con la infancia. Entre ellos se destacan la actitud filosófica, la meditación, la lectura y la escritura, la pregunta y el preguntar, el diálogo y la escucha, voces de la infancia y otros caminos transitados

La actitud filosófica

Como disposición atenta, fue indagada en el proyecto de investigación *La actitud filosófica y el diálogo como herramienta pedagógica para la experiencia investigativa* en la UPTC, en 2014. Esta fue una experiencia de formación con las maestras del Jardín Infantil de la UPTC. Los resultados se presentaron en momentos teórico-metodológicos que vinculan: la comunidad de indagación como experiencia; la problematización y la pregunta que promueven la inquietud de sí; la infancia como estado en

actitud filosófica; y la resignificación de la(el) maestra(o) a partir de la escritura, de la lectura y de los cuestionamientos. "Como resultado de lo anterior, la actitud filosófica y la infancia se caracterizan por el pensamiento crítico, creativo y sensible que posibilitan la configuración de otro tipo de maestro" (Mariño et al., 2016, p. 84). Este proyecto resalta el punto de encuentro entre actitud filosófica e infancia y la reconfiguración de la(el) maestra(o) que hace experiencia a partir de lo vivido.

La meditación

Esta es un ejercicio derivado de una actitud filosófica ante la vida, una práctica para ejercitar el pensamiento, lo que involucra una constante vigilancia sobre sí y sobre el propio saber (Mariño et al., 2016, p. 84). Esta práctica se discute y se plantea especialmente en los proyectos de investigación que implican encuentros con la infancia. De tal forma, las(os) maestras(os) consideran la meditación como una técnica para mirarse, un diálogo interior que anima a pensar en lo cotidiano, que revisa y que constituye al ser. Este es el caso del libro *Diagramas y polifonías. Experiencias de pensamiento* (Suárez & Pulido, 2021), producto de una investigación colectiva de revisión de lo hecho y lo pensado.

> La indagación permitió encontrar las formas de apropiación e implementación de la experiencia, los discursos, las prácticas y los pensamientos —que han circulado y transformado las maneras de pensar la escuela—, los procesos educativos y la constitución de los sujetos maestros y estudiantes. Se determinó el impacto de lo anterior en las comunidades educativas implicadas. También, se reunió y se organizó la información sobre los efectos y los sentidos que la experiencia ha propiciado en las acciones metodológicas y en las elaboraciones discursivas de profesores, instituciones y grupos de investigación. (p. 12)

Este balance de la experiencia revisa con actitud vigilante las prácticas pedagógicas, los lugares, sus recursos y los discursos educativos movilizados en la implementación del proyecto de Filosofía e Infancia en seis de las instituciones educativas vinculadas a la red.

La escritura y la lectura

Se convierten en ejercicios cuando se han deshecho de la repetición irreflexiva de signos y símbolos y se ha transitado al lugar de una escritura donde el sí mismo aparece permanentemente. Esta escritura permite guardar lo ya pensado para luego volver a ello, reconocerse y completarse según los cambios sufridos. Al interior de los grupos de investigación, esto ha sido un tema de estudio, por lo que se han desarrollado algunos proyectos de investigación como: *Lectura y escritura: experiencia y filosofía con la infancia* en 2016. Este proyecto se produjo por las inquietudes expresadas por los docentes rurales frente a la problemática que presentan las(os) niñas(os) en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por lo tanto, se planteó como una apuesta de formación en perspectiva filosófica. "Esto posibilita transformar la lectura tradicional que se practica en el aula en una aventura, donde el niño se sorprende, se inquieta, busca, descubre y crea relaciones que cobran sentido en su forma particular de comprender el mundo" (Suárez & Morales, 2016, p. 153).

En 2019 se desarrolló el proyecto *Lectura y escritura en perspectiva Filosofía e Infancia*, que indaga las concepciones de estos procesos y la proyección de acciones y expresiones que provoquen aproximaciones y desplazamientos para alcanzar una cultura lectoescritora a partir de una propuesta teórico-metodológica relacionada con estos procesos.

La pregunta y el preguntar

Todos los proyectos y libros resaltan la pregunta y el preguntar como condiciones claves para el arte de vivir y, por ende, para la perspectiva Filosofía e Infancia, los cuales son una actitud que permite la apertura al mundo. En ese camino, el ser se adentra en lo desconocido, lo cual, como espirales construidas permanentemente, permite vivir sin certezas, solo en la aventura del extrañamiento y del caminar filosófico.

El diálogo y la escucha. Voces de la infancia

Estos son ejercicios vitales, una condición propia de toda experiencia filosófica para transformar la existencia y las relaciones con el otro y con el mundo. Son ejercicios considerados en las publicaciones y en las experiencias, especialmente en los campamentos filosóficos y en la colección Expresiones de Infancia.

Otros caminos transitados

Son múltiples las experiencias desarrolladas que han permitido ampliar la perspectiva sobre la relación entre filosofía e infancia. Otro aspecto relevante se evidencia en el noveno encuentro, de 2017[20], el cual se desarrolló con la disposición y participación de la Fundación Escuela Taller de Boyacá, la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, la Universidad del Estado de Río de Janeiro de Brasil y la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha de Duque de Caxias, Brasil. El encuentro abrió perspectivas y exigió desplegar pensamientos a lo diverso, para atender otras miradas y otras formas de sentir y de percibir el mundo. Los ejes temáticos fueron: relaciones entre filosofía, infancia, diversidad e inclusión social, categorías explícitas en el proyecto de investigación *Voces y pensamientos: comunicación desde la diversidad*, financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC. De los trabajos presentados en este encuentro, se publicó el libro *Infancia, diversidad y filosofía: voces, gritos y reclamos* (Pulido & Suárez, 2018), que recoge la experiencia construida en escenarios diseñados para reconocer y visibilizar las voces de las(os) involucradas(os) en la indagación —niñas(os) y jóvenes con condiciones diversas, consideradas(os) con discapacidades—.

Es evidente la idea del relevo, de movimiento cíclico entre teoría y práctica y de la práctica a la teoría, lo que muestra el acumulado investigativo de los grupos Gifse y Ión. Es decir, estos movimientos

20 Para más información, consultar: http://www.uptc.edu.co/eventos/2017/cf/efei/inf_general/

transitan entre categorías teórico-metodológicas asumidas y utilizadas, como sucedió en *Infancia, filosofía y literatura en la Escuela Rural La Leonera* en 2015, que se desarrolló en Toca, Boyacá. Aquí se consideró que la literatura es una experiencia filosófica "que provoca cuestionamientos y reflexiones; una postura sin límites que desafía la vida, que invita a viajar sin fronteras y sin prohibiciones… una posibilidad para construir o deconstruir significados que afectan nuestra constitución personal" (Cely et al., 2016, p. 42).

Otro concepto que ha sido investigado porque atraviesa la perspectiva Filosofía e Infancia, especialmente en las prácticas educativas, es la *lúdica*, concebida como un estado propicio para filosofar, pues "emerge durante el desarrollo del proyecto, principalmente a partir de observar a los niños cuando se encuentran inmersos en sus juegos" (Suárez & Morales, 2016, p. 154). Por lo tanto, muchas de las experiencias que se construyen son acompañadas de actividades lúdicas. Esto se evidencia en los diferentes planes de aula desarrollados en los proyectos y en la organización de seis campamentos filosóficos.

Frente a estas inquietudes, se desarrolló un proyecto de investigación que determina y establece componentes conceptuales que describen lo lúdico desde una mirada filosófica. De este estudio se produjo el libro *Lúdica: tejidos de pensamiento* (Suárez, 2022), en el cual se plantean las siguientes preguntas:

> ¿Qué hay de filosófico en lo lúdico? ¿Qué hay de lúdico en la filosofía? ¿Es la lúdica un estado de infancia? ¿Cuáles son los caminos filosóficos que piensan la lúdica? Los capítulos son construidos a partir de indagaciones y relaciones conceptuales… Este libro, como objeto de pensamiento, transita por diversos campos de relación con lo lúdico: amistad, sueños, felicidad, ocio, heterotopías, sensibilidad, creación, cuerpo, pedagogía, juego y voces de la infancia. (p. 5)

De manera concluyente, este primer trastocamiento evidencia los rostros, delineados en diversos rastros de sujetos, experiencias

investigativas, libros, perspectivas y movimientos conceptuales de las relaciones construidas en cuanto a magia, educación, filosofía e infancia. Este ha sido un viaje detenido sobre lo que se ha hecho y se ha construido. Las indagaciones reconocen diversidad y singularidad, encuentros y desencuentros, intereses, desarrollos conceptuales y acontecimientos que se hacen caminos para seguir adelante con base en esta historia de vida.

Trastocamiento II.
El des-encantamiento: la escuela y el arte de la magia

6.ª Una vez presentada así la bolita se vuelve á bajar la mano llevándola precisamente al punto donde estaba antes, á fin de que los ojos del espectador pueda ver la prueba sin cesar de estar fijos al mismo punto.



Hacer desaparecer una bolita.

ª Tómase la bolita de encima de me- y se enseña á los concurrentes teniéola como en la figura 8.

ª Se aparenta meterla en la mano izerda, como se vé en la fig. 9.

Este trastocamiento tiene su propia configuración teórica y metodológica: el foco es el des-encantamiento en la escuela y el arte de la magia, movimiento que descentra y problematiza. Presenta una manera de leer, de cuestionar y de analizar discursos, prácticas —procedimientos— y sujetos —autoras(es)— que hacen parte de diversas experiencias educativas. Este apartado se moviliza entre conversaciones, acontecimientos y miradas personales que se hacen tinta para escribir y cuestionar. Como maestra me interpela la escuela y el arte de la magia. Tiempos, espacios y encuentros son foco de reflexión y problematización en tanto discursos que se tornan estables y naturalizados. Surge como fisura y se plantea como desencantamiento, movimiento inspirador para desnaturalizar voluntades instituidas y proponer condiciones de posibilidad para abrir nuevos caminos. ¿Será necesario o posible desencantar para encantar o reencantar la escuela?

Mirar con sospecha, preguntar, cuestionar y agudizar los sentidos para percibir el mundo con atención son condiciones propias de la actitud filosófica, una espiral que oscila entre encantos, desencantos y reencantamientos. Los puntos iniciales de este entramado surgen de situaciones o conversaciones entre amigas(os), motivos para pensar y luego tejer en diálogo con otras voces indagadas en fuentes documentales.

Y surge una pista del des-encantamiento

Leo *Utopía y desencanto* de Magris (2006) para pensar este capítulo, sentada en la sala de profesores de la universidad. La mesa, el café y una flor de papel que utilicé en una función de magia contrastan con la portada del libro. El autor insinúa algún tipo de cansancio en el objeto que compone el cuadro: una forma irregular, cilíndrica e imprecisa se ofrece verticalmente ante el abandono que comunica el tono enmohecido de una pared. El paisaje reclama la mirada atenta de un observador que pueda advertir no solo el desencanto, sino también la belleza de las formas.

El frío de Tunja se filtra. Empiezo a sentirme asediada de nuevo por esas imágenes de desilusión y pérdida que saltan de los libros consultados este mes frente al tema del desencanto. Estupor, desconcierto, abismos, confusiones, mirada crítica, perder el gusto por algo, perder el sentido, desánimo, tristeza… Tomo la flor de papel de la mesa y evoco la magia efectuada días atrás que sigue presente como reminiscencia, pero también como inquietud venidera. ¿Cómo otorgarle aroma a una flor de papel? Esa pregunta me lleva al capítulo "Tagore y la flor sin fragancia" de este libro. Vuelvo a sus líneas ahora con algo de terquedad frente a lo posible y leo en voz alta:

> Esta parece hasta excluida de la magnificencia universal, no encuentra sitio en la guirnalda divina, su color y su fragancia están demasiado desvaídos como para cantar la majestuosidad del universo. Tal vez con esa flor no se pueda hacer nada; con ella no se puede trenzar ninguna corona, no sirve para adornar ningún trono ni ningún altar, no se la puede ni siquiera regalar. Pero no por ello se la puede olvidar; hay que honrar su insuficiencia y dedicarle una caricia. (Magris, 2006, p. 230)

¿Y si ensayara un reencantamiento para devolverle el aroma a esa flor de papel? Pienso entonces: ¿y si no lo logro? ¿Y si la flor de papel reclama existir, así como es, tal cual? ¿Será acaso que para escribir sobre el desencanto es necesario habitarlo o, por lo menos, presentirlo rondando cerca?

Seguramente de eso trata la ocupación del *magis-terio* desde una perspectiva de reencantamiento: dedicarle a la imaginación una atención a modo de contacto; si se quiere, de caricia manifiesta en su cuidado. Y esto, a sabiendas de que posiblemente el mundo seguirá igual, aunque la flor probablemente no. La utopía unida al desencanto resuena.

> Utopía significa no rendirse a las cosas tal como son y luchar por las cosas tal como debieran ser… El desencanto es un oxímoron, una contradicción que el intelecto no puede resolver y que solo la poesía es capaz de expresar y custodiar, porque

> dice que el encanto no se da, pero sugiere, en el modo y el tono en que lo dice, que a pesar de todo existe y puede reaparecer cuando menos se lo espera. (Magris, 2006, pp. 12-13)

Sin embargo, el desencanto agobia. Es un sentimiento subjetivo considerado usualmente como algo negativo al descubrir que algo no es como se espera. Se vincula a la desilusión y a la pérdida de la fascinación. Al recurrir al diccionario, encuentro el prefijo *des* como negación o pérdida, lo contrario del encantamiento —atracción que embelesa o la fascinación por algo—. Ahora intuyo, después de otras lecturas, que el desencanto puede no ser del todo negativo o inaceptable. Más bien, lo siento como un quiebre, una rasgadura necesaria al ánimo; como una herida que nos mueve a un gesto, a la extensión de una palabra para devolverle el aroma a un mundo que, por cierto, nos instaló detrás de las pantallas durante mucho tiempo: mundo de geles, máscaras de tela y ausencias de encanto. Es un mundo que, muy seguramente, aún deja lugar para ensayar infinidad de mundos probables.

La historia muestra cómo el mundo en la escuela es un oscilar entre encantos, desencantos y reencantamientos que se hacen esperanzas y, a la vez, sentencias que dictaminan su deceso. Así, lo que en un momento se percibía como maravilloso pronto será obsoleto y desactualizado frente a nuevas propuestas o ideas. Y esto no significa necesariamente que la novedad traiga mejoría. El movimiento se produce por una serie de prácticas y discursos que circulan a través de sujetos, quienes originan estudios, teorías y acciones como respuesta esperanzadora ante el desencanto. Usualmente, responden a intereses políticos, económicos, sociales, entre muchos, pero son los sujetos y sus acciones los que reafirman, sostienen o destronan estas prácticas. La fuerza de esto se produce justamente en el movimiento que tensiona y comprende que no hay final, sino esperanzas optimistas que surgen y se contraponen críticamente a los des-encantamientos.

Encantarse, desencantarse y reencantarse no son en sí mismos estados ideales. Precisan circular y tensionarse entre sí, lo que permite construir nuevos trayectos que funcionen a modo de espirales en movi-

miento. Cuando el desencanto proviene de una actitud crítica, aquella que revisa constantemente lo que somos y lo que hacemos, entonces adquiere otro valor en la constitución personal y en el transitar por la vida. Es una actitud para pensar, trastocar y proponer transformaciones; una condición de posibilidad para mantener movimientos y producir reencantamientos. Ahora el frío del desencanto tiene otro significado: me exige agudizar los sentidos para pensar la escuela y el arte de la magia.

Lentes para controvertir la escuela: cimientos para su resignificación

Pensar la escuela como campo de problematización es contemplarla como objeto de estudio que se aprecia y se defiende. Revisar críticamente discursos y prácticas es cuestionar y desestabilizar lo instituido; un horizonte de sentidos que exige reunir voces, estudios y reflexiones; un escrutinio abierto que inspira y motiva la emergencia de nuevos caminos de pensamiento.

Son las 6:45 p. m. Tengo reunión con Alirio Hernández, un profesor de una escuela rural de Boyacá, Colombia.

—¿Cómo estás, Mariate? —me pregunta con afecto.

—Muy bien, avanzando con mi tesis —le respondo dando cuenta de mis últimos caminos.

—Y tú ¿cómo vas en la escuela?

—Bien, aún arreglando el bohío y tengo nuevos estudiantes. Menos mal que ya volvimos presencial. La escuela es vital en la vereda.

—Sí, claro. Son claves estos tiempos y espacios para estudiar y alimentarse mejor.

—Uy sí, mis chinitos están felices. Me llegaron nuevas guías de trabajo y debo apurar, pues aún no hemos culminado las anteriores y ya pronto hay pruebas.

—Mmm, qué cosa. Todo está preestablecido, diseñado para responder a las pruebas.

—Sí, eso es tensionante, pues comparan los resultados con otras instituciones que tienen otras posibilidades. Desafortunadamente no se considera la escuela como un espacio donde se puede aprender de todo. Parece que lo importante es aprender esos contenidos.

—Así es. Si supieran todo lo que aprenden los niños en La Leonera.[21]

La imagen de escuela siempre se cuestiona. Se espera mucho de ella y no se percibe cuánto se construye allí. Existen diversas consideraciones que manifiestan que su fuerza institucional está destinada a la formación académica, ética y política de los sujetos: "la escuela constituye el dispositivo por excelencia para el aprendizaje y participación política de los niños" (Quiceno et al., 2020, p. 68). Es una entidad que procura construir experiencias para que niñas(os) y jóvenes hagan parte de la sociedad. Siempre está en movimiento y en atenta renovación, pero aun así son muchas las tesis que la cuestionan y afirman que está desactualizada.

Dussel (2018) menciona que "la escuela es más el resultado precario y provisorio del ensamblaje de dinámicas y relaciones heterogéneas que el reflejo de procesos infraestructurales y/o supraestructurales de dominación y control totales" (p. 86), concepción que no está lejos del pensamiento de autores como Martínez (2018), quien expresa que la

21 La Leonera es una sede rural de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe, de Toca, Boyacá, Colombia. Es una escuela unitaria, dirigida por el profesor Alirio Hernández. Es multigrados y cuenta con niñas(os) de diferentes edades en un espacio que hace parte del proyecto de Filosofía e Infancia desde hace más de 10 años. Es un lugar que piensa y vive la filosofía de otra manera.

escuela ha terminado por convertirse en un lugar aislado de la vida y la sociedad. Martínez y Rogero (2021) la denuncian como una institución academicista y clasista, a lo que Díaz-Barriga (2020) y Plá (2020) agregan que con el tiempo son más insatisfactorias sus acciones por las demandas y desigualdades sociales, pero también se le considera incapaz de reformarse a sí misma. "Con la pandemia y el alejamiento social, el estudiante perdió la asistencia a su escuela, mientras esta se muestra a la sociedad como una institución perdida que parece irreformable. No aprovecha la oportunidad para repensarse" (Plá, 2020, p. 26). Bajo estos argumentos, la escuela se concibe como máquina normalizadora que regula y propone discursos hegemónicos en pro de los intereses de ciertas clases.

La escuela es vista como una institución preestablecida, constituida por guías curriculares, programas y ejes temáticos diseñados por políticas que usualmente son empresariales. Niño et al. (2016), Díaz-Barriga (2020), Martínez (2018) y Dussel (2018) coinciden en que es un lugar donde se configuran dinámicas de control distantes de la vida de los ciudadanos, de la vida cultural y del mundo social. No se contemplan relaciones tangibles con lo que ocurre fuera de ella. La escuela se entiende como un dispositivo solo de formación, organizado por cursos, edades y curricularmente estructurado, un lugar donde se mantienen distancias con el mundo externo.

> No caben las cuestiones cercanas, inmediatas, subjetivas, no cabe la experiencia cotidiana en la que se construyen los deseos vitales, despreciando el marco o contexto social, cultural, lingüístico, ambiental, en el que niños y niñas construyen gran parte de sus esquemas mentales. (Martínez & Rogero, 2021, p. 79)

Se considera una institución autoritaria y homogenizada con intereses económicos, incapaz de responder al reto y al desafío de una transformación (Martínez, 2018) que la encamine a una educación inclusiva, pues aún se reproduce dentro del espacio escolar la discriminación sexual, la inequidad de género (Martini & Bornand, 2018) y

la negación de una educación inclusiva a diferentes poblaciones de la sociedad (Barrozo & Cobeñas, 2019). Aún preexisten espacios segregados y formas de enseñanza. Se continúa controlando las maneras de vestir y las expresiones ideológicas de las(os) estudiantes. Con sus lugares reducidos organizados por grado y edad (Campechano, 2022) y con sus sistemas de exámenes, currículos cerrados y aulas que clausuran, no se responde a las necesidades de las diferentes poblaciones (Niño et al., 2016).

Tales demandas se acrecientan en la actualidad. Así, si nos enfocamos en nuestro contexto, "todas las personas somos diferentes, pero también somos iguales y tenemos la necesidad de sentirnos cómodos cuando convivimos con los demás y ser recibidos y tratados de manera adecuada en los diferentes sectores sociales" (Del Pino et al., 2019, p. 67). De esta manera, algunas escuelas han dejado a una parte de la sociedad fuera del sistema educativo, poblaciones que no han encontrado su lugar, desclasificadas por no poder asumir los estándares y los criterios escolares, hasta llegar a la premisa de que "aprendemos más y mejor fuera de la escuela" (Simons & Masschelein, 2014, p. 12).

Estas apreciaciones exponen los desencantos de la escuela como institución, tensiones que exigen reencantar la mirada para concebirla como tiempo y espacio donde se pueden aprender y vivir diferentes experiencias para habitar el mundo de otro modo. Para Simons y Masschelein (2018) "la 'escuela' no es una institución ni un tipo de organización sino una disposición siempre artificial de tiempo, espacio y materia por la cual hay que pasar para tener esas experiencias" (p. 55). En esta lógica, me pregunto: ¿cómo se están ofreciendo tiempos, espacios y experiencias apropiadas para ejercitarse, para trabajar las condiciones necesarias para vivir en un mundo cambiante, heterogéneo y cargado de múltiples caminos? Esta es una perspectiva para pensar y resignificar su disposición de acuerdo con los reclamos problematizadores y sus propias necesidades. Sin embargo, es importante destacar que dichos cuestionamientos no pretenden generalizar. Existen muchas escuelas que construyen propuestas diferentes y que escapan de estos criterios homogenizantes. Hay "prácticas rebeldes e

insurgentes que, desde tiempos memoriales, han manifestado en su pensar hacer estrategias pedagógicas que se esfuercen por transgredir y subvertir la colonialidad —política, ontológica, epistémica, espiritual, existencial—" (Walsh, 2013, p. 32).

Velocidades y tiempo: un café de diez minuticos

Es una semana cotidiana saturada de reuniones y agendas apretadas. Tengo muchos trabajos de mis estudiantes sin revisar. La extenuación se ha convertido en un tema de conversación habitual en nuestra universidad. No obstante, en medio de tantas cosas sin resolver, hay un lugar con su magia propia: la cafetería del edificio.

> —Hola, Ximena. Espero que estés bien. ¿Cuéntame cómo va el tema de las espirales para el campamento filosófico?
>
> —Pues, profe Mariate, los docentes me han dicho que están preocupados porque no se ha avanzado mucho. Siento que están en muchas cosas.
>
> —Sí, Ximena. Siéntate y hablamos un ratico.
>
> —Qué pena, profesora, pero precisamente tengo reunión con los otros monitores para cuadrar unas lecturas que debemos subir al *drive* para construir las espirales de pensamiento.

Las sillas vacías de la mesa producen algo de nostalgia. Siento que estamos perdiendo esos diez minuticos del café, ese lugar desprevenido del rumor, de la pregunta por lo cotidiano, de la atenuación del tiempo veloz que consume todo. ¿Me pregunto cuál es la relación entre el tiempo apretado de la ocupación y la posibilidad de pensar de otros modos, quizás desde una mayor vitalidad? Vuelvo a un texto de Ordine y Flexner (2017) sobre la utilidad de lo inútil que me cuestiona profundamente.

> También los profesores se transforman cada vez más en modestos burócratas al servicio de la gestión comercial de las empresas universitarias. Pasan sus jornadas llenando expedientes, realizando cálculos, produciendo informes para (a veces inútiles) estadísticas, intentando cuadrar las cuentas de presupuestos cada vez más magros, respondiendo cuestionarios, preparando proyectos para obtener míseras ayudas, interpretando circulares ministeriales confusas y contradictorias. El año académico transcurre velozmente al ritmo de un incansable metrónomo burocrático que regula el desarrollo de consejos de todo tipo (de administración, de doctorado, de departamento, de curso de graduación) y de interminables reuniones asamblearias. (p. 81)

Y pienso que sí, nuestra universidad se está viendo asediada por este tiempo del metrónomo y por las interminables reuniones, especialmente en el contexto de la pospandemia. Algunos autores (Castro, 2020; De Giusti, 2021; Terry-Jordán et al., 2020) mencionan que el tiempo vivido en el encierro sigue siendo de flujo indistinguible. Las acciones se configuran sin distinciones de lugar y mezclan todo al reducir los diferentes ritmos de la vida en uno solo: el de la pantalla. Así, me lacera en el presente la polémica de la velocidad, y voy a Byung Chul Han (2015), cuyo texto evitaba asumir, porque me siento cuestionada:

> La aceleración actual tiene su causa en la incapacidad general para acabar y concluir. El tiempo aprieta porque nunca se acaba, nada concluye porque no se rige por ninguna gravitación. La aceleración expresa, pues, que se han roto los diques temporales. Ya no hay diques que regulen, articulen o den ritmo al flujo del tiempo, que puedan detenerlo y guiarlo, ofreciéndole un sostén, en su doble sentido, tan bello. Cuando el tiempo pierde el ritmo, cuando fluye a lo abierto sin detenerse sin rumbo alguno, desaparece también cualquier tiempo apropiado o bueno. (p. 10)

Reviso mi vida como maestra y percibo cómo a veces nos dejamos consumir por la velocidad de las acciones, exigencias de aceleración que hacen de la vida un ajetreo constante. Los tiempos son para cum-

plir tareas y casi sin pensar cerramos ciclos. Nos perdemos de muchas cosas, todo por el afán de cumplir productivamente. El desgaste personal está marcado por el reloj que pierde sentido cuando se trata de cumplir para los otros.

Los documentos, cuando hablan de tiempo, se refieren usualmente a la duración de experiencias, transformaciones o sucesos que se dan en un determinado momento. Algunos autores (Araújo et al., 2021; Espíndola & Granillo, 2021; Guaita, 2015; Pino 2018) lo reconocen como un tiempo objetivado, establecido para producir aprendizajes concretos: el tiempo se vive en modo *chronos*, agobiante y de aceleración mecánica, con horarios inmutables para cumplir en obligatoriedad, al hacer uso de formas tradicionales, ajenas o externas a la vida de los estudiantes. Las referencias temporales se movilizan alrededor de la magnitud física, en el periodo medible, la duración donde suceden los acontecimientos. La preocupación se orienta a las acciones del pasado y lo que podría suceder a futuro.

La concepción del tiempo en algunas escuelas es lineal, pensada en la duración que se hace historia y en el futuro como progreso. El tiempo *chronos* es medible en segundos, minutos, horas… Está contemplado y regulado para aprender y reproducir contenidos académicos. El tiempo, así, devora la infancia con intenciones de formación, porque también esta se concibe como etapa cronológica pensada por la medida de los años. Este es el sentido de la proyección del tiempo y de la organización escolar.

A las(os) niñas(os) usualmente se les concibe desde una mirada biológica y psicológica como seres en potencia de aprender, de desarrollarse y de ser parte de un proceso de formación para asegurar el futuro desde diversas miradas políticas, sociales o económicas.

> Ciertamente, esta concepción de infancia es exitosa y popular. Las diversas ciencias "psi" desarrolladas durante el siglo XX contribuyeron para hacer de esa infancia cronológica un objeto privilegiado de estudio que sería fuente científica de los dispositivos pedagógicos para educarla. (Kohan, 2009, p. 17)

Esta mirada *chronos* de la escuela y de la infancia que circula desde la modernidad es en muchos casos un encantamiento que persiste y obnubila. Establece parámetros e inspira maneras para procurar rápidamente su educación, pero así comprendida es estática, perenne y aprisiona, condición que impide transitar nuevos caminos. No hay una verdad definitiva ni un punto final perentorio que afirme cómo deben ser las acciones. Entonces el encantamiento debe ser revisado y reencantado continuamente, porque, así sostenido, violenta el presente de la infancia y de las(os) maestras(os). La velocidad impuesta llega con verdades y no da tiempo para pensar, preguntarnos ni maravillarnos. Cuando la escuela es cronometrada (Araújo et al., 2021; Pino 2018), cuando busca cumplir con mandatos productivistas en tiempos vertiginosos, hiperconectivos y pragmáticos, ha de ser desencantada como una manera de revelarse y de resistir a todo aquello que se impone, que domina y que aprisiona, para apostarle a la escuela como espacio de libertad que piensa con lentitud necesaria otros mundos posibles, pues el tiempo también se siente de manera subjetiva y su duración es de carácter interno.

¡¡¡Necesito tiempo para pensar!!!

Mi hermana tiene próximamente una ecografía para saber el sexo de la o el bebé, y me pide que sea su cómplice para organizar y presentar mágicamente una "revelación de género" ante la familia. ¡Necesito tiempo para pensar! Mmm. ¡Un reto mágico! —y justo estoy terminando semestre, debo subir notas y entregar informes—, pero ¡me encanta la idea!, pienso mientras sonrío al ver la ilusión que nos embarga.

Tiempo, necesito tiempo para crear, ensayar y montar un acto encantador y revelador. Me apasiona y me anima. Soluciono rápidamente las tareas de la universidad. Camino, pienso, abro estantes, reviso juegos, sueño con posibilidades. Vienen a mi mente miles de ideas. Es la magia de la vida para presentarla en pocos minutos. Es un día maravilloso, que consume y se hace eterno, sin prisas, pues estoy en modo creación.

Lentitud, intimidad y profundidad son todo lo contario a la precariedad de vida normalizada con los afanes propios de la productividad del trabajo y la pluralidad de tareas sin sentido. Para crear necesito tiempo, atención, disposición y libertad. Esto es un acontecimiento. Especialmente, cuando algo está en crisis, inspira y se hace motivo. No es un ejercicio de producción que exige un "¡cuánto antes mejor!", porque vivir el arte implica libertad, pasión y darse tiempo.

¿Qué pasaría si el ejercicio educativo se concibe como una experiencia artística? Esta inquietud fortalece mis ideas en la búsqueda de reencantamientos para la escuela. Implica una revisión a las expectativas que se tienen del hecho educativo. Es una mirada que se distancia de objetivos mercantiles. En este caso, el valor no estaría en la producción o consecución de productos homogéneos, situación que inmoviliza y desapasiona profundamente. Entonces nace una intuición como esperanza: si la educación se comprende como experiencia artística, es sensible y requiere desacelerar los tránsitos para caminar con calma, observar, pensar y disfrutar los trayectos que nos constituyen. Los actos de creación mágica —en mi caso— exigen volver la mirada al inicio, repasar, ensayar una y otra vez, detallar con atención y experimentar. Tales situaciones permiten configurar ideas renovadas y movimientos de creación para salir de lo que nos aprisiona, de lo cotidiano, para vivir de otro modo.

Instrumentalización de los espacios educativos

Cuando se producen nuevas ideas para el reencuentro, después de un largo tiempo de encierro por la pandemia y de una versión

extraña de campamento virtual[22], surgen expectativas en los grupos de investigación sobre dónde hacer la séptima versión del campamento filosófico**.** Visitamos muchas escuelas, sus espacios y las condiciones necesarias para tan anhelada jornada.

> —Estuvimos en Toca. Es un espacio muy abierto. Se pueden salir los niños. Es pequeño, pero acogedor. No tiene auditorio, pero tiene un bohío donde nos podemos reunir y dialogar. Tiene dos aulas, parque, una cancha y hay una batería de baños —dice Ximena emocionada.
>
> —Yo estuve en Miraflores. Es muy amplio y cumple con los espacios necesarios: aulas, bibliotecas, laboratorios, restaurante, una cancha de fútbol donde podemos acampar y un coliseo que puede ser para la inauguración. ¡Ah! y también es seguro, pues está con cerramiento nuevo —expone Deiscy después de un largo viaje.
>
> —A mí me correspondió el colegio de Samacá. Hay varias sedes. Son espacios muy semejantes a lo que ya han expuesto. La sede principal está reformada. Tiene aulas amplias, un patio y un restaurante muy grande. Las sedes rurales son bonitas en su paisaje, un poco más pequeñas, pero igual: aula, cancha, laboratorio, en fin —dice Karen con seriedad.

Esta conversación me hace pensar que el espacio escolar se considera como la extensión que ocupan los sujetos, es decir, los lugares por los que transita la comunidad educativa. La conversación me anima a indagar sobre su funcionamiento. Santiago (2017), Quiceno (2011) y

22 El VI campamento filosófico *Mitos y Leyendas se desarrolló de forma virtual,* los días 13 y 14 de agosto de 2021. Fue un desafío del momento que se hizo oportunidad para romper barreras, distancias e interactuar con personas de diversos espacios geográficos y culturales. Se asumió como un nuevo reto en estos escenarios, lenguajes y discursos propios del tiempo de pandemia. Para más información, consultar:
https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/sitios/eve_mac/21_08_evmacr_001/#:~:text=El%20VI%20campamento%20filosófico%20mitos,de%202021%2C%20de%20forma%20virtual.

Recio (2011) presentan la escuela como un territorio de encierro y de control, bajo diversas excusas como el cuidado y la protección estudiantil. Por ello, se habita de forma vigilada con espacios dispuestos y preestablecidos. No se visibilizan otras formas y maneras diferentes de habitar, a pesar de todos los cambios y propuestas arquitectónicas contemporáneas en educación.

La escuela es un espacio móvil, diseñado y pensado para recibir y encontrarse con otros en una serie de experiencias educativas. En la historia, ha pasado por múltiples transformaciones de acuerdo con los movimientos pedagógicos producidos (Ariès, 1987; Dussel & Caruso, 1999; Quiceno, 2011; Suárez & Patiño, 2021). Como institución crea sus propios contornos que la distancian y la alejan de la ciudad. Está compuesta por micromundos internos como salones, laboratorios, bibliotecas y restaurante; y externos, como los patios de recreo, canchas deportivas, jardines y zonas de juego. Los micromundos están delimitados entre sí, pero unidos forman un gran espacio para constituir vidas.

Es en dichos escenarios donde se originan acontecimientos que afectan a quienes los habitan. Esta es su potencia, pues son lugares de encuentro donde coinciden subjetividades, conocimientos, simpatías y divergencias. Es un universo que integra y constituye. A partir de su organización y de lo que sucede allí, se producen determinados efectos en los sujetos. Su disposición histórica usualmente tiene lineamientos institucionalizados que definen acciones y relaciones. Justamente esto es lo que se necesita desencantar: la organización disciplinaria y sus formas homogéneas de proceder, porque el común denominador corresponde al uso de aulas uniformes y una disposición particular —pupitres en fila— diseñados para atender de manera organizada. Esto supone escasa libertad de movimiento, una manera específica de enseñar y, por ende, una manera particular de atención dirigida solo a quien explica. De acuerdo con Quiceno (2011) y Recio (2011), la disposición de los espacios concebidos de esta manera no es incluyente y las aulas son la única opción de encuentro educativo, lo que la distancia del mundo y de la vida.

El desencanto es el cuestionamiento a las maneras homogéneas de organización y de relaciones construidas, aquellas que esquivan sentimientos, sensaciones y las relaciones que se tejen entre quienes habitan los espacios. De tal forma, se objeta no solo la estructura física y topológica de un lugar —los tamaños, su capacidad, los perímetros, las formas, el color, los objetos, entre otros—, sino lo que esto provoca en el ser, porque la escuela es un contenedor de experiencias humanas físicas y sensibles que se configuran por la percepción y el encuentro —consigo misma(o), con los otros y con lo otro—.

Percibimos todo a través de los sentidos, por lo cual cobra valor la construcción material, física y tangible, la estética de la escuela y lo que esta puede provocar en los sujetos. Por ejemplo, la ambientación, el color, el paisaje sonoro, los aromas, los materiales que la constituyen y el estado en que se encuentran son aspectos que afectan sensibilidades, ya que producen encantamientos y determinadas maneras de habitar. El des-encantamiento proviene cuando esto se hace estático y no se renueva, pues los sentidos se acostumbran y pierden interés cuando se encuentran siempre con lo mismo. Aun así, el encuentro sensorial con un espacio que tiene prestablecidas sus intenciones no puede determinar las ideas, las sensaciones y los significados, lo cual es un detonante y una inspiración a partir del acto perceptual, porque transitar el espacio escolar es movilizarse en él con todos los sentidos. Por lo tanto, es un ejercicio de sí que se produce por los interrogantes y afectaciones del propio ser.

En el caso de la educación infantil, a diferencia de otros niveles educativos, se presta un especial cuidado al espacio: colores, ambientaciones y tamaño de los muebles. Su disposición está acompañada usualmente de recursos lúdicos. Es un escenario que invita a comprender que allí sucede otra experiencia educativa. Recuerdo con cierta nostalgia las preparaciones estéticas para motivar la estancia de las(os) niñas(os) en el jardín infantil de la UPTC. Desafortunadamente, a medida que avanzan los niveles educativos, la preocupación por el espacio se pierde. Entonces se normalizan las aulas estructuradas especialmente y ello trae consigo relaciones más verticales y formales.

Lo que sucede con el espacio, el encuentro con el otro y lo otro, es subjetivo. Depende del espacio y de los vínculos que se producen en él, relaciones que se movilizan entre las normas y las resistencias. "No es la codificación de sus espacios lo que la hace funcionar, sino la tonalidad que imprimen las presencias. Presencias vulnerables, perplejas pero porosas a las más inverosímiles señales que abran alguna posibilidad de composición" (Duschatsky, 2007, p. 28). En algunas instituciones se destacan reglamentos y mediaciones educativas ligadas especialmente a la formación, al recogimiento y al cuidado. Así, el espacio es ajeno. No se siente propio. Las(os) niñas(os) no tienen injerencia sobre él. Se habita, pero no se leen sus señales. Este es un encantamiento que se mantiene por algunas intenciones curriculares de educación formal y que debe ser desencantado, recuperado y reencantado, pues existen otras perspectivas de sentido de lo que significa el encuentro sensible con los espacios escolares.

De acuerdo con esto, el tiempo y el espacio de algunas escuelas se configuran de manera lineal y con intenciones preestablecidas, que habitadas bajo estas miradas se constituyen en atmósferas que producen desencanto, especialmente cuando se piensa como espacio de encierro o de control y no se visibilizan ni se perciben otras formas que se construyen dentro de sí. ¿Cuáles serían entonces las condiciones apropiadas para construir y habitar espacios para el reencantamiento educativo?

Encuentro educativo: ilusiones y desencantos

La pedagogía se preocupa por la educación y sus procesos, especialmente en la escuela, en las experiencias de encuentro entre sujetos y cultura. La historia se vuelve andamiaje para pensar nuevos problemas y propiciar nuevas prácticas. La indagación documental destaca diversos reclamos alrededor del papel docente y sus prácticas.

La práctica escolar comprende teorías y pensamientos que se traducen en acciones y en actividades que son propuestas y expuestas por maestras(os). También involucra aquellas relaciones que se establecen

entre nosotros y el exterior, pero que muchas veces se escapan de las aulas, relaciones que, sin embargo, hacen parte formal de la escuela. Uno de los encantamientos que se mantienen en muchas instituciones es el de seguir reproduciendo *prácticas tradicionales*, instaladas desde la modernidad que en su momento se constituyeron en novedad y como forma de rencantamiento frente a las prácticas medievales.

El movimiento educativo es constante. Sin embargo, hay algunas prácticas que parecen poco abiertas al movimiento: se destacan y se cuestionan las clases magistrales, donde la(el) docente es el centro del proceso, mientras el aprendizaje se produce por revelaciones o explicaciones. En muchos casos la(el) maestra(o) actúa como operadora(o) educativa(o), pues se considera que los planes curriculares son el único camino para seguir (Dussel, 2018; Martínez, 2018; Niño et al., 2016). De esta forma, se concibe a la(el) maestra(o) como una(un) dadora(or) de saber, promotora(or) de competencias y preparadora(or) de exámenes para que todos cumplan con los estándares nacionales e internacionales. Por lo tanto, se piensa el acto educativo como una intervención sobre el otro para cumplir con las exigencias establecidas, a la espera de la reproducción efectiva de lo operado. Se supone que la(el) alumna(o) es una(un) aprendiz que repite de memoria, no como sujeto para el encuentro, la pregunta y los cuestionamientos (Barrozo & Cobeñas, 2019; Martini & Bornand, 2018; Quiceno et al., 2020). Estos señalamientos hacen pensar que se desconoce el contexto y sus presencias. Se reafirma el no saber y se ubica a la(el) alumna(o) como receptora(or) pasiva(or), objetivada(o) por las acciones de la(el) maestra(o), quien no atiende intereses ni provoca inquietudes.

Existen otras actitudes cuestionadas como las sexistas (Martini & Bornand, 2018), las no inclusivas (Barrozo & Cobeñas, 2019) y las clasistas desiguales a favor de intereses económicos o políticos. "La acusación es muy simple: la escuela está al servicio del capital, y todo lo demás con mitos o mentiras perpetradas, ante todo, al servicio del capital económico" (Simons & Masschelein, 2014, p. 17). Se considera que las(os) educandas(os) son quienes se tienen que adaptar a las lógicas

institucionales y a sus intereses. Es decir, la educación se subordina a la economía productiva.

De acuerdo con esto, los contenidos curriculares responden a una época de la racionalización, apegada a la ciencia, por lo que produce pensamientos empíricos y cerrados (Niño et al., 2016). Las materias orientadas en algunos casos son descontextualizadas: "en ese sentido, la materia siempre consiste en unos conocimientos y unas habilidades separados, desconectados. En otras palabras: el material abordado en una escuela ya no pertenece a una generación" (Simons & Masschelein, 2014, p. 33). Entonces, se suman los reclamos y las acusaciones a los modelos curriculares como insuficientes e incapaces de reconocer, entre otras cosas, "el cuidado del patrimonio cultural, incluyendo la historia y la memoria, con las nuevas realidades y exigencias sociales" (Quiceno et al., 2020, p. 68). Ante esto, el desencanto es inminente, pues los contenidos no cobran sentido para la vida o los intereses particulares. En palabras de Díaz-Barriga (2020), la escuela se puede interpretar como:

> La pérdida de rumbo de la educación, que ha quedado atrapada en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación; la escuela que se ha olvidado que su tarea es educar y formar, pues se ha centrado en cumplir un horario, en completar todos sus rituales de ingreso al salón de clase, en estar en el pupitre, en tomar los apuntes, traer las tareas y presentar los exámenes. (p. 25)

Ante estos argumentos la razón pedagógica se centra, principalmente, en la ciencia y en la productividad, en el moldeamiento de voluntades con prácticas disciplinarias que buscan la homogenización, a través de métodos transmisionistas y expositivos, con evaluaciones que preguntan por la reproducción de lo aprendido y que se miden por las calificaciones. Entonces las(os) maestras(os) que hacen parte de estas lógicas se convierten en instrumentos para la transmisión ideologizada y jerarquizada, que se traduce en prácticas repetitivas y rutinarias para buscar solo el aprendizaje concreto de formas e ideas

abstractas, ajenas o externas a la propia vida (Niño et al., 2016). Toman partido por un solo camino o imponen un solo discurso donde el mundo se ofrece como recurso fosilizado y se pierde su ofrecimiento como objeto de estudio cargado de posibilidades y de tensiones para la emancipación.

Des-encantamientos mágicos y educativos

Hoy la reunión de profesoras(es) es el epicentro de angustias y lamentos. Son múltiples las manifestaciones de reclamo, porque algo sucede con las(os) estudiantes.

> —Mis estudiantes se sienten agotadas. No sé ustedes qué opinan, pero las mías no tienen interés por participar. Serán los tiempos pospandemia. Hay falta de atención. No cumplen con sus trabajos.
>
> —Sí siento que hay desmotivación por aprender y el problema es que hay que subir las notas pronto.
>
> Y de manera jocosa una profesora dice:
>
> —Mariate, ¡necesitamos magia!

Esta situación me hace pensar que sí, se ha perdido la magia en las aulas, pero ¿esto qué significa? ¿Pérdida de encantamientos? ¿Podría ser ausencia de otras relaciones de orden estético y artístico?

En el campo educativo, cuando uno se reduce a ilustrar sobre verdades absolutas, termina enseñando dogmas, lo que implica cerrar caminos a otros pensamientos posibles. Entonces, se producen currículos estáticos que pretenden responder a una serie de objetivos institucionalizados. Existen algunas disciplinas que son espacios de resistencia. Por ejemplo, las expresiones artísticas tienen la facultad de expresar cómo vive el ser y cómo se relaciona con sus verdades. Otras

posibilidades estéticas producen relaciones sensibles y sublimes para salir de las representaciones comunes.

El arte de la magia es una expresión escénica que busca deformar las representaciones. Tiene el privilegio de manifestar, a través de sus juegos, imposibilidades. El reto es suscitar percepciones discordantes con lo que se percibe naturalmente. Estas experiencias mágicas seducen por su ambigüedad. Tienen un lenguaje sin límites que exige pensar e interpretar para comprenderlas, pues lo que comunica se produce de otro modo. Es un acontecimiento inmediato que impide entrever su lógica, pero que produce significados. Como expresión artística asume un desafío divergente con la ciencia y sus formas de comprender las representaciones, la fantasía y lo sensible.

Sin embargo, la magia como arte es producto de los sentimientos y la voz de los sujetos. Por lo tanto, puede ser cómplice de egoísmos que veneran banalidades o de narcisismos de poder que se ejercen sobre los otros. Entonces pienso, como maestra y maga, que es clave mirar de manera crítica el *encuentro* en las artes mágicas y las prácticas educativas, por el tipo de relación que se produce con el otro; mirar a aquellos sujetos con quienes se construyen las experiencias artísticas o educativas. Estas situaciones particulares no son generalizables y vale la pena problematizarlas para trastocar y desencantar. Por ejemplo, cuando el encuentro es de relación unidireccional por parte de la(el) maga(o) o de la(el) maestra(o) —es decir, prácticas demostrativas, explicadoras que invitan solo a mirar—, se cuestionan dos aspectos: primero, se produce y se mantiene la actitud de observadoras(es) distanciadas(os) del conocimiento y su proceso por parte de las(os) estudiantes, es decir, "permanecen ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre" (Rancière, 2017, p. 10); y segundo, la disposición de acción es neutra, estática, pues no se sienten ni hacen parte de la actuación o la experiencia educativa. Esta situación, en ambos casos, hace de las(os) otras(os) espectadoras(es) destinatarias(os) de una representación, distantes de los saberes que constituyen las actuaciones o las experiencias y del poder actuar. No

hacen parte de, es decir, no se producen posibilidades de interacción o participación.

Rancière (2017) dice que Platón formuló que el teatro es un lugar donde los ignorantes van a ver hombres que sufren, espectáculos sobre la enfermedad, el deseo o el sufrimiento. Este tipo de encuentro, de solo demostración o de explicación, se convierte en una transmisión que anima a asumir una postura subyugada ante lo explícito del acto, una mirada que sucumbe con pasividad ante una sola manera de ver las cosas.

En el arte de la magia existen situaciones en donde la(el) maga(o) presenta su acto con ínfulas de conocimiento y provoca cierta inestabilidad en el público. Expresar que la magia es buena porque al público le gusta el engaño "es un embuste dañino, no es divertido que te engañen. A la gente no le gusta que la engañen" (Close, 2014, p. 99). Esta es una paradoja, pues el engaño es cercano a la trampa o al truco, y definitivamente a nadie le gusta ser víctima de esta situación. Todo depende de la actitud o gesto de la(el) maga(o). "Plantear la magia como una competición en la que el mago intenta ganar en astucia al espectador, es sacrificar por completo el atractivo emocional de la maravilla al atractivo estrictamente intelectual del rompecabezas" (Reynolds, 2014, p. 28). La prepotencia del saber es *poder* sobre el otro y, por lo tanto, produce enfrentamiento o indiferencia ante lo que se hace. La actitud y la labor de la(el) maga(o) es que el público disfrute lo imposible por la misma imposibilidad, no por creer que sea verdad.

En el ejercicio educativo, existen casos en donde no se producen conexiones o relaciones pedagógicas intersubjetivas. La(el) maestra(o) reproduce saberes, expone temas a modo de verdades absolutas, mientras que la(el) estudiante escucha como espectadora(or) presente, pero a su vez es distante, creyente y, en algunos casos, consume y repite lo expuesto. Por lo tanto, no produce, en primera instancia, una relación con sentido frente al conocimiento y pierde la opción de conocer otros horizontes o perspectivas. En segundo lugar, no existe la mínima aspiración de actuar o de *hacer parte de* la experiencia educativa.

Cuando se establecen relaciones autoritarias que exigen obediencia y control, se coarta la libertad y las voces se acallan a partir de respuestas absolutas que se consideran únicas verdades. En consecuencia, la(el) estudiante o la(el) espectadora(or) es ideada(o) como receptora(or) de información. No hay espacios para la curiosidad, la sorpresa, el deseo y las inquietudes, pues todo se revela y se da explícitamente, lo cual es una manera de marginar, de menospreciar y de anular las capacidades de igualdad entre lo diverso y lo diferente.

Las situaciones donde el protagonismo se da solo en la(el) maga(o) o en la(el) maestra(o), mientras la(el) otra(o) asume un papel de espectadora(or) pasiva(o), son circunstancias para discrepar y problematizar, pues este no es el encuentro esperado. De tal forma, es necesario indagar sobre otras posibilidades para superar el arte de la magia como un solo espectáculo y la educación como un acto de solo entrega de conocimientos.

Cuando la(el) maestra(o) o la(el) maga(o) deja de maravillarse por lo que hace y por cómo percibe el mundo, el quiebre en la capacidad de asombro anula la posibilidad ante lo inesperado. Entonces todo se normaliza, se uniforma y se hace costumbre, lo que priva del sentimiento de estar en presencia de algo más. Desafortunadamente, esto se traduce en acciones fijas que niegan la oportunidad a la perplejidad y a la pregunta, porque todo está preestablecido. Los objetivos, los planes y el trayecto están trazados y se debe marchar con velocidad. Estas son actitudes propias del consumismo y del vivir aceleradamente en medio de verdades. No hay tiempo para degustar, cautivarse, descubrir por sí misma(o) y proponer nuevas cosas.

De otra parte, el tiempo y el espacio tienen en común que exigen movimientos continuos por parte de la(el) maga(o) o de la(el) maestra(o). En la escuela como en las artes mágicas, el ambiente que rodea la experiencia incide en la percepción temporal. Uno de los reclamos se refiere a lo monótono y lo repetitivo del espacio, usualmente de encierro, sin flexibilidad en su organización y sin novedades. Por ello,

las atmósferas con estas características son poco acogedoras, pasan desapercibidas y no ofrecen expectativas.

En el arte de la magia, Ascanio (como se citó en Etcheverry, 2008) considera que se necesita la construcción de una *atmósfera mágica* para rodear el encuentro. Esta involucra actitud, voz, presencia, elementos cautivadores y el escenario —color, organización iluminación, entre otros—, que reunidos producen expectativas y generan atracción, atención, vínculos y deseos de permanecer allí. Esta atmósfera produce sensaciones temporales, diferentes tiempos de intensidad que se distancian del cronológico. ¿Es posible que esa atmósfera mágica habite la escuela? ¿Cómo se construye una atmósfera mágica en la escuela?

A manera de conclusión, la escuela tejida por tiempos, espacios y encuentros reconoce en la(el) maestra(o) la clave para provocar intereses, atención por el mundo, por sus objetos y por sus relaciones. Esto exige maravillarnos constantemente al volcar la mirada sobre nosotras(os) mismas(os), para reflexionar de frente al universo, experimentar el mundo y transformarnos para luego producir reencantamientos. Se comienza por sí misma(o), al prestar una atención propia sobre lo que somos para abrir caminos y producir encuentros desde la propia experiencia.

> Me limito a decir ahora que una experiencia es algo que nos toca, que nos impacta y nos tumba, y que provoca una nueva manera de afrontar el mundo, a nosotros mismos y a los otros. ¿Qué experiencia hizo nacer la aventura intelectual de la filosofía?: quedarnos sin palabras, como los niños, ante el mundo, ante el hecho de que las cosas sean como son y que tan pronto aparecen están destinadas a desaparecer. (Bárcena, 2018, p. 66)

El desencantamiento se da porque no se vive la experiencia educativa con actitud filosófica, aquella que suspende el pensamiento ante lo que se presenta como mundo. La escuela desencantada es el lugar de las respuestas y no de las preguntas. Algunas(os) maestras(os) se limitan a presentar verdades y su búsqueda es la reproducción de ello.

Esto prefigura la diferencia de niveles entre el que sabe y el que no. Se exponen contenidos, se espera y se escucha atentamente pero de manera unilateral, pues no hay conversaciones que permitan pensar juntas(os) el mundo que nos rodea.

Este cuestionamiento interpela las relaciones educativas, las maneras en que se producen los encuentros. Entonces desencantar estas lógicas permitiría la apertura a otras posibilidades de orden artístico, estético y sensible, que cumplirían como formas de reencantamiento para abrir nuevos caminos y maneras de concebir la vida escolar.

Trastocamiento III.
El arte de la magia y la magestra: experiencias en perspectiva de Filosofía e Infancia



El tercer trastocamiento, movimiento conceptual y reflexivo producido en perspectiva de Filosofía e Infancia, se estructura como un campo teórico, metodológico y experiencial.

Reconoce la dimensión conceptual que se nutre de estudios para construir un conjunto de pensamientos a partir de las categorías indagadas. Asume y construye formas metodológicas con base en los escenarios y en las formas de actuar en las realidades educativas. Este movimiento se presenta en tres apartados. El primero es el rastreo sobre el arte de la magia y los caminos que la constituyen —su historia—, con el fin de reconocer sus múltiples trayectorias y de resignificar su lugar como experiencia artística. Hace parte de la dimensión conceptual. Estudiar la magia y sus trayectos es un ejercicio fundamental que permite identificar elementos y significados para resignificar el campo teórico-metodológico-experiencial, porque es un nuevo territorio que interactúa no solo como instrumento educativo, sino como concepto vinculante con la filosofía y la infancia. La magia y lo mágico se conceptualizan desde una mirada filosófica en diálogo con pensamientos de diversos filósofos, entre los que se destaca la perspectiva de Deleuze. Por lo tanto, presento la magia como un agenciamiento que es pensado y hace pensar. El efecto mágico es el acontecimiento, el quiebre que trastoca los sentidos y las redes lógicas de la vida. Su configuración artística se produce como una urdimbre de múltiples elementos que en diferentes planos se conjugan. Es un experiencia que, a través de ilusiones inesperadas, escapan de lo que se anticipa o se predice como lógico, formalizado y establecido. La percepción ilógica fascina y provoca incertidumbre ante lo aparentemente imposible.

En segundo lugar, el apartado *¡Y nace una magestra!* expone el oficio y el arte la constitución de sí. A partir de las condiciones de vida que me interpelan como maga y maestra, hago una revisión reflexiva de las formas de constitución de ser *magestra*, una subjetividad que se instaura como un modo de vida donde surge la maga que habita la maestra y la maestra que habita la maga. La apuesta conceptual nace de una relación y no de un concepto o disciplina. El vínculo continuo y reflexivo,

hace que los efectos sean nuevas relaciones conceptuales. Es decir, el concepto se crea en el encuentro.

En la tercera parte, *La magia, una experiencia de pensamiento*, presento y analizo una serie de experiencias mágicas en la perspectiva de Filosofía e Infancia, que se constituyen en condiciones de posibilidad para construir otras maneras de pensar y de hacer escuela. En la dimensión metodológica, hay apuestas de diversa índole en diálogo con formas contemporáneas de hacer investigación. Se privilegia el estudio de acciones o experiencias de pensamiento como los campamentos filosóficos, tiempos y espacios donde la magia tiene un lugar de acción. Examinar estas prácticas permite construir caminos, delinear formas de caminar, tomar decisiones frente a los objetos y reconocer sus implicaciones en las personas involucradas en el proceso. Es decir, los abordajes experienciales facultan la posibilidad de encontrar y de reflexionar sobre los caminos teóricos y procedimentales. El método se convierte en una condición para buscar, explorar y pensar infantilmente los objetos, las clases y los problemas, más que en un derrotero fijo de pasos y orientaciones.

A partir de la dimensión experiencial como *magestra* y en las inquietudes por el encuentro entre el arte de la magia, la filosofía y la infancia, sobresalen ciertos rastros donde destaco los estados mágicos de la infancia y la filosofía.

Este trastocamiento anima a pensar, con y desde la magia. Es un modo de vida, una manera de ver el mundo como maga y maestra que vive en estado de infancia, al crear y habitar mundos fantásticos. Es una manera de ser que se propone no con la intención de establecer verdades, sino como una oportunidad de compartir vivencias y estudios relacionados con el tema. Las experiencias en movimiento se problematizan constantemente, se cuestionan, se sueñan y se organizan en medio de documentos, voces infantiles, pensamientos mágicos y diálogos —entrevistas—. Hablaré como maga y maestra, en una forma de reivindicación de la mujer en un mundo donde su lenguaje y las prácticas son usualmente excluyentes.

¡¡¡Magia, magia!!![23]

¿Es un arte? ¿Una ciencia? ¿Poderes de la mente? ¿Manos rápidas? ¿Pactos con espíritus? Son muchas las connotaciones socioculturales construidas alrededor de este concepto. La magia, en sí misma, prefiere ser indefinida para poner en vilo a quien se aproxima. Justamente su valor está en la indeterminación y en los enigmas cifrados que encubren cómo produce efectos alternativos o contrarios a lo esperado como natural. Su esencia está en el misterio, el secreto y en el asombro que provoca cuando las prácticas y sus efectos quiebran las leyes o las verdades instituidas. Por ende, es una condición de posibilidad que permite transitar por un mundo de ilusiones, de enigmas y de encantamientos.

La magia, un arte con historia

> —Richard, amigo, ¿para qué es la magia?
>
> —Creo que es para las personas que quieren vivir en un mundo diferente, fantástico, como los niños y algunos viejos como yo que no han querido dejar de ser niños en el corazón. Para mí ha sido una forma de vida. La magia es lo que me ha permitido ser feliz.
>
> —¿Por qué sigue existiendo la magia a pesar de tanta racionalidad y de tantos avances científicos?
>
> —Porque la ciencia tiene límites. Cuando se acaba la ciencia, comienza la magia. Si lo ponemos en el plano histórico, anteriormente había más creencia en la magia porque la ciencia no había avanzado tanto. A medida que pasan los tiempos modernos, en donde de una forma pedante los seres humanos del siglo XXI piensan que ya lo saben todo, la ciencia avanza y la magia se reduce a un campo metafísico.

23 Eslogan colombiano, introducido por el mago Gustavo Lorgia, que significa: lo que vieron o lo que viene será considerado mágico o espectacular.

—Cuando sucede algo que yo no entiendo para mí, es fácil decir "magia". ¿Qué pasaba con los hombres cavernícolas? Si llovía, era magia. Si caía un trueno, era magia. Se dotaba a los fenómenos naturales con entes más allá de la racionalidad. Cuando se explican estos fenómenos como un estado natural, entonces puedo decir que eso no es magia.

—Son muchas las cosas que faltan por descubrir y, en tanto el momento de saberlo todo no llegue, nos queda la lindísima opción de la magia. Yo digo que la magia es como la fe y esta se ha perdido. A medida que va pasando la vida, uno de cierta manera se pone a pensar. Hay dos opciones: creer o no creer. ¿Qué conviene más? Yo digo creer. Así te inventes una creencia.

—A mí me sucede que entre más conozco de la magia, cuando leo de historia y filosofía, menos creo en los poderes mágicos. ¿Tú crees que hay otras cosas?

—Jajaja. No, en nada. Es decir, desde que yo estaba en el colegio yo ya no creo en nada de eso y tampoco creo en la magia como magia. Yo creo en el arte de la magia. (R. Sarmiento, comunicación personal [entrevista], enero 12, 2019)

La magia como arte escénico se fundamenta en el cruce de los caminos transitados, trayectos que inquietan a la humanidad y que amalgaman la ciencia y lo espiritual. Algunos estudios consideran que la magia hace parte de los primeros intentos del hombre para comprender y dominar el mundo: "Es posible que la magia constituyese la base de los primitivos esfuerzos humanos en los terrenos de la ciencia, la medicina, la tecnología y las artes creativas" (Rydell & Gilbert, 1978, p. 11). Una de las bases que la fundamentan es la necesidad de comprender o de explicar fenómenos naturales y humanos y, con este saber, incidir en ellos. Estos estudios consideran que la magia primitiva fue imitativa, a partir de la teoría en que la semejanza genera afinidad. Por ejemplo, en la cueva de Ariège en Francia, una pintura representa a un

hechicero prehistórico, con pieles y cuernos de ciervo, que ejecuta la danza del venado.

En el caso de la antigua civilización de Mesopotamia, la astrología fue el arte de adivinación más arcaico. Pudo haber sido la primera religión formal codificada. Los primeros astrólogos fueron caldeos, herederos de las civilizaciones de Summer y Siria, alrededor del año 1000 a. C. Aquí se develaron saberes científicos de la astronomía, pues elaboraron un complejo sistema numerológico. "Astrología y numerología, combinadas, se convirtieron en la base de un nuevo arte adivinatorio, la astrología que los caldeos consideraron una ciencia exacta" (Rydell & Gilbert, 1978, p. 18). Los caldeos consideraban que el destino humano estaba entrelazado con el cielo y que la tierra era el centro del universo. Formularon una completa cosmología cuasicientífica relacionada con una fe en las estrellas y su influencia en el destino humano. Se tienen evidencias de los horóscopos que reflejaban las posiciones del sol, la luna y los planetas en los doce signos del zodiaco en relación con la fecha de nacimiento.

Por la misma época, una civilización paralela en Egipto combinaba la magia ceremonial y los ritos religiosos. En algunos sistemas se consideró que solo unos pocos elegidos podían tratar directamente con los dioses: los sacerdotes, cuya relación se producía a través de súplicas o ritos para lograr favores divinos. "Este cambio de técnica originó la aparición del sumo sacerdote y la degradación del hechicero a cargos de menos importancia en el cuadro jerárquico religioso" (Rydell & Gilbert, 1978, p. 20). El hechicero se consideraba menos espiritual y asumió otras tareas adivinatorias y prácticas extrasensoriales como ocasionar daño y formular curas a enfermedades. Aun así, sus acciones permiten conservar un estatus como consejeros en asuntos del Estado o de orden religioso.

En Egipto y en las culturas mesopotámicas, magia y religión estaban fusionadas. Los mitos abordan poderes maravillosos relacionados con la muerte, con la resurrección, con la vida y con el poder, como en el caso de Isis, maga suprema, quien reúne los miembros del cuerpo de

su esposo Osiris. De este mito procede el culto de la nigromancia, arte de profetizar el futuro mediante la comunicación con los muertos, que ha desembocado en la moderna sesión espiritista.

Egipto y su panteón acentuaron la presencia de la magia en la antigüedad. Hechiceros, imágenes decoradas, conjuros y amuletos ceremoniales religiosos trascienden como lenguajes propios del mundo de la magia. La evidencia de muchas prácticas se encuentra compilada en el libro *Textos de magia de papiros griegos* (Calvo & Sánchez, 1978), una investigación centrada en papiros de contenido mágico que presenta traducciones y transcripciones. Muchos de estos fueron adquiridos en museos de Europa —Berlín, París, Leiden, Oxford, entre otros—. Los papiros fueron encontrados en Egipto, están escritos en griego e incorporan rituales, sortilegios y fórmulas propias de las prácticas mágicas, de diversas culturas y tiempos. Algunos compendian fragmentos de novelas como la maldición apasionada de Artemisa. Otras tienen preguntas y solicitudes dirigidas a los dioses sobre temas concretos. Dentro de las fórmulas están las de Demócrito, a quien se le conocía como mago con diversos tratados de alquimia y recetas de curandero. Estas proponen, por ejemplo, cómo hacer para que un huevo se parezca a una manzana o que el bronce luzca como oro. Existen también fórmulas propias de la medicina, donde se destacan protocolos para conseguir afrodisíacos o recetas para evitar jaquecas, gripas, fiebres, inflamaciones y picaduras.

Otros papiros exponen fragmentos de teoría mágica y astrológica de la tradición egipcia donde explicitan las formas y los recursos para hacer el ritual: palabras, símbolos, objetos y acciones que conjugados tienen un fin mágico. Se consideran a su vez instrucciones del maestro a su discípulo, es decir, una transmisión anónima que exigía guardar el secreto y esconder los textos.

Las *prácticas mágicas* se entienden como "una unidad de palabras y acciones que se compone de varias partes y busca un fin mágico" (Calvo & Sánchez, 1978, p. 22). Se encuentran algunas sumamente complejas y otras como unidades sueltas. Sus objetivos son diversos y

se vinculan con los temores, los deseos, las necesidades y las fantasías propias del ser humano: convocar a los dioses, predecir el futuro al obtener profecías, interpretar sueños, atraer al ser amado, conseguir bienes externos, incidir en las leyes de la naturaleza, transformar, aparecer, desaparecer, hacer el mal o el bien, etc. Tales acciones están ligadas con el poder y con la particular búsqueda de movimientos sobrenaturales para encantar, porque la pretensión es siempre obtener lo que por medios naturales no se puede. Usualmente a la persona conocedora de estos secretos, para muchos desconocidos, se le atribuyen poderes para dominar, atemorizar y conciliar esperanzas. Así se convierte en un miembro esencial para la comunidad. Entre ellos se destacan el hechicero, el sumo sacerdote, el brujo, el chamán, el vidente, el mago, entre otros.

En los papiros existen prácticas mágicas especiales para la consagración del mago como un ser especial y sobrenatural y prácticas para conseguir bienes externos para el mago "que en realidad se reducen a riqueza, salud, éxito en los negocios, o competiciones deportivas, y en encanto personal" (Calvo & Sánchez, 1978, p. 30). Estas prácticas son simples, pero necesitan de amuletos e invocaciones sencillas al dios supremo, a la luna, a Artemis, a Hermes, etc.

Las prácticas mánticas se refieren al arte de la adivinación. Su etimología se remonta al griego *μαντική* [*mantiké*], derivado de *μάντις* [*mántis*], "vidente", que a su vez proviene del verbo *μαίνομαι* [*maínomai*], "estar demente o fuera de sí", es decir, el conjunto de prácticas y técnicas relacionadas con la adivinación del destino, el futuro o la fortuna. Existieron muchas técnicas como la revelación onírica, que es la manifestación producida en sueños; la hidromancia —en griego antiguo: *ὑδρομαντεία*—, adivinación del agua —de *ὕδωρ*, "agua", y de *μαντεία*, "adivinación"—; y la licnomancia, que es la visión obtenida en un ritual para advertir divinidades en el fuego de las lámparas, generalmente de bronce.

Existen también prácticas sombrías en el mundo de la magia: las de sometimiento, actos que pretenden dominar a una persona a su

voluntad y además realzan el poder y la superioridad del mago sobre los otros. Allí se destacan dos ramas relacionadas: la maléfica y la erótica. En las prácticas maléficas existen unas "preventivas" que quieren impedir el encadenamiento y otras "vindicativas" que buscan causar daños, enfermedades e incluso la muerte a los enemigos. También están las que pretenden destruir a quien estorba, las prácticas de separación de matrimonios y el distanciamiento de amistades (Calvo & Sánchez, 1978).

La complejidad de estas prácticas implica la ejecución de rituales y medios materiales para mayor eficacia de la plegaria. Los rituales tienen en común la creación y el uso de un lenguaje mágico que se manifiesta en la ejecución de conjuros y ceremonias. Las acciones repetitivas performáticas conjugan palabras, movimientos y objetos. Las expresiones simbólicas con intenciones y significados —agradecer, pedir, celebrar, recordar— producen fenómenos extraordinarios.

Cardoso (2017), en su estudio sobre las voces mágicas y el poder de las palabras en los papiros, devela que estas expresiones en su mayoría no tienen sentido léxico ni uso estándar. Existen series de vocales y juegos geométricos en su escritura, pero no se pueden extraer significados definidos o un origen etimológico. El sentido era dado por quienes escribieron y según el contexto de invocación. Es decir, guardan en sí mismas una función mágica que hace parte de los hechizos.

La historia demuestra cómo la palabra hecha *lenguaje con poder* se torna una herramienta efectiva para encantar. Junto con los movimientos y los símbolos, crean una atmósfera propicia para el encantamiento mágico. Es el caso del uso de *akrakanarba* —encontrada en el papiro II, conocido como práctica mágica apolínea para conseguir un oráculo— (Calvo & Sánchez, 1978), que sin duda es la base de la variante *abrakadabra*, encontrada también en las obras del médico romano Sereno Sammonicus, quien recomendaba su escritura en un talismán para proteger de la malaria. En hebreo se encuentran frases que la utilizan. Una de ellas significa "iré creando conforme hable" y su uso

es común hasta hoy como palabra de poder y de hechizo cuando se pronuncia en actos de magia escénica.

Cabe destacar que las tribus de Israel centran su religión en una única deidad: Yavhé —Jehová—. Es una religión monoteísta que rehúye a los ritos de la magia, con un Dios en el que ni el más astuto de los magos podía influir. El Antiguo Testamento relata que el israelita Aarón, hermano de Moisés, arrojó su cayado a los pies del faraón Ramsés II y que el bastón se transformó en una serpiente. Los magos del faraón repitieron la hazaña con sus propios báculos, pero la serpiente de Aarón devoró las otras dos, situación que se toma como un mal presagio.

> El bastón que se convirtió en serpiente muy bien pudo haber sido una *naja haja*, especie de cobra egipcia a la que se puede inmovilizar aplicando presión en un punto determinado, debajo de la cabeza. Cuando se alivia la presión, la serpiente recupera automáticamente su movilidad. (Rydell & Gilbert, 1978, p. 22)

Esto permite evidenciar que el uso de la magia atraviesa la antigüedad. De Egipto llega el culto de la nigromancia; de Mesopotamia, el de la astrología; y Grecia tenía también sus propias artes adivinatorias como la quiromancia —del griego χείρ [*kheír*], "mano", y de μαντεία [manteía], "adivinación"—, el estudio premonitorio de la vida escrito en las líneas de las palmas de las manos. Allí también se reconoce otro antiguo arte de adivinación, la numerología, que es la predicción del futuro a través de los números, con fundamento en las obras de Pitágoras.

> De acuerdo con el numerólogo, la fuerza con los números procedía del hecho de que todo cuerpo celeste estaba asociado con un guarismo y toda letra del alfabeto estaba asociada también con una cifra. Combinando e interpretando los números relacionados con un individuo —la fecha de su nacimiento y las letras de su nombre—, el numerólogo se ponía en condiciones para adivinar el futuro de la persona. (Rydell & Gilbert, 1978 p. 23)

Estas expresiones mágicas estudiadas son importantes, porque develan el fenómeno universal del pensamiento mágico en la humanidad, el gusto por lo incierto y por lo misterioso. Muestran una magia inicialmente ligada a la fe y a diversas formas de espiritualidad. Sin embargo, desde tiempos primitivos, se destacan otras expresiones mágicas de carácter artístico, donde el arte del encantamiento tiene un uso diferente, con técnicas secretas fundamentadas en la ciencia y en la habilidad, que se refugian en muchos casos en la magia espiritual, pero cuya finalidad tiene que ver con el entretenimiento y el deleite por las artes del encantamiento. Este tipo de experiencias trascienden y evolucionan a lo que hoy conocemos como ilusionismo o arte de la magia escénica.

Como ejemplo, está el caso de un dibujo mural en una cámara mortuoria de la ciudad de Beni Hasan, trazado en el año 2000 a. C., en el cual se representa a dos hombres que usan unos tazones en forma de copa, lo cual se parece al clásico juego de ilusionismo. "Los jeroglíficos que expliquen el dibujo dan la impresión de confirmar que debajo de unas de las escudillas se encuentra, invisible, una bola o algún objeto redondo que va a aparecer mágicamente... se traduce por 'salido de debajo'" (Rydell & Gilbert, 1978, p. 22). También se destaca el papiro de Westcar —papiro de Berlín 3033—, redactado en escritura hierática de orden literario —actualmente está en el Museo Egipcio de Berlín—, el cual contiene relatos que describen efectos mágicos, como el de Dyedi, un mago que decapita a una oca y luego la resucita. Esta es una evidencia del uso de la magia en otra perspectiva: la del espectáculo o arte escénico.

La magia en tela de juicio

Es justamente en Grecia donde inicialmente el poder de la magia se pone en tela de juicio. Mantener algunos secretos o luchar contra los avances de la ciencia y sus descubrimientos se hace insostenible y, por lo tanto, se develan explicaciones a muchos de los efectos considerados mágicos. Así, la astrología entra en conflicto con la ciencia de la astronomía porque la comprensión de los mapas astrológicos

de los caldeos evidencia equivocaciones y las interpretaciones de los astros se consideran especulaciones subjetivas. Los conceptos matemáticos de Euclides y otros chocaron de frente con la numerología. El estudio de la física y de las leyes de los fenómenos naturales hizo que muchos descubrimientos científicos sustituyeran las fórmulas mágicas. Hipócrates fue considerado el padre de la medicina justamente por elevar la medicina a la categoría de ciencia, separada de la *teúrgia* o mirada mágica. Junto con otros médicos se enfrentó abiertamente a los ritos curanderos de la magia.

En la antigua Roma, la magia de la oscuridad se fortaleció a la par con las religiones romanas. Se destaca que, ante el despliegue de conquistas, se propiciaron nuevos cultos y nuevas prácticas, por ejemplo:

> El panteón griego reemplazó a los dioses nacionales originales; las fiestas griegas de Baco y Dionisio se celebraron junto con las fiestas saturnales romanas; a las deidades griegas se les asignaron nombres romanos y se las veneró en Roma con tanto fervor como se las había venerado en Grecia. (Rydell & Gilbert, 1978, p. 23)

Estas nuevas configuraciones de orden religioso evidencian influencias provocadas por los magos, en este caso de naturaleza orgiástica y de bebidas extremas, las cuales fueron muy famosas. Por esto, los emperadores y políticos comenzaron también una lucha abierta en contra de estas prácticas, no porque no creyeran en la magia, sino por temor a perder autoridad. Este es el caso de Cicerón, quien denuncia la introducción de creencias bárbaras en la religión. Roma se destacó por ser muy supersticiosa: era muy común el uso de amuletos, la consulta a astrólogos y la práctica de rituales.

Con el tiempo, y con el surgimiento del cristianismo, se desató abiertamente la lucha contra las prácticas adivinatorias. Esta religión ataca fuertemente a los *teúrgios* al señalar su práctica y su existencia como algo del demonio. En la búsqueda de estrategias para luchar contra otros dioses e ídolos, recopilaron una completa teología sobre

el Diablo para infundir miedo, ya que "el Diablo como príncipe de las tinieblas y padre de todo mal, es el eterno adversario de Cristo en la batalla por las almas y corazones del género humano" (Rydell & Gilbert, 1978, p. 24).

Por su parte, algunos rabinos indagaron en las antiguas escrituras hebreas secretos ocultos de la ciencia y la naturaleza. Sus hallazgos se escribieron en textos denominados *cábalas*:

> [La] voz hebrea (cabalah)… significa tradición. En la Edad Media, extendía sus dominios desde la metafísica a los ungüentos brujos. ¿Tradición de qué?, preguntaréis. Los antiguos judíos, muchos egipcios, algunos indios, medos, persas y tal cual otro chino (Zu) de la Sericana creían que había una tradición antiquísima, casi borrada por la humareda de los siglos, la cual fue revelada por Dios mismo en persona, cuya doctrina esotérica tenebrosa contenía la explicación exacta de tres enigmas: 1° el de la Divinidad. 2° el de la formación de los mundos o de la cosmogonía y 3° el de la conformación de este mundo que habitamos. (Comenge, 2011, p. 27)

Rafael Comenge (2011) presenta la cábala como un producto de rebeldes que buscan otras verdades y que construyen un sistema de teosofía que explica el universo y desentraña misterios de los textos sagrados, por medio de fórmulas, figuras, combinaciones aritméticas de letras y números, en fin, por medio de una serie de encantamientos para realizar mucha magia: "las páginas de este libro solo pueden compararse con una noche obscura, sin fin. Para que nadie olvide que al amanecer aparecen en el cielo las más honrosas estrellas" (Comenge, 2011, p. 18). Aquí también se destacan la simbología de los rituales, los lenguajes y la simbología mágica.

Los primeros once siglos del cristianismo se caracterizan por las vívidas prácticas de magia y hechicería. Aparecen los *libros negros* o *grimorios* —según el DLE, esta última palabra proviene del francés *grimoire*, "libro de fórmulas mágicas usado por los antiguos hechiceros"

(RAE, 2023b)— que circulaban de manera clandestina. Uno de ellos es *Clavicula Salomonis*, anterior a la era cristiana. Otros textos influyentes en todas las obras teúrgicas sobre los misterios egipcios son el de Jámblico de Calcis, que data del siglo III, el *Lemegeton*, conocido como el *Gran Grimorio*, y el *Liber Juratis*, entre otros libros que servían de provocación y de motivación para la continuidad de prácticas hechiceras. Según Rydell y Gilbert (1978), el atractivo de la magia consistía en la búsqueda de poder y de engrandecimiento personal, en una época de pobreza y desesperación.

Hacia finales del siglo XI, con la Iglesia fortalecida, se desencadenó una lucha frontal para acabar con los magos y, por ende, con las prácticas relacionadas, pues se consideraban un peligro para la humanidad. En cabeza del papa Gregorio IX, se instituyó la *Inquisitio Haereticae Pravitati* o la Inquisición, conocida como el tribunal para la supresión de la herejía. Sus argumentos eran que las prácticas mágicas negaban a Dios y servían a Satanás. Por lo tanto, se inició una barbarie con resultados horrendos, pues el delito herético implicaba castigos desde la cadena perpetua y la tortura hasta la pena de muerte en la hoguera.

La inquisición trascendió fronteras y todo lo que tenía que ver con magia, ya fueran rumores o insinuaciones, era considerado herejía, momento en que se entregaba a los culpables a las autoridades seculares para su castigo y ejecución. En la historia de la magia se sentenció a más de un millón de herejes, en los trescientos años comprendidos entre 1400 y 1700. Los castigos específicos por brujería, hechicería y magia perjudicaron a muchos inocentes que practicaban juegos de manos o ilusionismo, por ejemplo:

> Una joven que rasgaba y restauraba un pañuelo —clásico truco de ilusionismo— fue juzgada en Colonia, acusada de brujería. En numerosas ciudades, a los magos callejeros les estaba vedado trabajar o residir. Algunos que osaron ejercer su oficio se vieron perseguidos por los inquisidores, ya que se sospechaba que en sus juegos de ilusionismo recibían la ayuda de los malos espíritus; por lo tanto, tenían que ser herejes. (Rydell & Gilbert, 1978, p. 28)

Estos intentos de acabar con las prácticas hechiceras y de adivinación afectaron no solo a los magos, sino a otros sistemas que no seguían con fe las prescripciones medievales. Aquí se resalta la lucha que libraron los alquimistas, los científicos y los filósofos que defendieron sus posturas y trabajos fundamentados en ciencias experimentales ante la mentalidad dogmática de los inquisidores, pues estos solo respondían a las pautas de la teología medieval, donde la Biblia era la única y absoluta verdad universal en todos los campos.

El estudio de las ciencias avanzó progresivamente y en los siglos XVI y XVII se dio el auge de la revolución científica. Según Redondo (2008), surgió una comunidad que tenía como objetivo descubrir los secretos del mundo natural. Ellos compartían métodos fundamentalmente nuevos, considerados científicos, fundados en la observación y en tentativas experimentales comprobables. Este es el comienzo de un proceso de liberación de los antiguos criterios de autoridad —algunos mágicos y religiosos— para explicar los fenómenos de la naturaleza.

Por su parte, Fray Luca Bartolomeo de Pacioli (1445-1517), religioso franciscano, científico y matemático es conocido como el autor del primer libro de magia como arte, *De viribus quantitatis —Sobre el poder de los números*—, que se mantuvo herméticamente escondido en un monasterio religioso y fue publicado hasta finales del siglo XIX. Pacioli vivió momentos en que la ciencia comenzó a predominar y el pensamiento mágico pasó por los primeros desencantos. Utilizó conocimientos matemáticos persas y los dedicó a la magia, es decir, a sorprender, a maravillar y a encantar a través de los números. Algunos de sus estudios matemáticos se concentraron en la magia de la probabilidad, lo que le significó la denominación de "padre de la contabilidad".

Estas transiciones provocan un nuevo modelo de racionalidad que permite el tránsito de la ciencia como magia a la magia como ciencia y arte; un paso para quebrantar y deslegitimar ideales míticos, mágicos y religiosos. La ciencia positivista inició un enfrentamiento abierto a muchos ritos y fórmulas mágicas, paradigma que se impuso con firmeza y solidez sobre los saberes y creencias no comprobables.

La modernidad se abrió camino con cuestionamientos alrededor del pensamiento mágico y religioso. Surgieron nuevas posturas y acciones que fungieron como resistencia ante el desencantamiento de la escolástica y del pensamiento teocéntrico. Estos nuevos encantamientos se orientaron a concepciones de mundo desde perspectivas más racionales donde se privilegia la ciencia, la libertad y lo político.

La magia no es ajena a este movimiento. La magia moderna desencanta la magia de la antigüedad. Se asume como ciencia y se vale de esta para convertirse en espectáculo. De tal forma, se divide abiertamente en dos expresiones que adquieren fuerza, pero que se alejan rotundamente entre sí hasta nuestros días: la magia oscura, relacionada con hechicería, brujería y culto a los espíritus; y la prestidigitación o ilusionismo, realizada como un arte escénico, un espectáculo que tiene como premisa divertir a un público, la cual es estudiada por magos o ilusionistas que reconocen abiertamente sus habilidades para la ejecución de juegos de manos. Sin dejar de ser un misterio, esta última avanza día tras día al valerse de la ciencia para su transformación y su evolución.

La magia como arte escénico

En una noche de conversaciones mágicas a las 3:00 a. m. con Juan Tamariz sobre la pirámide mágica[24], le pregunté:

> —¿Por qué no tiene punta la imagen?
>
> — He dibujado el sol, pues soy adorador del sol y la luna. Con mi ascendencia árabe, el sol es mi ilusión. Me acuesto sobre las 9:00 a. m. y lo veo dos horas. Luego me levanto 4:30 o 5:00 p. m. y me pongo al sol. Me encanta el sol. Pero si quieres lo borro...

24 La pirámide mágica es un esquema de una pirámide sin punta dibujada a mano, donde el mago Juan Tamariz categoriza los elementos claves del arte de la magia. Son cinco pisos y se lee de abajo hacia arriba: la persona —el mago—, el efecto mágico, el método, las emociones y la presentación. Este esquema se encuentra en Tamariz (2016, p. 340).

> jajaja. La punta representada por el sol es el arte, la fascinación, la belleza… Es el arte.
>
> Cuando era chiquitillo me enseñaban catecismo, el del padre Ripalda, y él decía: "¿Qué es el cielo? el conjunto de todos los bienes, sin mezcla de mal alguno, pero en la vida y en la tierra hay efecto mosquito... que estás bien, pero no falta el mosquito".
>
> Yo pienso que el cielo en la tierra es el arte, pues no produce mal alguno.
>
> (Comunicación personal [entrevista], diciembre 5, 2020)

Las(os) magas(os) artistas asumen la magia moderna con posturas comunes frente al saber y la manera de actuar. Conciben la magia como arte escénico donde son actrices(actores) o artistas y no seres con poder místico o espiritual. A mediados del siglo XIX, se reconoció a Jean Eugène Robert Houdin como el precursor de la magia moderna. Su trabajo la enaltece como arte y como espectáculo para grandes escenarios. Escribió *Confidencias de un prestidigitador* (1894/1990), un libro autobiográfico, cargado de historias y pensamientos, reeditado por la editorial *Frakson* bajo la coordinación de Juan Tamariz, quien en su prólogo dice:

> Un libro apasionante sobre la vida de un frío prestidigitador: el padre de la magia moderna, el mago que ayudó a cambiar los ropajes y la parafernalia del antiguo "brujo", aunque terminó su vida mágica en un duelo de aparente brujería de Oriente y Occidente. (Houdin, 1990, p. 7)

Houdin representa la transición de la magia antigua a la moderna. En él se encuentran otras preocupaciones relacionadas con la dramaturgia, la charla escénica y los estilos teatrales del siglo XIX. De acuerdo con Caveney (2009), el teatro de Houdin, ubicado en el centro de París, presentaba espectáculos con autómatas y artilugios mecánicos —principios de la robótica—, invenciones que producían

nuevos efectos mágicos. En 1898 este lugar fue adquirido por George Méliès, director de teatro, dibujante, escenógrafo e ilusionista, quien organizó inicialmente espectáculos de magia. En este mismo lugar, en la segunda planta, Louis Lumière experimentaba con máquinas para proyectar imágenes en movimiento. Méliès a los pocos meses hizo sus propias producciones donde vinculaba la magia con imágenes en movimiento y las presentó en el teatro. Por su parte, los hermanos Lumière debutaron con el cinematógrafo en Londres con el apoyo del mago y presentador de sombras Félicien Trewey, lo cual dio inicio al camino mágico del cine.

Otros magos como David Devant y Carl Hertz se unieron a esta nueva ola e hicieron proyecciones con el cinematógrafo donde incluyeron y grabaron espectáculos de magia. Méliès, en 1897, se destacó por usar sus conocimientos de la magia para iniciar un juego de cine ficcional, donde las cosas aparecen, desaparecen, vuelan y se hacen grandes y pequeñas —produjo alrededor de quinientas películas—. Estos antecedentes vinculan a los magos, el arte de la magia y el cine y afirman el sentido de lo mágico como producción artística, cargada de expresiones diferentes, para producir ilusiones en los espectadores.

> Vale la pena rescatar las palabras del gran cineasta Ingmar Bergman sobre su primer proyector de películas "ese pequeño trasto fue mi primera caja de magia. Y todavía hoy pienso a menudo, con infantil regocijo, que en verdad soy un mago, pues la cinematografía se basa en engañar al ojo humano". (Caveney, 2009, p. 156)

Esta expresión relaciona lo mágico con el sentimiento infantil, un punto de encuentro con el juego, el misterio y el desafío de trastocar las percepciones humanas. Es lo propio del universo artístico de la infancia que seduce, atrapa y produce percepciones diferentes en el encuentro con el sinsentido.

La magia, concebida como arte, prestidigitación o ilusionismo, es una práctica cultural que se construye en la historia como un fenó-

meno artístico que se desenvuelve socialmente. Estudia al artista, sus cualidades, sus formas de actuar, la escena, la técnica —los efectos mágicos— y a los espectadores. Es una aproximación al imposible y a mostrar situaciones que salen de la racionalidad donde la(el) maga(o) se reconoce como artista, mientras la(el) espectadora(or) sabe que hay una causa —truco— natural, así lo desconozca. Es decir, sabe que ese fenómeno que experimenta tiene una causa coherente con las leyes de la naturaleza, pero, como la desconoce, la vive como si fuera sobrenatural. Justamente allí radica su belleza: entrar deliberadamente en una experiencia en la que se tiene consciencia de que, a partir de métodos ocultos, se vive como real algo que no lo es. Por ende, el arte de la magia escénica no busca convencer a la espectadora(or) de la realidad de su experiencia, sino hacerla(lo) disfrutar de lo imposible y vivir el encanto del misterio.

> En un espectáculo de magia lo imposible parece hacerse posible, pero el público sabe que es una ilusión. El público puede, o bien intentar adivinar cómo se hace, o bien suspender voluntariamente su incredulidad y disfrutar de la ilusión como entretenimiento. (Reynolds, 2014, p. 25)

Esto permite comprender el carácter de la magia como un ejercicio o una experiencia real que tiene la intención de mostrar todo lo contrario, pues se muestra como algo fantástico, fuera de lo normal. La magia envuelve, fascina y hechiza: "magia transportadora a un más verdadero aquí y ahora. Recinto para vivir y soñar. Para soñar la vida. Para vivir los sueños" (Tamariz, 2016, p. 20). Las(os) magas(os) sienten y actúan para que la vida se perciba fantástica. Así lo imposible puede ser real dentro de la lógica interna cuando hace parte de una obra de ficción. Es una verdad posible que se ofrece como fantasía imposible. Como arte del encantamiento, no trata de suponer o de imaginar algo irreal. Es un espacio-tiempo donde lo real tiene otra dimensión, porque se puede palpar y sentir. Esto se logra gracias a los efectos mágicos.

Los *efectos mágicos* son movimientos de novedad donde el mundo, los sujetos y sus objetos se difuminan, se trastocan de manera misteriosa, se cortan para ensamblarse de nuevo, se esconden y se estiran en los espacios vacíos. Son los acontecimientos que tensionan lo natural y las sucesivas capas donde se esconde la extrañeza. En el mundo de la magia, han sido organizados a través de la historia en diversas categorías. Houdin (1990) propuso una clasificación de la magia en: juegos de habilidad, experiencias de magia simulada, magia de la mente, magnetismo simulado y fenómenos mediumísticos. En 1944, Fitzkee (2015) propuso una clasificación en diecinueve categorías:

- **apariciones**: aparición, creación y multiplicación.
- **desaparición**: desaparición y anulación.
- **transposición**: cambio de posición.
- **transformación**: cambio de apariencia, de carácter o de identidad.
- **penetración**: un sólido a través de otro.
- **recomposición**: devolver la integridad a lo destruido.
- **animación**: otorgar movimiento a lo inanimado.
- **antigravedad**: levitación y cambio de peso.
- **atracción**: adherencia inexplicable.
- **reacción simpática**: respuesta simpática.
- **invulnerabilidad**: a prueba de daños.
- **anomalía física**: contradicciones, anormalidades y mutaciones.
- **fallo del espectador**: desafío del mago.
- **control**: de la mente sobre lo inanimado.
- **identificación**: descubrimiento específico.
- **lectura de pensamiento**: percepción mental, leer la mente.
- **transmisión del pensamiento**: proyección y transferencia del pensamiento.
- **predicción**: adivinar el futuro.
- **percepción extrasensorial**: insólita, no solo mental.

Cada escuela de magia tiene sus propias propuestas de organización. Sin embargo, para este proyecto propongo una organización pensada por el sentido de los efectos así:

- **mutaciones**:

    - de tiempo: predecir situaciones o elementos.
    - de los objetos en relación con el espacio:

        * aparecer: hacer surgir algo o muchos objetos de la nada.
        * desvanecer: desaparecer algo o a alguien, sin reaparecer.
        * transportar: cambiar de ubicación espacial una cosa, de un lugar a otro de manera imperceptible —desaparecer y aparecer—.
        * levitar: hacer flotar en el aire, alzar una persona o un objeto sin que nada la sujete, sin gravedad, sin punto de apoyo.
        * suspender: hacer levitar una persona o un objeto, pero manteniendo un punto de apoyo.
        * animar: dar viveza en movimiento, acciones o palabras a objetos inanimados.
        * escapar: práctica de escapar desde un encierro físico o de otras trampas.

    - de formas y cualidades:
        * transformar: cambiar total o parcialmente cosas en algo diferente, no necesariamente su totalidad, sino una característica de la apariencia, como la forma, el tamaño, el color, el estado de la materia, etc.
        * restaurar: recomponer o arreglar lo que se rompe o se daña.
        * adherir: pegar, unir por fuerzas, imbricar entre sí.

    - efectos producidos por las cualidades del mago: lectura de la mente, adivinar y predecir.

Tamariz (2016) considera que para que los efectos mágicos sean muy buenos necesitan tener las siguientes cualidades:

- ser interesante: que atraiga y conmueva, que tenga un final dramático, porque produce un desarrollo emocional acompañado de misterio y admiración.
- intelectualmente imposible: por el uso de técnicas ingeniosas que truncan lo esperado dentro de las lógicas.
- fascinante: por la actitud de la(el) maga(o) es decir, que en el encuentro se produzca encantamientos en medio de una relación de afectos y no de poder.
- memorable: gracias a los ganchos evocadores, al poder de la vivencia interior que contrasta con las lógicas evocadas y lo que se presencia.

El efecto mágico es el acontecimiento que produce la magia. Es el quiebre que trastoca los sentidos y las redes lógicas de la vida. Estos efectos son juguetones, guardan secretos y se exaltan como el clímax que cierra un ejercicio. Su configuración mágica se produce gracias al tejido de múltiples elementos que se movilizan en diferentes planos y se conjugan para ser parte de una experiencia artística.

La magia se considera un agenciamiento no solo para divertirse, sino para movilizarse por un universo donde se vive una realidad de lo imaginado o de los sueños. Es un espacio-tiempo que conflictúa por la imposibilidad de lo hecho, pero que atrae y encanta. Por ello se debe crear una atmósfera especial: música, luces, elementos con color y con sentidos simbólicos, unidos con la actuación: los gestos, las palabras y la actitud para envolver todo a su paso. Esto facilita transportar y producir que el efecto mágico lleve a la maravillosa emoción de sentir el misterio. "La emoción mágica nos procura saber y sentir que lo que creíamos imposible por impensable es posible, es" (Tamariz, 2016, p. 25).

Como ya se presentó en el Trastocamiento I, se encontraron múltiples casos donde algunas(os) magas(os) vinculan el arte de la magia

a otras experiencias de vida, especialmente en el campo comunitario, médico, terapéutico y, especialmente, en el educativo. La magia en estos lugares ocupa un lugar de mediación. Su uso tiene intenciones diversas más allá de su configuración como espectáculo. En mi caso como maestra, la magia trasciende fronteras y, después de pensarla y estudiarla como mediación educativa, nacen nuevas inquietudes.

Los grupos de investigación son un lugar para construir caminos que se preguntan por la infancia y la filosofía en un proceso estructurado como experiencia, ensayos y potencia de pensamiento, es decir, como forma de vida que se transforma continuamente. Producimos diversas tentativas que afectan los contextos que habitamos. Se postulan ideas que buscan deconstruir creencias, afirmaciones y algunos conceptos. Construimos diversos abordajes y métodos en el camino, en el campo de acción. Existen procesos y textos inspiradores, pero atendemos al sentir propio y al de los otro como posibilidades de suspensión y transformación de pensamientos. Son tiempos, espacios y acciones para la experimentación filosófica. En este transitar académico, investigativo y de vida es donde hago una revisión de mi presente, de lo que me constituye y me permite habitar entre la magia, la filosofía y la infancia.

¡Y nace una magestra! Del oficio y el arte a la constitución de sí

Soy maga y maestra hace más de treinta años y mi vida transcurre en la búsqueda constante para construir estados de ilusión y actos de creación para el encantamiento —en el escenario y en el aula— como una forma de establecer relaciones con el mundo y de hacer resistencia a lo instituido como verdad. Hago parte de un campo artístico que busca tensionar las condiciones sobre aquello que existe como real y sin novedad. Estas creaciones no solo tienen que ver con el arte como espectáculo para entretener o con los sujetos —la maga y la(el) espectadora(or)—, sino con las maneras de operar, de sentir, de percibir el mundo y de relacionarnos entre nosotros. Es decir, es un modo de vivir que cree en lo mágico como posibilidad de vida.

Ser profesora(or) es un modo de vida (Larrosa, 2018), y ser maga(o) también lo es. Ambos modos singulares se perciben en los gestos, en las prácticas, en los pensamientos y en los saberes. Sus comportamientos particulares hacen posible su actuar como sujetos que transitan por la vida para configurarse de maneras particulares y dar forma a su

cuerpo y a sus pensamientos para el encuentro y el reencantamiento de sí y de los otros.

Presentarme como *magestra*, desde una generalidad encarnada, es una apuesta personal que se pregunta inicialmente sobre las maneras, los recursos y los gestos que me constituyen, en un modo de vida que considera que hay algo de maga en la maestra y algo de maestra en la maga.

Foucault (2006), en sus estudios por la inquietud y la constitución de los sujetos, destaca la importancia del cuidado y de la inquietud de sí, perspectiva que me invita a pensar que ser *magestra* se configura a través de diferentes tiempos, estudios y prácticas. Es una ocupación sobre sí misma para habitar el mundo de manera particular. Esto produce una serie de gestos, de modos de actuar y de relaciones con el otro y con lo otro —lo propio del vivir—, pero no por esto es un formato para ser, pues cada quien crea su propia historia, lo que pone en juego capacidades y deseos para dar sentidos a la existencia.

Este es un arte de vivir que no objetiva los saberes pedagógicos y mágicos como algo externo, dado por los textos o el estudio, sino que se subjetivan, se cuestionan y atraviesan la manera de ser y de actuar. El mundo se habita con diversas prácticas que a través de procedimientos o ejercicios afectan y hacen propios los discursos y acciones. Por ende, permiten ser enunciadores del ser.

Esta condición en particular no exige capacidades personales o talentos. El talento se refiere a la aptitud, la capacidad o la cualidad para ejercer un oficio o trabajo. Entonces, no se requiere talento para ser maga o para ser maestra. Esta es una representación social construida a lo largo de la historia, una idea que mantiene distancias, selecciona y establece determinado orden, como cuando quise iniciar en el mundo de la magia y me dijeron "esto no es para mujeres", expresión que, por el contrario, se hizo inspiración y deseo. Rancière (2003) considera que basta con decir "*age quod agis*, atiende a lo que estás haciendo, 'aprende el hecho, imítalo, conócete a ti mismo, este es el camino de la naturaleza'" (p. 13). La atención, vinculada al deseo, permite aprender y

promover en sí misma(o) las capacidades o talentos. Es una decisión personal para cultivarse a través de prácticas y ejercicios, maneras para cuidar de sí. Etcheverry (2008), de acuerdo con Ascanio, dice: "el estudio sustituye al talento; o, mejor dicho, el estudio crea talento" (p. 88). De tal forma, el talento se construye a propósito de acciones de cultivo de sí, a partir de un arduo trabajo.

Foucault (1999), cuando retorna la mirada al sujeto, expresa que la inquietud de sí es atender lo que se piensa y cómo se actúa. Allí resalta cómo los griegos destacaron una serie de ejercicios para hacerse cargo de sí mismos: "la formación y el desarrollo de una práctica de sí tiene como objetivo constituirse, ser el artífice de su propia vida" (p. 373). Esto es inspirador para revisar cuáles son los artificios más relevantes que permiten mi constitución como *magestra*. Aquí destaco el estudio y el exponerme, a partir de experiencias que se producen en espiral, como torbellinos que se reconfiguran entre sí.

Estudiar: hacer experiencia mágica y filosófica

Estudiar usualmente se relaciona con el acto de cursar asignaturas, de ejercitar la memoria o el entendimiento para aprender algo, o con la acción de observar, de analizar y de examinar. De acuerdo con su etimología, viene del sustantivo *studium*, que en latín significa "aplicación, celo, ardor, diligencia" (Corominas, 1987 p. 259). Es un afán por aprender: *studium discendi*. También, el verbo *studeo* significa "dedicarse a algo con afán", "poner empeño". De tal forma, estudiar es poner el alma en algo, darlo todo, poner el máximo de empeño por decisión y no por obligación. Este acto libertario no implica facilidad o falta de esfuerzo. Por el contrario, es una exigencia ardua que constituye a los sujetos.

Visto de esta manera, reconozco el valor del estudio continuo que se hace deseo incontrolable por aprender y estudiar todo lo referente al arte de la magia y la educación. Este sentir compagina con la filosofía, aquella que vincula el deseo y el amor por el saber. Kohan (2020a), a partir del estudio de la vida de Paulo Freire, dice que " el amor es una fuerza autogenerativa. Se multiplica a sí mismo. Basta afirmarlo que

él se encarga de lo restante" (p. 135). La fuerza del amor es el ímpetu para cuidar de sí y de los otros, un impulso que fluye y se reconfigura continuamente. Es como las palpitaciones que sostienen la vida. El acto de estudiar es una manera de amar el mundo para habitarlo con sentidos propios. Esto implica destinar tiempos y espacios: "el amor por el estudio lo atraviesa todo. Y es ese amor el que le concede tiempo. Amar es darse tiempo" (Bárcena, 2018, p. 58), una relación clave. Darse tiempo es una forma de manifestarse amorosamente, pues el tiempo, en esta condición y optado de manera voluntaria, se percibe diferente, no medible. Se siente intenso y apreciado.

Tiempos, deseos, amor y voluntades conjugadas para estudiar se constituyen en una actitud emancipatoria, liberada de las tensiones producidas por el sentimiento de responder o cumplir las expectativas de otros, solo por el gusto o deseo de aprender y de trabajar sobre sí misma(o), lo que permite transitar por el mundo de manera auténtica, ser creadora(or) y dueña(o) de la propia vida. Esta decisión es una manera de comprender con dignidad que tenemos capacidades intelectuales iguales y que podemos decidir y ser de determinada manera, lo que Rancière (2003) denomina *emancipación intelectual*.

Como *magestra* es clara la necesidad y la voluntad de estudiar para construir y deconstruir saberes, en un movimiento continuo que en algunos momentos encanta, desencanta y reencanta; un movimiento sin final, pues siempre hay algo nuevo para pensar y aprender. De una parte, los saberes pedagógicos y filosóficos preguntan por la filosofía como un modo de vida, por el ejercicio educativo, por la didáctica y por las relaciones pedagógicas. De otra parte, interpelan inquietudes articuladas entre técnicas, juegos, secretos mágicos y conocimientos relacionados con la presentación artística o de artes escénicas. En ambos casos, la magia y la educación coinciden en que son experiencias para establecer una relación con el otro.

Acceder a este conocimiento tiene sus diferencias y especificidades. En el caso de la magia, existen algunas escuelas formalizadas e insti-

tucionalizadas[25]. Es clave destacar que no todas(os) las(os) magas(os) se forman en estas instituciones. No es obligatorio para ejercer el arte. Es decir, no se necesita un título formalizado. Usualmente se aprende por tradición o herencia familiar, por un legado de generación en generación. R. Sarmiento[26] (2021) expresa: "existe un código o votos de silencio *indocilis, privata loqui* —incapaz de revelar secretos—, que son barreras de hermetismo" (comunicación personal [entrevista], enero 30, 2021). Es decir, los saberes mágicos son secretos y no es fácil acceder a ellos.

La(el) maestra(o), por su parte, accede para su formación a la universidad, en el caso de Colombia, específicamente en las facultades de ciencias de la educación[27]. En este proceso de formación también se advierten experiencias, teóricas y prácticas, que de manera general se consideran como la preparación para recibir el grado de maestra(o). Pero pasar por la institucionalización y cumplir sus créditos no determina el "ser" maestra(o) o maga(o). Esto depende de la actitud y de la disposición frente al estudio.

25 En Colombia está la Escuela de Artes Mágicas de Bogotá y en Argentina existen tres reconocidas: Escuela de Magia en Córdoba, Escuela de Magia e Ilusionismo y Escuela de Magia Fu Manchú, estas dos últimas en la ciudad de Buenos Aires. Tienen en común que son privadas y que están ligadas con clubes cerrados de magia. La intensidad horaria va desde una hora y media a máximo cuatro horas semanales. Incluyen formación teórico-práctica en el saber disciplinar —es decir, en todas las especialidades de la magia: magia de cerca, mentalismo, ilusiones, historia de la magia, prestidigitación y manipulación, magia de salón, magia de escena, magia con animales, cartomagia, magia con monedas, etc.— y en estudios sobre el arte escénico.

26 Ricardo Sarmiento, conocido como el Mago Richard, es colombiano, arquitecto, diseñador gráfico, historiador, músico y ejerce actividades artísticas vinculadas con la recreación escénica. Practica especialmente magia, ventriloquía, marionetas, fonomímica y fotografía profesional. Actualmente es maestro de magia y director de la Escuela de Artes Mágicas de Bogotá.

27 Dichas facultades son comunidades académicas, dedicadas a la formación de formadoras(es), es decir, maestras(os), donde se siguen procesos curriculares, de orden disciplinar, de acuerdo con el área de formación y otros relacionados con la pedagogía. Existen licenciaturas, que manejan todas las áreas, pues están dirigidas a un grupo etario —es el caso de las licenciaturas en básica primaria y en educación infantil—. El promedio de tiempo para adquirir el título profesional es de 4 a 5 años.

Desde los griegos, estudiar se consideró una forma de vida como parte de la *ascesis*, un entrenamiento de sí, por sí mismo, para mantener el valor originario de la filosofía, en términos de amor por la sabiduría. El estudio, como acto de deseo y amor, es un componente clave que requiere dedicación disciplinada en tiempos y espacios para cuidar de sí, una actitud filosófica de deseo por el saber. Para los griegos, el estudio fue considerado un ejercicio espiritual para la constitución del ser, una experiencia que afecta, impacta y transforma para relacionarse con el mundo, donde la aventura intelectual es como "quedarnos sin palabras, como los niños, ante el mundo, ante el hecho de que las cosas sean como son" (Bárcena, 2018, p. 66). Este estupor, que es admiración y asombro ante los hechos, se relaciona con la actitud propia de la infancia cuando se sorprende y pregunta para luego aventurarse en la búsqueda de conocimientos que poco a poco hacen parte de sí y de las relaciones con el otro y con el mundo.

La admiración frente al mundo es el desconcierto ante el no saber. Esto produce curiosidad que se traduce en incertidumbres, preguntas y deseos para luego atreverse al estudio, a la búsqueda de caminos posibles, con una actitud atenta y dispuesta. De tal forma, el estudio es un acontecimiento mágico que asombra, maravilla y perturba:

> Se estudia porque no se puede dejar de hacerlo, porque uno ha sido hipnotizado por algo y, entonces, uno siente que está como encantado, hechizado, seducido. *Seducere*, dice Pascal Quignard en *Vie secrète*, es un antiguo verbo romano que significa "llevar a un lugar apartado": "Atraer hacia sí fuera del mundo". (Bárcena, 2018, p. 57)

Destaco el tejido que se construye entre estudiar, asombrar y encantar. Cuando se estudia, se siente como aquel que ha recibido un hechizo que le encanta y lo deja estupefacto, momentáneamente, para reaccionar o salir de allí navegando entre las ideas y los nuevos pensamientos. Agamben (2007) lo confirma cuando menciona el ritmo del estudiar: "este alternarse de estupor y lucidez, de descubrimiento y de turbación, de pasión y de acción" (p. 47). Lo que seduce a una(un)

estudiosa(o) es el asombro por lo no sabido, pero es también la posibilidad de salir a un lugar aparte y movilizarse en él: "está y no está en el mundo y por eso resulta en sus gestos incomprensibles, como si estuviera fuera de la realidad" (Bárcena, 2018, p. 58). Estudiar es como viajar o desplazarse a otros mundos posiblemente mágicos, cargados de otras ideas que sacan de la realidad. Son tiempos y espacios fuera de lo cotidiano para reencantarse, pensar diferente, crear y transformarse. Desde esta mirada, la constitución como *magestra* exige establecer una relación diferente con el conocimiento y con el otro.

Primero, es necesario asumir que no existe una sola verdad que se ubica en un lugar o individuo. Existen muchas posibilidades y caminos para estudiar, producir, provocar o enseñar. La intención no es dogmatizar o transmitir un saber. Enseñar es mostrar posibilidades y múltiples caminos. De acuerdo con las diversas entrevistas a un grupo de magos en 2021 y 2022 (Juan Tamariz, Marko, Gustavo Lorgia, Doctor Magic y Richard Sarmiento), todos coinciden en que no hay una sola manera de hacer magia: no todo está creado o dicho. El estudio constante es la clave para proponer nuevas experiencias. Siempre hay algo que hace la diferencia entre los actos mágicos.

Esto implica vivir en la incertidumbre, asombrarse, reconocer intereses, deseos, abrirse con atención y disposición a posibles encuentros con lo otro, con lo mágico —el acontecimiento que descentra—. Pensar desde este lugar es hacerse partícipe de la experiencia de encantamiento: estudiar. Es la ocasión propicia para activar las propuestas a partir de la propia revisión y el deseo de provocar otros sentimientos.

En segundo lugar, hay que atender a la intuición y a los propios deseos para transitar en diversos sentidos. Wonder (2014) considera que "la fuente más abundante de nuevas ideas, no se halla tanto en la teoría misma como en la intuición de cada uno sobre lo que es mejor para su magia" (p. 20). Las creaciones se hacen posibles por la capacidad de atención para refinar o reestructurar lo sabido.

La intuición tiene que ver con el sujeto. Es un proceso inconsciente de atención sobre lo que se piensa y que, al relacionarse con los saberes y con los otros, se puede reformular, ampliar o ajustar. De acuerdo con Wonder (2014), el estudio afina y complementa las ideas intuitivas, y esto facilita asumir prácticas de relación mágica con el mundo. Tamariz (comunicación personal [entrevista], diciembre 5, 2020) resalta lo importante de construir un punto de equilibrio, donde se valore la intuición, la emoción y lo teórico, para hacerlo parte de sí y aplicarlo a la vida. Esta revisión permanente entre lo que se piensa, se siente, se observa y se estudia, tanto en el mundo de la magia como en la educación, es un ejercicio propio del cuidado de sí, pues produce transformaciones y renueva las maneras de vivir.

En tercer lugar, se necesita reconocer en el otro un ser de inspiración o de provocación. Gustavo Lorgia (comunicación personal [entrevista], enero 27, 2022) destaca cómo el encuentro atento con los pares —magos— invita a la revisión de lo que somos y de lo que hacemos. Observar al otro también nos reconfigura. Esto hace parte del estudio: una mirada crítica que valora las propias acciones y una mirada del otro como inspiración y provocación. Como acciones continuas, no finitas, siempre hay algo nuevo para modificar o reformular lo que se hace.

> Es importante verse a sí mismo, ver mucha magia. Yo veo todas las noches y encuentro detalles bonitos de los magos y todas las noches me encanta más y aplaudo más el arte de la magia, porque cuando está bien hecho es encantador. Pero, obviamente, para lograr ser un buen profesional, no solamente en la magia, sino en cualquier actividad, hay que ser muy estudioso y tampoco creerse que se es el mejor. (G. Lorgia, comunicación personal [entrevista], enero 27, 2022)

Un ejercicio común del estudiar como maestra y maga es la lectura como forma de encuentro con otras voces, una práctica vital que anima el pensamiento y es una manera de acceder a nuevos secretos para el encantamiento mágico y educativo.

> A través del internet se pueden ver magos y se puede aprender juegos o técnicas, pero para los conceptos más teóricos, sicológicos o de dramaturgia, es mejor leerlos. Defiendo que los conceptos se internalizan más y se pueden aplicar mejor cuando vienen a través de la lectura. La lectura tiene la ventaja de que el tiempo lo manejamos nosotros mismos, al ritmo de lo que nosotros queremos, pues el concepto, cuando es contado por otra persona, no se puede interrumpir constantemente. Leer permite manejar el ritmo que cada uno tiene… Es más fácil pensarla y se puede dialogar con el texto. El texto exige más atención. Se puede también tomar nota para construir conceptos o pensamientos que más adelante se recogen para pensar o complementar. (J. Tamariz, comunicación personal [entrevista], diciembre 5, 2020)

De tal forma, leer no es solo una práctica de traducción de símbolos o una actividad mecánica. Es hallarse con otras voces que animan a pensar. Su valor está en lo que produce para sí, en el diálogo que evoca ideas. Es un encuentro con el otro que permite revisar nuevas perspectivas y, en muchos casos, hacer construcciones colectivas. Es el ejercicio de pensar juntas(os), donde se reconocen presencias en igualdad de condiciones o capacidades para ser y hacer.

La lectura del mundo, de acuerdo con Hadot (2006) y Foucault (2006), es un ejercicio de pensamiento que se vincula con la meditación. Este encuentro reconoce la filosofía no solo como una teoría, sino como una espiral en movimiento que integra la teoría y la práctica. Es decir, se armoniza con el vivir. Meditar, en la filosofía antigua, es un ejercicio espiritual para cuidar de sí, y su práctica se hace imperante en relación con la lectura, pues implica detenerse a pensar con especial atención para dejarse afectar por lo leído. Esto produce acontecimientos en el ser al otorgar otros significados y sentidos a la propia vida. La lectura es "un acto por medio del cual resignificamos nuestra experiencia vital. No leemos para saber más, sino para vivir mejor" (Pineda, 2007, p. 21).

Leer es como entrar a un mundo mágico que hace soñar y permite viajar entre palabras, ideas y posibilidades. Las voces invitan a pensar otras formas de hacer magia y a producir experiencias educativas. Es una manera de vivir en estado continuo de transformación. Tanto en magia como en educación, el estudio a través de la lectura es un ejercicio que constituye una manera de aprender a pensar por sí misma(o) a través de los textos, los cuales fungen como inspiración, ya sea para aprender algo nuevo o para reformular lo que somos y lo que hacemos. Esto implica reflexión sobre la propia vida y actuar en consecuencia. La lectura acompaña la práctica y la práctica a la lectura. Etcheverry (2008) dice: "*nula teoría sine praxis, nula praxis sine teoría*. Es decir, que no hay teoría sin práctica, pero que no hay ninguna práctica que no esté respaldada por una teoría, por una buena teoría" (p. 39).

Estudiar y conocer nuevos saberes no es suficiente para la constitución como *magestra*. Se requiere una práctica asidua: primero, una repetición que fortalezca o produzca ciertas capacidades para desempeñarse; y segundo, exponerse con el otro, porque muchas cosas se aprenden y se reformulan en la experiencia vivida, en el encuentro. Allí suelen surgir líneas de fuga o situaciones inesperadas. El discurso cobra sentido cuando se llega al aula o cuando se actúa frente al público.

Exponerse, vivir, ejercitarse

En el mundo de la magia, muchos saberes se estudian con libros, se ejercitan y en un segundo momento se exponen ante el otro. La práctica ejercitante es clave para hacer experiencia, por medio de una repetición continua con mirada crítica y reflexiva hasta lograr la ejecución técnica con soltura y dominio. El mago Ascanio recomienda presentarse ante profanos[28] y observar con atención las repercusiones que producen los efectos mágicos.

> La magia es un arte práctico que se aprende ante el público.
> Es decir, de las fuentes de conocimiento de la magia, que son:

28 En magia, el *profano es aquel que no es mago o no sabe de magia.*

> los libros, la explicación oral de un maestro o de otro mago, la práctica en solitario y la práctica ante el público. De esas cuatro fuentes, digamos, todas importantes... la que en definitiva da vida al juego, la que forma al mago, es la actuación ante el público. (Etcheverry, 2008, p. 35)

Esta repetición, ante un público, con mirada atenta sobre lo que se hace y lo que produce en el otro, permite reconfigurarse permanentemente. Así mismo, la(el) maestra(o) se constituye en el aula, en el encuentro con sus estudiantes. Es allí donde se descubren las palabras, las miradas y las actitudes propias, pues no hay una manera estipulada de ser maestra(o).

Este ejercitarse —en mi caso como maestra y maga— parte de acciones necesarias para la constitución de sí y para vivir. Las prácticas de sí, que se consideran técnicas, se traducen en acciones que transforman física, mental o espiritualmente, en movimientos continuos que permiten reiniciarse y hacer experiencia, pues movilizan nuevos pensamientos y maneras de vivir. Esta actitud corresponde a un ejercicio cíclico sobre sí misma(o): estudiar, practicar, vivir, repetir, estar atenta(o) con lo que se hace o lo que produce en el otro y reformularse nuevamente, volver al inicio y retomar siempre. Con la práctica y con el estudio, cada quien descubre su potencia, sus cualidades y va construyendo su propio estilo.

> Practica y presenta magia tanto como te sea posible. Al hacerlo, empezarás a sentir casi de forma inmediata cuál es tu manera de hacer las cosas; empezarás a darte cuenta de lo que te va bien. Cuanta más magia hagas, más experiencia acumularás, y más desarrollarás ese sentido de *lo que te va bien a ti*. (Wonder, 2014, p. 16)

El mundo de la magia exige adquirir saberes y desarrollar habilidades, inicialmente técnicas que a manera de ejercicios van reconfigurando el cuerpo y el pensamiento. Es una práctica de repeticiones consciente, inteligente, voluntaria, apasionada, producto del deseo pro-

fundo de ejecutar a la perfección los juegos. Es, por ende, una exigencia consigo misma(o) en búsqueda de una transformación. "Una verdadera obra de arte mejora con la repetición y solo por ello puede sobrevivir a lo largo de las épocas." (Sharpe, 2014, p. 128). La repetición permite ver cosas, identificar fallas, debilidades y progresos y acentúa el talento mágico. Es un ejercicio cíclico de ensayo-reflexión-práctica, reflexión-ensayo-práctica.

La importancia de la práctica asidua es vital para la(el) maga(o). Se estudia, se experimenta y se repite por mucho tiempo. No se presentan juegos mágicos sin haber ensayado muchas veces (Carney, 2014). Todos los libros de magia, que enseñan juegos y secretos, tienen esta observación entre sus líneas: ensayar-revisar-ensayar. La revisión crítica de lo que se hace es el estudio concienzudo de la práctica, hasta encontrar puntos claves que se mecanizan para adquirir lo que Carney (2014) denomina "*memoria muscular*: las mismas acciones se repiten hasta convertirse en respuestas inconscientes a deseos conscientes. La mente desea, y las manos ejecutan sin pensar" (p. 47). Aquí se destaca cómo las manos son órganos privilegiados para ejercer el oficio, para producir experiencias. Focillón (2010), en el capítulo *Elogio de la mano*, destaca:

> Son casi seres animados. Son rostros sin ojos y sin voz, pero que ven y hablan. Algunos ciegos desarrollan con el tiempo tal sutileza en el tacto… Pero también quienes pueden ver necesitan las manos para ver, para completar mediante la prensión y el tacto la percepción de las apariencias. Las aptitudes de las manos están inscritas en su perfil y en su diseño: manos finas expertas en el análisis, dedos largos y móviles en la persona dada a razonar, manos proféticas bañadas de fluidos, manos espirituales que en su inacción tienen gracia y porte, manos tiernas… La mano es acción: prende, crea, y a veces diríamos que piensa. En reposo, no es un instrumento sin alma abandonado sobre la mesa o colgando a lo largo del cuerpo: el hábito, el instinto y la voluntad de acción meditan por su conducto, y no hace falta una gran experiencia para saber lo que va a hacer. (p. 119-120)

Este elogio vincula las manos con el pensamiento y la acción: hacen parte de la vida, del gesto humano y de la creación de universos posibles. También hacen parte del trabajo artesanal. Se configuran para hacer y para ser. Producto del ejercicio y de la repetición, acumulan experiencia y, en este caso, son la esencia de la prestidigitación, rapidez de manos, que se dice *son más rápidas que los ojos*, con el fin de encantar y de producir misterios.

> El arte de la magia es un arte muy complejo. Muchas personas piensan que un juego se puede aprender en donde sea, que se ensaya, se oprime un botón y listo, pero todos sabemos que no es verdad. Hay que estudiar qué se dice, qué se hace, cómo se mueve uno, qué siente, qué posibilidades hay, qué variantes se pueden hacer… desnudando la dificultad, cómo es la red interior, la exterior, qué sentimientos, qué símbolos, qué metáfora, qué posibilidades existen para encantar y que no desilusionen. Hay juegos que te llevan meses, años y a veces se siente que no te dan. (J. Tamariz, comunicación personal [entrevista], diciembre 5, 2020)

La magia tiene una exigencia técnica que permite hacer experiencias nuevas. Sin embargo, esto no es suficiente. Se requiere encontrar una manera propia de presentar o de actuar. Por su parte, vivir la experiencia educativa de manera asidua por parte de la(el) maestra(o) configura diversas formas de relacionarse. No hay una receta para mirar, expresar y movilizar acciones. Revitalizar el deseo, encantarse —estudiar—, atender los sentimientos y ejercitarse en el aula y en la escuela son criterios para tomar decisiones y transitar caminos de enseñanza y de transformación. Es clave desprenderse de aquellos imaginarios o representaciones impuestas desde afuera. Escuchar no implica acceder. Es tomar las riendas de la propia vida, mantener y no perder de vista la fuerza del propio deseo e interés. De tal forma, se potencian capacidades y gestos propios. Se hace de sí una obra de arte, no una imitación o réplica. Esta constitución no llega solo por inspiración o imaginación. Se produce en la práctica continua, atenta y reflexiva.

Así, el tiempo y el espacio para el ensayo y la revisión son importantes y necesarios. Actuar sin prisa y repetir con calma y a voluntad permiten pensar, aprender, reconfigurar y crear: "el tiempo escolar debe permanecer distante de la lógica productiva. Larrosa defiende la profesión docente como un oficio que necesita de la repetición y el recomienzo para poder garantizar la habilidad y la consolidación de una cierta práctica" (Da Costa, 2018, p. 134). Como *magestra* necesito tiempos para revisar ideas, leer, persistir en el estudio, practicar, volver a las ideas, leer, practicar y reconfigurar cada vez que sea necesario. No existe un ideal ni un punto de llegada. Es un movimiento constante, inacabado, siempre en actitud de estudio, de revisión y de creación.

La creación de experiencias es un lugar interesante para aquellas(os) que viven en el mundo de la magia. Se habla y se busca la *originalidad*, aquello que se hace diferente, único o novedoso. La creación de juegos o rutinas, en muchos libros de magia, se plantea como un proceso de investigación científica, que parte de una problematización, una situación que no tiene posibilidad real o verdadera. Luego surge una serie de hipótesis creativas que se empiezan a comprobar y a experimentar, para finalmente producir el efecto deseado. Esta originalidad no solo radica en el ejercicio técnico. Se pueden hacer modificaciones en la manera que se presenta y esto ya hace la diferencia. La imitación es un asunto de dignidad mágica. Presentarse es exponerse ante el otro y, como la(el) maestra(o), cada quien descubre su manera de ser para relacionarse y provocar encantamientos. De acuerdo con Brown (2014),

> la pregunta para el mago que construye un efecto no debería ser "¿Qué puedo hacer?" o "¿Cómo puedo usar esto?". Las preguntas definitivas que conducen a efectos verdaderamente mágicos deben centrarse en el espectador. "¿Qué puede hacer que un espectador *flipe* de verdad?" "¿Qué le convencería de que poseo este poder?" "¿Qué le emocionaría de una manera especial?" "¿Qué es lo que querría ver?". Solo cuando se ha respondido a esto, opino, debería preguntarse uno: "¿Y qué puedo aportar entonces para llevarlo un paso más allá?". (p. 91)

Esta mirada invita a reflexionar que el encuentro no se produce solo desde las intenciones personales. Producir o crear un efecto mágico también responde a las inquietudes o necesidades del otro. Es decir, la atención creativa reconoce el lugar del otro y lo que en este se produce. Sin embargo, no es el único camino de creación, pues, la intuición, el estudio, observar a otros, ensayar, probar diversos caminos y sentirse cómoda(o) con lo que se hace seguramente producirán efectos nuevos y originales para llevar a los encuentros.

Después de esto, presento la magia desde una mirada del presente, atravesada por el estudio, las lecturas y las experiencias vividas en los encuentros que guardan intenciones diferentes a la experiencia educativa cotidiana. El siguiente apartado revisa la magia como acontecimiento que acerca a la filosofía y a la infancia como modo de vida.

La magia, una experiencia de pensamiento

Hacer magia es un reto continuo para salir de lo cotidiano, una manera de poetizar la vida, un asunto privado que encuentra una forma particular de relacionarse con los otros para encantar, ilusionar y descentrar pensamientos. Se reinventa día a día. Siempre está en curso. Son múltiples los trayectos, paisajes y pensamientos que surgen como actos de rebeldía ante un mundo cargado de explicaciones. A modo de delirio, busca escenificar situaciones que concluyen con lo inexplicable para desconcertar. Estas escenas se desbordan para despabilar los sentidos, el pensamiento y las diversas maneras de ver el mundo. "Gracias Mariate, por hacernos magia. Yo pensé que la magia no existía en la vida y que era solo en los cuentos", me expresa sonriente Allison Daniela Illera, de siete años, después de una presentación de magia en 2021[29]. Sus palabras me hacen pensar sobre el lugar que ocupa la magia en la vida y especialmente en la infancia. ¿Cuáles son

29 Presentación mágica en el Rancho de Antonia, un espacio comunitario situado en una zona rural, vereda Barón Gallego de Tunja, Boyacá, Colombia, donde Martha Judith Medina, profesora de la UPTC, cuenta con una biblioteca y organiza tiempos y espacios para trabajar con la comunidad y sus infancias.

los sentidos construidos por las(os) niñas(os) al compartir experiencias mágicas? ¿Será la magia una manera para el renacer de la infancia desde su dimensión mágica, aquella que se permite soñar, imaginar y creer de manera singular que todo es posible?

Con los grupos de investigación se construyen posibilidades especiales para animar experiencias desde la perspectiva de Filosofía e Infancia. Desde 2014 se organizan los campamentos filosóficos, espacios donde es común crear experiencias mágicas para y con las(os) niñas(os) asistentes. Los campamentos tienen la particularidad de combinar una variedad de jornadas según el tema y el lugar. Usualmente hay una conferencia inaugural, experiencias corporales matutinas, *rally* de habilidades de pensamiento, fogata, caminatas y experiencias artísticas —plásticas, literarias, de arte escénico, de cine y de magia—, entre otros. Los espacios se denominan *espirales de pensamiento*, encuentros filosóficos para dialogar, preguntar, escribir, dibujar y leer, tiempos para pensar juntas(os).

Es en este transitar como *magestra* donde cuestiono el encuentro entre el arte de la magia, la filosofía y la infancia. En cada campamento se llevan diarios de escritura donde las(os) niñas(os) expresan sus pensamientos y afectaciones, documentos que rescatan sus voces y pensamientos frente a lo vivido. Las experiencias mágicas compartidas con niñas(os) de las instituciones educativas y sus voces me permiten leer que se provocan y, en muchos casos, se reavivan emociones y actitudes vinculadas con la filosofía y la infancia, las cuales destaco en las siguientes subsecciones.

La atención a la expectativa

Al momento de iniciar un juego mágico, las(os) niñas(os) agudizan sus sentidos y siguen con atención todos los movimientos, la voz y los elementos. Saben que van a presenciar un desafío para su lógica. La atención expectante es la actitud dispuesta que observa vigilante, porque, cuando un ejercicio mágico inicia, se sabe que en cualquier momento algo va a suceder y, si la atención se desvía un segundo, se

puede perder el efecto. Basta un breve instante —lo que dura el presente— para aparecer un bastón en el aire.

Entonces, disponer todos los sentidos con atención ante la magia es clave para percibir otras formas de realidad. La apertura del mirar en algunos casos permite suponer qué va a suceder, pero el valor está en la agitación expectante del pensamiento a la espera de una señal, con la esperanza de ser sorprendido por algo desconocido. Esta actitud es una experiencia muy singular y depende de las comprensiones de realidad que se tienen. Son pequeños segundos que hacen del instante una confrontación deliberada con la propia lógica. La sensibilidad aflora y se mezcla entre razonamientos e imaginación.

La atención fue considerada por los estoicos como un ejercicio espiritual. De acuerdo con Hadot (2006), en sus estudios sobre filosofía antigua, la atención —προσοχή [*prosoché*]— es una continua actitud vigilante —siempre alerta—, propia de los filósofos, la cual les permite conocer o tomar decisiones ante los acontecimientos y su vida. Concentrarse en el presente libera el pasado y el futuro —porque no dependen de nosotros—. Es el vigilar consciente lo que sí depende de nosotros y lo que presiona "a descubrir el valor infinito de cada instante y aceptando cada momento de la existencia según la perspectiva de la ley universal del cosmos" (p. 28). Esta condición vital para iniciar, propia de la infancia, es una disposición para dejarse afectar por lo que sucede en el presente. Es la apertura voluntaria de los sentidos ante el universo para conceder valores inmediatos a los acontecimientos percibidos.

Es imposible definir lo que sigue, pues depende de la afectación instantánea, de los sentimientos provocados, de las cuestiones, de lo que se espera y de lo que se imagina. Es la condición infantil del presente la que nos recuerda que estamos vivos. Es decir, siempre será el punto de partida que se sostiene en relación con lo que viene, incluso para volver a iniciar.

El misterio y el asombro

El arte de la magia no está solo en el ámbito del lenguaje o de lo imaginario. No es abstracta. Se percibe —se ve y se siente— y materializa lo fantástico en efecto mágico, en una paradoja en múltiples sentidos. "No comprendo cómo. Lo tenía en la mano. Yo lo vi y, cuando soplé, ¡ya no está!", grita Giovan Felipe Sichacá con los ojos expandidos, para luego abrir su boca como signo de exclamación cuando siente y ve que el pañuelo sale de su orejita. "No puede ser. ¡¡¡Qué misterio!!!", y sonríe. Estas sensaciones expresadas son dislocamientos que se dan en doble vía: en relación con lo esperado y el sinsentido que se observa. Para Giovan Felipe hay un misterio. Albert Einstein (1931) dice:

> The most beautiful thing we can experience is the mysterious. It is the source of all true art and science. He to whom this emotion is a stranger, who can no longer pause to wonder and stand rapt in awe, is as good as dead: his eyes are closed. [Lo más bello que podemos experimentar es el misterio. Es la fuente de todo arte y ciencia verdadera. Aquel a quien esta emoción le es extraña, que no puede detenerse para maravillarse y permanecer extasiado, es como si estuviera muerto: sus ojos están cerrados]. (p. 6)

Einstein concibe este misterio como una emoción que produce sentidos de vida y abre de manera singular posibilidades para los descubrimientos y creaciones. Agamben (2007) relaciona el aliento que anima la búsqueda de verdades con la experiencia, pues "es el *mystérion* que cada hombre instaura por el hecho de tener una infancia" (p. 182), que no tiene que ver con lo místico y lo secreto, sino con el lenguaje que adjudica verdades y se hacen destino de la experiencia. "Infancia, verdad y lenguaje se limitan y se constituyen unos a otros en una relación original e histórico-trascendental en el sentido que se ha visto" (p. 182).

La infancia es un estado de inicio que tiene la particular necesidad de interpretación de la realidad, de aquello que está ahí y que moviliza

cuestiones diversas, porque quiere entender lo que le rodea. Esto es posible por la atención, por la expectativa y por la dosis de asombro que se produce. Lo que moviliza pensamientos y su vigilancia continua es una necesidad que se hace deseo y posibilidad a través de la pregunta, algo íntimo. Se relaciona con la filosofía, que aparece como sustantivo y que involucra al ser y lo invita a pensar la realidad. Todo conocimiento parte de la capacidad vital de asombro.

Para Platón y Aristóteles, el asombro y la admiración son la disposición del ser para acceder al conocimiento, porque se constituyen en el deseo que lo posibilita. "Eso que llamamos admiración es muy característico del filósofo. Este y no otro, efectivamente es el origen de la filosofía" (Platón, 1988a, *Teeteto*, 155d, p. 202).

> En efecto, los hombres —ahora y desde el principio— comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia. (Aristóteles, 1994, p. 76)

Por lo tanto, un punto de encuentro común entre infancia y filosofía es el asombro y la admiración, actitudes que reflejan la intensidad y la capacidad de habitar el mundo desde lugares desconocidos con la atención dispuesta para advertir lo inesperado.

Para las(os) niñas(os), esta emoción de maravillarse ante lo desconocido es algo natural, porque es el inicio de la vida que encuentra novedad en todo. Entonces se asombran, admiran y aprecian lo enigmático y lo desconocido en una susceptibilidad especial por el mundo. Desafortunadamente, con el pasar del tiempo y en la medida que crecen, esta disposición se va perdiendo porque en algunos casos nos habituamos al mundo y a lo que nos rodea, a sus verdades. No es necesario ser atenta(o), pues se tienen certezas. Sin atención no hay disposición ni, mucho menos, expectativas. Las verdades se apropian. Algunas son construidas por la experiencia y otras entregadas por la

escuela o el estudio. El nivel de expectativas es cada vez menor, pues hay certezas que acompañan la vida. Esto es propio de aquellas(os) que pierden su infancia y habitan en el mundo de las certezas.

Se podría decir que las personas que se acercan a la filosofía necesitan no perder estas cualidades infantiles: la atención como aurora del presente y susceptibilidad permanente que se inquieta mantiene su asombro y pregunta. Para los filósofos, el mundo y lo que sucede es siempre enigmático y misterioso: está cargado de posibilidades. Entonces, habitan desde su estado de infancia.

Kohan ha dedicado gran parte de su vida a construir y deconstruir este encuentro entre infancia y filosofía, un estudio complejo, intenso y de mucha riqueza. Él (2015a) considera que

> pensar de verdad, pensarse a sí mismo, hacer de la filosofía un ejercicio de ponerse en cuestión exige, a cada instante, ir a la infancia más oculta del pensamiento, empezar a pensarlo todo de nuevo como si nunca hubiéramos pensado, como si, cada vez, pensáramos por primera vez. Así, la infancia es casi una condición de la filosofía. (p. 217)

Esta relación se vincula con el iniciar permanente, que es atento. Inquietarse y asombrarse producen posibilidades o trayectos indeterminados que animan a seguir adelante. Empezar es reconocerse limitado en el saber, pero tener la disposición para preguntar, indagar y crear de manera sintonizada con lo que se vive; es decir, no construir verdades, sino abrirse a discusiones. Este es el enigma de la infancia y de la filosofía: la posibilidad de ser parte de un estreno, de un comienzo siempre singular, atento, que se asombra y no sabe a hasta dónde puede llegar.

Esta condición infantil de asombrarse es uno de los propósitos más buscados por el arte de la magia. De acuerdo con Etcheverry (2008), se produce "cuando el público queda estremecido y desconcertado al chocar de bruces con el misterio casi absoluto. Entonces su primera reacción ante el prodigio no es aplaudir ni reír, sino un vibrante: ¡Oh!

de asombro e incredulidad" (p. 32). Para las(os) magas(os), este es el culmen de la actuación.

En mi caso como *magestra*, dicho momento es vital, pero no es el punto de llegada que se cierra con el aplauso. Es importante porque es origen. Cuando el efecto sale a la luz, hay un momento maravilloso, un instante en que el cuerpo se expande por el asombro, que se produce por la expectativa que le antecede. El valor de este sentimiento, para Platón y Aristóteles, impulsa la actitud filosófica como una condición que anima la pregunta, el diálogo y la transformación de sí en relación con el otro y con el mundo.

El asombro se produce por los efectos mágicos, situaciones que trastocan los sentidos de manera singular, donde lo no sabido excede lo sabido por la impotencia de la razón frente a lo sucedido. En algunos casos surgen hipótesis diversas. Algunas son razonables con lo que se ejecuta, pero, en mi caso, esto no es un problema. Lo importante radica en que la experiencia moviliza atención, expectativa y asombro, y activa el pensamiento y preguntas.

Para Deleuze (2005), los cambios inesperados que salen de la normalidad son acontecimientos que descentran e impugnan identidades vinculadas con la permanencia inequívoca del saber, con su realidad. Se producen del *más* o del *menos*, en la *víspera* o en el *mañana*, y de lo activo o de lo pasivo. En el arte de la magia la incertidumbre se produce por los efectos mágicos, mutaciones aparentemente inexplicables: de formas o cualidades —cambios de tamaño, de cantidad o de forma: del *más* o del *menos*—; en el tiempo —como las predicciones o las mutaciones en tiempos inesperados: en la *víspera* o en el *mañana*—; y de movimientos —como levitaciones o teletransportaciones: de *lo activo* y de *lo pasivo*—.

Los actos de magia ensayados se ubican inicialmente en situaciones cotidianas y se vinculan a los ejes temáticos de los eventos. Las acciones permiten deducir un efecto común y esperado, pero se hacen acontecimiento mágico cuando técnicamente suceden cosas imposibles.

El desenlace es inviable y quienes participan así lo perciben —incluyendo a la(el) maga(o)—. Entonces este arte se hace mágico cuando produce efectos, ilusiones inesperadas, desapariciones, multiplicaciones, transformaciones, entre otros, que surgen como fugas ante lo que se anticipa o se predice como algo lógico, formalizado y establecido. La intención no solo es de una percepción ilógica, sino de fascinación e incertidumbre ante lo imposible. Para Deleuze (2005),

> la incertidumbre personal no es una duda exterior a lo que ocurre, sino una estructura objetiva del acontecimiento mismo, en tanto que va siempre en dos sentidos a la vez, y que descuartiza al sujeto según esta doble dirección. La paradoja es primeramente lo que destruye al buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas. (p. 29)

Cuando la magia provoca incertidumbre y destruye las lógicas y el sentido de lo esperado —cuando afecta al sujeto—, se convierte en ilusiones o efectos inesperados y esquiva la realidad. "Guau, la bolita se descompone. ¿Viaja y luego se recompone rápidamente dentro de la caja?", me pregunta Sara Sofia Pedraza Mesa. Su afectación es singular. No es producto de analogías lógicas, comunes o metafóricas. Sus pensamientos son una perturbación a las ideas del modelo instituido y se abren para pensar en otras posibilidades, para preguntarse.

La curiosidad y la pregunta

En 2021, en el VI Campamento Filosófico "Mitos y Leyendas", en modalidad virtual, una de las jornadas se denominó "Lo mágico de los mitos y las leyendas". Allí narré tres mitos acompañados de magia (ver

Anexo Mitos y magia, 2021)[30]: el de Bachué y Labake, sobre el origen del hombre —cosmogonía de los muiscas—; el del Minotauro y el hilo de Ariadna —mitología griega—; y el del Ave Fénix —mitología griega inspirada por la tradición egipcia—. La experiencia mágica fue una forma de provocación para agudizar las percepciones, provocar preguntas y producir otros razonamientos e interpretaciones frente a lo que se observa. Una inquietud se produjo luego de seguir la narración de mitos, donde se combinaron efectos mágicos que hicieron la experiencia mítica más real.

Esta espiral de pensamiento es un tiempo y espacio propicio para hacer de la magia una experiencia diferente que quiere superar la condición de espectáculo. Confluye como una paradoja que fascina y reta con supuestos irreales, para generar enigmas o inquietudes y motivar la construcción de sentidos diferentes, una manera de movilizar, como dice Rancière (2017): "la posición del espectador pasivo por la del investigador o el experimentador científico que observa los fenómenos e indaga las causas" (p. 12). Según Lina Fernanda Castiblanco Cely en el campamento: "la magia… es algo impactante. No tengo palabras, pero cambia tus pensamientos y te dejan muchas preguntas de cómo es eso posible". La pasividad ante la magia es momentánea, mientras se escucha y se mira con atención, pero, cuando hay un efecto mágico, se sufre un choque de asombro que inmediatamente se traduce en pregunta.

30 La introducción de esta jornada dice:
En el mundo de los mitos y las leyendas existe un vínculo particular con la magia. En la mayoría de leyendas escuchadas y de mitos analizados hemos visto situaciones mágicas como desapariciones, apariciones, multiplicaciones, cosas que se recomponen, etc.... situaciones inverosímiles, que de alguna manera rompen las leyes físicas y naturales es decir son completamente mágicas. Por lo tanto, hoy la magia tiene que ver con este tema que nos convoca.
En la mitología humana siempre ha existido un artículo que denota mando o poder, se trata del bastón que usualmente lo poseen aquellas personas con autoridad. En el caso de los dioses, por ejemplo, en Zeus era en forma de rayo, Poseidón tenía un tridente. En los griegos tenían varas de poder curativo. Los reyes tenían cetros. En el caso de los magos es la varita mágica o el bastón mágico —aparición de bastón— un elemento que permite con su magia hacer muchas cosas.

En esta ocasión, a pesar de ser virtual, todas(os) de manera explosiva escriben en el chat: "¿cómo lo hace?"; "¿cómo es posible que las cosas se recompongan?". En ese instante me pregunté, en voz alta, "¿por qué es tan fuerte la inquietud frente a cómo sucede lo mágico en el mito?, mientras en las narraciones hechas por otras(os) invitadas(os) no hubo ninguna pregunta que se relacionara con esto".

En la narración literaria, lo mágico es posible. Es parte del lenguaje que todo lo puede, especialmente en la vertiente literaria denominada *realismo mágico* que presenta situaciones fantásticas, ficcionales o contradicciones de la realidad. Por su parte, la narración mágica combina la aventura expuesta verbalmente, con elementos o recursos con los que se produce el efecto mágico —como romper y recomponer el hilo de Ariadna o quemar el ave Fénix en papel y su renacer de las propias cenizas—. Estas situaciones se ven verídicamente y hacen de la experiencia mítica algo real. La narración atrapa y mantiene su atención. Sus sentidos se expanden y, cuando el efecto mágico irrumpe en lo ilógico de la narración, inmediatamente el pensamiento reacciona con las preguntas: "¿cómo lo hace?" y "¿cómo sucede esto?". En muchos casos formulan hipótesis sobre cómo esto es posible, lo cual es muy interesante porque es una manera de buscar una explicación a algo que surgió como acontecimiento y que se sale de los patrones de la normalidad. "¿Cómo lo hace?" considera que la magia está en la maga. Como afirma Samuel Alejandro Díaz Rátiva: "la magia para mí es un espectáculo que realiza una persona. Son actos asombrosos, ya que son actos que a simple vista se ven imposibles de realizar". A su vez, María Fernanda Barrera Torres dice: "para mí, la magia es una ilusión, ya que los magos hacen movimientos muy rápidos, tanto que nuestros ojos no los alcanzan a ver".

La pregunta "¿cómo sucede?" considera que la magia es un acontecimiento en sí misma. "Pienso que la magia va de la mano con lo inexplicable. Por ejemplo, la creación del universo o el océano son cosas mágicas, misteriosas e inexplicables. Por eso, preguntamos y preguntamos", escribe Yulieth Viviana Gómez Salazar. Y estoy de acuerdo con la niña: el misterio y lo inexplicable son mágicos, ya que

producen inquietudes personales, una condición para formular las preguntas que potencian y posibilitan el deseo de saber. Una necesidad por saber se vuelca siempre sobre sí. Formular una pregunta es formular siempre algo para sí.

Esta conjugación de asombro, curiosidad y pregunta guarda cercanías entre la infancia, la filosofía y el arte de la magia. Son lugares que se distancian de las respuestas cerradas y se preocupan por construir nuevas preguntas a partir de la pregunta original o de otras nuevas. Es innegable que las preguntas buscan respuestas. En las espirales de pensamiento no se quiere cerrar el camino. Por el contrario, es clave sentir el inacabamiento. Lo que no se sabe o se comprende excede lo que se sabe. Esta fuerza se consigue cuando las preguntas son dialógicas, cuando se encuentran con otras, cuando son conversadas entre iguales, cuando escuchamos posturas diferentes y cuando construimos nuevas inquietudes juntas(os) a partir de la conversación.

Como *magestra*, no se responde a la primera pregunta que llega: "¿cómo?", pues la respuesta sería técnica: "si esto se revelara, se perdería la magia, el asombro y la curiosidad". En la experiencia de magia y mitos, después de estas preguntas iniciales sin respuesta, la pregunta trascendió a otros asombros que tienen que ver con la historia o la misma magia. Es decir, salieron del afán propio del querer saber cómo se hace. Luego Laura Alejandra Bravo Díaz preguntó: "¿el amor es la magia de la vida?". Este cuestionamiento trascendió la inquietud técnica inicial y evidenció una afectación diferente, debido a la presión de pensar más allá del juego observado, lo cual desencadenó una provocación colectiva que produjo otra serie de preguntas diferentes. Es decir, el asombro y las preguntas se pueden ampliar por el hecho de no dar respuestas inmediatas.

Por lo tanto, la pregunta es el puente entre el pensar y el ser. Revela una necesidad de la existencia, de conocerla, para así transformarse y construirse a sí misma(o). De acuerdo con Kohan (2020), "la fuerza del preguntar no es apenas epistemológica, también es política y abre a una 'pedagogía de la pregunta radical'" (p. 152). En consecuencia, es

una cuestión vital en las experiencias filosóficas que se hacen prácticas educativas, pues son una manera de poner en cuestión el mundo no como un reto de saber académico, "sino antes bien como un modo de habitar la tarea de educar: vivir la pregunta y la investigación que ella puede iniciar, dejarse afectar por la pregunta y colocarse dentro de la pregunta, afectado por ella" (Kohan, 2020, pp. 151-152). Es un ejercicio de sí que posibilita concebir el mundo de múltiples maneras.

Preguntar es preguntarse, una actitud que nace en el plano individual, pero que, al ser expuesta, se hace objeto de discusión y una inspiración para indagar y dialogar con los otros, lo que se constituye en una experiencia filosófica de construcciones y de deconstrucciones de pensamiento. Es una invitación para transitar caminos insospechados. La experiencia mágica no da respuestas cerradas. El secreto se mantiene, lo cual anima otras preguntas.

> El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar... el preguntar filosófico no se detiene nunca, porque el amor o el deseo de saber (la Filosofía) para un filósofo, nunca se colma. (Cerletti, 2008, p. 24)

Una espiral de nunca acabar configura y reconfigura. Abre caminos y posibilidades. Es una actitud propia de la errancia, de aquel que camina sin destino final, sin anticipar los encuentros, pero con la seguridad de que el mundo siempre puede ser de otra manera (Kohan, 2020).

Una fuente de inspiración para defender la pregunta y el acto de preguntar como un acto democrático y liberador son Paulo Freire y Antonio Faundez en *Por una pedagogía de la pregunta* (2014), un libro conversado que valora el lugar de la incertidumbre y de la inquietud como provocación y desafío para el maestro. Cuestionan las atmósferas educativas autoritarias donde se reprimen las preguntas, lo que refleja una opresión al ser, a su expresividad y a las relaciones. Destacan que la pregunta es una manera de vivir, de admirarse y de cuestionar. También vinculan la pregunta con la curiosidad como origen del

conocimiento. Así, el acto educativo emancipador prioriza la pregunta antes de los contenidos curriculares preestablecidos. Sus planteamientos reflexivos como educadores populares se hacen inspiración para producir experiencias que provoquen admiración y curiosidad y para que la pregunta sea parte de la vida. Para Kohan (2021),

> [*Por uma pedagogia da pergunta*] é talvez o livro mais menino entre os livros meninos. Por um lado, porque se trata justamente da pergunta e o perguntar que é uma atividade propriamente infantil [*Por una pedagogia de la pregunta* es quizás el libro más infantil entre los libros infantiles. Por un lado, porque se trata precisamente de la pregunta y el preguntar que es una actividad propiamente infantil]. (p. 42)

Esta consideración es relevante porque contempla el preguntar como una condición propia de la infancia, como una postura existencial que nace de la curiosidad, se hace indagación continua y posibilita la transformación.

Provocar situaciones que animen la pregunta es una manera de convocar la infancia, porque no tiene que ver con una edad, sino con el nacer que produce nuevos sentidos, no necesariamente lógicos o encajados en las representaciones comunes del mundo. Preguntar también abre otros caminos posibles o imposibles, soñados y fantásticos, que aguardan en la imaginación y están a la espera de ser convocados.

La fantasía y la imaginación

"Para mí, la magia es fantasía, imaginación, diversión", afirma Jennifer Dayana Ruíz Samacá y luego complementa, "pienso que lo mágico de la vida es la imaginación". Ella piensa y relaciona la experiencia desde un lugar maravilloso, el poder de la imaginación y la fantasía, situaciones que históricamente han sido objeto de estudio y de pensamiento, y en muchos textos filosóficos su uso es muy cercano.

La imaginación es considerada como una facultad del pensamiento para construir imágenes. Fantasía —en griego *φαντασία* [*phantasía*]— se traduce como "aparición, acción de mostrarse, espectáculo, representación". El verbo *φαίνω* [*phaíno*] significa "aparecer, hacer visible algo", ya sea una imagen o una idea —imaginación o representación, en el espíritu o en la mente—. De allí se derivan vocablos como *φαινόμενον* [*phainómenon*], "fenómeno", lo que aparece en imágenes, y *φάντασμα* [*phantasma*] "fantasma", aparición o imagen engañosa producida por la fantasía (Ferrater, 1951). De acuerdo con esto, tanto la fantasía como la imaginación se relacionan con un sentido no común.

Para Platón (1988b, *Rep.*, VI, 510 A), la fantasía es una representación que aparece de manera engañosa y, por esto, se opone a la realidad y al conocimiento del ser. Estas representaciones son solo sombras o reflejos de las cosas verdaderas. La fantasía se produce en el mundo sensible. Es una ocupación menor porque el conocimiento se construye como una copia irreal. Es producto de la imaginación, por lo que está sujeta al engaño y es variable. Aquí Platón ubica las artes, porque producen imágenes que aparentan consistencias reales.

Aristóteles (1994), por su parte considera la fantasía como una facultad importante que media entre la percepción y el intelecto. Es decir, figurarse cosas es vital para el pensamiento. Es la capacidad que tienen los sentidos de dar significados a lo sensible. Entonces, la realidad se encuentra con el mundo sensible gracias a la fantasía y a la imaginación.

> La imaginación es el eje del mundo y el país de las almas… sin imaginación no sería posible la vida. Desde el sueño de las plantas hasta la ensoñación del niño, que proyecta lo que no es para terminar siéndolo, toda la experiencia vital se encuentra fecundada por la imaginación. La imaginación, ya sea mítica, filosófica o científica, establece el pacto entre el espíritu y la naturaleza. Sin ella no existirían los mundos simbólicos que han inspirado a los artistas y a los hombres de ciencia. (Arnau, 2020, p. 6)

En esta perspectiva, el lugar de la fantasía y de la imaginación son vitales para el ser, ya que les permite habitar su presente. Son condiciones de posibilidad infinitas. No dependen necesariamente de la lógica. Pueden ser ajenas a la coherencia, pero existen como posibilidades para pensar y construir otras formas de representación fantástica como manera de debatir los racionalismos, la industrialización desmedida y el culto por la utilidad de las cosas y del trabajo.

La fuerza de la imaginación y del fantasear se debaten contra el positivismo y el conductismo. Es una forma de resistir a las exigencias de medición observable o de factibilidad que afirma verdades. Las imágenes construidas producto de la fantasía nos permiten ver objetos o ideas diferentes, en modo secreto, íntimo y especial. En este mundo, las(os) niñas(os) son las(os) primeras(os) en resguardar estas posibilidades de pensamiento.

> El niño sabe cosas que el adulto ha olvidado. Su alma todavía no está enturbiada por las pasiones, sino que vive suspendida del alma del cosmos. Pero cuando el cuerpo alcanza las proporciones del adulto, arrastra el alma hacia abajo y comienza a habitar en el olvido. (Arnau, 2020, p. 61)

Es muy curioso cómo las(os) niñas(os) en estado cronológico transitan con naturalidad por el mundo sensible inmaterial, donde los objetos y lo imaginado son incorruptibles; por un lugar donde se funde el tiempo y las posibilidades son infinitas; donde las cosas cobran vida y los fantasmas que hacen parte del pensamiento juegan entre lo corpóreo y lo incorpóreo: aparecen y desaparecen. Para ellas(os) no existe la tensión entre lo real y lo irreal. Lo real se disfraza y se juega. Se vive sin razones silogísticas. Entonces el estado de infancia se moviliza en el mundo sensible, donde la imaginación y la fantasía son la conexión directa con el alma que todo lo puede.

El arte de la magia busca en secreto proporcionar imágenes asombrosas que permitan alimentar la posibilidad de habitar otros caminos con agilidad y sin ser exigidos por la verdad instituida. Es

un lugar donde los fantasmas se hacen cómplices para producir nuevas creaciones.

> El arte de fabricar imágenes se refiere al *phántasma*, en tanto no produce más que simples apariencias, o simulacros. A partir del momento en que, como hemos visto… puede haber un discurso verdadero y un discurso falso, y que uno y otro deben poder distinguirse, podrá también haber una "imitación de las cosas que son", así como podrá haber una *téchne* de la mentira, una *téchne apathetiké*… El arte que produce "imágenes" y no verdaderos iconos, el arte que simula la imitación de cosas que son reales (o bien que imita sin conocer lo que imita y es el caso general analizado en la *República* a propósito de la *póiesis* de la cual hablamos), es el arte de los prestidigitadores, de los magos, de los que fabrican prestigios… que quieren asombrar, y pertenecen al género de la diversión y del juego (*paidía*). (Cacciari, 2000, p. 23)

La magia contemporánea es un arte para divertir y encantar. Es una mezcla de juegos de manos y el uso de elementos ingeniosos para crear ilusiones o efectos con apariencia sobrenatural y extraordinaria. Se relaciona también con otras denominaciones como ilusionismo —engaño de los sentidos— o prestidigitación —rapidez de manos—.

> En filosofía se usa el término "ilusión" sobre todo en relación con la cuestión de si los sentidos engañan o no. No se trata de dilucidar si los sentidos engañan siempre y necesariamente; si los sentidos engañaron siempre, no habría, por otro lado, ningún otro criterio para formular juicios estimados verdaderos que el de los sentidos. Es por esto que "el concepto de ilusión se origina cuando se advierte que los sentidos pueden engañar, siquiera sea una vez. Desde entonces se pregunta si no será mejor desconfiar de los sentidos de un modo metódico". (Ferrater, 1951, p. 910)

Esta perspectiva, desde los antiguos filósofos griegos, invita a transitar sobre la distinción entre "realidad" y "apariencia", fundada

en la desconfianza, en la percepción sensible. Por ejemplo, Parménides y Platón se preocupan por la explicación racional de lo que sucede en "el mundo de la ilusión", del devenir y del cambio. Otros filósofos, como Descartes y Locke, distinguen cualidades primarias y cualidades secundarias, donde la ilusión causada por los sentidos se produce solo por la percepción de las cualidades secundarias. Por su parte, Kant distinguió entre ilusión —*Schein*— y apariencia —*Erscheinung*—, pues consideraba que la verdad o la ilusión no están en el objeto, sino en el juicio que se construye sobre él (Ferrater, 1951). Esta búsqueda de estados de ilusión es una característica de la magia, de la prestidigitación y del ilusionismo. Al respecto, Tamariz (2016) dice:

> La magia es una de las artes escénicas que representa, por medio de ritos y conjuros, los mitos (los deseos y los sueños arquetípicos del hombre) a un nivel simbólico, que los hace realidad (o en la realidad), que hace posible lo imposible (lo imposible para los hombres). (p. 18)

Por otra parte, Richard Sarmiento afirma:

> La magia es la reina de las artes, porque toca todas las artes; la música, el teatro, la danza. La magia entra por los oídos y por los ojos. Necesita una asimilación de una idea. Eso se entiende claramente porque reúne varias artes en sí misma; hemos hablado aquí de solo dos, la luz y el sonido (espectáculo de luz y sonido). (Comunicación personal [entrevista], enero 12, 2019)

De tal forma, las artes mágicas evidencian el gusto por lo diferente, por lo extraño y por la extrañeza, situaciones fantásticas que se mantienen a pesar de los intentos de racionalización del mundo. Es importante notar que cualquier saber que se circunscriba en el campo de las artes ha de declarar un abordaje prospectivo y posible de los conocimientos en juego, especialmente en su acento inventivo y articulador de saberes.

Según lo anterior, corresponde a las *artes mágicas* un continuo ensayar de *nuevas formas de: podrían ser en el mundo* como forma imaginativa de una ciencia; una forma de lo posible con acercamiento a otras formas

no convencionales de conocimiento, como ha hecho evidente el divulgador científico Michio Kakú (2009) en sus estudios relacionados con la física: "magia, fantasía y ciencia ficción constituían un gigantesco campo de juego para mi imaginación. Con ellas empezó mi duradera relación amorosa con lo imposible" (p. 2). Puede deducirse, entonces, otra intención de *las artes mágicas* en perspectiva de favorecer un encuentro de pensamientos frente al "aún no" de la experiencia humana, para construir escenarios posibles para el conocimiento al superar las epistemologías explicativas —unívocas— del mundo a partir de una suerte de poéticas, juegos y ejercicios orientados a la elaboración ingeniosa de "lo posible", en una tentativa para reencantar el mundo, para estirar los límites del conocimiento actual y advertir, con esto, nuevos campos para la movilización del pensamiento y, por lo tanto, para la innovación del conocimiento en relación con la vida.

Mágico es el adjetivo atributivo que se usa cuando vivimos sensaciones de maravilla o de asombro ante una situación o cosa. Es, a su vez, lo extraordinario, cuando algo se sale de los cánones normales. De acuerdo con Manuela Reyes, "la magia es algo que hace las cosas imposibles posibles". Como estado, hace referencia al encantamiento placentero, una forma de estar obnubilada(o) por la imposibilidad que de alguna manera se percibe como real.

El efecto mágico es acontecimiento cuando produce contradicciones que descentran la identidad afirmada. En consecuencia, descentra al ser gracias al encuentro de nuevas situaciones, términos y signos heterogéneos. Los efectos devienen como posibilidades para movilizar otras ideas y producir otros pensamientos en potencia.

> Se trata de una potencia del pensamiento, una potencia que no tiene que ver con su justicia, su verdad o su bondad, sino con una fuerza que permita pensar lo que todavía no fue pensado, crear lo que merece ser creado, en educación o en cualquier otro campo. (Kohan, 2007b, p. 87)

Los efectos mágicos guardan esta energía. Son mutaciones inesperadas que se producen en la superficie de la realidad y, a modo de transmutación, rompen la impasibilidad, provocan misterio e incertidumbres e invitan a imaginar y a pensar de otra manera lo impensado, lo impensable.

> El devenir-loco, el devenir-ilimitado ya no es un fondo que gruñe, sube a la superficie de las cosas y se vuelve impasible. Ya no se trata de simulacros que se sustraen al fondo y se insinúan por doquier, sino de efectos que se manifiestan y juegan en su lugar. Efectos en el sentido causal, pero también "efectos" sonoros, ópticos o de lenguaje; o menos aún, o mucho más, en tanto ya no tiene nada de corporal y son ahora toda la idea. Lo que se sustraía a la idea ha subido a la superficie, límite incorporal, y representa ahora toda la idealidad posible, destituida ahora de su eficacia causal y espiritual. (Deleuze, 2005, p 34).

El arte de la magia y sus efectos en la infancia fungen como devenir loco e ilimitado, donde los sueños se hacen realidad. Lo imposible se hace posible para descentrar las certezas y pensar otros caminos para habitar el mundo.

Lo lúdico: entre la diversión y la amistad

Existe un estado común en las personas que se presenta cuando la magia produce sus encantos. Se trata de una emoción que se combina con el asombro y que anímicamente se hace lenguaje corporal a través de una sonrisa, de la risa y, en algunos casos, de la carcajada, producto no de una experiencia de intención humorística, sino de aquella que se manifiesta ante la confusión y el maravillarse, una risa que toma fuerza al mirarse con los otros y sentir que es una emoción colectiva. No se trata de la risa nerviosa producto del estrés o de la angustia. Es un estado emocional de alegría y de renuncia emotiva ante el asombro, que siempre pide más y más, para alargar y disfrutar ese tiempo mágico. Este estado emocional lo denomino *lúdico*.

Dicho tema es foco de atención personal y se destaca en los últimos estudios desarrollados con el grupo Aión. El estado lúdico se vincula históricamente con el juego. *Lúdica* procede del latín *ludus*, que significa "juego". En muchos textos y en el uso cotidiano, se utiliza de manera semejante, porque es indudable que cuando se juega se produce un estado placentero y de alegría. Johan Huizinga (2007), en su libro el *Homo ludens*, presenta una teoría de los juegos, un estudio riguroso donde los define y los analiza como fenómenos sociales y culturales que inciden y marcan la historia de la humanidad.

Lo lúdico aquí es concebido como un estado del ser, una manera de estar que vincula tiempos y espacios de vida relacionados con la felicidad, con el placer —sentirse bien—, con el deseo —como avidez que anima e inspira—, con la creación como posibilidad y con el bienestar. En otras palabras, es una experiencia humana que nos permite concebir y habitar el mundo desde una sensibilidad confortable. Lo lúdico se comprende como una dimensión del ser y el juego como una acción. Así se amplía el horizonte de posibilidad, pues no solo a través de los juegos se producen estados lúdicos del ser.

Bajo esta mirada, se genera un punto de encuentro con la infancia y la filosofía, en primera instancia, al reconocer que las(os) niñas(os) juegan de manera espontánea y creativa, pues su vida se centra en la búsqueda de experiencias que les produce un estado lúdico como parte de su naturaleza. Son diversas las teorías que estudian las relaciones entre juego e infancia, con argumentos que intentan definirlos y caracterizarlos desde diversas perspectivas de orden psicológico, antropológico, filosófico y educativo (André, 1962; Caillois, 1986; Dewey, 1995; Holzapfel, 2003; Huizinga, 2007; Montessori, 1946; Piaget & Inhelder, 2007; Sarlé, 2006). Aun así, hay muchos caminos por transitar y por pensar, porque ni la infancia ni el juego se pueden encasillar en definiciones concretas. Entonces, si asumimos la infancia —no al sujeto en edad cronológica— como *estado* y lo lúdico como *dimensión* y *estado* del ser, hablaríamos de su conjunción, donde lo lúdico es una manera de ser infancia y la infancia habita el estado lúdico.

El segundo encuentro se produce especialmente con la filosofía antigua, que se concibe como un modo de vida. Hadot (1998), en la indagación por la noción de *filosofar*, dice que "las palabras compuestas con *philo* servían para designar la disposición de alguien que encuentra su interés, su placer, su razón de vivir, en consagrarse a tal o cual actividad" (p. 28). *Philosophia* es entonces la determinación enmarcada en el regocijo y en el confortable interés por la búsqueda del conocimiento como una manera de ser que se pregunta por la condición humana, pero en estado de plenitud y de bienestar físico y espiritual. Esta actitud voluntaria y placentera de búsqueda por el saber permite hacer experiencia en el ser, justamente porque es una decisión personal que lo afecta y lo transforma. Por ende, produce maneras de habitar el mundo.

Entonces, las(os) niñas(os), cuando juegan o cuando viven experiencias que convocan su estado lúdico, en actitud voluntaria y placentera, se constituyen y se transforman naturalmente. Por eso el jugar es tan importante en sus vidas. La felicidad conjugada con el deseo de saber y de vivir se hace inspiración para crear en libertad y plenitud. Se podría decir que el vivir filosófico de la infancia se enmarca en su estado lúdico. Es un acto de libertad que produce felicidad y es nutrido por lo incierto —donde todo puede ser posible—. Se actúa desinteresadamente, pero con atención dispuesta. Es decir, no se espera nada a cambio, pero aun así los sentidos se disponen al máximo para producir posibilidades creativas.

En la historia de la humanidad, la felicidad ha sido y es objeto de muchos estudios y cuestionamientos. Aquí no se considera una demanda del ser, sino una experiencia de orden personal, una sensación o actitud de bienestar y plenitud momentánea que anima a seguir adelante y a trascender. Por esto, se combina con el deseo como forma de anhelo inspirador que transporta a otros tiempos y capta nuestra atención para movilizar el pensamiento.

> Se puede indicar que la lúdica, más que un aspecto del juego, es una dimensión humana. Está relacionada con el ser *nous*, con aquellas prácticas que producen libertad y permiten emerger

> el tiempo de aión. Es una dimensión que suscita el encuentro personal y social, una forma de estar en la vida y de relacionarse, un tiempo que moviliza estados de pregunta, de reflexión y de creación. (Morales et al., 2021, p. 20)

Cuando se presencia un acto mágico, emerge esta disposición lúdica de manera singular. Es decir, se propicia de manera íntima, según los intereses particulares de cada observador o participante. Sin embargo, esta condición es como un espectro que se desborda, se contagia y se conecta. Por esto, afecta y motiva el encuentro y las relaciones con los otros. Entonces, el estado lúdico guarda en sí la posibilidad social de compartir y de vivir experiencias colectivas, como construir amistades en sintonía de algo común, que se une por el disfrute, la expectativa y la intensidad —posiblemente en diferentes niveles—. Cuando las(os) niñas(os) se convocan por algo común, se percibe una cadena de emociones, de inquietudes y de sueños que fusionados hacen de la experiencia algo único e irrepetible, un momento de plenitud.

Otro aspecto para pensar es la admiración y el afecto especial que se provoca en las personas, una atracción especial producida por la atención generada, que inicialmente se centra en la(el) maga(o) y en sus acciones. Este aspecto cobra valor no por la relación que se construye desde el poder, sino justamente por ser una situación de mucha atención y cuidado, para no caer en autoritarismos o autoelogios producto de la admiración provocada.

Todos los magos entrevistados coinciden en que creerse este lugar de poder se hace debilidad en el artista, pues "si se actúa con ínfulas de conocimiento el público lo siente y comienza un reto donde quieren desenmascarar los juegos. Entonces, se pierde la emoción de lo mágico" (Marko, comunicación personal [entrevista], enero 27, 2022). Por su parte Gustavo Lorgia dice: "actuar desde la seguridad extrema es el mayor riesgo para cometer errores y para no establecer contactos afectivos con el público. Es necesario sonreír, ser amable, amigable" (comunicación personal [entrevista], enero 27, 2022). Otro caso considerado mala práctica tiene que ver con el poder del mago, el cual

es engañar a partir de sus saberes: "hacer consultas es muy común en algunos magos. Después de los espectáculos ofrecen este servicio, como ayudar a encontrar cosas perdidas, hacer conjuros en fin… tanta cosa que se inventan y desafortunadamente la gente cree" (G. Lorgia, comunicación personal [entrevista], enero 27, 2022).

Y estoy de acuerdo: no hay superioridad ni motivos para sentirse con el poder de subyugar o de menospreciar al otro. La magia como lenguaje produce un encantamiento especial, lo que facilita el acercamiento con el otro. Esto es clave para hacer amistad. El lugar que ocupo como *magestra* no toma la diferencia como algo escalonado que se hace superior. Por el contrario, me exijo actuar con respeto en igualdad de condiciones, amorosa y en estado de alteridad. Soy también la otra que, en complicidad, duda, sueña y viaja por un mundo fantástico, el de la magia.

> La amistad aparece cosida a las entrañas mismas de la filosofía. El filósofo es el personaje que es amigo de la sabiduría. No es el sabio. Es el que la busca, el que tiende a ella, el que se admira, se fascina y goza con el saber… Es decir, la filosofía no es un cúmulo de saberes. Es un ejercicio sistemático y ascético. Es una forma de cuidar de sí y de la amistad. En esta perspectiva, es una forma de vida… Por eso, saber y amistad se encuentran y se potencian desde la Antigüedad griega y, en su interacción, emergen estados lúdicos que hacen que los sujetos involucrados aprendan. (Morales et al., 2021, p. 31)

Tejer amistad es un acto voluntario que se produce por la existencia de intereses comunes que conectan entre sí. Es una manifestación construida en un tiempo y en un espacio, la cual vincula libre y solidariamente con los otros. Cuando nos hacemos amigas(os), se abre la posibilidad de hacer experiencia en colectivo. Seguramente surgirán divergencias, pero esa condición hace más interesante transitar por caminos de pensamiento lúdicos y amigables.

El devenir infancia

> Devenir-infante es un adulto, un niño, cualquier ser humano, que se encuentra con aquello que, en principio, no "debería" encontrarse. El artículo indefinido "un" no marca ausencia de determinación, sino la singularidad de un encuentro, de cualquier "un" con cualquier otro "un" encuentro singular, no particular ni universal… Lo que los distintos devenires tienen en común es su oposición al modelo y a la forma Hombre dominante: marcan líneas de fuga a transitar, intensidades inexploradas: son una invitación abierta a lo que puede ser en el mundo. (Kohan, 2007b, pp. 95-96)

En 2020, como parte de los procesos de formación que animan los grupos de investigación, se desarrolló un diplomado en Filosofía e Infancia, dirigido a maestras(os) de instituciones educativas de Boyacá y de la UPTC, semilleras(os) y jóvenes investigadoras(es): personas interesadas en conocer, revisar y repensar diversas perspectivas teóricas y prácticas en la relación filosofía, educación e infancia. Fue un espacio de encuentro para estudiar juntas(os). En este diplomado, con Zoraida Salamanca, coordinamos el seminario Prácticas, escenarios y recursos en perspectiva Filosofía e Infancia.

Ese encuentro experiencia configuró posibilidades para sentir y vivir la filosofía y transitó por diferentes planos. Inicialmente, hubo un ejercicio de exploración de sí; en segundo lugar, un estudio teórico de diferentes prácticas, escenarios y recursos en la experiencia pedagógica de Filosofía e Infancia, donde se revisaron documentos, libros y ponencias que exponen el tejido teórico metodológico y experiencial; y finalmente, un espacio colectivo de creaciones estéticas y sensibles. El énfasis fue la relación interdisciplinar con la filosofía, concebida como un caminar inacabado entre infantes, que no transita entre certezas y se permite la oportunidad de explorar otras posibilidades, pues "todos los intentos por completar la filosofía fracasan: no hay cómo completar el enigma del pensamiento, el misterio de lo que somos y de lo que podríamos ser. Al filosofar podemos acompañar ese enigma,

mantenerlo, alimentarlo, pero no mitigarlo" (Kohan, 2007b, p. 81). Fue un encuentro para hacer experiencia.

En medio de este seminario, se desarrolló una actividad que vinculaba la magia como dispositivo para explorar y pensar juntas(os) la práctica educativa (ver anexo Experiencia mágica en el diplomado). Las(os) participantes fueron jóvenes y adultas(os) que, desde el momento en que dije: "hoy van a ver magia", comenzaron a devenir infancia. Este devenir no se refiere a la infancia cronológica, porque son adultas(os), sino al estado que, inspirado en el vivir infantil, irrumpe con potencia para pensar o crear un nuevo mundo, una disposición que las(os) sacó de su normalidad, afirmada en las certezas, y les permitió sentir desde la expectativa, el asombro, la pregunta y lo nuevo por venir. Como expresa Kohan (2007), "la infancia como devenir es el espacio de la biopotencia, de la potencia de la vida" (p. 92), un estado que es condición de posibilidad para crear y transformar, porque percibe el mundo con otras sensaciones.

—¡Ay, profe! ¿Cómo lo hace? ¿Esta vez sí nos va a enseñar?

—¡Sí, sí! Me salió. Soy agua.

—¡Yo soy fuego!

—A mí sí me salió… Soy tierra, es decir personas muy estables, fuertes y decisivas.

—¿Cómo es posible que después de mezclar una y otra vez nos salga a todos la figura completa?

—¿Qué pasaría si me sale otra diferente a lo que soy?

—¿Nuestras creencias rigen nuestra vida? Es decir, yo creo firmemente en lo que me salió, soy como el agua, sentimental, ¿pero la magia no me determina? En fin, me confunde.

—¿La magia se aprovecha de nuestra credulidad? O más bien, ¿hasta dónde saber que es un juego y no hace parte de la vida? Será como la religión: creemos y tenemos fe.

—¿Cómo determinar cuándo es un juego y cuándo no? O sea, ¿cómo saber que nos engañan?

—¿Será culpa del que engaña o nos dejamos engañar?

—¡Ay, no! Ya se acabó la clase y yo sigo pensando cómo funciona la magia. Jajaja.

—Profe, la magia, pienso, nos vuelve a la niñez… Me sentí encantada como una niña cuando se sorprende ante un cuento de hadas.

—Yo anoté cada paso y no había participado porque lo estaba haciendo, pero hay algo secreto porque no me sale.

—Profe, y de paso aprendimos lo de los cuatro elementos y los filósofos Tales de Mileto, Anaxímenes, Jenófanes y Heráclito. Otra manera de presentar la historia de la filosofía.

—Yo quedo feliz porque me salió aire, es decir que soy intelectual y objetiva.

Al devenir infancia, potencia en acción, que se asombra, que se cuestiona, que pregunta y dialoga, prevalece un estado lúdico, agradable, sonriente y expectante. Vivimos un tiempo diferente, aiónico, de intensidad, un encuentro entre amigas(os) que se sintió poco para dialogar y obviamente para saber cómo se hace. La magia llega como acontecimiento que rompe con lo esperado, revoluciona, desconcierta y libera el devenir infantil de las(os) asistentes. Sus pensamientos e ideas se desbordan en un movimiento que se hace resistencia y raya en expresiones con sentido y otras sin sentido. No es volverse a la propia niñez como recuerdo. Es salir de sí, para ser otro en intensidad inesperada, en otra manera de habitar el presente.

Reviso las anotaciones anteriores y hay puntos de encuentro con la experiencia mágica vivenciadas con las(os) niñas(os). El punto de partida para movilizar los pensamientos es el asombro, una sensación que les permite habitar en curiosidad y llegar a un sinnúmero de preguntas revolucionarias en contravía de su natural manera de pensar y de ver el mundo. Las expresiones son singulares y denotan afectaciones diferentes. Son una fuerza colectiva lúdica, de alegría que contagia y que se hace deseo para pensar y vivir la experiencia. Algunas(os) se retan para dilucidar respuestas lógicas y otras(os) se dan la oportunidad de pensar y de transitar por sendas de la fantasía.

Como *magestra*, mi devenir infancia comienza mucho antes, en el juego de la escritura, de la creación y de la preparación de la experiencia, cuando busco la imposibilidad para producir extrañamientos, cuando invento significados y disfruto con las múltiples posibilidades que pueden surgir. No se pueden predecir las afectaciones, las preguntas ni los gestos. La experiencia con magia no se sitúa en la certeza de lo lógico, porque produciría seguridad, pero tampoco en lo completamente ilógico, lo que cierra la salida. Aquí todas(os) saben que hay algún secreto —lo ilógico—. "Es en la tensión de la contradicción entre los dos extremos que algo nos fuerza a pensar, nos hace percibir el sentido y el valor del pensar" (Kohan, 2007, p. 104). Entonces se transita en un punto medio, en el borde que tensiona y desequilibra o descentra el pensamiento al abrir líneas de fuga en una serie de posibilidades para pensar.

Esta apuesta propicia un encuentro entre devenires infantiles, debido a lo indefinido de los pensamientos y a la situación inventiva. Tal experiencia es una creación que se fundamenta en un secreto que muchas(os) magas(os) conocen, pero que no se reproduce literalmente, sino que se transforma para situarse en la búsqueda de lo no pensado por otros. Es una condición de infancia: pensar y crear algo distinto, contradictorio, que se movilice entre lo posible y lo imposible, entre lo lógico y lo ilógico. El lugar de creación vincula la memoria y los sueños en ideas que quieren interrumpir y producir nuevos comienzos como un ejercicio continuo de invención que reta las verdades fundamen-

tadas en la realidad; como práctica de resistencia que reclama pensar de otra manera.

La invención no solo se produce en lo técnico de la magia. Aquí se conjuga con la historia —las palabras— y esto abre el límite de lo posible, pues las palabras también son mágicas y buscan seducir y transportar por otros caminos. Cuando la experiencia finaliza, no hay seguridades, solo preguntas e incertidumbre por lo visto y lo escuchado. Queda todo en duda, hasta la intensidad vivida en el mismo devenir infancia.

Pensando la magia: provocaciones de infancia

Este apartado cierra el trastocamiento con la mirada de niños y niñas que han participado en diversas experiencias filosóficas, especialmente en el VI Campamento "Mitos y Leyendas" (2021, en modalidad virtual) donde dialogamos sobre magia. Sus voces inspiradoras hacen eco en mis pensamientos para entrar al colofón que cierra, pero que se hace apertura para seguir buscando caminos.

Escribir con sus voces es un espacio que aprecia y atiende, con responsabilidad, pensamientos creativos para conectar ideas y emociones. Un ejercicio filosófico que escucha, piensa y pregunta, atendiendo a: Sara Yelitea quien dice "La filosofía es el acto de pensar, buscar e interactuar con las preguntas que nos hacemos" y a Matías Amézquita quien manifiesta que la filosofía "es un tejido de relaciones de pensamiento" (Suárez y Mariño, 2020, p. 37).

Esta perspectiva de la filosofía como tejido de pensamientos anima a ser mirada con más atención. Para Liliana Espinosa *la infancia* es "tener la capacidad de impresionarnos con todo, generarnos a nosotros mismos dudas y buscar la manera de satisfacer nuestra curiosidad" (Suárez y Mariño, 2020, p. 136). Para Aylin Nicolle Pineda *la filosofía* "es aprender a preguntar lo impensado" (Suárez y Mariño, 2020, p.

39). Lina Fernanda Castiblanco31 dice de *la magia*: "Siento que es algo impactante por lo cual no tengo palabras, pero cambia tus pensamientos y te dejan muchas preguntas de ¿cómo es eso posible?". La magia, la filosofía y la infancia tienen puntos de encuentro, son formas de vida que admiran el mundo desde otros lugares, diferentes e impensados, reconocen la curiosidad y el asombro como una actitud para preguntar-nos y transformar nuestra manera de ver, ser y aprender. En sus voces se pondera la indagación, las alternativas y sobre todo la intención de encontrar sentidos, para constituirnos como seres mágicos, filosóficos e infantiles.

Zoe Plata, en el VI campamento filosófico manifestó *"La magia es el arte de la vida" una deducción encantadora*. Zoé es mi querida amiga. Actualmente tiene 10 años y es aprendiz de maga. Ella dice: "la magia me hace sentir emoción y felicidad". Este sentimiento es propio de su infancia, la cual sueña, se encanta y se emociona con lo nuevo. En 2021, como parte de una actividad escolar, hizo una indagación sobre la magia gracias a su capacidad inagotable de preguntas: "¿Qué es la magia? ¿De dónde viene la magia? ¿Qué tipos de trucos hay en la magia? ¿Cómo se forma un mago? ¿Cómo es la relación de los magos con otros seres? ¿Qué significa la magia para un mago?". Y cierra con una pregunta filosóficamente encantadora: "¿Cómo podemos sorprendernos de los misterios de la vida?". El proyecto se denominó "la vida llena de magia y misterios" y define, la magia como "*el arte de maravillar y sorprender al otro"*

31 Documento de archivo del VI campamento filosófico Mitos y Leyendas 2021 https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/sitios/eve_mac/21_08_evmacr_001/



Cartografía "La vida llena de Magia y Misterios" — Zoe Plata, 2021 —

En el campamento filosófico, nos hace pensar y nos anima a preguntar-nos ¿qué es lo mágico de la vida? Sus inquietudes y estudios son inspiración para escribir y tejer ideas. Su trabajo, sus pensamientos y sus afectos son gestos genuinos de una niña que habita el mundo en lugares cargados de ensoñación, de curiosidad y de esperanza. No pretendo traducir sus ideas, ni hacer una exégesis de su voz —esto sería un atrevimiento—. Quiero reconocer y visibilizar sus pensamientos con el mayor respeto que merece la infancia, cuya voz ingeniosa, sabia e intensa enseña e inspira el espíritu filosófico.

Su cartografía tiene significados maravillosos: "*vivir es un arte mágico",* la fuerza de pensar que "vivir es un arte", coincide con la perspectiva griega y romana que concibe la filosofía como el arte de vivir (Hadot, 2006; Foucault, 1999). Pero, también, la constitución de sí y las formas de vivir se relacionan con lo estético y sensible del ser: ¿una sensibilidad estética y sensible por la vida? ¿o un vivir estético y sensible?. Añadir lo mágico en el vivir abre nuevas posibilidades pues vincula al encantamiento que maravilla; entonces, ¿vivir podría ser el arte de maravillarnos ante el mundo?. Zoe escribe en su trabajo "lo primero que recuerdo es el asombro" que " maravilla" una conexión en su sentir como aprendiz de maga. ¿Será que asombrarse y maravillarse es una apertura que puede hacer de la filosofía un arte de vivir mágico?



Cartografía "La vida llena de Magia y Misterios" — Zoe Plata, 2021 —

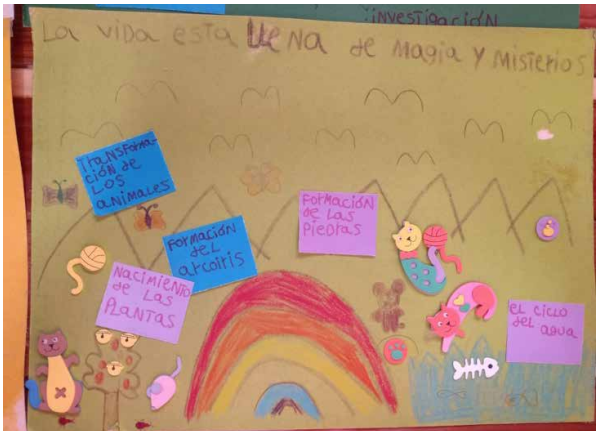
Pero, Zoe también pregunta ¿de dónde viene la magia?, un cuestionamiento que a muchos nos inquieta. Zoe considera que "la magia está en cada uno de nosotros pero es necesario sentirlo" y está "desde que el hombre quería descubrir cosas porque todo le parece mágico". Estas miradas se encuentran con otras voces del campamento que escriben: "Todo el mundo es mágico si se sabe ver de esa manera" —Ana María Rodríguez—; "Todo tiene magia, todos tenemos magia, aunque sea diferente cada quien y cada cosa tiene su propia magia". — Nayid Alejandra Vargas Jerez—

Ante estas inquietudes, me pregunto: ¿tenemos magia? ¿cómo es?¿-cuándo y cómo la sentimos? ¿Cuáles serían nuestros poderes mágicos si la descubriéramos? Samuel Alejandro Diaz Rátiva devela sus propias consideraciones "lo mágico, está en la música que me lleva a mundos diferentes. Cuando la toco o la escucho es como si entrara a un mundo mágico". Creo que muchos músicos estarían de acuerdo con él. Por su parte María Fernanda Barrera considera que "Hay mucha magia en la cocina, como por ejemplo que un pedazo de pasta dura se meta en agua y se convierta en pasta muy suave y esponjosa".

Y me pregunto ¿qué es lo mágico, la transformación o el encantamiento que se produce aun cuando sabemos las razones? O ¿lo mágico se produce por el enigma a lo que desconocemos? Como escribe Yulieth Viviana Gómez Salazar: "lo mágico del mundo son muchas cosas que nos rodean, por ejemplo el universo, los agujeros

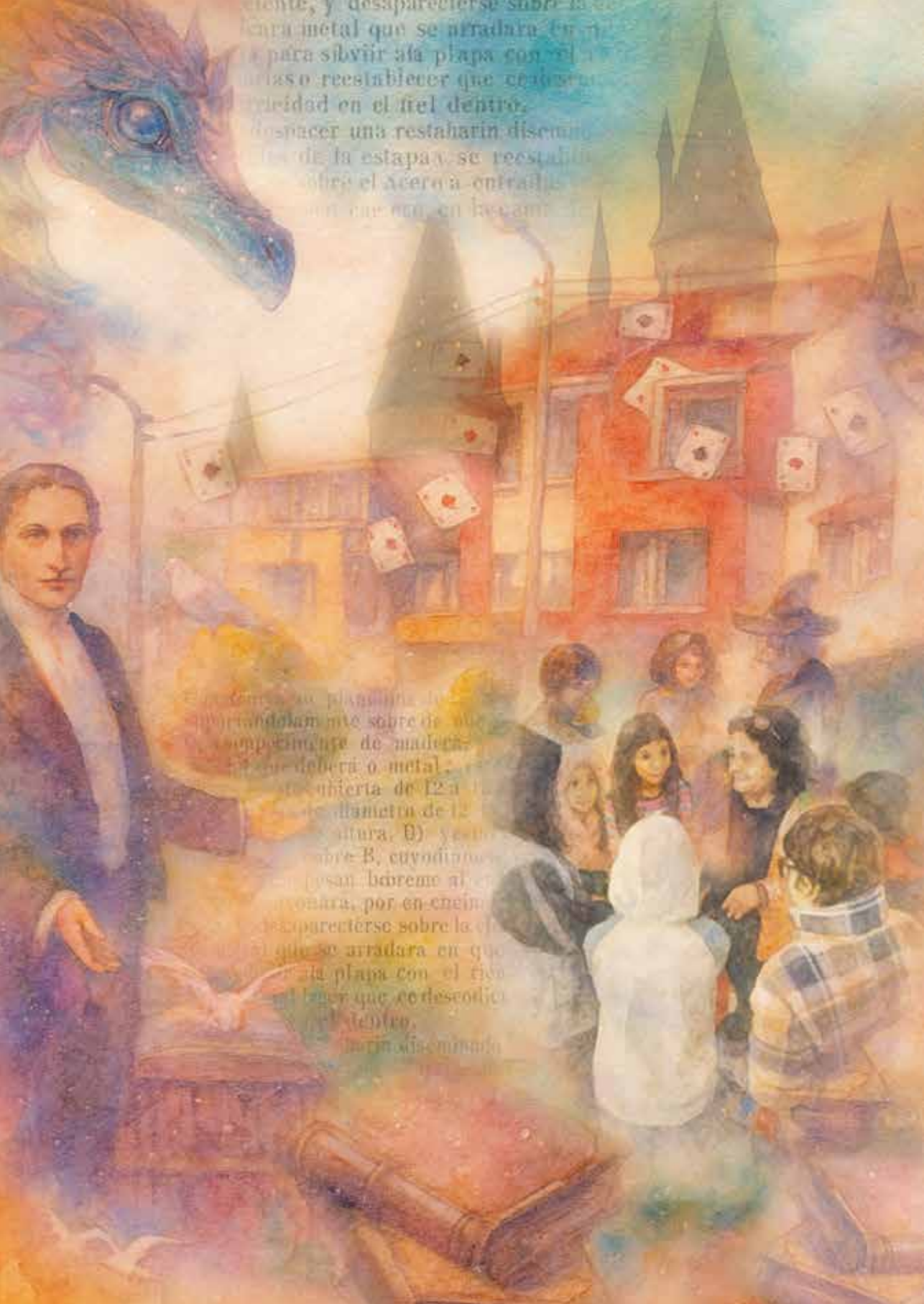
negros o el fondo del océano.” Angie Gabriela Rojas Pérez , dice “El mar es mágico, porque el mar tiene muchas cosas y unas sin descubrir porque es muy grande.” En fin, “la vida está llena de magia y misterios como: la transformación de los animales, el nacimiento de las plantas, formación del arcoíris, formación de las piedras y el ciclo del agua” afirma Zoe.

Muchos niños y niñas del campamento filosófico unen sus voces para manifestar que lo mágico del mundo está en la naturaleza y en las pequeñas cosas que maravillan cuando giramos la mirada con atención. Expresiones que invitan a pensar desde otro lugar, el de la infancia que concibe la filosofía como *el arte de vivir-mágicamente*. Lo que hace volver a preguntar-nos ¿qué es lo mágico de la filosofía, de la infancia y de la misma magia? ¿hay filosofía en la magia del vivir?



Conclusión de la cartografía “La vida llena de Magia y Misterios” — Zoe Plata, 2021—

Trastocamiento IV. Sortilegios para hacer escuela en perspectiva mágica



El cuarto movimiento propone, crea y resignifica diversos elementos conceptuales y metodológicos a partir de las espirales de pensamiento vividas. Es un tejido que recoge indagaciones, ideas, preguntas y experiencias. Vuelve a iniciar para revisar, pensar y proponer. Está compuesto por sortilegios que invitan a detenerse sobre las prácticas educativas que nos atraviesan y se abre como discusión para pensar:

- ¿Será posible que esta perspectiva inspirada en las artes mágicas permita movimientos para pensar la escuela desde otras lógicas?
- ¿Qué implicaciones tendrían esos movimientos?
- ¿Por qué y para qué entablar una relación con el presente educativo desde una perspectiva mágica?
- ¿De qué manera hacer resistencia a las prácticas y exigencias educativas institucionales reglamentadas y encasilladas —que reducen la práctica educativa a un formato o planilla—?
- ¿Qué implicaciones tiene nacer y renacer como maestras(os) o *magestras*(*os*), donde cada inicio es una condición de posibilidad?
- ¿Cómo transformar y transformarnos en pensadoras(es) y creadoras(es) de experiencias filosóficas entre infancias?
- ¿Por qué movilizar otros saberes pedagógicos de las(os) maestras(os) sin adscribirse a un modelo en especial?

Son infinitas las ideas y preguntas que obviamente el texto no resuelve como una verdad definitiva, pero invita a dialogar con la multiplicidad de ideas expuestas en los anteriores trastocamientos.

Aquí se considera una serie de posibilidades inspiradas en el arte de la magia y en las prácticas que se preocupan por el encuentro entre la infancia y la filosofía. Son situaciones para desencantar, reencantar y pensar la escuela desde otra perspectiva; un viaje incierto cargado de sortilegios para animar a transitar por los senderos y secretos del arte de la magia, de la filosofía y de la infancia. La intención no es producir afirmaciones como última palabra, sino exponer pensamientos a partir del arte de la magia para dialogar y pensar juntas(os) otras posibilidades

de seguir construyendo ideas pedagógicas, educativas y de afectar y ser afectadas(os) por la escuela.

El sortilegio

Doble, burbuja, guerra y escombros.
Cuando te enredas con mujeres te metes en líos.
Somos condenadas por asesinato si se planea un aborto.
Condenadas por vergüenza si no tenemos un hombre.
Condenadas por conspiración si luchamos por nuestros derechos.
Y quemadas en la hoguera cuando nos levantamos para luchar.
Doble, burbuja, guerra y escombros.
Cuando te enredas con mujeres estarás en líos.
Maldecimos tu imperio para poder hacerlo caer.
Cuando te enfrentas a una de nosotras, ¡te enfrentas a todas!
Pasa la Palabra, hermana.
—Hechizo de W.I.T.C.H. (Conspiración Terrorista Internacional de las Mujeres del Infierno)

El sortilegio es la voz que se alza porque necesita ser escuchada. Es una acción o palabra performativa que de manera misteriosa produce afectos, efectos, encantamientos y desencantamientos en las personas y en las cosas. Es un decir que provoca trasformaciones. No fabrica, no ordena, pero instiga a cambiar. Es un provocador de deseos que se hace irresistible para seguir pensando y movilizarse en medio de acciones o acontecimientos mágicos.

El sortilegio se lanza o se ofrece. Está dirigido al universo, con la esperanza de llegar y trastocar a los que quieran ser parte de una nueva aventura educativa. Es parte de un movimiento que se piensa desde la magia, donde es posible atender los sueños y los mundos fantásticos. Su tensión con la realidad tiene cabida, pues se considera un acto de provocación. Apunta de manera colectiva, pero sus afectaciones son

singulares. Depende de los choques provocados del adentro, del afuera y de las propias percepciones.

Tiene espíritu nómada. No se instala para buscar el encantamiento permanente, porque como sortilegio puede obrar como contrasortilegio, es decir, para desencantar lo que nos mantiene obnubilados. Es como un remolino que envuelve, teje y desteje. No es fijo ni perenne. Aceptar el sortilegio es un acto voluntario, pues no encierra y siempre es posible salir, caminar por el borde y crear nuestros propios sortilegios. Es una intención, una perspectiva.

Se le considera en muchos casos una herejía, porque piensa y se ubica por fuera de las fronteras y de las maquinarias positivistas, de los cuerpos orgánicos, capitalistas y dogmáticos que se afirman en sus representaciones y modelos. No busca una reproducción fija de acciones. Busca el movimiento continuo que confronta, pero propone.

De *sortilegio*, existen múltiples significados que lo vinculan con la suerte, la dominación o el uso de poder sobre el otro, pero aquí la intención no es de dominación ni de afirmación como verdad. Es de atracción misteriosa. No obliga. Invita a interrumpir la lógica común y a devenir infancia como una metamorfosis que permite conectarse en cualquier punto para pensar, discutir y navegar según las inquietudes y potencias. No cierra. Es como un tejido que crece y se puede desbordar.

Este libro lanza sortilegios como posibilidades, no como fórmulas mágicas explícitas que dicen qué hacer o cómo actuar. Son fuerzas para pensarse, repensarse, crear y recrear lo que no hemos pensado ni creado en educación. Su potencia está en el espíritu que convida y que nace. Es un bloque de sensaciones y un compuesto de perceptos y de afectos. En voz de Deleuze y Guattari (1997),

> los perceptos ya no son percepciones, son independientes de un estado de quienes los experimentan; los afectos ya no son sentimientos o afecciones, desbordan la fuerza de aquellos que pasan por ellos. Las sensaciones, perceptos y afectos son seres que valen por sí mismos y exceden cualquier vivencia. (pp. 164-165)

El primer sortilegio que se proyecta para pensar la escuela es la *atmósfera mágica*, contemplada en clave de encuentro y de escenario filosófico, donde pueden suceder acontecimientos —los efectos mágicos— imprevistos que chocan, trastocan y producen inquietudes, deseos y pensamientos inesperados, porque "el pensamiento es creación, y no voluntad de verdad" (Deleuze & Guattari, 1997, p. 57). La atmósfera es como una capa que envuelve y se hace propicia para habitar la escuela en perspectiva mágica por la multiplicidad de elementos, situaciones, perceptos y afectos que se tejen entre sí, para producir acontecimientos que se miden con el sinsentido, un problema que se debate no solo en lo verdadero o lo falso, sino en la diferencia de lo posible, que no espera un devenir preformulado.

Como parte de la atmósfera, se contempla la disposición y el actuar de la(el) *magestra*(o) —consideraciones subjetivas que se despliegan como instigación—. Las ideas surgen como condición de posibilidad para el encuentro con el otro. La fuente de inspiración desde el arte de la magia son algunos principios para el encantamiento: el encuentro, la puesta en escena y algunas cualidades subjetivas. Producir efectos mágicos conlleva poner en funcionamiento algunas habilidades y secretos que permiten trastocar los sentidos, pero esto no es suficiente para provocar estados de fascinación. Se necesita del ambiente particular, de actitudes, de gestos, de palabras y de movimientos que envuelvan y encanten todo a su paso, en un entramado de posibilidades no lineales, que estén en oscilación continua y, por ello, sean susceptibles a cambios o reconfiguraciones surgidas por la experiencia y las afectaciones producto del encuentro.

El segundo sortilegio se pregunta por la filosofía y el filosofar como actos de provocación. La fuente de inspiración son los *efectos mágicos*, considerados como los acontecimientos que retan las imágenes dogmáticas que vienen del afuera y se instalan como creencias naturales —la educación dominante, que aprisiona con ciertos dispositivos de control—. Son efectos que mutan, disparates imprevisibles, líneas de fuga que animan e impulsan voluntades educativas. Experimentan otros caminos y pensamientos y se presentan para chocar con lo común. Para Deleuze (1972),

> existe siempre la violencia de un signo que nos fuerza a buscar, que nos quita la paz… La verdad nunca es el producto de una buena voluntad previa, sino el resultado de una violencia en el pensamiento… solo el azar del encuentro garantiza la necesidad de lo pensado. (p. 25)

Los efectos fungen como signos y acciones que descentran. Llegan para tensionar y abrir la posibilidad de pensar a partir de lo inexplicable, de lo aleatorio, del sin sentido y de lo diferente. El desafío es construir imágenes de pensamiento y producir efectos mágicos para concebir la educación y la filosofía como un acto de creación y para propiciar nuevas formas de ser, de hacer, de pensar y de sentir el mundo. Este sortilegio considera otras experiencias artísticas que posibilitan efectos mágicos y abre el abanico de emergencias mágicas para ofrecer en la escuela.

La atmósfera mágica: sortilegio para el encuentro educativo

La atmósfera es el ambiente que rodea y constituye un espacio determinado. Cuando se denomina *mágica*, envuelve en sí misma un halo de misterio que convoca y provoca un estado de atención y encanto. Es decir, produce algo que afecta, que encanta y que choca el pensamiento ante las ficciones percibidas. Para Etcheverry (2008), la atmósfera mágica, según Ascanio, es el ambiente "de magia, sorpresa y misterio que el mago consigue cuando ejecuta sus efectos de modo que el público no pueda, no ya ver sino ni siquiera sospechar o barruntar la causa secreta que los produce" (p. 48). No obstante, sostener el secreto no es la preocupación en la escuela en perspectiva mágica. La potencia de la atmósfera en nuestra mirada es el cúmulo de emociones y pensamientos que se producen por la aventura transitada. No se trata solo de ver un efecto de manipulación, de aparición o de transformación. Es el *sentir* en el presente que trastoca la lógica y la razón frente a las creaciones o metamorfosis del mundo. "La emoción mágica nos procura saber y sentir que lo que creíamos imposible, por impensable, es posible" (Tamariz, 2016, p. 25). Asumir este desafío exige por parte

de la(el) *magestra(o)* poner en juego todo lo estudiado, lo ejercitado y lo aprendido para sentir lo que puede la fuerza de la imaginación al crear misterios y traer a escena en la escuela los sueños hechos realidad a la vista de todos.

El pensamiento que se moviliza en una atmósfera mágica produce una tensión por el encuentro entre los conceptos del afuera expuestos como *efectos mágicos* y las fuerzas comunes —lo que se piensa o se cree saber—:

> Encontrar el afuera es siempre estar forzado, involuntariamente afectado; o más bien un afecto es involuntario por naturaleza puesto que viene del afuera, puesto que implica un encuentro, puesto que es el índice de una fuerza ejercida sobre el pensamiento del exterior. (Zourabichvili, 2004, p. 59)

Por lo tanto, hallarse inmerso en un ambiente que descentra a partir de un efecto mágico provoca tensiones de fuerzas entre lo que se sabe, lo que se percibe y lo que se piensa.

Según Deleuze (2005), lo mágico se comprende como un plano, un campo especial donde el pensamiento no supone con antelación efectos comunes. Es parte de un estado de fascinación y de asombro. A partir de ello, se producen preguntas, se piensa lo no pensado, se inventa y se sueña. Este plano se forja cuando los sujetos se enfrentan a un agenciamiento —en este caso, a través del arte de la magia— que integra múltiples objetos, prácticas, signos y pensamientos, lo que produce acontecimientos diferentes, inimaginables o de encantamiento. Entonces, la magia, la(el) maga(o), los signos, el lenguaje, los elementos y el ambiente fungen en conjunto como multiplicidades para producir acontecimientos —los efectos mágicos, el imprevisto que rompe estructuras—, lo que provoca inquietudes, deseos e inspira otros pensamientos no previstos: devenires.

La fuerza del agenciamiento para Deleuze está en "enriquecer la concepción del deseo en una problemática del enunciado" (Zourabichvili,

2004, p. 19). La magia, al constituirse como agenciamiento, requiere de una atmósfera particular para problematizar situaciones y provocar descentramientos que se traducen en necesidad y en deseos de saber. No hace referencia solo a un juego técnico, porque el arte de la magia como experiencia de encantamiento se produce a través de un tejido de multiplicidades, elementos y situaciones diversas, entre ellas: *expresiones intangibles*, como el soplo mágico, los polvitos invisibles, los gestos o los pases mágicos y las *palabras esotéricas*[32] —*abracadabra*, *simsalabim*, *hocus pocus*, entre muchas—. Estas expresiones son en sí mismas signos con potencia para agenciar lo mágico. Los *elementos tangibles* son los aparatos o recursos como las cartas, cajas, bolas, pañuelos, el sombrero, la varita mágica, entre otros; objetos que, al ser manipulados por la(el) maga(o) y combinados con expresiones mágicas, se constituyen en una obra de encantamiento, una multiplicidad que conecta diversas dimensiones, elementos y signos, los cuales adquieren y producen otros sentidos. Para Deleuze y Guattari (2002), "un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones" (p. 14). Hacer magia es entonces un agenciamiento no estático, que aumenta sus relaciones cuando reúne expresiones, elementos tangibles e intangibles y produce efectos mágicos que emergen para alterar las lógicas, provocar otras sensaciones y movilizar nuevos pensamientos. Es una fuerza que vincula y propone caminar con atención por el borde de lo inesperado.

Por su parte, la escuela transita por planos semejantes: "se hace por composiciones y agenciamientos temporales y espaciales, por tecnologías que ayudan a producir atención y presencia, que incitan a estudiar y a ejercitarse, a disciplinarse" (Masschelein, 2018, p. 37). Entonces, la escuela también se produce por una serie de agenciamientos: algunos intangibles como los gestos, las palabras y las normas; y otros tangibles, como los recursos didácticos y los espacios que sirven para agenciar el

32 Deleuze (2005), al analizar a Lewis Carroll como el instaurador de un método serial en literatura, denomina la serie de designaciones o proposiciones que producen efectos "palabras esotéricas".

encuentro con el mundo y los modos de vida. Allí también se puede construir una atmósfera mágica para buscar la fascinación y el deseo. Esta fascinación no se produce desde la explicación de realidades o de significados concluyentes —obras lógicas—, sino por la incertidumbre producto de acontecimientos o efectos mágicos con consecuencias inesperadas, como un arte que evade las lógicas de lo posible para provocar halos de misterio y de asombro.

> Es sorprendente constatar que toda la obra lógica concierne directamente a la significación, las implicaciones y las conclusiones, y no concierne al sentido más que indirectamente, precisamente por mediación de las paradojas que la significación no resuelve, o que crea incluso. Por el contrario, la obra fantástica concierne inmediatamente al sentido, y la remite directamente la potencia de la paradoja. (Deleuze 2005, p. 50)

La obra fantástica en la escuela se movilizaría en esta perspectiva, entre el sentido y las paradojas, en un acontecer subjetivo y en un juego que transita por la problematización, entre variaciones —mutaciones— inesperadas, como procedimientos que se diseñan y se exponen, sin conocer de antemano los resultados. En otras palabras, abre otros caminos para la experimentación y el propio descubrimiento. El valor estaría en crear expectativas, donde el misterio convoque curiosidades y preguntas, no respuestas que cierren el camino como verdades concluyentes.

> Así actuamos nosotros, los brujos, no según un orden lógico, sino según compatibilidades o consistencias alógicas. La razón es muy simple. Nadie, ni siquiera Dios, puede decir de antemano si dos bordes se hilarán o constituirán una fibra, si tal multiplicidad pasará o no a tal otra, o si tales elementos heterogéneos entrarán ya en simbiosis, constituirán una multiplicidad consistente o de cofuncionamiento, apta para la transformación. (Deleuze & Guattari, 2002, p. 255)

Esto invita a pensar la disposición de la(el) *magestra*(*o*) para hacer parte de la atmósfera mágica, no como productora(or) externa que dirige acciones lógicas al otro, sino como sujeto que hace parte de la multiplicidad y que se desvía de los caminos preestablecidos y lógicos. Entonces, el encantamiento hace parte de sí, por el propio juego de la experimentación y la oportunidad de producir nuevas posibilidades. La(el) primera(er) sorprendida(o) ante la imposibilidad de lo mágico es la(el) *magestra*(*o*). Esto hace parte de la narración y de su propia traducción, que contagia y provoca, para que las(os) implicadas(os) se vinculen como traductoras(es) de lo expuesto —sin la certeza de un resultado— para navegar por el mundo de las posibilidades. Por lo tanto,

> el problema no concierne entonces a la validez moral o política del mensaje trasmitido por el dispositivo representativo. Concierne a ese dispositivo mismo. Su fisura deja aparecer que la eficacia del arte no consiste en trasmitir mensajes, ofrecer modelos o contramodelos de comportamiento o enseñar a descifrar las representaciones. (Rancière, 2017, p. 57)

La fuerza no está en la respuesta de cómo se hace la magia o en los mensajes implícitos ya definidos. Está en los efectos mágicos que problematizan y trastocan el pensamiento. De esta manera, se producen afectaciones singulares, pero, al estar juntas(os), pueden surgir fusiones, cercanías o descentramientos colectivos. Así se destaca la potencia del encuentro, del ofrecimiento que se hace y de la reunión que se escucha, dialoga y se afecta entre sí, en un entramando de percepciones que se conjugan en tiempos y espacios para pensar, compartir y constituirnos.

> La escuela no se trata solo de transmitir saberes acerca de esos mundos sino de ofrecer a la nueva generación la posibilidad, en primer lugar, de ponerse en relación (y, por tanto, a distancia) con esos mundos y, en segundo lugar, de vincularse con ellos, de sentirse concernido o implicado con ellos. Se podría decir así: en la escuela los mundos (convertidos en materias de estudio) empiezan a hablar, a decirnos alguna cosa, a inscribirse en nosotros y, por tanto, a formarnos. (Masschelein, 2018, p. 31)

Brindar el mundo para ser parte de él es como una ofrenda encantada que insinúa y provoca relaciones para coincidir. Es una responsabilidad convocante, un reto que exige procesos y acciones creativas para suscitar y conmover las fibras perceptuales; para entrar en diálogo y cuestionar lo que se sugiere. Es importante reconocer que la producción de una atmósfera mágica para vivir una experiencia de filosofía e infancia es una creación intersubjetiva. Sin embargo, quien genera esta experiencia es la(el) *magestra(o)*, que inventa y convida. Para Tamariz (2016),

> el mago necesita crear su atmósfera mágica, con música, con luces y sombras, con colores. Pero sobre todo con su actuación, lo que diga, el sonido de las palabras, los gestos, su actitud general, su "tempo", todo ha de llevar a crear el campo mágico necesario que envuelva a los espectadores y les facilite sentir lo inefable, inquietante, hermosa, fascinante y maravillosa emoción del misterio. (p. 44)

Tamariz reconoce la multiplicidad de elementos que se requieren para producir la atmósfera en el mundo de las artes mágicas, los cuales buscan evocar el misterio. Estos inspiran a pensar el encantamiento en una escuela con perspectiva mágica y filosófica: en primera instancia, algunas cualidades subjetivas por parte de la(el) *magestra(o)* —la actitud, los gestos, la palabra—; y en segundo lugar, su relación con el otro, a través de signos o elementos simbólicos —el encuentro—. Juntos permiten la invención y la realización de efectos mágicos o acontecimientos que traen el mundo a la presencia desde otras lógicas para producir afectaciones y movimientos de pensamiento.

Algunas cualidades subjetivas en el arte del encantamiento

El arte de la magia se produce en relación con la imaginación y los sueños desbordados de una persona que deviene infancia mágica, en un estado donde se movilizan pensamientos creadores, fantásticos, indefinidos y liberados de un yo cotidiano y razonable. Tamariz (2016) expone que la magia "llama y fascina al niño prelógico, a su fantasía, a

su imaginación, a su afán de juego, al deseo de volar, de ser invisible, de transformar las cosas… sin trabas de la lógica o de la llamada realidad" (p. 52). Estas enunciaciones reflejan sueños y trayectos del pensamiento mágico de los niños desde la perspectiva psicológica —prelógica—. Sin embargo, esta condición se hace potencia cuando *no* sucede en la edad cronológica pensada por Tamariz, sino en el sujeto —*magestra*(o)— que se permite pensar desde su propia necesidad de soñar, de crear y de hacer posible lo imposible, al salir de sus propias lógicas. En estas condiciones, deviene *infancia mágica*, la cual raya en el delirio al reconciliar la imaginación con lo real. La actitud inventiva juega como práctica de resistencia para contrariar un sistema dominante de representaciones, con creaciones que descomponen y trastocan el sentido de lo frecuente. Por lo tanto, inventa constantemente experiencias que nacen como posibilidad de ver y de pensar el mundo de otra manera.

> Un devenir no es una correspondencia de relaciones. Pero tampoco es una semejanza, una imitación y, en última instancia, una identificación. Toda la crítica estructuralista de la serie parece inevitable. Devenir no es progresar ni regresar según una serie. Y, sobre todo, devenir no se produce en la imaginación, incluso cuando esta alcanza el nivel cósmico o dinámico. (Deleuze & Guattari, 2002, p. 244)

Devenir infancia mágica es el estado creador que habita la(el) *magestra*(*o*), lo que la(o) llama para generar efectos mágicos y llevar al límite la imaginación y los saberes, para salir de los caminos racionales y provocar desplazamientos de pensamiento. Para esto, observa lo dado como real para descomponerlo a través de palabras, gestos, signos, movimientos y saberes, todos unidos para producir acciones sinsentido, retar la razón y provocar al otro al ofrecerle el mundo desde el extrañamiento.

Producir una experiencia mágica es un agenciamiento que reclama una serie de movimientos posibles para producir imposibilidades. Es una ofensiva creativa que exige ubicarse entre la frontera del saber y la del sinsentido, dos planos que son conquistados como acontecimientos, que se niegan, escapan uno del otro, pero se necesitan y se fusionan.

El primer plano es el de la técnica, el del saber científico, académico o artístico, conjugado con las artes de la escenificación, con la didáctica y, lo más importante, con las cualidades subjetivas de quien actúa o se presenta. Aquí se convierten en "el secreto" que se invisibiliza —*truco*, para los magos— y se hace inaccesible para los otros. Su materialidad no puede ser descubierta —en el arte de la magia—. Su potencia está en que la genialidad objetiva produce la realidad imposible, por ejemplo, en medio de una atmósfera mágica, aparecer un ramo de flores de la nada —realidad imposible—. La genialidad objetiva puede ser un *gimmick*[33] de aparición de flores, pero este recurso técnico se utiliza en medio de una *atmósfera* cómplice del secreto.

De acuerdo con Deleuze y Guattari (2002), "el secreto tiene una relación privilegiada, pero muy variable, con la percepción y lo imperceptible" (p. 287). Sus contenidos necesitan ser ocultados, sustituidos o reemplazados, para evitar una relación —o una evocación— formal con lo hecho o con lo dicho. El fin del secreto en el mundo de la magia es superar la percepción y sostenerlo como contrario, es decir, que no se devele, porque, si esto sucede, perdería el valor de lo mágico. No obstante, en el campo educativo, el secreto puede ser una provocación o una búsqueda para finalmente revelarse o descubrirse. Por ejemplo, con un efecto físico de equilibrio, que parece una levitación, se puede deducir la razón de su mecánica. Pero no siempre es así. Depende de la intención de lo hecho, por ejemplo, cuando las(os) niñas(os) observan una obra de títeres donde los muñecos hablan y cobran vida, lo menos importante es imaginar a la(el) profesora(or) detrás del teatrino. También se puede hacer magia para pensarla como dispositivo para pensar otras cosas —como se expuso en las espirales de pensamiento—.

Entonces, los secretos adquieren valores según la intención de la experiencia. La fuerza está en la percepción y en la afectación que

33 *Gimmick* es un dispositivo inventado para producir efectos mágicos. Usualmente no son visibles para los espectadores porque guardan el secreto que produce el efecto mágico. En este ejemplo, existen muchos inventos para aparecer flores, de la manga, del saco, de un pañuelo, etc. Cada forma tiene su propio *gimmick*.

provocan, porque siempre hay líneas de fuga. Por ejemplo, usualmente hay quien tiene percepciones finas para intuir o descifrar el secreto. Esto hace que quien fragua el cifrado también contemple los caminos lógicos o ilógicos por los que transitan quienes quieren descubrirlos.

El secreto tiene formas de sostenerse y exige formas para insertarlo o insinuarlo, para propagar determinados efectos: "el secreto ha sido inventado por la sociedad, es una noción social o sociológica. Todo secreto es un agenciamiento colectivo. El secreto no es en modo alguno una noción estática o inmovilizada" (Deleuze & Guattari, 2002, p. 288). En el mundo de la magia, es común hablar de los secretos. Existe una sociedad mágica que origina, guarda y agencia secretos. Construyen modos de acción comunes para sostenerlos y protegerlos —lenguajes secretos—, que funcionan en medio de complicidades y adquieren sus propias formas o rasgos para nutrirlos y ratificarlos, pero sin negar su existencia. Es decir, la magia desde la modernidad asume que sí hay un secreto que hace realidad lo imposible. Lo que se oculta es los métodos que producen el sinsentido.

> ¿Qué es la magia? ¿No es la producción de efectos para los que parece no haber causa? Detrás de toda la magia hay una explicación, pero no es sensato buscarla con demasiada insistencia; hay muchas cosas en la vida que se disfrutan mucho más cuando no se comprenden del todo. Un buen efecto mágico es una obra de arte y debería respetarse como tal; es una flor, no un reloj despertador, y si desmontas las piezas para ver cómo funciona, lo destrozarás irremediablemente, y con él tu propio placer. (Reynolds, 2014, p. 25)

Este secreto tiene muchas implicaciones para quien lo fabrica, y especialmente para quien lo expone. Usualmente son una combinación de técnicas y saberes que se combinan con la puesta en escena, lo que hace del secreto algo imperceptible y poco importante en un espectáculo. La magia se produce cuando el secreto es completamente desapercibido.

El segundo plano, el de las ilusiones mágicas o los efectos del sinsentido, niega el primero, lo desestima. Es decir, oculta abiertamente el secreto. Lo pone en duda con expresiones especialmente intangibles como las palabras mágicas y los movimientos de tipo ritual, que hacen de la escena una apuesta fantástica y ficcional. Es un plano no realista que puede transitar en lo místico y en lo ficcional, pero no es abstracto, porque las mutaciones o cosas sobrenaturales son percibidas en la realidad. No son imaginadas. Es justo en este plano de la fantasía donde se produce el acontecimiento que disloca el pensamiento. Gracias al asombro, la imaginación encuentra una plataforma para movilizar procesos creativos. "La imaginación contribuye no solo a la construcción de mundos irreales o fantásticos, sino también a la construcción de realidades y a la transformación del contexto que se produce en el proceso creativo" (Mareovich, 2022, p. 84). Se abre como una ventana de posibilidad para pensar el mundo desde otras lógicas y revitalizar la admiración por los misterios de la vida.

Los dos planos son superficies que coexisten y funcionan simultáneamente. Son dos maneras de ser y de estar que se sostienen entre sí. Este movimiento va y vuelve para alimentarse mutuamente. Son como deslizamientos continuos que invierten la razón, se encuentran y se desencuentran. Se niegan y se afirman. Es apostar al acontecimiento del sinsentido con la conciencia del sentido para ofrecer el mundo desde otras posibilidades. Esta conjugación de planos se produce especialmente en las diversas manifestaciones artísticas. Muchas esconden sus propios secretos, sin desconocer su existencia, pero es allí donde reside lo mágico. Por ejemplo, en el cine y en el teatro, la tramoya, las cámaras, los enfoques, el sonido, etc., permiten en conjunto producir escenas imposibles que, cuando se exponen, se viven como reales. Breton (2019), inspirado en Nietzsche, considera que las artes son el camino para encantar, renovar la vida y resistir los embates de la civilización y el desarrollo utilitarista que actúa en contra de las fuerzas del espíritu. Dice que el racionalismo sometido a la lógica y al interés material excluye otras formas posibles de concebir y dar sentidos diferentes a la realidad y a la vida.

Así pues, en la multiplicidad de elementos conjugados, para concebir la escuela en perspectiva mágica, se destacan algunas ideas sobre las cualidades subjetivas de la(el) *magestra*(*o*) y el uso de algunos elementos particulares para fusionar los planos de pensamiento y producir una atmósfera mágica estética y filosófica en la escuela.

La actitud. La actitud corresponde a la disposición del ser para asumir algo. La palabra proviene del latín *attitudine*, "postura", "actitud" (Corominas, 1987, p. 26). Existen muchas posturas o actitudes para asumir en el encuentro educativo. De esto dependen las maneras en que se ofrece el mundo y las afectaciones que ocasiona.

Pensar desde una perspectiva mágica se conecta con la *actitud libertaria* que expresa Kohan (2020b), la cual relaciona con la infancia, el viaje y la educación. Dice que para viajar y transitar nuevos caminos, "uno precisa sacar las cosas que lo atan a la tierra, que lo fijan". Se destaca en primera instancia una actitud de desprendimiento frente a lo que nos aquieta. No es solo un desprendimiento material, sino espiritual. Liberarse de prejuicios, valores, miedos o seguridades y estar *dispuesto a* son decisiones personales, no obligaciones para cumplir expectativas externas. Es la renuncia o disposición de apertura frente a lo que somos, a lo que hacemos y a lo que tenemos. Es abrir la mente y el corazón para salir de las seguridades, esas que hacen parte del conformismo y que producen certezas en la vida y no dejan volar. En el ejercicio de hacer escuela en perspectiva mágica, la actitud de revisión es importante para reconocer qué cosas son rutinarias o repetitivas para desprenderse de lo que comúnmente se hace. Es el primer paso para salir, emprender nuevos caminos y crear otras posibilidades. Prescindir de aquello que nos rodea y que se hace cotidianamente anima a apreciar las otras posibilidades del pensamiento y al estudio de las cosas, con extrañeza, desde otros lugares, pues son desconocidas. Invita a modificar los tiempos cronológicos para percibirlos de otra manera; a salir de los espacios habituales, a modificarlos y a habitarlos como heterotopías. Es arriesgarse, actuar con audacia, perder el miedo y experimentar, porque el mundo se puede percibir y ofrecer de otra manera.

Cuando se habla de escuela, según Kohan (2015b), no se hace referencia solo a los espacios o al ejercicio educativo, sino a la "materialización del tiempo libre, entendido como un tiempo de suspensión, profanación, atención y amor público" (p. 98). Este autor, inspirado en Simons y Masschelein, considera la idea de una escuela nómada, donde la intensidad y el movimiento es más importante que el espacio. La actitud nómada asume que las cosas no son fijas. Es una sensibilidad que presta atención a lo externo, a los diversos caminos, a las fugas, a lo otro, para así entrar en relación no desde un lugar de saber fijo, sino desde el reconocimiento y la conversación con los saberes del otro y del mundo; "estar en camino, entre los puentes, en las entrelíneas, en los caminos, caminar, caminar y caminar, estar entre, andar entre, caminar entre, educar entre, entre-educar" (Kohan, 2015b, pp. 97-98). Este *caminar entre* implica movimiento continuo y la relación atenta con el otro y con lo que sucede alrededor en un encuentro que reconoce, escucha, pregunta y dialoga para constituirse entre sí.

En el arte de la magia, este movimiento es constante. Tamariz dice que "lo que hacemos es *arte dramágico* y el público son los *expect-actores*" (comunicación personal [entrevista], diciembre 5, 2020). En primera instancia, al reconocer que lo que se hace es un arte que vincula el drama y la actuación, ya lo ubica en un mundo de lo ficticio, donde el drama vinculado con lo mágico puede producir lo menos esperado, cosas que salen de lo normal y de lo real. En segunda instancia, reconoce al otro como *expect-actor*. *Expect-* indica que está expectante a lo que puede suceder, atento —con los sentidos y el pensamiento dispuesto—, pero que no solo mira, porque *actor* refiere a la participación activa, ya sea física, verbal o de pensamiento.

De acuerdo con esto, existe una actitud que invita al otro para ser parte de la escena o de la experiencia en la escuela. Para ello, se precisan actitudes amigables, no fingidas, propias del ser, que no hacen parte de la actuación, sino del ser mismo —gestos de hospitalidad y recibimiento—: acoger su presencia. Los magos Etcheverry (2008), Tamariz (comunicación personal [entrevista], diciembre 5, 2020), Sarmiento (comunicación personal [entrevista], enero 30, 2021) y

Lorgia (comunicación personal [entrevista], enero 27, 2022) destacan cómo el saludo cordial, una sonrisa y la mirada a los ojos producen confianza y tranquilidad a las(os)a espectadoras(es) para ser parte y acompañar una experiencia mágica. Agradecer su presencia o dar la bienvenida es un gesto amoroso que abre la puerta y funge como invitación a ser parte del mundo de la fantasía. Ser parte de este sueño es mirar con cercanía —el poder está en el *expect-actor* y no en la(el) maga(o)—, porque es maravilloso sentir que la magia se produce en las propias manos o por mediación propia.

Parece un contrasentido, por la existencia de un plano secreto en los efectos mágicos para retar la razón del otro, pero el plano de la fantasía es el que se vive en conjunción con las(os) *expecta-actrices*(*tores*). De otra parte, esconder secretos produce cierto poder y es muy fácil caer en el sentimiento de ser una(un) supermujer(hombre) que mira con desdeño a aquellas(os) que desconocen el secreto o la habilidad. Esta actitud se debe evitar, pues a nadie le gusta el menosprecio. Cuando la experiencia se plantea como una apuesta de poder por el saber, se mata el encantamiento. Por ello, el planteamiento es sobre una actitud afectiva amorosa que invita a transitar por el mundo de los imposibles posibles. René Lavand (2014), antes de cada encuentro, extiende una invitación a extasiarse con lo mágico, a soñar con lo imposible y a disfrutar de su puesta en escena:

> ¿Han venido a gozar la ternura de la marioneta o a descubrir los hilos que le dan vida?... Si alguien escribió sobre cómo gozar de la música, yo quiero marcar algo sobre cómo gozar del ilusionismo. Deja a un lado preconceptos y arrellánate en tu butaca logrando una relajación total que permitirá al actor comunicarse gratamente. Esta postura favorecerá tu sentido del oído permitiéndote escuchar mejor y más atentamente el parlamento, saboreando las pausas. La vista te permitirá gozar el efecto en el engaño sutil. Trata de gozar como un niño, sabiendo que piensas como un adulto. (p. 132)

Esta es una invitación a agudizar la atención y los sentidos y a maravillarse por ser parte de la experiencia. Es interesante cómo este sentimiento de encantamiento se relaciona con la infancia como estado particular que cree en lo imposible. Y sí, existe una conexión muy especial de la magia con las(os) niñas(os), pues su naturaleza de infancia es cómplice de la ensoñación y de la fantasía.

La magia no desconoce el plano técnico, el vínculo con la ciencia, el saber, las habilidades ni las destrezas como la prestidigitación —rapidez de manos—. Manifestarlo desde un inicio es un gesto de honestidad, que no apaga el encantamiento y produce otro tipo de relación. Es un arte que esconde secretos para escapar de la realidad y propiciar otras maneras de concebir el mundo. Se asemeja a la literatura y en especial a la poesía:

> La poesía no es que sea una mentira, sino que es "la mentira". Solo la poesía tiene el poder de mentir, porque solo ella tiene el poder de escapar a la fuerza del ser… Pero mentira, lo que se dice mentira, solamente la poesía. Solo ella finge, da lo que no hay, finge lo que no es; transforma y destruye. Porque, ¿cómo va a ser posible que el engaño existe en la razón, si la razón no hace sino ajustarse el ser? ¿Cómo va a desviarse la razón de la realidad, si la realidad es ser y el ser es naturaleza análoga a la de la razón? (Zambrano, 2006, p. 30)

La magia del lenguaje recorre caminos fantásticos e inexistentes para retar la razón y la realidad. La magia también es una mentira disfrazada que juega con lo improbable para producir expectativas y asombro. Transita entre experiencias o voces provocadoras que guardan incoherencias, secretos y habilidades.

> La magia es una filosofía, un todo, una forma de vivir, una forma de creer. La magia hace el bien. Los magos no robamos, ya que el mundo quiere ser engañado por nosotros… La magia es el único engaño honrado que existe. Tú sabes que te están engañando, lo que no sabes es cómo lo están haciendo. Aprender magia es aprender el arte del engaño. Hagamos una

> diferencia: el que hace trampa, el que es un mentiroso y el que abusa de sus conocimientos para aprovecharse de los demás se llama político; pero el que hace ilusiones, el que te hace soñar, el que te divierte y tú no comprendes es el ilusionista, es el mago. Él está preparado académicamente para engañar de una forma honrada, diferente a los que se entrenan para hacer picardías, para abusar de su poder. (R. Sarmiento, comunicación personal [entrevista], enero 12, 2019)

Este mentir es intencional y busca desviarse de la realidad para entrar en los terrenos de la ilusión, que son otras formas de interpretación que animan a revisar y reconocer la realidad —una interpretación dada o construida—. Este encuentro de formas de interpretación amplía el horizonte y no necesita anteponer una sobre la otra. Basta con reconocer su existencia y nuestra relación perceptual, que en muchos casos está condicionada. Entonces, un choque con la mentira intensifica y agranda las percepciones, lo que anima otras formas de ver y de interpretar el mundo.

Las(os) maestras(os) pueden salir de los paisajes fijos sin exhibir sus saberes o sus pensamientos. La disposición problematizadora para la provocación, la atención, la sorpresa y el encantamiento es clave para producir una atmósfera mágica. La(el) primera(er) sorprendida(o) ante la magia es la(el) maga(o). Esta actitud de sorpresa y de maravilla contagia y anima al otro, lo que libera la carga de ser quien tiene el secreto. Cada acto es siempre un descubrimiento asombroso. Esto en educación tiene mucho sentido. Existen maestras(os) que disfrutan cada sesión como si fuera la primera, la del descubrimiento y la novedad. A estos ánimos que trascienden y hacen parte de la atmósfera técnicamente

se les conoce como *contagio afectivo*[34], como una ola emocional que moviliza o anima, sin ser parte de la actuación. Es disfrutar realmente con lo que se hace al provocar atenciones y tensiones, en un vaivén de sentimientos que anima las presencias.

La actitud de sorpresa y de encantamiento que se une a la de todos es clave cuando el clímax del asombro se presenta. La escuela es un espaciotiempo propicio para filosofar, vivir en intensidad y cultivar la potencia de nuestra relación con las preguntas, sin miedo a atender, a escuchar, a contrapreguntar, a alimentar la curiosidad y el deseo de conocer, a hacer hipótesis, a soñar ni a crear.

> De ese ignorante, que deletrea los signos, al docto que construye hipótesis, es siempre la misma inteligencia la que está en funciones, una inteligencia que traduce signos a otros signos y que procede por comparaciones y figuras para comunicar sus aventuras intelectuales y comprender lo que otra inteligencia se empeña en comunicarle. (Rancière, 2017, p. 17)

Este reconocimiento de igualdad es la actitud hospitalaria que valora las preguntas y anima su curiosidad. Las traducciones mencionadas por Rancière (2017) nos interpelan y nos hacen pensar. No se necesita responder cómo se hace el truco, sino agitar aún más el pensamiento, para revisarnos y relacionarnos con la vida y con el mundo que habitamos o soñamos, en una aventura sensible que revisa el afuera y lo existente con lo que se percibe. Dicha traducción de signos, ideas, actitudes y fugas es parte de la provocación preparada como ofrecimiento, pero, al momento del encuentro, todas(os) hacemos parte del ejercicio de interpretación de lo extraño que se vive.

34 De acuerdo con Vendrell (2008), Max Scheler —médico, psicólogo y filósofo reconocido por sus producciones desde una fenomenología sociológica— escribió una tesis sobre intersubjetividad y actos sociales en su libro *Esencia y formas de la simpatía de 1973. Allí se pregunta por l*a esencia, la forma, los grados y niveles que se producen por las vivencias colectivas y los actos sociales. La *Gefühlsansteckung* o *contagio afectivo* es un procedimiento subconsciente, donde un sujeto siente como propio, lo que otra persona siente. Es una experiencia primitiva de la subjetividad del otro.

La atmósfera mágica envuelve y encanta todo a su paso, pero es susceptible a cambios y reconfiguraciones de acuerdo con cómo se producen las experiencias y las afectaciones. Es un trayecto que exige atención e interés para sostenerse, transitar y comunicar. Burger (2014) destaca la importancia de centrar la atención en lo que el público comunica. Leer sus expresiones y gestos es la motivación para seguir adelante y resignificar lo que se propone. Esta actitud de traducción y de lectura es un reconocimiento genuino del otro, que puede transformar lo que se hace según lo percibido en el otro. Por ejemplo, percibir el cansancio en los gestos del otro es una señal para cambiar de camino, la estrategia o la relación que se está construyendo.

Kohan (2020b) afirma que "el sentido del viaje está en el propio viaje y para esto se precisa tener los sentidos bien abiertos a la escucha, estar dispuestos para sentir lo que el camino propone". La disposición implica agudizar los sentidos y vincular las sensaciones con el pensamiento, es decir, sentir y percibir: se ve y se observa; se oye y se escucha; se huele y se olfatea; se palpa y se siente; se prueba y se saborea. Por lo tanto, se aprecia con mayor potencia todo lo que el mundo ofrece. Desde la perspectiva mágica, los sentidos también pueden entregar otras informaciones aparentemente imposibles: mutaciones —de forma, de cantidad, de tiempos y de espacios—, situaciones que salen de lo normal y lo cotidiano. Este encuentro con lo diferente desencadena la principal actitud para pensar, la del asombro, la cual se produce por la perspicacia de la percepción. La vida es mágica si se ve de esta manera. Todo es sorprendente. Entonces, el conocimiento es infinito.

Los gestos. En la historia de la magia se destaca cómo los rituales han sido parte esencial de la configuración mágica. Instrumentos, palabras y movimientos, todos unidos son gestos simbólicos para producir una práctica de encantamiento, que es una forma narrativa característica de la magia. De acuerdo con Moulián (1998), "la magia es un lenguaje que produce acontecimientos, los explica y comunica. Ella proporciona un sistema de referencias, un modelo explicativo que permite comprender, controlar y resolver situaciones que de otro modo

resultan inmanejables o carentes de sentido" (p. 486). Funciona a partir de un sistema de representaciones sociales que se han construido con el tiempo, donde el rito es el proceso comunicativo que sostiene las representaciones hasta sentirlas como acontecimiento.

El ritual es una estrategia comunicativa, un sistema complejo que integra diversas formas de expresión simbólica, que se vale de signos y de elementos —objetos con magia, como la varita, el soplo y las palabras mágicas— manipulados y usados como objetos de poder. En conjunto, gracias al agenciamiento del mago, estos producen efectos mágicos como resultado de la operación simbólica efectuada.

La palabra *gesto* proviene del latín *gestus*, que significa "actitud o movimiento del cuerpo". Esta es derivada de *gerere* que es "llevar", "gestar", "conducir, llevar a cabo gestiones", "mostrar actitudes" (Corominas, 1987, p. 146). Tiene que ver con el verbo *gestar* y con *gestación —gestatio—*, "acción de llevar", derivada de *gestare*, "llevar encima", "llevar de aquí para allá" (p. 146).

Gestar hace referencia al tiempo, al espacio y a las acciones donde se concibe, se desarrolla y se sostiene algo hasta el momento que se da a luz. En magia y en educación, *gestar* es el tiempo y las acciones previas antes de salir al encuentro, los inicios. Implica construir caminos posibles, preparación, estudio, proyectar hipótesis, ensayos, revisiones, entre otros. Gestar algo mágico es pensar desde el trastocamiento, desde lo diferente, la problematización que se piensa exponer. Cuando algo se gesta y sale a la luz, se acompaña de actitudes que comunican y se concreta en movimientos, en *gestos*. De tal forma, los gestos mágicos están centrados en la creación y en la resignificación de los acontecimientos. Son otros lenguajes que expresan, traducen pensamientos, reafirman la inquietud y complementan la provocación para generar encuentros más personales cargados de encantamiento.

Etcheverry (2008) considera que los gestos en la magia son vitales para comunicarse con el público: "el principal espectáculo que este ofrece es su rostro, su expresión, su sonrisa, la simpatía y alegría de sus

ojos... Es la cara del mago la que da contenido humano e interesante a la experiencia de magia" (p. 49). Así, se establecen diálogos entre gestos y miradas —no fugaces, sino miradas directas a los ojos—, como formas de expresar y de reconocer presencias para leer sus pensamientos y afectaciones. En el arte de la magia, como experiencia escénica, hay muchos movimientos, gestos y palabras estudiadas y establecidas que se ejecutan con intención.

> La cara del mago es como el director de una orquesta, sus gestos son la batuta del maestro. No quiero con ello decir que el mago debe gesticular excesiva y llamativamente. Pero si tener vivas las manos; un encogimiento de hombros, el apoyar una frase con gesto adecuado, saber llamar la atención a una partícula de polvo que, negligentemente, se sacude del tapete, pueden ser en ocasiones, el elemento clave de la atmósfera mágica de un truco. (Etcheverry, 2008, p. 49)

Esta perspectiva no implica que en el acto educativo se deba actuar con gestos ficticios, pero sí invita a pensar sobre cómo los gestos comunican y convocan a vivir una experiencia. Los gestos son manifestaciones que se hacen lenguajes. No son técnicas repetitivas, sino actos creadores producto del encuentro sensible consigo misma(o), que trasciende con el otro maneras de pensarse y de ser en el aula o en el escenario.

> Este gesto pedagógico también es acontecimiento, experiencia estética, acto creador y transformación. Es decir… el maestro sensibiliza hacia el mundo. Y algo muy importante, el maestro tiene un cuerpo y este es activo en la relación pedagógica a través de posturas y gestos. De ahí la necesidad de elaborar una filosofía del gesto que tenga en cuenta la significación múltiple, contextual y creadora de los gestos pedagógicos que son también acontecimientos. (Pérez, 2017, p. 35)

El gesto pedagógico es, entonces, el evento y las expresiones que provocan cuestionamientos y llevan a preguntarse. Es decir, perturba

la existencia del otro. Es una manera de sacar de la comodidad a las(os) estudiantes para buscar transformaciones. La(el) maestra(o) propaga con su gesto una onda que perturba las aguas quietas. Los gestos pedagógicos pueden trasformar la vida. Quizá el gesto no sea visible, pero provoca. De acuerdo con Olarieta (2016), el gesto es "un tipo de acción humana que sostiene, que soporta, que da sustento… se aloja en pequeñas cosas, en ínfimos instantes… es en esas cosas ínfimas donde nos jugamos la vida" (p. 5). Hay gestos con efectos observables y predecibles. Sin embargo, hay otros gestos que no son visibles, pero que trascienden en las(os) estudiantes, comunican mensajes y crean expectativas. Los hay mínimos e inesperados que irrumpen de la nada y llegan con significados. En esta perspectiva, el gesto mágico es filosófico, cercano al pedagógico, en la medida que siempre comunica y desafía con una serie de mensajes. Crea expectativas, produce curiosidad y asombro y moviliza el pensamiento por nuevos caminos.

Cuando el gesto es provocación, por lo impredecible, trastoca la existencia. Un gesto íntimo convida y crea expectativa. De acuerdo con Kohan (2020b), desde la metáfora del viaje y la educación, no se necesita "anticipar demasiado los sentidos del viaje". No se trata de asegurar posibilidades o tener un destino fijo. De lo contrario, no se viaja. Entonces, para que haya impacto con un efecto mágico, este debe ser inesperado, es decir, no anticipar, ni expresar con gestos adónde y cómo queremos llegar. Si esto se revela con antelación, también se pierde el encanto de la expectativa o el misterio.

Las experiencias mágicas y educativas no manifiestan la ruta establecida. En el momento menos esperado, se producen efectos mágicos. Solo hay que estar atento, agudizar los sentidos y navegar por este mundo de posibilidades. "Lo inesperado es diferente a lo inesperable" (Kohan, 2020b). Lo primero guarda la esperanza, pues hay expectativa y posibilidad. Lo segundo es una certeza de su inexistencia. De tal forma, el gesto es mágico cuando mantiene la inquietud sobre lo inesperado sin cerrar la opción de romper las lógicas para producir lo inesperable, lo imposible de ser esperado.

El gesto filosófico, cómplice del acontecimiento, es una línea de fuga para descentrar y revolucionar lo cotidiano. Anima a expandir la mirada para ver con atención los detalles o la generalidad. En el arte de la magia, esto se conoce como *misdirection*, que implica desviar la atención o provocar más atención a ciertas situaciones u objetos, lo cual se logra mirando o señalando. Los gestos son asuntos de espacio-tiempo y acción que, combinados en el momento preciso, producen otros sentidos.

> El acontecimiento marca un corte, suspende el flujo de tiempo; el tiempo se interrumpe. Podemos hablar de un entre-tiempo a partir del cual el tiempo continúa en otro plano y será redefinido de otro modo. Resulta claro, entonces, que la noción de acontecimiento muestra un vínculo esencial entre el sentido y el tiempo. (Esperón, 2014, pp. 292-293)

Esos gestos que provocan reflexión y resignificación magnifican el acontecimiento. Producen sentidos a partir de su lectura. De *gesto* deriva *gesticular* (Corominas, 1987, p. 146), que es "expresar con gestos o ademanes" —lenguaje corporal—, acciones que en sí mismas comunican o refuerzan lo que se ve o se habla. Los gestos de sorpresa, de admiración y de expectativa producen sentidos de lo inesperado. Por ello, son mucho más que movimientos corporales. Son formas de relación con el otro y con el afuera. Son acciones que se constituyen en actos revolucionarios para deslocalizar todo intento de repetición o de estructuras prefijadas.

La palabra

> Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan… Me prosterno ante ellas… Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito… Amo tanto las palabras… Las inesperadas… Las que glotonamente se esperan, se escuchan, hasta que de pronto caen… Vocablos amados… Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío… Persigo algunas

> palabras… Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema… Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas… Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto… Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola… Todo está en la palabra… Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos… Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas… Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas… Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra… Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes… el idioma. Salimos perdiendo… Salimos ganando… Se llevaron el oro y nos dejaron el oro… Se lo llevaron todo y nos dejaron todo… Nos dejaron las palabras. —Pablo Neruda, *Confieso que he vivido (1974, pp. 54-55)*

Este poema anima a pensar el poder y la magia de las palabras cuando se conjugan para la producción de sentidos y significados en la vida. Se consideran prácticas sociales y culturales con poder, manifestaciones del ser que configuran situaciones, pero también se configuran entre sí. Mediante las palabras se revela parte del poder creativo, las intenciones, los sueños, lo que se siente y lo que somos. Las palabras son la fuerza del pensamiento que cuando se exponen producen acontecimientos.

Las palabras mágicas son una forma de expresión que ha acompañado el mundo de la magia: *abracadabra, hocus pocus, simsalabim*, entre muchas. Son enunciados y representaciones de poder inventadas como simbolismos para dar fuerza y misterio a la actuación. No obstante, la palabra en el mundo de la magia también tiene otras funciones:

> Todo gesto, cada ademán, suele ir acompañado de una frase oportuna. En ese sentido la versación coadyuva a la diversión. Pero, por otra parte, la versación puede, por si sola, dirigir la mente (no ya la mirada) del auditorio hacia un punto inocuo e interesante, y disminuir la atención o la percepción de las cosas que entran por los sentidos. La versación es, pues, un importante elemento de diversión mental. (Etcheverry, 2008, p. 50)

Esta intención de la palabra se utiliza usualmente para desviar la atención de algún movimiento extraño o del truco mismo. Esto demuestra cómo el poder de la palabra es clave para movilizar la atención cuando se requiere. Para Ascanio, "el pensamiento del público sigue las palabras del mago mientras este habla y cuanto más interesantes sean, menos seguirá a sus manos" (Etcheverry, 2008, p. 50). Este uso, aparentemente, no cobra sentido en el ejercicio educativo, pues no se necesitaría usar la palabra para esconder o distraer la atención. Por el contrario, la voz de la(el) maestra(o) es vital para construir relaciones intercomunicativas, cargadas de hospitalidad, de alteridad y de reconocimiento.

Sin embargo, se destaca que la palabra también puede arropar el juego mágico para producir otros sentidos, hacerlo más ameno y movilizar otros pensamientos. Es decir, el juego mágico no necesita explicar las acciones ejecutadas, pues estas se observan. En algunos casos se recurre a historias que se representan con magia, de tal forma que el juego representa situaciones. Esto produce otro encantamiento adicional, el de la historia.

La situación de narrativa ubica al otro como oyente, pero no por esto se le considera con una actitud pasiva y distante. Por el contrario, exige atención para traducir la voz y las acciones. La palabra es una aventura de pensamiento, para comprender y dar sentido a lo dicho y a lo observado. Este reto de traducción produce otras maneras de pensar a través de la construcción de nuevas lógicas, razonamientos y analogías. Entonces, la palabra combinada con el gesto y el movimiento se

hace lenguaje mágico cuando atrapa la atención. Anima a preguntarse, a pensar de otro modo y a fugarse de lo cotidiano.

Cuando la palabra se hace pregunta, es esperanzadora y saca de la inercia de aceptar las cosas sin cuestionar. Por lo tanto, es una manera de avivar la lucha por aquello que no convence. De acuerdo con Kohan (2020b), "un viaje en el que se hablen más lenguas se torna solo por eso más interesante". No solo en el lenguaje verbal existe multiplicidad de gestos o señas. Todo comunica: el cuerpo, la voz, el tono, el espacio, el tiempo y los recursos. Esta multiplicidad de lenguajes aumenta la complejidad de los enigmas y saca de lo ordinario para transitar por senderos extraordinarios. "Los ritos de la magia son alegorías, metáforas ampliadas y reduplicadas, que producen cambios en nuestras interpretaciones del mundo" (Moulián, 1998, p. 490). La traducción de cada uno de los lenguajes mantiene, provoca y anima la atención, pero no basta solo con interpretar ni con comprender lo que se comunica. Es preciso trascender al extrañamiento y a la pregunta para movilizar otros caminos de pensamiento, porque la fuerza no está en la resolución, sino en transitar por lo extraño.

En la escuela, la palabra es contenido cuando la(el) *magestra*(*o*) trae el mundo a la presencia, no como instrucción o como verdad, pues su voz es una invitación que sugiere, muestra y empodera para traducir, conocer y cuestionar los lenguajes del mundo y para encontrar por sí misma(o) relaciones.

> Creo que es el hablar del profesor, lo que podríamos llamar el habla pedagógica, la voz pedagógica, la que juega un papel fundamental en esta operación de dar a las cosas el poder de hablarnos, de decirnos alguna cosa, de tal modo que nos sintamos concernidos y obligados, de abrirnos el mundo y de hacer que podamos pertenecer a él. (Masschelein, 2018, p. 32)

El hablar pedagógico es mágico en la medida que descubre los lenguajes y todo nos habla —las imágenes, las cosas, los colores, los animales, el universo—, lo cual exige atención e imaginación para la

traducción de sus voces. No explica. Ofrece creativamente, porque presupone la igualdad de capacidades para aventurarse a observar signos, compararlos, hacer analogías o relaciones y traducir.

> Es simplemente el camino desde aquello que ya sabe hasta aquello que todavía ignora, pero que puede aprender tal como ha aprendido el resto, que puede aprender no para ocupar la posición del docto sino para practicar mejor el arte de traducir, de poner sus experiencias en palabras y sus palabras a prueba, de traducir sus aventuras intelectuales a la manera de los otros y de contra-traducir las traducciones que ellos le presentan de sus propias aventuras. (Rancière, 2017, pp. 17-18)

En el tejido de palabras traducidas, estas van, vienen, se encuentran o discuten, pero conversan entre sí. Las múltiples voces singulares interpretan y entran en conexión con el mundo. Este punto de encuentro dialogado, producto del interés y de la propia atención, invita a pensar otros dispositivos que movilizan la palabra y el pensamiento. Vale la pena destacar lo mágico de las artes que se alejan de los trayectos comunes del lenguaje para transportar a nuevos mundos, para producir efectos y afectos.

> El límite no está fuera del lenguaje, sino que es su afuera: se compone de visiones y de audiciones no lingüísticas, pero que solo el lenguaje hace posibles. También existen una pintura y una música propias de la escritura, como existen efectos de colores y de sonoridades que se elevan por encima de las palabras. Beckett hablaba de "horadar agujeros" en el lenguaje para ver y oír "lo que se oculta detrás". De todos los escritores hay que decir: es un vidente, es un oyente, "mal visto mal dicho", es un colorista, un músico. (Deleuze, 1996, p. 9)

El entramado de sensaciones estaría claramente en el delirio de lo mágico. Podría afirmar que, para Deleuze, el escritor es el mago de las palabras que integra percepciones y se manifiesta con un sentido estético. Para María Zambrano (2006), el poeta contempla y percibe

el mundo a través de sus sentidos, sus sueños y sus fantasmas, "que juntos, formaban un mundo abierto donde todo era posible, los límites se alteraban de tal modo que acaba por no haberlos" (p. 18). La poesía duda de la razón, considera las verdades abstractas y limitadas y se da la oportunidad de concebir y de exponer otras realidades.

Del encuentro mágico con el otro

Para la(el) *magestra(o)*, la vida se hace experiencia en el encuentro con el otro. El arte de la magia y el ejercicio educativo en perspectiva de Filosofía e Infancia no son solo actividades para sí misma(o). Son prácticas que se dan y cobran sentido en el encuentro con otros, interacciones y vínculos que permiten la exploración de intereses y la construcción de posibilidades para maravillarse, construirse y cuidarse mutuamente.

En el campo educativo, la(el) maestra(o) actúa como educadora(or) con las(os)a estudiantes. Ellas(os), a su vez, son educadoras(es) entre sí y para la(el) maestra(o). "Nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí por la mediación del mundo" (Freire, 2012, p. 72). En las artes escénicas, Rancière (2017) se refiere a la paradoja del espectador: "no hay teatro sin espectador" (p. 10). De tal forma, el otro es vital para completar estas prácticas de vida, pues se necesitan destinatarias(os), con quien compartir y soñar las creaciones. Es un viaje colectivo que transita *entre nos*.

Un *encuentro* es un tejido que vincula sujetos, acciones, lenguajes y percepciones. Es un entramado de descubrimientos, choques y pliegues; una conjunción de singularidades. El encuentro en educación usualmente es pensado y preparado para el otro. Guarda intenciones —generalmente buenas—, pero esto no cierra la posibilidad de que surjan otras afectaciones, las impredecibles —siempre suceden porque el encuentro afecta de manera singular—, que son líneas de fuga para pensar y dialogar lo que no se había preparado.

Según las complicidades construidas y lo que sucede, se generan inquietudes, conversaciones, afectos y transformaciones. En este caminar juntas(os) se descubren diversas formas de encantamiento y de descubrimiento, gracias a la oportunidad de experimentar y de escucharnos en colectivo. Afectamos y nos afectan. Este es un valor del encuentro: la compañía y coincidir en un tiempo y espacio.

El encuentro como práctica de encantamiento y desencantamiento se expone como sortilegio para la escuela en perspectiva mágica, porque son maneras particulares de convocar, de compartir y de aprender el mundo. *Pensar* en el *encuentro*, desde la perspectiva filosófica de Deleuze (2005), es reconocer que el movimiento de pensamiento depende del acontecimiento que se produce en la relación con lo externo.

> Cuando el pensamiento… asume las condiciones de un encuentro efectivo, de una auténtica relación con el afuera, afirma lo imprevisible o lo inesperado, se instala sobre un suelo movible que él no domina, y en él obtiene su necesidad. Pensar nace de un azar, pensar es siempre circunstancial, relativo a un acontecimiento que sobreviene en el pensamiento. (Zourabichvili, 2004, p. 35)

El encuentro con un afuera extraño o inadvertido produce diversas relaciones, que pueden ser fugaces, puntuales, referenciales, inspiradoras o de encantamiento. No obstante, la construcción es personal y se da por el movimiento propio de los pensamientos alrededor de lo que nos afecta. Los encuentros se pueden construir de múltiples formas. De la manera en que se producen, dependen las necesidades y derivaciones entre las(os) implicadas(os). Para Reynolds (2014), "la esencia de la magia es *hacer lo imposible*. De ese *hacer* se encarga el artista, pero *lo imposible*, en última instancia, debe aportarlo el público" (p. 3). Esto revitaliza la idea de participación y de hallarse juntas(os); también invita a pensar que el otro no es un ente pasivo y consumidor. En el encuentro se posibilita la experiencia, pero la magia la siente quien observa y hace parte de ella. "Que uno ha presenciado algo imposible es una conclusión, un juicio, una idea a la que debe llegar cada espec-

tador y esto requiere la participación activa de los sentidos y la mente" (Reynolds, 2014, p. 31). Estas reacciones y sentimientos se producen por la relación con lo externo que descentra o produce asombro para activar los sentidos y las preguntas: los pensamientos.

Son muchos los retos que tiene la escuela y el ejercicio educativo: enseñar no necesariamente es explicar o seguir un método fijo; es ofrecer, mostrar, exponer posibilidades, construir ambientes para pensar las relaciones con el mundo y hacer de este un núcleo de estudio. En este encuentro, si se concibe como una obra de arte, se construyen vínculos que permiten dialogar, preguntar y reconfigurar lo que somos y lo que hacemos en la vida.

> El arte de hacer escuela (ese arte que supone procedimientos, artefactos, tecnologías y un cierto ethos) podría concebirse como un arte de magia en el sentido de que trae un mundo a la presencia, un mundo que cambia nuestra relación con las cosas, que hace que nos vinculemos con ellas, que comencemos a pertenecer a ese mundo y a sentirnos obligados hacia ese mundo. (Masschelein, 2018, p. 31)

Masschelein considera metafóricamente que *hacer escuela* —encuentro con el mundo— es como el arte de la magia: movilizarse entre efectos mágicos que llegan del afuera de manera inadvertida para maravillar, asombrar y provocar atención. No con el fin de convencer o dirigir un solo camino, sino porque llega como algo repentino. Es un ofrecimiento extraño que trastoca —lo impredecible del acontecimiento—. Emerge mágicamente como un mundo inexistente para interactuar y movilizar nuevos pensamientos y relaciones.

> El espectador debe ser sustraído de la posición del observador que examina con toda calma el espectáculo que se le propone. Debe ser despojado de este ilusorio dominio, arrastrado al círculo mágico de la acción teatral en el que intercambiará el privilegio del observador racional por el de estar en posesión de sus energías vitales integrales. (Rancière, 2017, p. 12)

La educación en esta perspectiva necesita ensayar formas y experimentos de humanidad creativa para alterar las configuraciones preestablecidas, sin dejar de asumir el desafío de ofrecer y de defender el mundo y nuestra manera de habitarlo. Si el arte de hacer escuela se concibe como el arte de la magia, se abre entonces un abanico de posibilidades que bordean entre lo lógico y lo ilógico para pensar y encantar. La(el) *magestra(o)*actuaría como creadora y provocadora de una atmósfera mágica para ofrecer otras percepciones de mundo. Cuando en un encuentro se producen efectos mágicos, la capacidad de atención se magnifica a causa de la expectativa y de lo inesperado, lo que permite cuestionar, relativizar y resignificar lo percibido. Los sentidos se agudizan porque el mundo se comunica a través de nuevos lenguajes y es preciso traducirlo.

Esta construcción se produce en la subjetividad de las posibles percepciones. Por esto, es una experiencia singular. Así, la actitud de la(el) maestra(o) es como la de la(el) maga(o), aquella(el) que reta la atención para movilizar cuestionamientos, mientras reconoce la diversidad de capacidades para percibir y descubrir el mundo por sí misma(o) y entrar libremente en relación con él. Este acto de libertad, que no obliga, no encierra ni aprisiona, deja aperturas para entrar o salir. Según las percepciones que se producen, podría ser solo un desafío para buscar líneas de fuga, alejarse de allí y no quedarse atrapada(o) en una sola manera de ver el mundo, para escapar por decisión propia, sin dejar de hacer experiencia por lo percibido, es decir, salir transformada(o) y seguir caminando para producir o buscar otros encuentros.

El encuentro mágico, en educación, es como una colisión entre prácticas, pensamientos, saberes y discursos que rayan con la explicación. Sí enseña —muestra—, pero no da las respuestas. Problematiza y anima a pensar. Todo circula *entre nos*. Se observa con atención y desconfianza. Se cuestiona y se interpreta. Algunas(os) sucumben a la fascinación y se encantan simplemente. Esta provocación es para la interacción y el movimiento que surge por la relación con lo que no tiene sentido, es decir, tiempos y lugares donde se construye una relación intersubjetiva sensorial ampliada, producida por las percepciones del hallarse con el

otro en circunstancias diferentes. Se asemeja al teatro que desafía: "el teatro sigue siendo el único lugar de confrontación del público consigo mismo en tanto que colectivo" (Rancière, 2017, p. 13). Entonces, la magia y el teatro son experiencias intersubjetivas que vinculan: *magestra(o)* con estudiantes y estudiantes con estudiantes, lo que permite el reconocimiento entre sí no como agentes y receptoras(es), sino como sujetos vivos que hacen parte de la experiencia, con actitudes críticas y atentas ante el mundo presenciado que, observado desde diferentes lugares —en la distancia o la cercanía—, produce nuevas perspectivas.

Estos encuentros se rodean de una atmósfera que saca de lo común para convertirse en condición de posibilidad para la interacción, aquella que permite constituirse en la diferencia. Hay un cruce de singularidades que coinciden para ensayar o experimentar el mundo en alteridad; una casualidad del presente que entreteje sentidos alrededor de la experiencia y produce percepciones, pensamientos y perspectivas, lo que podría cambiar o repensar las maneras en que estudiamos y vivimos.

Se destaca, en el Trastocamiento II, que uno de los hechos que motivan el desencantamiento o la falta de interés se produce cuando las prácticas se desarrollan solo como un ejercicio técnico, donde la(el) maestra(o) explica o la(el) maga(o) efectúa un truco y las alumnas(os) o espectadoras(es) se ubican como entes pasivos y receptores. Por tanto, el primer sortilegio propone que el encuentro se rodee de una atmósfera mágica para encantar: un tiempo y un espacio que vincule con el mundo. Se espera que estas acciones, sin perder su esencia, reconozcan las presencias y animen su participación. Rancière (2017) propone: "enseñar a sus espectadores los medios para cesar de ser espectadores y convertirse en agentes de una práctica colectiva" (p. 15). Esta es una manera de suprimir distancias al reducir los abismos que separan las interacciones y de provocar la emancipación como alumnas(os) y espectadoras(es).

Reducir la distancia y vincular al otro exige por parte de la(el) *magestra(o)* actos de creación continua para provocar la participación. Es maravilloso sentir que la magia se produce en las propias manos.

El sentimiento es mágico cuando se disfruta del descubrimiento —no necesariamente de una verdad—, porque el misterio del asombro encanta, reencanta y convoca deseos de saber. "El profesor (en su hablar pedagógico) es una flecha hacia más allá. Hace ver y oír alguna cosa, la hace existir, hace que un mundo ausente se haga presente (esa es la magia) porque él mismo debe permanecer ausente" (Masschelein, 2018, p. 39). No basta con reconocer el no saber, es preciso guardar la distancia y proponer maneras, tiempos y espacios para provocar que ese no saber se constituya en objeto de pensamiento y de inquietud.

Los efectos mágicos: sortilegios del pensar

El encuentro educativo es un ejercicio de pensamiento y de atención constante, donde se pueden proponer experiencias inesperadas, creativas y problematizadoras para indagar sobre la vida y su relación con el mundo. Los efectos mágicos son las situaciones o cualidades trastocadas que producen impacto en el otro. Tienen en sí mismos la fuerza de la mutación —efecto de cambio—, de lo inesperado y de lo fantástico —es lo mágico, que produce encantamiento—. Es el momento crucial que se hace acontecimiento. Pensar el encuentro en el ejercicio educativo hace referencia a las maneras de buscar y de instar mutaciones como provocación para inquietarse, encantarse o desencantarse en la escuela.

En medio de los límites cotidianos de la escuela, el efecto mágico actúa como *efecto especial* —como el del cine, la televisión y el teatro— para sobrepasar las fronteras de lo común, para provocar otras sensaciones, emociones y afectaciones —como el "efecto mariposa" que desencadena hechos impredecibles—. También se refiere al movimiento inesperado, *un efecto* que se le provoca a la situación o a los objetos para que no se desplacen linealmente —como el efecto del ping-pong, que produce traslaciones de improvisto y exige atención para recibir el impacto y responder, si es posible, con un nuevo efecto—.

Los efectos mágicos son los desplazamientos o mutaciones que se movilizan en la frontera de las cosas cotidianas con nuevos argumentos o provocaciones para trastocar las verdades. Pueden ser disparates, marañas, juegos o enredos y no, por ello, son simples. Son complejas exploraciones y experimentos que se convierten en posibilidades de pensamiento, ideas indeterminadas que irrumpen en las composiciones fijas del exterior o del afuera.

Un efecto mágico tiene su génesis en la mirada desbordante de aquella(el) que es capaz de mutar no solo lo visto, sino a la(el) espectadora(or) y a quién lo hace posible. Quizás es de otros mundos por su producir distinto y por lo ilógico de su proceder —esto es lo que maravilla—. Sin embargo, es importante reconocer que, con el pasar del tiempo, si este se hace afirmativo y común, la mirada encantada puede verse amenazada por la quietud del mirar repetido o rutinario: ese que reconoce en el paisaje el horror de su permanencia y la melancolía del equívoco o la seguridad humana. El desencanto puede mutar —sin pérdida total— y, con el tiempo, constituirse en una condición de posibilidad para que la vida sea resguardada como estado de asombro. En consecuencia, se requiere la producción de nuevos efectos.

Cuando se advierte un efecto mágico, se retan las imágenes dogmáticas, aquellas que vienen del afuera y se instalan como creencias naturales, porque pensar es la búsqueda constante de composiciones y verdades en donde no hay conocimientos, sino reconocimientos de lo que está instituido *a priori*. Chocar con disparates anima voluntades para pensar y transitar por nuevas sendas. Con esto no se busca llegar a reconocimientos dados por lógica, sino posibles descubrimientos producto de la extrañeza, que no responden a lo correcto o a lo esperado como solución a un problema. Su potencia está en lo impredecible y en el camino recorrido.

Dichos efectos invitan a soltar los caminos preestablecidos, al darse la oportunidad de ver el mundo sin presupuesto alguno y de vivir instantes con desprendimiento del sentido común, sin fundamentos que orienten afinidades previas. Esto no implica creer ciegamente

en lo que se presenta como nuevo efecto. Por el contrario, transitar por nuevas sendas exige acentuar los sentidos y tener una actitud de duda, porque nada de lo que se nos presenta como mundo tiene una realidad definida, por lo que no es completamente fiable. El efecto mágico es un acontecimiento que bordea los conceptos de la realidad concebida como objetiva, lo que permite crear nuevos pensamientos fuera de sí misma(o). Funge como un signo que descentra y quita la paz de la seguridad. Por ende, sacude el pensamiento. Forzar el pensamiento con lo mágico anima a buscar posibilidades, otras ideas que divergen del horizonte previsto. Aquí la pregunta no es solo por cómo se alcanzan las verdades o se descubren los secretos, sino en qué condiciones el pensamiento se moviliza y cómo este afecta la subjetividad de quien lo vive.

Este encuentro produce una relación con lo externo que, de alguna manera, se hace inexplicable e independiente de sí. El efecto mágico nace en el mundo imaginario. Es imprevisible e inesperado. Por lo anterior, es un suelo movedizo que hace dudar y crea la necesidad de pensar lo inexplicable, lo aleatorio y el sinsentido. No es una lucha para develar lo verdadero o lo falso. Es un debate del pensamiento por el *sentido* —una realidad postulada, un reconocimiento exacto, afirmaciones— y el *sinsentido* —un falso problema visto desde planos diferentes—. En conclusión, es un acto de problematización

> El problema del pensamiento no está ligado a la esencia, sino a la evaluación de lo que tiene importancia y de lo que no la tiene, a la distribución de lo singular y lo regular, de lo notable y lo ordinario. (Deleuze, 2002, p. 245)

Problematizar es un acto de creación, un desplazamiento que hace tropezar con las significaciones y los pensamientos existentes —que son facultativos y homogéneos—. Ante esto, el pensamiento se activa en una relación de fuerzas que corresponden a diversos puntos de vista: ya sea un choque con lo pensado o con la creación de nuevos pensamientos. Es decir, la problematización produce transformaciones, devenires o actos de creación.

De tal forma, quebrar las representaciones establecidas abre posibilidades a otros puntos de vista, lo que amplía el panorama de los objetos en relación con el sujeto y del sujeto en relación con los objetos. Esto hace que la heterogeneidad sea posible y que, además de hacer parte del pensamiento, se pueda expresar con otras lógicas. Los puntos de vista en un encuentro con lo mágico no vienen preestablecidos, pues se producen por las maneras de pensar el acontecimiento y por la fuerzas que emergen entre sí, es decir, choques de pensamiento, relaciones que se constituyen en afectaciones y generan otros puntos de vista. El encuentro de fuerzas no implica dominación, negación ni destrucción de una sobre la otra, sino una afectación a la sensación, a la producción de sentidos otros.

Los efectos mágicos en el arte de la magia se producen por mutaciones inesperadas: transformar objetos en sus formas, color, textura, tamaño, entre otros; restaurar —romper y recomponer, imbricar—; y animar o dar movimientos a un objeto —dar vida, levitar, aparecer y desaparecer—. Traducir esta experiencia en la escuela no exige que las(os) maestras(os) hagan magia literalmente. En otras palabras, sí se puede acceder al arte de la magia, pero también se pueden considerar otras posibilidades artísticas que linden con lo mágico. La clave de la perspectiva de Filosofía e Infancia está en pensar la potencia de la mutación como efecto que trastoca, transforma y produce encantamientos.

Mutación proviene del latín *mutare*, "cambiar", "mover" (Corominas, 1987, p. 178). Cambiar en el mundo de la magia es dar otra forma, variaciones de carácter inesperado. Se producen mutaciones de las cualidades de los objetos, de los tiempos y de los espacios, que se constituyen en los dislocamientos por su movimiento inesperado y misterioso.

En la escuela, producir mutaciones se refiere a decidir inicialmente qué tipo de maestra(o) queremos ser y el mundo que queremos ofrecer, con apertura y disposición para producir nuevos deseos de subjetivación personal alejados de la dependencia y del sometimiento. Las

mutaciones pueden tener diversas configuraciones. Lo primero es asumir algunos riesgos del cambio. Esto significa aventurarse y tomar la decisión de iniciar nuevos caminos mientras se reconoce la fragilidad del desconocimiento de lo que viene y la privación del control sobre el otro, porque son impredecibles los efectos que provocamos o se producen entre sí. No obstante, el riesgo más importante es que se aprenda y se quiera mutar de manera autónoma, fuera de nuestro control. Entonces, arriesgar es atreverse, lo cual es una determinación que se hace potencia, porque no encierra ni generaliza maneras únicas de ser o hacer en educación. La mutación es parte del hecho filosófico. Es trayecto y objetivo. Son caminos de exploración que animan a descubrir y ejercer el empoderamiento que se tiene para cambiar y asumir la propia emancipación.

Pensar mutaciones en la escuela, en el aula o en los encuentros filosóficos es considerar acontecimientos mágicos singulares, fascinantes, únicos e irrepetibles. No necesariamente es un acto de cambio total. Pueden ser alteraciones que deconstruyen para pensar lo que está ausente, mientras se abre la mirada a lo imprevisible y a lo impensado. Es un acto de renuncia a lo que se hace cotidianamente para abrirse a la otredad y a sus posibilidades. Este encuentro reconoce y produce comunicación entre diversidades sin exclusiones. Además, promueve la inclusión de todas(os) las(os) que hacen parte de la comunidad en un acto democrático que se vive y se hace experiencia.

Las mutaciones en la escuela, pensadas desde una perspectiva mágica y filosófica, invitan a crear situaciones enigmáticas que sirvan como actos de provocación o de problematización. No es mutar para buscar otras formas de transmisión objetiva. Se trata de experiencias enigmáticas que inciten la relación subjetiva con el saber, o sea, con su propia vida.

Ahondar sobre la producción de efectos mágicos en la escuela incita a buscar nuevos caminos que puedan producir fascinación. Breton

(2019)[35] contempla las artes como los trayectos posibles para devolver el encantamiento a la vida. Considera que la belleza y la estética no se refieren al atributo bien configurado de las cosas o sujetos —una apreciación estrecha instaurada por la tradición—: lo estético y lo bello son algo más amplio. Se relacionan con el misterio, con lo maravilloso, con lo fantástico, con lo inesperado y con el absurdo. La belleza acontece en medio de una experiencia inexplicable o irracional. Su brillo aparece cuando lo habitual se pierde, cuando la estética y lo sensible se vinculan con lo mágico. La búsqueda de André Breton en la historia del arte se encauza a determinar los puntos de encuentro y desencuentro entre lo real y lo fantástico.

> Este vínculo del *arte de la magia* con la *magia de las artes* es una pista clave para pensar agenciamientos en la escuela en esta perspectiva. *El arte de la magia* expresa belleza y comunica la visión personal del mundo y la realidad a través de un lenguaje insólito. Produce emociones estéticas y está cargado de un enorme potencial simbólico: el arte de la emoción de lo imposible, de lo sobrenatural. Un arte que juega··· con los deseos y los sueños, primo-hermano de la danza y del drama, hermano de la poesía y del surrealismo, padre del cine, hijo de la mitología. De alguna manera: el arte de hacer presenciar en vivo los mitos y sus símbolos. El bellísimo y fascinante arte de la ilusión. (Tamariz, 2016, p. 28)

35 La primera edición de *La magia del arte* fue exclusiva para los miembros del Club Français du Livre, fundado por Stéphane Aubry y Paul Stein en Francia en 1946, una organización editorial para producir en exclusividad libros relacionados con diversas manifestaciones artísticas. Años después, Gérard Legrand, admirador del surrealismo, se comprometió con la reedición. Facilitó obras originales —a partir de la recopilación iconográfica existente— y reorganizó y corrigió leyendas, fuentes y notas explicativas. De esta forma, se publicó una nueva versión, considerada una obra de arte en 1991. Aquí el texto y las imágenes se encuentran en igual protagonismo. Esta historia del arte que recopila obras desde la prehistoria, hasta nuestra época, además de un alto número de encuestas a diversas personalidades del mundo cultural donde pregunta por la analogía entre magia y arte (Bretón, 2019).

De otra parte, *la magia del arte* es distinguir en las manifestaciones artísticas la fascinación y el encantamiento que producen y afectan a la(el) artista misma(o) y a las(os) espectadoras(es). Las artes también juegan con diversos lenguajes, símbolos, signos y —lo más importante— con los sueños de la humanidad. Lo mágico de las artes se puede contemplar cuando se producen acontecimientos que provocan placer y embelesamiento estético, otros estados de sensibilidad y de comprensión de la vida.

> Pero ¿puede haber arte sin magia? Cuándo decimos de un cuadro, una danza, o una música que "tienen magia", estamos hablando de magia fascinación y de magia encantamiento y ¿no son, en alguna medida, la fascinación y el encanto parte del placer estético, es decir, del arte? (Tamariz, 2016, p. 27)

El sentido de *lo mágico* de las artes es metafórico. No hace referencia a la magia mística o al ocultismo que ofrecen algunas obras, ni a las creencias figurativas que se construyen ante diversos signos. Hace referencia al hechizo o encantamiento estético, el maravillarse por lo extraño, lo que sorprende. Lo mágico se liga con el sin-límite de la creación y en muchos casos apela a la fantasía. En una entrevista, el poeta y escritor Valentín Bresle afirma:

> La magia… en ocasiones es el arte de utilizar unas ficciones para volverlas reales haciéndolas "vivir surrealmente". El arte es una magia, la magia es un arte. No hay obra válidamente estética sin poesía, sin magia. Una obra de arte es mágica a partir del instante en que embelesa. Hechizar es "encantar", *incantare, incantio* = es emplear palabras, signos, sonidos, colores, líneas, planos, masas para hechizar. (Breton, 2019, p. 418)

Por lo tanto, se contemplan otras experiencias artísticas que tienen dentro de sí algo de magia porque desencadenan efectos mágicos y filosóficos. Las artes en todas sus manifestaciones producen diversas experiencias estéticas, las cuales son configuradas por preferencias,

expectativas y relaciones construidas con el mundo. Cuando la obra artística hace presencia, entran en cuestión las apreciaciones subjetivas y las reflexiones propias de lo estético de la obra, lo que constituye la experiencia de pensamiento estético en los sujetos. Este encuentro con el arte es un suceso personal. Se siente y se piensa para dar significados. No es una construcción solamente emocional. Se enriquece cuando se le comprende, cuando se aprenden y se reconocen sus signos, la multiplicidad de compuestos y sus significaciones, en una aptitud perceptual que atraviesa el pensamiento y permite conocer y apreciar mejor una obra de arte ofrecida por el mundo desde otras lógicas y lenguajes.

Las manifestaciones artísticas son diversas y ninguna se puede nombrar como la más importante o destacada. El estatus de arte se produce por una serie de valores que lo constituyen y lo hacen posible. No es atribuir contornos infranqueables o maneras exclusivas de ser. Es considerar su propio devenir. El arte es una experiencia estética y filosófica, un ejercicio de sensibilidad que se construye en el contexto donde habitamos. El francés François Le Lionnais —ingeniero químico y escritor— afirma en una entrevista que

> una obra de arte mágico tal vez sería la que revelase, de manera muy provisional, e iluminase con un breve destello, esos órganos desconocidos de nuestra realidad interior a los que el actual mundo exterior nunca da la ocasión de ejercitarse. (Bretón, 2019, p. 321)

El arte, en esta perspectiva, es parte de nuestra vida. Es una manifestación del ser. En muchos casos se produce como línea de fuga para expresar y habitar otros tiempos y espacios liberados de las lógicas cotidianas, del trabajo y de la productividad. Dewey (2008) destaca que, en las sociedades antiguas, el arte, el teatro, la música, la pintura y la arquitectura fueron experiencias cotidianas y colectivas que se ofrecían y se vinculaban entre sí. Y no por esto eran menospreciadas. Por el contrario, exigían preparación, dedicación y conciencia en su proceso.

Bajo estos argumentos, la escuela es un espacio posible para producir experiencias estéticas que, desde una perspectiva mágica y filosófica, pueden proveer algunas manifestaciones artísticas y reflexiones que tensionen las relaciones consigo misma(o), con el otro y con el entorno. Félix García Moriyón, en el prólogo de *El bello riesgo de educar* (2017), expone que la educación es como una obra de arte: "tenemos que esforzarnos para que cada clase que damos se convierta en una obra de arte, cuyo valor es intrínseco y no se subordina a posibles beneficios a corto y largo plazo" (p. 12), es decir, para inquietar el presente. Así, las artes recuperan sentidos, se rescatan y rescatan al ser de los lugares propios de las representaciones económicas, sociales o culturales, que se ofrecen como beneficio donde lo lógico y la razón tienen preponderancia. Las manifestaciones artísticas usualmente integran experimentaciones, adaptaciones e invenciones del mundo, producto del deseo subjetivo, lo que provoca nuevas percepciones y permite construir nuevos significados, sentidos y sinsentidos. El pintor surrealista René Magritte dice:

> Una extrema atención respecto a la magia o al arte de encantar es deseada por encima de todo cuando el corazón y el espíritu solo sienten un único deseo, liberado de todas sus expresiones: el que revela la ausencia y la posibilidad del encantamiento. El *arte mágico* imita el universo encantado, es decir el universo mismo. (Bretón, 2016, p. 310)

La escuela, en esta perspectiva, hace experiencia del arte. Lo vive y es parte de su proceso. Es autora y espectadora. Se contagia de su magia, la que sorprende y admira, pero no en actitud estática, sino que se moviliza gracias a la inquietud por conocer y por ser parte de nuevos actos de creación estética.

Mutaciones del tiempo y del espacio

En el segundo trastocamiento —que cuestiona y problematiza—, se deduce que algunos de los desencantos que se viven en algunas escuelas tienen que ver con los espacios fijos, concebidos como dis-

positivos de encerramiento y de formación, donde el tiempo escolar es considerado de orden lineal. Pensar en un reencantamiento desde la perspectiva mágica propone producir mutaciones o variaciones —efectos mágicos— en las percepciones espaciotemporales.

El tiempo y el espacio cobran un sentido diferente a partir de la percepción subjetiva de quien los vive o los habita. Por lo tanto, lo material, lo físico y lo tangible —lo establecido—, es decir, las aulas, los patios, los horarios…, se pueden resignificar de acuerdo con las sensaciones y significados construidos a partir del acto perceptual, que se produce en el encuentro sensorial y de pensamientos. Transitar la escuela es movilizarse en ella con atención para percibir otras posibles sensaciones o afectaciones que salen de lo comúnmente establecido.

El espacio se puede modificar, en cuanto al color, a la ambientación, al paisaje sonoro, a los aromas, entre otros, cualidades que producen sensibilidades para habitar de otra manera. Deleuze (1971) dice que el cuerpo tiene la potencia de desordenar sus percepciones y, gracias a esto, genera fugas que, a modo de resistencia, se distancian de las intenciones propias del espacio. El teatro, que ocupa un espacio físico, es considerado como un lugar de transformaciones donde todo puede suceder, una heterotopía, un lugar otro con diversas posibilidades para producir escenarios diferentes y, por ende, escenas otras, fuera de lo común y de lo cotidiano. Allí se representan historias, algunas fundadas en hechos reales, concebidas por la tradición o la cultura, y otras ficticias, producto de sueños y utopías. Según Foucault (1966), el teatro funge como un *contra-espacio* que se opone a representar algo, ya que traduce, neutraliza y modifica los espacios regulares que se habitan.

Para Foucault (1967), las heterotopías son organizaciones cerradas, que separan y distancian por sus condiciones particulares, pero son de fácil acceso, pues requieren de sujetos que las habiten voluntariamente para su fortalecimiento, ya sea por un gesto de invitación, por inquietudes frente a lo que allí sucede —algo diferente a lo cotidiano— o por ilusión que, a modo de contraconducta, subvierte o anula el espacio real, de tal forma que se producen nuevos y variados significados.

Una heterotopía funge como efecto mágico, pues está en constante movimiento y transformación. Su escenario y su escenificación no están eternizados. "El teatro, que es una heterotopía, hace que se sucedan sobre el rectángulo del escenario toda una serie de lugares incompatibles" (Foucault, 1966, p. 6). De tal forma, se caracteriza por la yuxtaposición de espacios no compatibles entre sí, por ejemplo, pasar de un espacio interior a uno exterior con solo cambiar el telón de fondo. Es este lugar donde se llevan las acciones, donde unos sujetos presentan movimientos físicos y de pensamiento frente a otros que precisan ser agitados por lo que sucede en la actuación de los primeros. Así, la construcción de lo que sucede es vital para ocasionar una energía movilizadora que saque del lugar de pasividad y de renuncia ante lo que se observa, para que unas(os) y otras(os) sean participantes activas(os) de diferentes maneras. De este modo, es posible modificar los espacios escolares continuamente al proponer ambientaciones enigmáticas y fantásticas para descentrar sensorialmente lo instituido, remover sentimientos y abrir posibilidades para concebir el mundo de otro modo.

Otro desencantamiento hace referencia a lo que sucede en el espacio. Algunas aulas son dispuestas de manera reglamentaria, como espacios de recogimiento y de encierro para la formación y la adquisición de conocimientos, pero el problema no es la intención, sino cómo se producen los encuentros. Los espacios escolares se pueden transformar y esto invitaría a habitarlos de otras maneras, lo que permite construir otros tipos de relaciones e interacciones, con los sujetos y con el conocimiento. Foucault (1967) afirma que "no vivimos en el interior de una especie de vacío tal que en él se ubiquen individuos y cosas… Vivimos dentro de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros" (p. 18). Allí se pueden tejer situaciones que suspendan el pensamiento, que inviertan las verdades instituidas y que animen a ser participantes activas(os) de las experiencias educativas. Esta es una invitación para transformar el aula clásica, su organización, sus componentes y lo que sucede allí.

La escuela, con la multiplicidad de espacios que la componen, puede destinar un espacioteatro —en un aula, el patio, el restaurante, etc.—

para producir experiencias artísticas diferentes. Abrir este lugar para destinar la organización, el ensayo y la preparación de formas de expresión artística —magia, teatro, danzas, música, sala de exposiciones o de instalaciones plásticas, entre otras— es una posibilidad de experimentar mutaciones espaciales y temporales. Un contraespacio se yuxtapone sobre otro y adquiere movimiento propio según la expresión artística que lo habite. Esto implica abrir caminos de sensibilidad artística y trabajar con y desde las artes.

El desencantamiento en los espacios escolares se hace más sensible gracias al encuentro entre diversidades, pues la organización y la disposición usualmente es homogénea. El reencantamiento se produciría al habitar en la diferencia, en el reconocimiento del otro, de sus anhelos, de sus expectativas y de sus intereses. Se pueden hacer transformaciones colectivas, donde todas(os) aporten sus inquietudes y perspectivas al convertir el espacio en un territorio de apertura y de posibilidades de encuentro entre diferentes. Kohan (2007b) resalta la fuerza de la *extranjeridad* como afirmativa, una oportunidad para enseñar, aprender y ser de otra manera, como un espacio para estar y crear juntas(os) a partir de las transferencias producidas por el colectivo. Derrida (2006) destaca que el valor del espacio se produce gracias a la heterogeneidad y a las asimetrías, pero con el compromiso de no apresar ni cambiar al otro a voluntad.

Los espacios escolares en su totalidad se pueden habitar de otra manera, lo que permite a los sujetos ser y pensar de otro modo, en medio de heterotopías que fungen como líneas de fuga para salir de los condicionamientos cotidianos. En el proyecto de Filosofía e Infancia en Boyacá, los espacios comunes —los patios, las canchas deportivas y los jardines— mutan para ser espacios de pensamiento, lugares que "han sido trasformados o profanados por los maestros y estudiantes, pues estos lugares no fueron pensados, al menos en su diseño arquitectónico, para aprender, enseñar o filosofar" (Suárez & Patiño, 2021, p. 103). Cambiar de escenarios o hacer yuxtaposiciones modifica notablemente el encuentro educativo y funge como efecto mágico que renueva las condiciones rutinarias de la escuela. Salir de las aulas, concebir y

habitar otros lugares, como los patios de juego, produce un efecto de encantamiento, pues estos lugares se vinculan con experiencias de disfrute, de exploración, de ensoñación y de creación.

> Es el patio de juegos un espacio único por la magia que allí ocurre dado por el juego y el recreo. Estas actividades convierten al patio en un espacio diferencial, porque rescata la belleza de la vida, que suele pasarse de largo por el tiempo laboral de los adultos. (Suárez & Patiño, 2021, p. 33)

Estos espacios lúdicos se caracterizan por la libertad con que se habitan. Permiten aventurase a vivir juegos fantásticos, cargados de magia y de posibilidad. Debido a ello, es responsabilidad de la escuela disponer tiempos, espacios y elementos para disfrutar estos lugares y habitarlos desde la imaginación creadora que se permite vivir mágicamente. Este es el caso de la biblioteca *Al otro lado del árbol*[36], ubicada en el Parque Saavedra, en la ciudad de La Plata, Argentina, la cual es un espacio de acceso público organizado por Paula Kriscautzky en homenaje a su hija Pilar. Allí hay rincones mágicos, como el árbol de los deseos, el barco empotrado en el árbol, la bebeteca, entre otros. Sus espacios están dispuestos para "que cada día sea mágico y lleno de sueños" (Luxor et al. 2015). De hecho, así se titula el libro elaborado de manera colectiva con el apoyo del artista platense Luxor y la comunidad, personas que sueñan y creen en otros mundos posibles.

La escuela, como teatro, se puede constituir, de acuerdo con Rancière (2017), en un lugar de confrontación de sí misma en tanto comunidad que acompaña. Estos espacios siempre están habitados por un colectivo, donde la transformación individual se produce gracias a la interacción y a la indagación con los otros. Deleuze (1996) expresa: "necesito a mis mediadores para expresarme y ellos nunca se expresarían sin mí: siempre se trabaja en grupo, incluso cuando no parece ser

36 Para más información, consultar: https://www.infobae.com/sociedad/2019/05/13/la-conmovedora-historia-de-la-maestra-que-abrio-una-biblioteca-popular-para-ninos-en-un-parque-tras-perder-a-su-hija/

el caso" (p. 243), lo cual amplía horizontes, perspectivas y maneras de percibir la escuela como un espacio para el encuentro, para estar y para pensar juntas(os).

De otra parte, de acuerdo con Foucault (1967), las heterotopías se relacionan con el tiempo —heterocronías, tiempos otros— que se diferencian del tiempo tradicional, organizado y cronológico —tiempo de *Chronos*—, el tiempo habitual de la escuela y de los horarios preestablecidos. De tal manera, hacer del tiempo en la escuela una heterocronía es habitar los espacios no desde la pasividad de la escucha indiferente, sino desde la inquietud y la participación para movilizar percepciones que conciben el tiempo por la intensidad o las sensaciones —el tiempo de *Aión*—. Sin embargo, también se producen tiempos indeterminados, donde algo fantástico e importante puede suceder —tiempo de *Kairós*—.

Las(os) niñas(os), las(os) jóvenes y las(os) maestras(os) necesitamos reencantarnos en la escuela, desde otros tiempos, no preconcebidos, sino construidos en la intensidad, en la experiencia y en la oportunidad. Kohan (2020a), en sus estudios de Paulo Freire, inspirado en Giuseppe Ferraro, vincula el enseñar del maestro con el amar:

> Enseñar es restituir un tiempo que no es el tiempo cronológico de la institución escolar; al contrario, exige suspender ese tiempo y atender a otro tiempo, hecho más de encuentros en la trama de las relaciones amorosas entre las personas que del pasaje objetivo de un movimiento numerado. Educar exige cuidar de ese tiempo. Un tiempo de sentimientos. El tiempo del amor. El tiempo de la filosofía, del amor por el saber —pero, antes que nada, del saber amar—. (p. 125)

Esta mirada amorosa invita a suspender el tiempo de la escuela —el *chronos*—, para habitar y pensar el mundo en otros ritmos. De tal forma, los reencantamientos se pueden provocar desde la percepción de la infancia en tiempos diferentes: *aión* y *kairós* que se viven y se sienten en la diferencia, tiempos en que se construyen sentidos y significados

que tienen que ver con la intensidad y la oportunidad, los cuales hacen resistencia a la implacabilidad del *chronos*. "*Aión* designa la intensidad del tiempo de la vida humana, un destino, una duración, una temporalidad no numerable ni sucesiva, sino intensiva. Si *Chronos* es límite, *Aión* es duración" (Kohan, 2009, p. 18). Esta duración hace referencia a la intensidad con que se vive, un tiempo donde se hace experiencia para habitar el mundo. Este vínculo con la infancia magnifica su potencia y se distancia de esquemas homogéneos de desarrollo. Es la fuerza vital para ser y vivir con intensidades diferentes. Esta alteridad posibilita nuevos caminos para liberarse de los trayectos establecidos. Para Kohan (2020a), "*aión* es el tiempo de la infancia, del presente, del eterno retorno, del juego, del pensamiento, del arte, de la filosofía... del amor. Se ama en *aión*, en un tiempo presente, de presencia, de entrega y de arte" (p. 126). Esta concepción aiónica de la infancia colinda con lo mágico, con el arte de lo impensado y con lo fantástico, un tiempo que funge como línea de fuga ante lo preestablecido.

El tiempo *kairós* es considerado el tiempo de la oportunidad, el momento preciso para hacer experiencia. Kennedy y Kohan (2008) reconocen la cercanía de *kairós* con *chronos*. Su resistencia radica en la proporción, pues lo que en *kairós* acontece es único. Es el tiempo en que se producen transformaciones y, en consecuencia, es propicio para la creación. De acuerdo con Salamanca y Suárez (2021), *kairós* es la intersección fugaz que busca un equilibrio entre el presente y las utopías, donde lo lúdico —como estado de plenitud y deseo— conmueve al sujeto, para disfrutar y hacer del momento un acontecimiento que hace experiencia consigo mismo y con el otro.

> El tiempo *kairós* oxigena la idea por pensar los espacios educativos como un acontecimiento del encuentro de la infancia de los niños con la infancia de los maestros, y considerar entonces que el tiempo *kairós* ha de ser el tiempo de la escuela, el tiempo donde emerge el crear opiniones, posturas, expresiones y estados que se debate en lo propio o lo ajeno entre la palabra, las acciones y los silencios, aciertos y falencias. (Salamanca & Suárez, 2021, p. 35)

Es decir, se vive como experiencia filosófica. Cuando el tiempo percibido es diferente, fuera de lo ordinario, se hace extraordinario, lo que produce encuentro, cercanías y vínculos, un tiempo de oportunidad para construir juntas(os), dialogar y escuchar, no para reproducir contenidos, pues su fuerza está en las presencias que habitan la escuela, en la responsabilidad del intercambio y en la hospitalidad sensible entre voces. La reflexión de lo que acontece inquieta y los pensamientos son construidos entre sí.

Estas perspectivas de tiempo se constituyen en un trastocamiento —efecto mágico— para pensar la escuela y el tiempo con otros sentidos que involucran el estado de infancia y su vivir como una forma de reencantar los reclamos del tiempo lineal, cerrado y cronometrado. Pensar estas condiciones espaciotemporales en la escuela no desvirtúa su esencia. Por el contrario, la fortalece como un espacio de encuentro emancipador, pues cumple con funciones intercesoras, que expresan, animan y transforman a los sujetos en su manera de pensar, de habitar y de vivir.

> Es una invitación a navegar en la escuela, a la deriva, sin límites ni reservas para la imaginación, con propuestas que permitan hacer experiencia y agregados preferiblemente sensoriales que impacten y movilicen las maneras de ser; donde el espacio se transforma a partir del intercambio entre la ciencia, el arte y la filosofía. (Suárez & Patiño, 2021, p. 110)

De tal manera, la escuela, siguiendo al teatro, requiere de otras estéticas, creativas y novedosas, que pueden ser producidas en colectivo por aquellos que se vinculan en las relaciones pedagógicas o artísticas. Los espacios no son estáticos. Cuando se transforman, producen otras maneras de habitarlos y de pensarlos. Es decir, la escuela trasciende la pedagogía, porque estudia las posibilidades para concebir en el ámbito educativo un tiempo otro, que reconoce y cuestiona lo mismo de siempre: el orden, la homogeneidad y la definición cerrada de los espacios y de lo que allí sucede. Se necesita de "una pedagogía que, en el presente, pudiera instalarse, pero no acomodarse, entre la memoria y el porve-

nir" (Skliar, 2002, p. 119), pues no se piensa desde la producción para el futuro, sino desde la posible relación que acoge con hospitalidad la perplejidad y el no saber en un encuentro donde se identifican las propias finitudes para ser otros y salir de lo mismo, de a lo que estamos acostumbrados.

Colofón, una historia de sí como espiral de pensamiento

Usualmente, presentar conclusiones de un trabajo es el cierre de un estudio. Se esperan inferencias determinantes, válidas o plausibles a partir de lo explorado y de lo indagado. Sin embargo, este apartado con el que culmino no es un final que prescribe afirmaciones válidas o verdades absolutas. Es un umbral de reflexiones que se detienen con actitud de infancia a preguntar para volver a iniciar. El umbral es un espacio con significado que anima a seguir adelante. Por lo tanto, se hace nuevo principio a partir de allí: un inicio que cierra al abrir caminos y expone cómo la investigación de doctorado fue, es y continuará siendo una experiencia de pensamiento en perspectiva de Filosofía e Infancia, como una manera para cuidar de sí, del otro y de lo otro, a través de un modo de vida que conjuga la infancia, la filosofía y el arte de la magia en su dimensión escolar o educativa.

Esta retrospectiva revisa una historia de vida educativa, mágica y filosófica, pero con percepciones del presente, que se pregunta por las decisiones educativas y las apuestas teóricas y metodológicas. Muchas evocaciones vienen para cuestionar y ser pensadas: son trayectos que evidencian transformaciones y multiplicidad de movimientos. También constituyen la consolidación de una manera propia de hacer, de pensar y de escribir en la escuela y, más ampliamente, en educación.


CAPITULO PRIMERO.
Juegos de Sociedad.
Modo de hacer mugir una cabeza de vaca como si estuvieva viva, cuando se sirve cocida á una mesa.
Tomarás una rana viva y la colocarás en el fondo de la cabeza de una vaca. debajo de la lengua. dejándola caer esta encima. cuidarás de no poner aet la la rana, sino en el instante mismo de servirla. El calor de la lengua hará chillar sin falla á la rana, cuyo canto, salido del interior de dicha cabeza, imitará periectamente el mugido de la vaca.
Modo de fundir el acero y verlo derretir.
EL MAGO DE LO
CAPITULO P
Juegos de S
Modo de hacer mugir una ca
estuvieva viva, cuando se sir
Tomarás una rana viva y
de la cabeza de una vaca. deb
dola caer esta encima. cuida
rana, sino en el instante mismo
la lengua hará chillar sin fall
salido del interior de dicha c
mente el mugido de la vaca.
de fundir el acero
CAPITULO PRIMERO.
Juegos de Sociedad.
Modo de hacer mugir una cabeza de vaca como si estuvieva viva, cuando se sirve cocida á una mesa.
Tomarás una rana viva y la colocarás en el fondo de la cabeza de una vaca. debajo de la lengua. dejándola caer esta encima. cuidarás de no poner aet la la rana, sino en el instante mismo de servirla. El calor de la lengua hará chillar sin falla á la rana, cuyo canto, salido del interior de dicha cabeza, imitará periectamente el mugido de la vaca.
Modo de fundir el acero y verlo derretir.

Este estudio hace parte de la perspectiva de Filosofía e Infancia y se produjo a partir de diversas consideraciones teóricas y metodológicas construidas a lo largo del tiempo. Soy parte del proyecto *Filosofía e Infancia* y he caminado por diversos trayectos desde la reproducción de conceptos —los iniciales—, el estudio y la apropiación de teorías y métodos, la experimentación de escrituras, de investigaciones, de experiencias campamentales, congresos, eventos y lecturas hasta muchos ejercicios mágicos, que confluyen y delinean lo que presento en este libro. No es —ni ha sido— una tarea. Es una aventura, un vivir mágico-filosófico, una manera de ser y de pensar que se conecta con la espiral de pensamiento. Por esto, seguiré caminando y ensayando formas educativas para preguntar, estudiar y ofrecer el mundo desde otras miradas. Esta construcción pasó por muchas deconstrucciones que invitan a seguir pensando sobre las diversas condiciones que propician el encuentro entre el arte de la magia, la filosofía, la infancia, la escuela, sus realidades, las prácticas educativas, teorías y pensamientos pedagógicos.

Ser y estar en la perspectiva de Filosofía e Infancia tiene una manera de proceder. En primera instancia, se asume que la verdad no es absoluta ni objetiva. Advertir desde diferentes lugares produce otros saberes y relaciones con el conocimiento, porque el mundo no tiene un solo sentido, sino innumerables sentidos a partir de las interpretaciones y percepciones. Los sentidos se recrean a partir de la implementación de ejercicios y saberes, lo que permite producir su multiplicidad. ¿Quién produce los sentidos del vivir? ¿Vivir requiere múltiples sentidos? ¿Para qué?

La perspectiva es advertir *a través de*, lo que permite ver desde un sitio determinado que enfoca, observa atentamente y concentra, pero abre caminos a partir de las interpretaciones y encuentros. En mi caso, el panorama se enfocó en tres categorías: el arte de la magia, la filosofía y la infancia, para pensar una multiplicidad de sentidos en los discursos y prácticas educativas que admiran el mundo, creen y defienden la escuela como un espacio de transformación y de producción de

pensamientos. ¿Qué relación existe entre la perspectiva y los sentidos? ¿Coexisten, devienen o se producen?

Esta espiral de indagación —el libro— nace de una condición particular de infancia que se pregunta por lo que interpela mi vida como *magestra*: ¿en qué sentido el encuentro entre la magia, la filosofía y la infancia permite pensar posibilidades para *hacer* escuela? ¿Qué significa *hacer* escuela en perspectiva mágica y a la vez filosófica? Tales preguntas que han atravesado partes de mi investigación permanecen como inquietudes para indagar, cuestionar, experimentar, pensar y crear, al atravesar los cuatro movimientos de pensamiento que denominé *trastocamientos*. Cada uno es un desplazamiento que perturba y exige afinar la atención para percibir detalles y generalidades. Se conciben como movimientos en espiral, que circulan, envuelven a su paso, avanzan y crecen. Es decir, tienen una mirada propia que nace a partir de un modo de vida. Cada trastocamiento tiene su proceso teórico y metodológico, sus preguntas y sus maneras de actuar. Entonces, el movimiento es diferente y guarda sentidos que se sostienen aun finalizada la experiencia. Culminar cada movimiento produce transformaciones y nuevos umbrales.

El primer trastocamiento, espiral de indagación conceptual, rastrea los discursos predominantes, sus procedimientos, los azares, las condiciones de aparición, las formas en que circulan y cómo los sujetos hacen parte desde diferentes lugares. *Rastrear* es indagar, seguir el rastro de algo o de alguien —rostro—. Identificar rostros permite leer discursos, prácticas —procedimientos—, sujetos —autoras(es)— y posibles relaciones entre las categorías magia, educación, filosofía e infancia.

El rastreo de la magia destaca que existen diferencias en los discursos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y educativos. Se estudia la magia más allá de un relato histórico, etimológico u ontológico. Se destacan indagaciones sobre la magia como experiencia relacionada con las ciencias ocultas, con lo místico y con lo religioso. Otra perspectiva la ubica como arte escénica que mezcla arte, misterio

y teatralidad, como un espectáculo que busca la diversión y el entretenimiento. La perspectiva de este libro es la segunda, pero se reconoce en común la pretensión de producir mágicamente efectos o resultados sobrenaturales. El arte de la magia como un saber y un hacer se relaciona con lo sensible, con lo artístico y con las ciencias modernas. Se advierte su vínculo con otros discursos y prácticas —educativas, sociales, médicas, entre otras—. La magia se utiliza como medio, recurso e instrumento para la comunicación, las relaciones interpersonales y las estrategias de intervención. En el campo educativo se aprovecha la mímesis, la imaginación y los efectos mágicos para la circulación de discursos y las experiencias de formación. Son múltiples las investigaciones donde se establece el uso de la magia como estrategia o recurso pedagógico en las aulas. Se destacan argumentos sobre los beneficios que provoca la magia en las(os) estudiantes, en el desarrollo de disposiciones y capacidades en las(os) niñas(os) y en la facilidad para establecer relaciones educativas. Es considerada estrategia, herramienta y mediación por parte de maestras(os) aficionadas(os) al arte de la magia. En la indagación de relaciones entre magia, filosofía y educación, sobresalen inquietudes sobre cómo los saberes y las prácticas de la magia se constituyen en posibilidad de resistencia a la biopolítica y al neoliberalismo en la actualidad. Un análisis del arte de la magia como experiencia de incomprensión saca al ser humano de un modo de ser preestablecido. Este trastocamiento evidencia que la magia es un campo de estudio y de problematización. Existen elementos comunes en la teorización de la magia como arte escénico, usada como estrategia educativa, y otros estudios la piensan desde miradas filosóficas. ¿Si se desinstrumentaliza, la magia pierde su esencia mágica? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad filosóficas de la magia?

Indagar sobre el movimiento contemporáneo de Filosofía e Infancia es reconocerlo como un campo de estudio amplio. Tiene componentes históricos y epistemológicos que destacan hechos, acontecimientos, teorizaciones y metodologías. Esas perspectivas producen conceptos diversos, que animan maneras de proceder particulares, líneas de fuga y diversas miradas. Se encontraron rostros de filosofía de la infancia, donde la infancia es el objeto de problematización y un desafío a las

tendencias psicológicas y biológicas que la estudian a partir de procesos de desarrollo. Inspirada en los estudios e investigaciones de Walter Kohan, la infancia se comprende desde una perspectiva filosófica, como un estado del ser más allá de una etapa de desarrollo o un límite de edad con características predeterminadas. Ese preludio proyecta caminos, contextos y autoras(es) para pensar el mundo en relación con la infancia, porque no se puede encasillar en interpretaciones dominantes o prestablecidas. Por el contrario, es una imagen discontinua que está fuera del régimen de la constatación, condición de posibilidad humana para afirmar lo nuevo a partir de la emergencia creativa del pensamiento. La infancia no se atrapa en el tiempo lineal —con inicio y fin—, por etapas que esperan ser superadas. Y si se atrapa en el tiempo, ¿deja de ser infancia? Bajo esta mirada, se produce en cualquier momento de la vida. La infancia como condición de posibilidad humana es la aurora para pensar lo nuevo y lo inesperado, un territorio insólito que transforma todo a su paso porque piensa más allá de lo instituido. ¿Qué es lo mágico en condiciones de infancia?

Filosofía para Niños es un programa que se formalizó en los años 70. Problematiza las prácticas educativas y proyecta formas para cultivar el pensamiento por medio de un currículo completo para hacer filosofía en la escuela desde tempranas edades. Se destacan múltiples obras con enfoques de formación de pensamiento —crítico, creativo y cuidadoso—. Cuenta con novelas y manuales para maestras(os) con particularidades metodológicas sobre la indagación filosófica.

Se presta especial atención a los rostros del NEFI —movimiento de Filosofía e Infancia de la Universidad del Estado de Río de Janeiro—. Este es cercano a nuestra universidad por un convenio de cooperación mutua. El NEFI reconoce la escritura, la lectura y los libros como fuente afirmativa de la filosofía, la educación y la infancia. NEFI Edições actualmente cuenta con cinco colecciones: (1) *Childhood & Philosophy*, (2) Ensayos, (3) Colectivos, (4) Tesis y disertaciones y (5) Expresiones de infancia. En el rastreo de esta producción, se destacan como principios:

- **pensar juntas(os)**: se reconoce la parcería construida, encuentros, desencuentros, dislocamientos, intercambios, entre y con amigas(os) que permiten ver de otro modo.
- **interés por la escuela y la universidad**: con actitud ética y política, se piensa y se vive la educación con gesto de alteridad, prácticas que reconocen la singularidad de la existencia y defienden los escenarios institucionales como condición de posibilidad y desafío para las transformaciones.
- **líneas de fuga**: a partir de inquietudes de sí, en los textos se perciben trayectos vinculantes que nacen como relaciones con otros conceptos y principios para abrir caminos de escritura y de pensamiento.
- **intuiciones metafóricas***:* textos que invitan a mirar y a pensar de otro modo, escritos con otra naturaleza conceptual, pensamientos analógicos e hipotéticos que agudizan percepciones filosóficas para deconstruir el lenguaje, accidentar los discursos y pensar de manera sensible y creativa otros mundos posibles.
- **prácticas de resistencia**: se perciben rostros con actitud ética y política, emergencias que divergen y combaten máscaras que esconden tras de sí intereses capitalistas, prácticas de dominación, perspectivas dogmáticas y sistemas educativos disciplinadores y transmisionistas.

¿Qué sentido produce encontrar rostros en semejanza o divergencia? ¿Para qué percibir alteridades conceptuales? ¿Qué es lo diferente y lo común de nuestros pensamientos?

Esta investigación es también ejercicio de introspección y de estudio en la perspectiva de Filosofía e Infancia en la UPTC, lugar del que hago parte dese hace trece años como investigadora, profesora y maga. La perspectiva es una forma de mirar y educar la mirada. Necesita ajustes o ampliaciones para percibir desde diferentes lugares. Filosofía e Infancia es una experiencia pedagógica de indagación continua. Como experiencia transforma y afecta a toda(o) aquella(o) que

decide participar de ella. Es pedagógica, porque la preocupación es la educación —los sujetos, escenarios y sus componentes teóricos y metodológicos—. La(el) maestra(o), intelectual de la educación, estudia, pregunta y cuestiona la práctica y la teoría, lo que consolida el campo y el saber pedagógico. Las categorías son de doble orden. Definen los objetos de estudio y la manera como se actúa con ellos o sobre ellos. Es decir, funcionan como emplazamientos con intenciones críticas y reflexivas. No tienen un método definido: se fabrica y se piensa con base en el contexto, en las situaciones y en las necesidades. Afirman un lugar político que reconoce la diversidad dialógica, relacional y de fronteras como una manera de estar y pensar el presente, que trabaja en conjunto, piensa, materializa, estudia y escribe.

La perspectiva de Filosofía e Infancia es un *ensayar* que se modifica a sí mismo, un campo de estudio y de problematización histórico y epistemológico con diferentes trayectos investigativos, contenidos y acontecimientos que teorizan las maneras de proceder y sus diversas miradas. Es práctica y experiencial, pues se materializa en doce instituciones educativas y en catorce encuentros de formación que la actualizan y se modifican con su presencia. Es educativa y pedagógica por la afectación y transformación en las escuelas y en algunos proyectos educativos institucionales. Por esto, también es curricular y didáctica, pues atraviesa las prácticas y sus dispositivos —escenarios, recursos y maneras de enseñar— con formas de seguimiento y reflexión. Por último, es investigativa por las indagaciones y apropiaciones diversas según los contextos y las relaciones conceptuales con otras(os) autoras(es). La perspectiva reconoce y necesita a las(os) maestras(os), que son la condición de posibilidad para dar vida al proyecto. La práctica y el saber pedagógicos producto de sus reflexiones completan, revisan y reformulan los discursos. Entonces, el maestro es aquel que estudia, moviliza el pensamiento y genera posibilidades con y para la infancia.

Las concepciones teóricas y metodológicas que fundamentan la propuesta son perspectivas que se estudian y se ensayan. La filosofía se considera una forma de vida, experiencia que piensa tres conceptos

nucleares: el cuidado de sí, del otro y de lo otro. Es decir, una práctica de sí, que tiene como fin un arte de vivir, pues no objetiva el saber como algo externo, sino que lo subjetiva. Atraviesa al sujeto y su vida. El saber se hace práctica sobre sí mismo a través de procedimientos o ejercicios que afectan y que hacen propios los discursos. Por lo tanto, la relación se plantea como una experiencia vital, que requiere prácticas para cuidar de sí —unas formas o maneras de aprender y de vivir la filosofía—. Es una apuesta de orden político, que teje relaciones, acciones entre sujetos, espacios y aspiraciones en un encuentro de subjetividades dispuestas a dejar ser al otro para conocerlo. No es la preponderancia del individuo en el cuidado de sí mismo, sino la exaltación de la pluralidad. El cuidado de lo otro implica la relación con el entorno, con el mundo y con la naturaleza. Es decir, ¿cómo nos movilizamos en atención y defensa del mundo? En esta perspectiva, el cuidado es la actitud filosófica. ¿Es una práctica de libertad?

El modo de proceder y de construir experiencias filosóficas se denomina *espirales de pensamiento*, un concepto delineado en prácticas fundamentadas en los ejercicios espirituales de la filosofía antigua. Estos encuentros dialógicos con la infancia son concebidos como experiencias de subjetivación que se producen a nivel individual y de encuentro con el otro, donde se moviliza el pensamiento a partir de situaciones que inspiran cuestionamientos y problematizan la vida. Los ejercicios para promover la actitud filosófica que permite el cuidado de sí son: preguntarse constantemente, el diálogo o discusión filosófica, la meditación, la lectura y la escritura. La pregunta común a esos ejercicios es: ¿es vital vivir filosóficamente?

El segundo trastocamiento tiene una configuración teórica y metodológica diferente. El foco es el des-encantamiento en la escuela y el arte de la magia, movimiento que descentra y problematiza. Es un espiral de pensamiento que asume una manera de leer y de cuestionar los discursos, sus prácticas —procedimientos— y los sujetos —autoras(es)— que hacen parte de las diversas experiencias educativas. Dialoga entre archivos, acontecimientos y miradas personales. Es un movimiento clave para desnaturalizar voluntades de verdad institui-

das y generar condiciones de posibilidad para abrir nuevos caminos. Mirar con sospecha, preguntar, cuestionar y agudizar los sentidos para percibir el mundo con atención son condiciones propias de la actitud filosófica. Este espiral oscila entre encantos, desencantos y reencantamientos. Es decir, en un momento son esperanza y verdad y, en otro, son sentencias que dictaminan su deceso para la emergencia de nuevos caminos. La fuerza se produce en el movimiento que tensiona y comprende que no hay final, sino esperanzas optimistas que surgen y se contraponen críticamente a los des-encantamientos. No hay estado ideal ni perpetuo. Necesita circular y tensionarse entre sí. La revisión atenta y crítica de lo que somos y hacemos es un ejercicio filosófico. Es una manera de cuidar de sí que afecta al otro y a lo otro en un movimiento clave que trastoca e incita a proponer transformaciones. Es condición de posibilidad para producir reencantamientos.

Problematizar la escuela es revisar críticamente discursos y prácticas, para desestabilizar lo instituido o reconocer sus potencias para seguir fortaleciéndolas. Es importante destacar que esta revisión cuestiona algunas prácticas, pero no generaliza, porque en muchos lugares existen escuelas diferentes que piensan, construyen y habitan espacios maravillosos.

El estudio documental revela algunos señalamientos a la escuela como institución academicista, clasista y desigual, una máquina normalizadora que regula y propone discursos hegemónicos en pro de intereses de ciertas clases o políticas empresariales (Araújo et al., 2021; Espíndola & Granillo, 2021; Guaita, 2015; Pino 2018). La escuela se entiende, en ese registro, como dispositivo de formación organizado por cursos y edades curricularmente estructurado, un lugar donde se mantienen distancias con el mundo externo (Díaz-Barriga, 2020; Dussel, 2018; Martínez, 2018; Niño et al., 2016).

La concepción del tiempo en este tipo de escuela es lineal. Su preocupación y organización es pensada en la duración que se hace historia y futuro como progreso. Su tiempo es para aprender y reproducir contenidos académicos (Quiceno, 2011; Recio, 2011; Santiago, 2017),

el cual consume la infancia con intenciones determinadas, pues se concibe como etapa cronológica. Las(os) niñas(os) se consideran seres en potencia de desarrollo, por lo que se proponen procesos de formación para asegurar el futuro desde diversas miradas políticas, sociales y económicas. Una mirada *chronos* persiste y obnubila. Establece parámetros para propender rápidamente su educación. La velocidad impuesta llega con verdades y no da tiempo para pensar, preguntarnos o maravillarnos. La escuela, y en muchos casos la universidad cronometrada, busca cumplir con mandatos productivistas en tiempos vertiginosos e hiperconectivos.

Otro núcleo de atención es el espacio escolar, considerado como la extensión que ocupa y habita la comunidad educativa. Se destaca entre conversaciones y textos indagados. En algunas instituciones, su funcionamiento se produce como territorio de encierro y control. En estos casos particulares, se habita de forma vigilada y con espacios dispuestos y preestablecidos, a pesar de las propuestas arquitectónicas contemporáneas en educación. Esta disposición histórica tiene lineamientos institucionalizados que definen acciones y relaciones, lo cual es clave para cuestionar, en especial cuando la organización es disciplinaria con formas homogéneas de proceder (Ariès, 1987; Dussel & Caruso, 1999; Quiceno, 2011; Suárez & Patiño, 2021). De tal forma, me pregunto no solo por la estructura física y topológica de un lugar —los tamaños, su capacidad, los perímetros, las formas, el color, los objetos, entre otros—, sino por lo que esto provoca en el ser, porque la escuela es un contenedor de experiencias humanas físicas y sensibles que se configuran por la percepción y el encuentro —consigo misma(o), con los otros y con lo otro—.

Tiempos y espacios se hacen cimientos para analizar el encuentro educativo. En la indagación, percibo algunos reclamos alrededor del papel de la(el) maestra(o). Se cuestionan las prácticas donde la(el) maestra(o) es el centro del proceso y la enseñanza se produce solo por explicaciones. Así, se considera como operador educativo que sigue de manera literal los planes curriculares que se afirman como verdades;

un dador de saber, promotor de competencias y preparador de exámenes para cumplir estándares nacionales e internacionales.

Como maestra y maga, reviso de manera crítica el *encuentro* entre las artes mágicas y las prácticas educativas. Cuestiono especialmente cuando el encuentro se produce de manera unidireccional por parte de la(el) maga(o) o de la(el) maestra(o), por medio de prácticas demostrativas y explicadoras donde no hay acción, lo cual produce espectadoras(es) destinatarias(os) de una representación, distantes de los saberes que constituyen las actuaciones y las experiencias y del poder actuar, sin *hacer parte de*; es decir, cuando no se producen posibilidades de interacción ni de participación.

Cuando se normaliza el mundo, se pierde la capacidad de maravillarse por lo que se hace y por cómo se vive. El quiebre en la capacidad de asombro anula la posibilidad ante lo inesperado. Entonces, todo se hace costumbre, lo que priva del sentimiento de estar en presencia de algo más. Las acciones repetitivas preestablecidas y veloces niegan la oportunidad a la perplejidad y a la pregunta. Estas son actitudes propias del consumismo y del vivir aceleradamente en medio de verdades, sin tiempo para degustar, cautivarse y descubrir por sí misma(o).

Este trastocamiento interpela y se pregunta por las relaciones educativas y las maneras en que se producen los encuentros. Reconoce en la(el) maestra(o) la clave para provocar intereses, atención al mundo, sus objetos y sus relaciones. Es decir, vivir la experiencia educativa con actitud filosófica exige no solo pensar en el otro como sujeto para intervenir. Hay que girar la mirada a sí misma(o) para construir en conjunto. Es una atención propia sobre lo que somos para abrir caminos y producir encuentros desde la propia experiencia. Desencantar las lógicas comunes permitirá la apertura a otras posibilidades de orden artístico, estético y sensible, como formas de reencantamiento para abrir nuevos caminos y maneras de concebir la vida. ¿Qué es lo peligroso del encantamiento? ¿Qué es lo que hace encantarnos en la vida? ¿Qué posibilita desencantarse? ¿Para reencantar la escuela se necesita un desencantamiento? ¿De qué tipo?

El tercer trastocamiento anima a pensar, con y desde la magia: se estructura en un campo teórico-metodológico y experiencial. Reconoce la dimensión conceptual del mundo de la magia, sus múltiples trayectorias para resignificar su lugar como arte escénico. Se conceptualiza, desde una mirada filosófica, como agenciamiento que se piensa y hace pensar. Produce efectos o ilusiones inesperadas que escapan de lo que se anticipa y de lo que se predice como lógico, formalizado y establecido. Su esencia está en el misterio y en el asombro que provoca cuando las prácticas y sus efectos quiebran las leyes o verdades instituidas. Así, es una condición de posibilidad que permite transitar por un mundo de ilusiones, de enigmas y de encantamientos.

Y nace una magestra, del oficio y el arte de la constitución de sí es un desafío conceptual que emerge de la revisión reflexiva sobre mis formas de constitución y mis maneras de ver el mundo como maga y maestra, la que crea y habita mundos fantásticos. En este modo de vida se establecen relaciones y resistencias a lo instituido como verdad, pues busca crear tensiones sobre lo que existe como real y sin novedad. La(el) *magestra*(*o*) cree en lo mágico como posibilidad de vida. Por esto, se ocupa y cuida de sí a través de ejercicios que afectan y hacen propios los discursos y las acciones. Vive en una continua espiral de pensamientos: está atenta(o), vigila lo que hace, admira, pregunta, indaga y se cultiva a través del estudio como práctica emancipatoria y de deseo.

Estudiar es un acontecimiento mágico que maravilla y perturba. Lo que seduce es el asombro por lo no sabido. También es la posibilidad de movilizarse por nuevos caminos fuera de lo cotidiano para reencantarse, pensar diferente, crear y transformarse. Por ello, se ejercita y se expone. Destina tiempos, espacios y voluntades para constituirse y reconfigurarse. En palabras de Foucault (1999), "es artífice de su propia vida" (p. 373). La constitución como *magestra* exige establecer una relación diferente con el conocimiento y con el otro. Asume que no existe una sola verdad. Existen muchas posibilidades y caminos para estudiar, producir, provocar y enseñar. Atiende la intuición, revisa lo que hace, escucha y reconoce en el otro un ser de inspiración o de provocación.

La dimensión experiencial de este trastocamiento se produce a partir del estudio y del análisis de los campamentos filosóficos, donde la magia tiene un lugar especial. Este espacio permite indagar por el encuentro entre el arte de la magia, la filosofía y la infancia. Sobresalen ciertos rastros donde destaco los estados mágicos de la infancia y de la filosofía a partir de:

- **la atención a la expectativa**: estas actitudes y experiencias subjetivas dependen de las comprensiones de realidad. Son pequeños segundos que hacen del instante una confrontación deliberada con la propia lógica. La sensibilidad aflora y se mezcla entre razonamientos e imaginación. Es la condición infantil del presente, que nos recuerda que estamos vivos. Es decir, siempre será el punto de partida que se sostiene en relación con lo que viene, incluso para volver a iniciar.
- **el misterio y el asombro**: estos se relacionan con la filosofía. Aparecen como sustantivos. Involucran al ser e invitan a pensar la realidad. Todo conocimiento parte de la capacidad vital de asombro, que se constituye en el deseo que lo posibilita.
- **la curiosidad y la pregunta**: la experiencia mágica es una forma de provocación para agudizar las percepciones, generar preguntas y producir otros razonamientos e interpretaciones frente a lo que se observa. Preguntar es preguntarse, una actitud que nace en el plano individual, pero que, al ser expuesta, se hace objeto de discusión. Es una inspiración para indagar y dialogar con los otros, lo que se constituye en una experiencia filosófica.
- **La fantasía y la imaginación**: en esta perspectiva, cobran un lugar vital para el ser. Le permiten habitar su presente desde otras lógicas, y son condiciones de posibilidades infinitas.
- **lo lúdico, entre diversión y la amistad**: en un acto mágico, emerge esta disposición lúdica de manera singular, un espectro que se desborda, contagia y conecta. Por esto, afecta y motiva el encuentro y las relaciones con los otros. Tejer amistad es un acto voluntario que se produce por la existencia de intereses comunes.

Es una manifestación construida en tiempo y espacio que vincula libre y solidariamente con el otro y los otros.

- **devenir infancia**: esta potencia en acción asombra, cuestiona, pregunta y dialoga. No se refiere a la infancia cronológica, sino al estado mágico inspirado en el vivir infantil.
- ¿Qué sentidos vincula la infancia y las experiencias mágicas? ¿Será la magia una manera para el renacer de la infancia desde su dimensión mágica, aquella que se permite soñar, imaginar y creer de manera singular que todo es posible?

El cuarto trastocamiento corresponde a los *sortilegios para hacer escuela en perspectiva mágica*, movimiento que propone, crea y resignifica ideas para pensar la escuela desde otra perspectiva, como efecto de las relaciones conceptuales inspiradas por el arte de la magia y las espirales de pensamiento que indagan el encuentro de la infancia y la filosofía.

El sortilegio es la voz que necesita ser escuchada, una acción o palabra que de manera misteriosa produce afectos, efectos, encantamientos y desencantamientos en las personas o cosas; un decir que busca trasformaciones, sin fabricar, sin ordenar, pero que instiga a cambiar; un provocador de deseos para seguir pensando y movilizarse en medio de acciones o acontecimientos mágicos. El sortilegio es parte de un movimiento que se piensa desde la magia, atiende sueños y mundos fantásticos, tensiona la realidad, tiene espíritu nómada, piensa y se ubica por fuera de las fronteras, de las maquinarias positivistas y de los cuerpos orgánicos, capitalistas y dogmáticos que se afirman en sus representaciones y modelos. Los sortilegios son posibilidades, fuerzas para pensarse, repensarse, crear y recrear lo que no hemos pensado ni creado en educación.

El primer sortilegio para pensar la escuela es la *atmósfera mágica*, contemplada en clave de encuentro y escenario filosófico, donde suceden acontecimientos —efectos mágicos—. Envuelve el misterio que convoca y provoca estados de atención y de encanto. Hacer magia se considera un agenciamiento no estático. Aumenta sus relaciones

cuando reúne expresiones, elementos tangibles e intangibles y produce efectos para alterar las lógicas, provocar otras sensaciones y movilizar nuevos pensamientos. Es una fuerza que vincula y propone caminar con atención por el borde de lo inesperado. Contempla la disposición y el actuar de la(el) *magestra*(o) —consideraciones subjetivas que se despliegan como instigación—. La fuente de inspiración desde el arte de la magia son algunos principios para el encantamiento: el encuentro, la puesta en escena y algunas cualidades subjetivas como la *actitud* —libertaria, hospitalaria, nómada, atenta, de sorpresa, entre otras—. El *gesto* abarca expresiones simbólicas para comunicarse: gestos mágicos, pedagógicos y filosóficos. Las *palabras* se asumen como prácticas sociales, culturales, creativas y mágicas, las cuales son manifestaciones con poder. En el *encuentro mágico con el otro* hay interacciones y vínculos que permiten la exploración de intereses y la construcción de posibilidades para maravillarse, construirse y cuidarse mutuamente. Los encuentros pueden ser fugaces, puntuales, referenciales, inspiradores o de encantamiento. Son una obra de arte que construye vínculos para dialogar, preguntar y reconfigurar lo que somos y lo que hacemos en la vida.

El arte de hacer escuela es como el arte de la magia, un abanico de posibilidades que bordean entre lo lógico y lo ilógico para pensar y encantar. *Devenir infancia mágica* es un estado creador que habita la *magestra* y la impulsa a generar efectos mágicos para llevar al límite la imaginación y los saberes, para no pertenecer al lenguaje de lo común, salir de los caminos de una racionalidad insensible y provocar desplazamientos de pensamiento.

El segundo sortilegio se pregunta por la filosofía y por el filosofar como acto de provocación. La inspiración son los *efectos mágicos*, imprevistos que chocan, trastocan, producen inquietudes, deseos y pensamientos inesperados. Considerados como acontecimientos que retan imágenes dogmáticas —la educación dominante, la que aprisiona con ciertos dispositivos de control—, son efectos que mutan y experimentan otros caminos y pensamientos. Tienen en sí mismos la fuerza de la mutación —efecto de cambio—, de lo inesperado y de lo fantástico —es lo mágico, lo que produce encantamiento—. Nacen

en el mundo imaginario, imprevisible e inesperado. Se constituyen en un suelo movedizo que hace dudar y crean la necesidad de pensar lo inexplicable, lo aleatorio y el sinsentido. Traducir esto en la escuela no exige hacer magia literalmente. Es decir, sí se puede acceder al arte de la magia, pero también se pueden considerar otras posibilidades artísticas que lindan con lo mágico. La clave está en pensar la potencia de la mutación como efecto que trastoca, transforma y produce encantamientos. Se trata de fabular experiencias enigmáticas que inciten la relación subjetiva con el saber, es decir, con su propia vida.

El vínculo del *arte de la magia* con la *magia de las artes* es una pista para pensar agenciamientos en la escuela en esta perspectiva. Se juega con diversos lenguajes, símbolos, signos y —lo más importante— con los sueños de la humanidad. Lo mágico de las artes son los acontecimientos que provocan placer y embelesamiento estético, otros estados de sensibilidad y de comprensión de la vida. El desafío es construir imágenes de pensamiento y producir efectos mágicos para concebir la educación y la filosofía como un acto de creación con nuevas formas de ser, de hacer, de pensar y de sentir el mundo. Este sortilegio considera otras experiencias artísticas que posibilitan efectos mágicos y, por lo tanto, se abre el abanico de emergencias de encantamiento para ofrecer en la escuela.

Las mutaciones del tiempo y el espacio se piensan a partir de la problematización del Trastocamiento II, sortilegios para percibir de otro modo desde la perspectiva mágica. Las mutaciones espaciales implican la producción de heterotopías, algunas fundadas en hechos reales y otras ficticias producto de sueños y utopías. Una heterotopía funge como efecto mágico, pues está en constante movimiento y transformación. Su escenario y su escenificación no son eternizadas, lo que invita a habitar de otras maneras para construir nuevas relaciones e interacciones con los sujetos y con el conocimiento. Son una invitación para transformar el aula clásica, su organización, sus componentes y lo que sucede allí. Las heterotopías se relacionan con el tiempo —heterocronías, tiempos otros— diferente al tiempo tradicional organizado, preestablecido y cronológico —*chronos*—. Hacer del tiempo en la

escuela una heterocronía es habitar los espacios no desde la pasividad de la escucha indiferente, sino desde la inquietud y la participación para movilizar percepciones que conciben el tiempo por la intensidad o las sensaciones —*ación*—, el tiempo de la infancia que colinda con lo mágico, con el arte de lo impensado y con lo fantástico. Es un tiempo que surge como línea de fuga ante lo preestablecido. También se producen tiempos indeterminados, donde algo fantástico e importante puede suceder —*kairós*—, el tiempo de la oportunidad. Lo que allí acontece es único. Se producen transformaciones y acontecimientos y, por esto, es propicio para la creación. Las mutaciones temporales y espaciales sacuden la pedagogía, porque invitan a estudiar las posibilidades para concebir en el ámbito educativo otros tiempos y espacios que problematizan lo estable, lo de siempre, el orden, la homogeneidad y la definición cerrada de los espacios y de lo que allí sucede.

La perspectiva mágica invita a pensar el ejercicio educativo como una experiencia artística sensible que requiere desacelerar la vida, caminar con calma, observar, pensar y disfrutar los trayectos que nos constituyen. Los actos de creación mágica exigen volver la mirada al inicio, repasar, ensayar una y otra vez, detallar con atención y experimentar. La perspectiva mágica provoca situaciones que configuran ideas renovadas, movimientos de creación para salir de lo que nos aprisiona —lo cotidiano— y vivir de otro modo. Este sortilegio nace entre discursos y prácticas de sí, como un tejido de pensamientos que se entrelazan a partir de una serie de espirales filosóficas, que indagan, problematizan, estudian y proponen. Siempre con una actitud atenta, reflexiva y cuestionadora, nunca sometida a la prefabricación del ser, sino al reclamo de autonomía, de autogobierno y de libertad creadora.

Referencias

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo.

Agratti, L. (2020). *Devenir-pregunta. Filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. NEFI Edições.

Alegría, P. (2012). Entre la matemática y la magia: la leyenda de Josefo y la mezcla australiana. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *9*(3), 410-421. https://biblio.uptc.edu.co:2147/10498/14868

Alegría, P., & Ruiz, J. (2002). La matemagia desvelada. *Sigma*, *21*, 145-174. https://www.researchgate.net/publication/28067236_La_matemagia_desvelada

Almeida de, T. (2018). Mito e magia em Claude Lévi Strauss. *Interações*, *13*(23), 211-221. https://doi.org/10.5752/P.1983-2478.2018v13n23p211-221

Alvarado, G. (2020, marzo 25). Un psicólogo de roja nariz. *Actuar. Agencia Artística Artes Escénicas*. https://www.actuarcuba.com/es/news/un-psic%C3%B3logo-de-roja-nariz

André, J. (1962). Recherches sur l'otium romain. *Collection de l'Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité*, *52*(1). https://doi.org/10.3406/ ista.1962.2897

Apud, I. (2011). Magia, ciencia y religión en antropología social. De Tylor a Levi-Strauss. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias*

Sociales y Jurídicas, *30*(2), 337-353. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v30.n2.36609

Araújo, J., Costa da, R., & Frota, A. (2021). De chrónos à aión — onde habitam os tempos da infância? *Childhood & Philosophy*, *17*, e56866. https://doi.org/10.12597/childphilo.2021.56866

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.

Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Gredos.

Arnau, J. (2020). *Historia de la imaginación*. Espasa.

Bárcena, F. (2018). Noticias del interior del aula desde un cierto amor por el estudio. En J. Larrosa, K. Rechia, & C. Cubas (Eds), *Elogio del profesor* (pp. 43-75). Miño y Dávila.

Barrozo, N., & Cobeñas, P. (2019). La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria, en Salta. *Cuadernos De Humanidades*, (31), 132-152. https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cdh/article/view/1101

Berle, S. (2018). *Infância como caminho de pesquisa. O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e profesores*. NEFI Edições.

Blasco, F. (2021). El cultivo de la inteligencia a través del lenguaje matemático. *Revista Española de Pedagogía*, *79*(278), 59-75. https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-07

Breton, A. (2019). *El arte mágico*. Atalanta.

Brown, D. (2014). *Trabajar pensando en el espectador*. Páginas Libros de Magia.

Burger, E. (2014). *Creando interés*. Páginas Libros de Magia.

Caballero, M. (2018). Veladas de ciencia y misterio. Magia, hipnotismo y física recreativa en los escenarios de Cieza. *Andelma. Revista del Centro de Estudios Históricos Fray Pasqual Salmerón*, *16*(27), 37-53. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6812975.pdf

Cabra, N. (2004). Entre la ciencia y la magia, o los juegos del aprendiz. *Nómadas*, (21), 241-248. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117678018.pdf

Cacciari, M. (2000). *El dios que baila*. Paidós.

Caillois, R. (1986). *El hombre y los juegos*. Gallimard.

Caldera, J., Amador, G., Reynoso, O., & Zamora, M. (2015). Pensamiento mágico en estudiantes de psicología. Un estudio descriptivo y correlacional. *Revista de Educación y Desarrollo*, *35*, 29-36. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/35/35_Caldera.pdf

Calvo, J., & Sánchez, M. (1978). *Textos de magia en papiros griegos*. Gredos.

Campechano, J. (2022). El papel de la pandemia del covid-19 en los cambios geopolíticos y la función de la educación en un nuevo orden mundial. *InterNaciones*, *22*, 17-36. https://doi.org/10.32870/in.vi22.7195

Cardoso, P. (2017). O uso das "voces magicae" nos "Papiros Mágicos Gregos". *Romanitas. Revista de Estudos Grecolatinos*, (9), 162-175. https://doi.org/10.17648/rom.v0i9.18485

Carney, J. (2014). *Enfoques y artificio*. Páginas Libros de Magia.

Carvalho, M. (2020). *Filosofia para Crianças. A (Im)possibilidade de lhe Chamar Outras Coisas*. NEFI Edições.

Carvalho, M., & Kohan, W. (2020). Notas de viagem: pequena bibliografia comentada. Em M. Carvalho, *Filosofia para Crianças. A (Im)possibilidade de lhe Chamar Outras Coisas* (pp. 245-272). NEFI Edições.

Cassidy, C. (2007). *Thinking children. The concept of 'child' from a philosophical perspective*. Continuum.

Cassidy, C., & Mohr, J. (2020). Thinking about childhood: being and becoming in the world. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *40*(1), 16-26. https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/download/1173/982/1867

Castellanos, A. (2017). *La magia como experiencia de incomprensión* [Trabajo de grado no publicado]. Universidad Nacional de Colombia.

Castro, S. (2020). Crispaciones conectivas en pandemia. *Temas y Debates*, (especial), 317-323. https://doi.org/10.35305/tyd.v0i0.508

Caveney, M. (2009). De la magia negra a la magia moderna. En D. Noel (Ed.), *Magic* (pp.150-160). Taschen.

Cely, A., Espinosa, I., & Suárez, M. (2016). Filosofía y literatura: una experiencia de encuentro con la infancia. *Quaestiones Disputatae:*

Temas en Debate, *9*(19), 28-43. http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1108

Cerda, O. (2007). *La magia como una herramienta para desarrollar la asertividad en jóvenes en situación de calle* [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Biblioteca Digital UAHC. http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2333/tpsico270.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Zorzal.

Cerletti, A. (2020). *Ensayos para una didáctica filosófica*. NEFI Edições.

Cerletti, A., Ceppas, F., D'Odorico, G. Berttolini, M., Langon, M., Grau, O., Oyarzún, P., & Kohan, W. (Orgs.) (2020). *Narrativas confinadas. Voces desde el Sur*. NEFI Edições.

Cirino, M. (2015). *Filosofia com crianças: Cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)* [Tesis de doctorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10401

Close, M. (2014). *La gran mentira*. Páginas Libros de Magia.

Comenge, R. (2011). *Zepher Zohar: libro del esplendor (Biblia de la Cábala)*. Biblioteca Bergamín.

Conde, Á. (2019). *Magia y educación*. http://alvarocondemago.blogspot.com/

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

Da Costa, G. (2018). Un oficio artesano. En J. Larrosa, K. Rechia, & C. Cubas (Eds.), *Elogio del profesor* (pp. 121-156). Miño y Dávila.

De Araújo, V. (2017). *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: Encontros e desencontros*. NEFI Edições.

De Giusti, A. (2021). Reflexiones sobre educación y tecnología post-pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 13-16. https://doi.org/10.24215/18509959.28.e1

Del Pino, A., Barriga, E., & González, R. (2019). Hacia una escuela inclusiva: perspectiva de género y literatura. *Polyphōnía. Revista*

de Educación Inclusiva, *3*(1), 66-76. https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/44.pdf

Deleuze, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.

Deleuze, G. (1972). *Proust y los signos*. Anagrama.

Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Anagrama.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Paidós Surcos.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.

Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed.). Morata.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Díaz, A. (1997, febrero 19). Abracadabra: llegó una maga a Bogotá. *El Tiempo*.

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia

Do Nascimento, W. (2020). *Entre Apostas e Heranças: Contornos Africanos e Brasileiros na Educação e no Ensino de Filosofia no Brasil*. NEFI Edições.

Durán, M., & Kohan, W. (2018). *Manifesto por uma Escola Filosófica Popular*. NEFI Edições.

Duschatsky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós; Tramas Sociales.

Dussel, I. (2018). Capítulo 4: Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.

Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.

Einstein, A. (1931). *Living Philosophies*. Simon and Schuster. https://core.ac.uk/download/pdf/31058817.pdf

El Tiempo. (1992, marzo 28). Un truculento cambio. *El Tiempo*.

Esperón, J. (2014). El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze. *Nuevo Pensamiento. Revista de Filosofía*, *4*(4), 286-314. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5513801.pdf

Espíndola, M., & Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia. Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, *8*(15), 30-34. https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6458

Etcheverry, J. (2008). *La magia de Ascanio: la concepción estructural de la magia, su pensamiento teórico-mágico*. Páginas Libros de Magia.

Fernández, C. (2017). *Matemáticas a través de la magia* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cantabria. https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13145?show=full

Fernández, R., & Lahiguera, F. (2015). Matemagia y su influencia en la actitud hacia las matemáticas en la escuela rural. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, *89*, 33-53. https://drive.google.com/file/d/1GFFMxaNnYs-rkZG5t_Z0i0JQ8qmaOqVm/view

Ferraro, G. (2018). *A Escola dos Sentimentos*. NEFI Edições.

Ferrater, J. (1951). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana.

Ferraz, L. (2020). *Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro: O Pensamento na Roda*. NEFI Edições.

Fitzkee, D. (2015). *The trick blain*. Martino Publishing Mansfield Centre.

Focillón, H. (2010). *Elogio de la mano*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Fonseca, C. (2020). *Caminhar como modo de vida da pesquisa à skholé*. NEFI Edições.

Fortanet, J. (2005). Levi-Strauss en el debate humanismo-antihumanismo. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, (0). https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/197369

Foucault, M. (1966). Topologías (dos conferencias radiofónicas). *Fractal*, *12*(48), 39-40. http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf

Foucault, M. (1967). Espacios otros (Trad. M. Lourdes). *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46-49. https://hipermedula.org/

wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Vol. III*. Paidós.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.

Foucault, M. (2006). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

Frazer, J. (1890/2011). *La rama dorada* (Trad. O. Figueroa). Fondo de Cultura Económica

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P., & Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Freud, S. (1913). *Tótem y tabú y otras obras*. Amorrortu.

Gaivota, D. (2019). *Poética do Deslocamento. Nomadismo, Narrativa e Deslocamento na Escola-Viagem*. NEFI Edições.

Gaivota, D. (2019). Resenha de fala, gesto, silêncio: Uma questão pedagógica. A discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar. *Education Review*, *26*. https://doi.org/10.14507/er.v26.2511

Gaivota, D., Ribeiro, F., & Kohan, W. (Orgs). (2021a). *Afirmar, Inventar, Re-existir: o que pode uma educação filosófica? Volume 1. Epistolário e Ex-Posições*. NEFI Edições.

Gaivota, D., Ribeiro, F., & Kohan, W. (Orgs). (2021b). *Afirmar, Inventar, Re-existir: o que pode uma educação filosófica? Volume 2. Textos Individuais e Estudos Coletivos*. NEFI Edições.

García, F. (2017). Prólogo. En G. Biesta, *El bello riesgo de educar: cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto* (pp. 6-14). Ediciones SM.

Gardner, M. (2005). *Matemáticas, magia y misterio*. Libros Maravillosos.

Gomes, C. (2021). *Entre a Infância e o Oceano. Uma Literacia Filosófica*. NEFI Edições.

González, R. (2006, febrero 20). Un hada madrina. *Boyacá 7 Días*.

González-Puelles, I., & Fragueiro, M. (2018). Una experiencia de aula basada en los juegos de magia como herramienta pedagógica en educación primaria. *Escuela Abierta*, *21*, 77-93. https://doi.org/10.29257/EA21.2018.06

Grau, O. (2020). *Infancia y género. Exclusiones que nos rondan. Una serie de textos escritos*. NEFI Edições.

Grau, O., Álvares, J., & Núñez, I. (2010). *La concepción de la infancia en Matthew Lipman*. CIFICH; Universidad de Chile.

Guaita, C. (2015). *Cronos va a mi clase: reflexiones sobre el tiempo en educación*. PPC Educar.

Guerrero O. (1996, noviembre 8). Yona, tras los pasos de Merlín. *Boyacá 7 Días*.

Guibourg, R. (2010). Magia, cultura y derecho. *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, *32*, 165-182. https://isonomia.itam.mx/index.php/revista-cientifica/article/view/269

Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.

Han, B. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.

Haynes, J., & Murris, K. (2017). Intra-generational education: Imagining a post-age pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, *49*(10), 971-983. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1255171

Hernández, A., & Almau, A. (2013). "Se puede enseñar matemáticas o física con trucos de magia". *Cuadernos de Pedagogía*, *433,* 38-43. https://www.calameo.com/read/00121711159f4e3e020c4

Holzapfel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Trotta.

Houdin, R. (1990). *Confidencias de un prestidigitador*. Frakson.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

Johansson, V. (2018a). Philosophy for Children and Children for Philosophy: Possibilities and Problems. En P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 1149-1161). Springer.

Johansson, V. (2018b). *Literature and Philosophical Play in Early Childhood Education*. Routledge.

Kakú, M. (2009). *Física de lo imposible*. Debate.

Kennedy, D. (2006). *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education*. State University of New York Press.

Kennedy, D. (2020). *A Comunidade da Infância*. NEFI Edições.

Kennedy, D., & Bahler, B. (Eds.). (2017). *Philosophy of Childhood Today. Exploring the Boundaries*. Lexington Books.

Kennedy, D., & Kohan, W. (2008). Aión, kairós and chrónos: fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051709001

Kennedy, D., & Kohan, W. (2008). Aión, kairós and chrónos: fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, *4*(8), 5-22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051709001

Kohan, W. (2003). *Infância. Entre educação e filosofia*. Autêntica.

Kohan, W. (2007a). *Infância, Estrangeiridade e Ignorância*. Autêntica.

Kohan, W. (2007b). *Infancia política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Del Estante.

Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso.

Kohan, W. (2011). Reseña "La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del filósofo" de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, *12*(2), 289-293. https://1library.co/document/zgw4jn9v-revista-artes-humanidades-universidad-cat%C3%B3lica-cecilio-acosta-venezuela.html

Kohan, W. (2015a). Visões de filosofia: infância. *Alea. Estudios Neolatinos*, *17*(2), 216-226. http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216

Kohan, W. (2015b). *Viajar para vivir: ensayar la vida como escuela de viaje*. Miño y Dávila.

Kohan, W. (2020a). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. FLACSO.

Kohan, W. (2020b, marzo 5). *Experiencias filosóficas con la primera infancia, para un preguntar infantil y una infancia de la educación* [Conferencia]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Kohan, W. (2021). *Paulo Freire um menino de 100 anos*. NEFI Edições

Kohan, W., Lopez, S., & Martins, F. (Orgs.). (2016). *O Ato de Educar em uma Língua ainda por Ser Escrita*. NEFI Edições.

Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.

Lavand, R. (2014). *Espectadores de la ilusión*. Páginas Libros de Magia.

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.

Lipman, M. (1993). *Thinking Children and Education*. Publishing Company.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

López, F. (2019). Pensamiento mágico en la psicología: representaciones en docentes. *Persona, 22*(2), 111-133. https://doi.org/10.26439/persona2019.n022(2).4567

Luxor, Biblioteca Infantil Del Otro Lado del Árbol, & Comunidad Platense. (2015). *Que cada día sea mágico y lleno de sueños*. Latingráfica S. R. L.

Magris, C. (2006). *Utopía y desencanto: Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Anagrama.

Maldonado, M. (2013). *La magia como recurso educativo en el Aula de matemáticas de 1° de ESO. La matemagia* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Reunir Repositorio Digital. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2189/TFM_Maldonado_Silva.pdf?sequence=1

Mantilla, B. (2019). *Magia y Matemáticas* [Tesis de grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cantabria. https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/17352

Mareovich, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología*, *18*(35), 84-98. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13903

Mariño, L., & Suárez, M., (2018). Filosofía, infancia y diversidad como forma de vida. En M. Suárez & Ó. Pulido (Coords.), *Infancia, Diversidad y Filosofía: Voces, Gritos y Reclamos* (pp. 15-34). Editorial UPTC. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3326

Mariño, L., Pulido, Ó., & Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, *7*(15), 81-101. https://doi.org/10.19053/22160159.3583

Martínez, J., & Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *19*(4), 71-81. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004

Martínez, R. (2004). Los cuadrados mágicos en el Renacimiento. Matemáticas y magia natural en el *De occulta philosophia* de Agrippa. *Educación Matemática*, *16*(2), 77-92. https://www.redalyc.org/pdf/405/40516204.pdf

Martínez, R. (2018). La escuela en crisis: una aproximación en clave socioeducativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *1*(3), 31-49. https://www.researchgate.net/publication/324482689_La_escuela_en_crisis_Una_aproximacion_en_clave_socioeducativa

Martini, G., & Bornand, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, *26*, 45-67. https://doi.org/10.5354/no.v0i26.52440

Martins, F. (2021). *Devir-Pinóquio da Educação: fazer escola através de aventuras*. NEFI Edições.

Masschelein, J. (2018). Hacer escuela. La voz y la vía del profesor. En J. Larrosa, K. Rechia & C. Cubas. (Comps.), *Elogio del profesor* (pp. 23-42). Miño y Dávila.

Matthews, G. (1982). *Philosophy and the Young Child*. Harvard University Press.

Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*. Harvard University Press.

Matthews, G. (1996). *The Philosophy of Childhood*. Harvard University Press.

Medina, A. (2000). El legado de Piaget. *Educere*, *3*(9), 11-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630903

Merçon, J. (2020). *Interculturalidade, Natureza e Educação. Afetos Filosóficos*. NEFI Edições.

Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en Psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología, 19*(1), 271-283. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79845405012

Montessori, M. (1946). *Educar para un nuevo mundo. Vol. 5*. Montessori-Pierson Publishing Company.

Montoya, E. (2016). La magia o ilusionismo con fines terapéuticos en la relación psicólogo-paciente de la población pediátrica. *MediSan*, *20*(7), 1035-1040. https://www.redalyc.org/pdf/3684/368446638017.pdf

Morales, L., Pulido, Ó., Duarte, J., & Chacón, K. (2021). Amistad, sueños y felicidad: entre lúdica y pensamiento. En M. T. Suárez, (Org.), *Lúdica. Tejidos de pensamiento* (pp. 17-36). Editorial UPTC.

Moulián, R. (1998). *Magia, retórica y cognición: el rito mágico como proceso de comunicación* [Ponencia]. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G., Temuco, Chile.

Murris, K. (2016). *The Post-Human Child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge.

Navas, J. (2012). Juegos matemáticos. Un poco de matemagia. *Pensamiento Matemático*, *2*(2), 209-216. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4068016.pdf

Neruda, P. (1974). *Confieso que he vivido*. Editorial Digital Titivillus. http://www.librosmaravillosos.com/confiesoquehevivido/pdf/Confieso%20que%20he%20vivido%20-%20Pablo%20Neruda.pdf

Nery, S. (2018). *#Ocupa. Uma experiência educativa*. NEFI Edições.

Netto, M. (2016). *Gestos tecnológicos: O que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?* NEFI Edições.

Niño, L., Tamayo, A. Gamma, A., & Díaz, J. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.

Olarieta, B. (2016). *Gestos de Escrita: Pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola*. NEFI Ediçoes.

Ordine, N., & Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Acantilado.

Ortega, J. (2015). La magia: ¿arte escénico? *Revista Nova et Vetera*, *1*(5). https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/d53af7af-03c0-4365-81c7-0f56d731aa12/content

Ortega, J. (2019). Cátedra de Magia en el Rosario. *Revista Nova et Vetera*, *5*(52). https://urosario.edu.co/revista-nova-et-vetera/columnistas/catedra-de-magia-en-el-rosario

Ortega, J. (2020). *Humanización médica a través de la magiaterapia* [Trabajo de grado de especialización, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional de la Universidad El Bosque. https://repositorio.

unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/5388/Ortega_Ortega_Jairo_Hern%C3%A1n_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20magia%20l%C3%BAdica%20permite%20al,o%20actividad%20que%20denominaremos%20magiaterapia.

Paenza, A. (2013). *Matemagia*. Sudamericana.

Páez, E. (2014). La enseñanza de la filosofía, entre el medio y la conjunción. *Cuestiones de Filosofía*, *16*. https://doi.org/10.19053/01235095.3958

Paláu, L. (2010). 100 años de magia: antes, en y después de Lévi-Strauss… in memoriam (1908-2009). *Historia y Sociedad*, *19*, 31-61. https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23594

Palazón, R. (1995). ¿Qué es la magia? Un análisis filológico y filosófico. *Anales de Antropología*, *32*(1), 257-265. https://doi.org/10.22201/iia.24486221e.1995.1.351

Peña, C. (2016). *La magia como herramienta pedagógica* [Tesis de maestría, Universidad de la Rioja]. Fdocuments. https://fdocuments.co/document/la-magia-como-herramienta-pedagogica-biblioteca-de-la-trabajo-fin-de.html?page=15

Perencini, T. (2020). *Educação, Filosofia e Magia: Uma anarqueologia do cuidado de si entre o daimon e os sonhos* [Tesis de maestría, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192474

Pérez, R. (2017). Controvertir los sujetos y las identidades: hacia una resignificación de los gestos pedagógicos. En J. Amador (Coord.), *Cultura, saber y poder en Colombia, diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 23-42). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Petra, I., & Estrada, A. (2014). El pensamiento mágico: diseño y validación de un instrumento. *Investigación en Educación Médica*, *3*(9), 28-33. https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S200750571472722X

Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Routledge; Kegan Paul. http://archive.org/details/childsconception01piag

Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.

Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños, el ABC*. Beta.

Pineda, D. (2007). *La lectura como búsqueda y construcción de significado*. Cedinpro.

Pino, B. (2018). Infancia, tiempo y escuela: la posibilidad de la experiencia dentro del espacio escolar. *Síntesis. Revista de Filosofía, 11*(2). http://dx.doi.org/10.15691/0718-5448Vol11Iss2a184

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/3051

Platón. (1988a). *Diálogos V*. Gredos.

Platón. (1988b). *Diálogos IV. República*. Gredos.

Pulido, Ó. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, *10*(23), 9-17. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738

Pulido, Ó., & Suárez, M. T. (Coords.). (2018). *Infancia, diversidad y filosofía: voces, gritos y reclamos*. Editorial UPTC.

Pulido, Ó., Suárez, M. T., & Espinel, Ó. (2017). *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación* (1.ª ed.). Editorial UPTC. https://editorial.uptc.edu.co/gpd-pensar-de-otro-modo-9789586602570.html

Quiceno, F., Betancur, M., & Rojas, H. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, *16*(1), 65-75. https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906

Quiceno, H. (2011). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, *21*(54), 11-27. Universidad de Antioquia. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9778

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

Rancière, J. (2017). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.

Real Academia Española. (2023a). Rastrear. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 23 de junio de 2023 de https://dle.rae.es/rastrear?m=form

Real Academia Española. (2023b). Grimorio. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 23 de junio de 2023 de https://dle.rae.es/grimorio

Recio, C. (2011). Escuela, espacio y cuerpo. *Educación y Pedagogía*, *21*(54), 127-139. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9783

Redondo, F. (2008). Algunos rasgos de la revolución científica en el siglo XVII. *Boletín. Instituto de Estudios Giennenses*, (198), 565-599. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2986385.pdf

Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. Repositorio Institucional FaHCE-UNLP. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf

Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire, hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. NEFI Edições.

Reynolds, C. (2014). *Sobre una definición de magia*. Páginas Libros de Magia.

Rodríguez, A., Berle, S., & Kohan, W. (Orgs). (2018). *Filosofia e Educação em Errância. Inventar Escolas. Infâncias do Pensar*. NEFI Edições.

Rodríguez, C., & Valenzuela, M. (2019). Entre milagros, espíritus y esoterismo: pensamiento mágico y pseudociencia en el Chile globalizado del siglo XXI. *Universitas Psychologica*, *18*(4), 1-13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.emee

Rodríguez, R., & Roca, E. (2016). *Magia y educación* [Tesis de pregrado, Universidad Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/162446/TFG_2015_rodriguezR.pdf?sequence=1

Rojas, L. (1997, febrero 25). La mágica paloma. *El Espacio*.

Ruiz, X. (2013). *Educando con magia: el ilusionismo como recurso didáctico*. Narcea.

Rupérez, J., & García, M. (2011). La matemagia en Martín Gardner. (Introducción al uso de la matemagia en la escuela). Graduación de la dificultad en el cubo SOMA (II). *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, *76*, 167-175. https://drive.google.com/file/d/1b3Ml5HP7Zp9oT5ik36fBX9xrho3GqlZw/view

Rydell, W., & Gilbert, G. (1978). *El gran libro de la magia*. Mundo Actual.

Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, *194*, 10-15.

Sagone, E., & De Caroli, M. (2015). Beliefs about Superstition and Luck in External Believers University Students. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, *19*, 366-371. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.685

Salamanca, Z., & Suárez, M. T. (2021). Heterotopías lúdicas: sentidos, relaciones, intimidad y creación. En M. T. Suárez (Coord.), *Lúdica: tejidos de pensamiento* (pp. 77-110). Editorial UPTC.

Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, *73*, 317-336. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

Sharpe, S. (2014). *Pensando como el público: popularidad*. Páginas Libros de Magia.

Simó, R. (2014). *Aplicar la magia en la escuela: propuesta de intervención en la educación formal* [Tesis de pregrado, Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora]. Repositorio Documental Gredos. https://gredos.usal.es/handle/10366/125855

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Simons, M., & Masschelein, J. (2018). Capítulo 2. Experiencias escolares: Intentando encontrar una voz pedagógica. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 42-62). Miño y Dávila.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, *23*(79). https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/?lang=es

Skliar, C. (2020). *Ensayos en lectura: inutilidad, soledad y conversación*. NEFI Edições.

Suárez, M. T. (1992, diciembre). La magia instrumento pedagógico. *Misdirection*, *12*, 16-17.

Suárez, M. T. (1993, marzo). La magia instrumento pedagógico. *La Lámpara Mágica*, *18*.

Suárez, M. T. (2010). La magia y una nueva relación pedagógica con la infancia. *Praxis & Saber*, *1*(2), 43-66. https://doi.org/10.19053/22160159.1098

Suárez, M. T. (2022). *Lúdica: tejidos de pensamiento*. Editorial UPTC.

Suárez, M. T., & Morales, L. (2016). *Pensar, experienciar y jugar: otros lenguajes, otras prácticas. O ato de educar em una língua ainda por ser escrita*. NEFI Edições.

Suárez, M. T., & Patiño, D. (2021). Territorios de pensamiento: habitar de las infancias. En M. Suárez & Ó. Pulido (Coords.), *Diagramas y polifonías. Experiencias de pensamiento* (pp. 87-116). Editorial UPTC.

Suárez, M. T., & Pulido, Ó. (2016). *Filosofando con el universo, voces de la Infancia*. NEFI Edições.

Suárez, M. T., & Pulido, Ó. (2021). *Diagramas y polifonías. Experiencias de pensamiento*. Editorial UPTC.

Suárez, M. T., & Rodríguez, N. (Coords.) (2020). *Pregúntele al filósofo: inquietudes de la infancia*. NEFI Edições.

Suárez, M. T., Espinel, Ó., & Mariño, L. (2017). Filosofía e Infancia: un proyecto para cuidar de sí. En Ó. Pulido, M. Suárez, & Ó Espinel (Comps.), *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 155-184). Editorial UPTC.

Suárez, M. T., Espinel, Ó., & Mariño, L. (2021). *Aforismos y preguntas en tiempos de cuarentena*. NEFI Edições.

Subirats, E. (2012). Mito, magia, mimesis. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, *15*, 31-66. https://doi.org/10.7440/antipoda15.2012.02

Tamariz, J. (2016). *El arco iris mágico*. Frakson.

Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood. Contesting Early Childhood*. Routledge.

Terry-Jordán, Y., Bravo-Hernández, N., Elias-Armas, K., & Espinosa-Carás, I. (2020). Aspectos psicosociales asociados a la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, *99*(6), 585-595. http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/3113

Velasco, P. (Org). (2020). *Filosofar e Ensinar a Filosofar: Registros do GT da ANPOF 2006-2018*. NEFI Edições.

Vendrell, I. (2008). Simpatía, empatía y otros actos sociales: las raíces olvidadas de la sociología fenomenológica. *Espacio Abierto, 17*(2), 303-315. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217206

Vicenzi, V. (2017). *Fala, gesto, silêncio uma questão pedagógica. A discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar.* NEFI Edições.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I.* Abya Yala.

Wonder, T. (2014). *Las limitaciones de la teoría.* Páginas Libros de Magia.

Zambrano, M. (2006). *Filosofía y poesía.* Fondo de Cultura Económica.

Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze: una filosofía del acontecimiento.* Amorrortu.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de octubre de 2025, en
Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá - Colombia

Subcomité de Obra

Facultad Ciencias de la Educación - UPTC

El Subcomité de Obra de la Facultad de Ciencias de la Educación implementa procesos editoriales para vincular a sus lectores con obras de calidad de docentes e investigadores de la facultad, a partir de contenido científico, pedagógico, didáctico, cultural, artístico y literario, entre otros.

Grupo de Investigación Aión Tiempo de la infancia

Grupo de investigación vinculado a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, creado en el año 2012. Aión aporta al fortalecimiento de la cultura investigativa en el campo de estudios en infancia, con el despliegue de diversos proyectos de investigación, conformación de semilleros —grupos de estudio—, interacción y cooperación con otros grupos y la participación en redes Investigación.

Se destaca el trabajo en conjunto, las redes de amistad, su producción académica y la participación en escenarios de encuentro y discusión con incidencia en propuestas, programas y otros agenciamientos que tienen que ver con realidades de la infancia.

EDITORIAL UPTC

Este texto es el estudio de un modo de vida, de una maestra y maga con inquietudes por las relaciones entre la educación, el arte de la magia, la filosofía y la infancia. Investigar esas relaciones es una condición de posibilidad para pensar y hacer escuela en perspectiva mágica. El trastocamiento es la configuración teórica y metodológica para orientar y desplegar las diversas dimensiones de la investigación. Entonces, cada uno tiene sus propios registros y procedimientos. El primero es el rastreo que indaga e identifica rostros con detenimiento, lo que permite leer la emergencia del discurso, pragmáticas —procedimientos— sujetos —autoras(es)— y trayectos de las relaciones entre magia, educación, filosofía e infancia. El segundo, es movimiento que altera, descentra y problematiza lo instituido. El foco es el desencantamiento del tiempo cronológico en velocidad, de la instrumentalización del espacio y de los encuentros explicadores en la escuela. Propone una revisión atenta y crítica de lo que somos y hacemos como ejercicio filosófico. Dialoga entre archivos, acontecimientos, conversaciones y miradas personales en un movimiento clave para desnaturalizar voluntades de verdad instituidas y generar condiciones de posibilidad para abrir nuevos caminos.

Subcomité de Obra - FCE

FVTVRVM ÆDIFICAMVS

Uptc®

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISBN 978-958-660-983-8

9 789586 609838