



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial

Caminos de la Filosofía para niños

Grupo de investigación UNAD Cartagena
GIUC



CAMINOS DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Autores:

Jhony Esteban Uribe Salinas

Sandra Cáceres V.

Héctor Betancur Giraldo

Octavio Orozco

Deyser Gutiérrez Álvarez

John Fredy Vélez Díaz

Grupo de investigación UNAD Cartagena - GIUC

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

Vicerrector de desarrollo regional y proyección comunitaria

Édgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Leonardo Sánchez Torres

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Caminos de la filosofía para niños

Autores:

Jhony Esteban Uribe Salinas
Sandra Cáceres V.
Héctor Betancur Giraldo

Octavio Orozco
Deyser Gutiérrez Álvarez
John Fredy Vélez Díaz

Grupo de Investigación UNAD Cartagena: GIUC

Uribe Salinas, Jhony Esteban

**107
U76**

Caminos de la filosofía para niños/ Jhony Esteban Uribe Salinas, Sandra Cáceres V., Héctor Betancur Giraldo ... [et al.]-- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2022. (Grupo de investigación UNAD Cartagena - GIUC)

ISBN: 978-958-651-837-6

e-ISBN: 978-958-651-839-0

1. Filosofía para niños 2. Psicología del aprendizaje 3. Educación moral 4 Pensamiento crítico 5. Pedagogía filosófica I. Uribe Salinas, Jhony Esteban II. Cáceres V, Sandra III. Betancur Giraldo, Héctor IV. Orozco, Octavio V. Gutiérrez Álvarez, Deyser VI. Vélez Díaz, John Fredy

ISBN: 978-958-651-837-6

e-ISBN: 978-958-651-839-0

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá, D.C.

Noviembre de 2022

Corrección de textos: Angie Sánchez Wilches

Diagramación: Natalia Herrera Farfán

Edición integral: Hipertexto SAS

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.

https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

Reseña de los autores	6
Prólogo	8
Presentación	9
Capítulo 1.	
El cuento como herramienta didáctica en la comunidad de indagación	13
John Fredy Vélez Díaz	
1.1. Érase una vez (a modo de introducción)	15
1.2 Un asunto (a modo de metodología)	16
1.3 Sobre el cuento	17
1.4 El cuento y el cuidado de sí	19
1.5 El cuento como herramienta didáctica	21
1.6 El cuento y la Filosofía para Niños	22
1.7 Y colorín colorado (a modo de conclusiones)	24
Referencias	25
Capítulo 2.	
Las comunidades de indagación (FPN) de Lipman como generadoras de estrategias para el mantenimiento de la paz en Colombia	27
Héctor Betancur Giraldo	
Introducción	29
2.1 La construcción teórica	31
2.2 Pensar la violencia para mantener la paz	37
2.3 La teoría crítica para la construcción de la paz	41
2.4 Resultados	45
Conclusiones	48
Referencias	49
Capítulo 3.	
Aporte de las comunidades de indagación (Col) al aprendizaje en el Colegio Parroquial San Francisco de Asís	52
Jhony Uribe Salinas	
Deyser Gutiérrez A.	
Introducción	54
3.1 Estructuración de las estrategias	56

Conclusiones	59
Referencias	60

Capítulo 4.

La comunidad de indagación como herramienta pedagógico-didáctica para la resolución de conflictos	62
---	----

Octavio Orozco

Deyser Gutiérrez A.

Sandra Cáceres M.

4.1 Comunidad de indagación en el ambiente escolar de la Institución Educativa Panebianco Americano	64
4.2 Escenarios de argumentación y fundamentación pedagógica	66
4.3 Interacción en la comunidad de indagación	68
Conclusiones	69
Referencias	70

Conclusiones generales	71
------------------------	----

Apéndice	73
-----------------	----

Cuentos para filosofar con los niños	74
--------------------------------------	----

RESEÑA DE LOS AUTORES

Juan Carlos López Marín. Licenciado en Lenguas Extranjeras. Magíster en Planificación y Administración Educativa. Doctorando en Ciencias de la Educación. Docente líder de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Zona Occidente. Escuela de Ciencias de la Educación. UNAD (Antioquia – Colombia). Correo: juan.lopez@unad.edu.co

John Fredy Vélez Díaz. Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Especialista en Educación, Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad EAFIT. Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc. Miembro de la Red Colombiana de Filosofía para Niños. Líder del Semillero Filosofía para Niños UNAD. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001307924 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3501-3456>

Jhony Esteban Uribe Salinas. Licenciado en Filosofía. Especialista en Educación Superior a Distancia. Maestrante en Educación. Estudios realizados en la UNAD. Docente investigador. Miembro del Semillero Filosofía para Niños UNAD. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001743948. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4930-5713>

Sandra Cáceres V. Licenciada en Inglés como Lengua Extranjera. Especialista en Educación Superior a Distancia. Magíster en Mediación Pedagógica de la Enseñanza de Inglés. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001766969 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1923-3985>

Héctor Betancur Giraldo. Licenciado en Filosofía y Sociólogo. Especialista en Educación, Cultura y Ciencia Política. Estudios realizados en la UNAD. Magíster en Educación e Investigación de la Universidad de Medellín. Doctorando en Filosofía y Letras en la Universidad de Alicante. Director de Investigación e Innovación en Unisabaneta. Líder del Grupo de Investigación Policía y Sociedad ESCER. Integrante del Grupo de Investigación Estudios de Derecho y Sociedad. Integrante del Grupo de Investigación AMAUTAS. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001405129 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5252-8654>

Octavio Orozco. Licenciado en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Especialización en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1479-1777>

Deyser Gutiérrez Álvarez. Psicóloga de la Universidad Católica del Norte. Socióloga de la Universidad de Antioquia. Arquitecta de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Inglés de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Especialista en Pedagogía para la Virtualidad de la Universidad Católica del Norte. Magíster en Tecnología de la Información de la Universidad de León, España. Par académico MEN. Docente investigador. Miembro del Semillero Filosofía para Niños UNAD. CvLAC: https://scienciaminciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001168061. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2968-9991>

PRÓLOGO

El libro *Caminos de la filosofía para niños* plantea al lector un conjunto de perspectivas que despliega de manera sistemática las múltiples maneras de entender e implementar el programa internacional de Filosofía para Niños, entendiendo sus presupuestos socio-culturales y la apuesta pedagógica y didáctica que le da su carácter propio y particular.

Esta obra invita a una amplia reflexión sobre la problemática actual de la educación en Colombia y en el mundo, insistiendo en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico como una competencia transversal para el logro de los grandes objetivos de desarrollo consignados en la agenda internacional, lo cual supone, necesariamente, transformaciones que deben ser impulsadas desde el ámbito educativo para que puedan permear al individuo, las instituciones, las prácticas sociales y la sociedad en general.

Una de las preocupaciones que se aborda en el libro tiene que ver, sin duda, con el deterioro de las condiciones mínimas para una sana convivencia en razón de la conflictividad que se experimenta en los diferentes contextos en Colombia, que van de lo familiar, a lo escolar y social. Lo que expresa un problema estructural que remite a la necesidad de repensar la educación desde premisas y paradigmas disruptivos, que logren aportar una orientación significativa a la práctica pedagógica. Lo cual consideramos es posible en el marco de una educación filosófica, en la que se encauce el hombre como un fin en sí mismo y no como un medio para el logro de intereses por fuera de las necesidades y potencialidades que reviste su propia naturaleza.

Juan Carlos López Marín

PRESENTACIÓN

El mundo actual atraviesa una crisis sin precedentes en la historia reciente de la humanidad. La pandemia ha desnudado realidades apremiantes y turbadoras que conmueven las estructuras profundas de la sociedad y la especie. Las instituciones, las prácticas sociales, culturales, económicas, políticas, religiosas, los saberes constitutivos, y, en general, nuestra propia cosmovisión, con su diversidad y sus contradicciones, enfrentan el mayor reto de la historia.

Ante esta perspectiva, urge la necesidad de construir una nueva forma de pensar, de hacer, de ser, que conjugue una consciencia desapasionada y objetiva de la realidad, con una mirada renovada, innovadora, crítica, que haga posible seguir un camino diferente, racional, solidario, humano, que garantice no solo la supervivencia, sino los fines naturales del hombre: la felicidad plena.

Ahora bien, la educación ha sido siempre la gran herramienta de las grandes transformaciones. Y en esa gran apuesta por la educación, la filosofía se presenta como esa dimensión universal de la reflexión humana, un saber sustancial y constitutivo de la civilización humana que desde el ágora griega hasta la Unesco, ha tenido el potencial para resignificar nuestros modos de ser y pensar el mundo.

El presente libro se suma a los esfuerzos por aportar una mirada renovada de la práctica educativa. Para ello, desde el Semillero de Filosofía para Niños del programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, se ha desarrollado el proyecto de investigación denominado “Herramientas tecnológicas y desarrollo de competencias de pensamiento crítico en instituciones educativas”, el cual ha posibilitado la elaboración de nuevos desarrollos pedagógicos y propuestas didácticas del programa de Filosofía para Niños en diferentes contextos educativos.

El capítulo denominado *El cuento como herramienta en la comunidad de indagación*, hace una descripción de las características del género cuento, analizando la versatilidad de la que goza como recurso didáctico para propiciar unas condiciones de reflexión, análisis, argumentación y consenso al interior de un espacio educativo, convertido en comunidad de indagación.

El capítulo denominado *Las comunidades de indagación (FpN) de Lipman como generadoras de estrategias para el mantenimiento de la paz en Colombia*, pone en escena un ejercicio de investigación desarrollado en la Policía Nacional que se enmarca en una problemática social vinculada con la convivencia pacífica. Por tanto, es acertado para la obra literaria inspirada en Lipman (FpN) la incorporación de las comunidades de indagación para la reflexión y el debate generador de soluciones al complejo fe-

nómeno de la guerra interna y su tránsito a la construcción de la paz en Colombia. Es así como los resultados generados permitieron evidenciar y analizar algunos aspectos determinantes para orientar acciones desde la institución policial en beneficio de la construcción de la paz en el país.

El capítulo denominado *Aporte de las comunidades de indagación (Col) al aprendizaje en el Colegio Parroquial San Francisco de Asís*, muestra los resultados obtenidos de la implementación de la estrategia propia del programa de Filosofía para Niños, en la tarea de fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales, que permitan la resolución de conflictos cotidianos que afectan tanto el ambiente escolar como el rendimiento académico.

El capítulo denominado *La comunidad de indagación como herramienta pedagógico-didáctica para la resolución de conflictos*, constituye una experiencia significativa desarrollada en la Institución Educativa Panebianco Americano en el municipio de Candelaria, en el departamento del Valle del Cauca, en la que se implementó la estrategia de comunidad de indagación de Filosofía para Niños para atender la tarea de resolución de conflictos escolares, desde una orientación que privilegia la estimulación temprana a fin de favorecer la reflexión permanente, libre y transformadora.

Para finalizar, el conjunto de capítulos que integran este libro converge en el ejercicio de investigación orientados en el ámbito del programa de Filosofía para Niños, cuya intencionalidad fundamental es aportar a la reflexión pedagógica y la innovación de las prácticas educativas, desde una mirada crítica que pueda coadyuvar a propiciar las grandes transformaciones que requiere la sociedad actual.



CAPÍTULO 1

.....

EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

.....

JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ



RESUMEN

El cuento, como herramienta pedagógica, tiene un potencial significativo en la construcción del mundo subjetivo. Este género literario se remonta a los orígenes de la civilización humana, imbricado en géneros tales como la fábula, la épica, el apólogo, la novela y el relato, posibilitando el desarrollo del pensamiento epistemológico, estético, lógico, hermenéutico, ético y político vinculados a la filosofía. En este sentido, el cuento, dada su universalidad, su brevedad, su unidad de aliento, interés y sustancia narrativa, logra condensar un tema concreto y transmitirlo con una fuerza taxativa y contundente. En una comunidad de indagación el cuento resulta ser un recurso pertinente, accesible y apropiado en razón de la intencionalidad de propiciar un ambiente de reflexión y análisis, de diálogo, argumentación y consenso, en función del desarrollo de las competencias de pensamiento crítico, creativo, significativo y cuidadoso, planteadas en el programa de Filosofía para Niños.

Palabras clave: comunidad de indagación, Filosofía para Niños, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento cuidadoso.

ABSTRACT

The story, as a pedagogical tool, has a significant potential in the construction of the subjective world. This literary genre goes back to the origins of human civilization, intertwined in genres such as the fable, the epic, the apologist, the novel and the story, enabling the development of epistemological, aesthetic, logical thought, hermeneutic, ethical and political, linked to philosophy. In this sense, the story, given its universality, its brevity, its unity of breath, interest and narrative substance, manages to condense a specific topic and transmit it with an exhaustive and forceful force. In a community of inquiry the story turns out to be a relevant, accessible and appropriate resource because of the intention to foster an environment of reflection and analysis, dialogue, argumentation and consensus, depending on the development of the competencies of critical, creative, meaningful and careful thinking, raised in the Philosophy program for children.

Keywords: community of inquiry, Philosophy for Children, critical thinking, creative thinking, careful thinking, careful thinking

1.1. ÉRASE UNA VEZ (A MODO DE INTRODUCCIÓN)

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirle y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada con todos los aspectos de su personalidad al mismo tiempo; y esto dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro (Bettelheim, 1977).

Un cuento. El hombre, cautivado, conmovido, atemorizado, al interior de una caverna, en torno a una fogata, en medio de sus congéneres, padres, hijos, familiares, amigos, empieza a hilar, entre las sombras que dibuja el fuego en las paredes irregulares de su guarida, la trémula ensoñación que da forma a sus elementales historias. El mundo cotidiano es puesto en paralelo, el hombre se hace héroe impreciso de una aventura en la que se reconoce. Una visión del mundo se empieza a formar a partir del tímido balbuceo del lenguaje. El hombre logra hilvanar su propio yo en la espesura de un vacío interior plagado de fuerzas telúricas de identidad imprecisa. Los contornos de la realidad se amplían en la medida en que las historias se enriquecen con nuevas aventuras. Con el tiempo las historias pasan de generación en generación. Cantores exaltados llevan las narraciones del primer hombre a todos los rincones conocidos y desconocidos de la comunidad humana. A su paso, las historias van formando ciudades, naciones, Estados, culturas y civilizaciones que se reconocen en la visión fundamental a la que llaman mito, que remonta en *in illo tēmpore*, al tiempo original, a través de la leyenda que celebran con rituales y cultos suntuosos. Sobreviene la escritura y con ella el libro. El hombre puede legar a la posteridad el relato de sus aventuras para solaz y aprendizaje de otros hombres. Ahora, una eternidad después, el hombre sigue regocijándose con los cuentos que narran su propia naturaleza, recreando el milagro que da sentido a su propio ser, porque quizás él mismo sea un cuento, el cuento que se narra así mismo para hacer real su propia existencia.

1.2 UN ASUNTO (A MODO DE METODOLOGÍA)

.....

Existe una íntima y profunda relación entre tiempo, narración y sentido. Cuando hablamos de tiempo nos referimos a la sucesión cronológica en la que se despliega el conjunto de manifestaciones de la realidad. La narración es la fina filigrana que configura las manifestaciones en la multiplicidad y diversidad de sus formas. El sentido es el motivo que otorga un carácter singular a la manifestación. La vida interior, la experiencia vital y la historia común del hombre y del mundo poseen la misma estructura narrativa de un cuento. De ahí que para la construcción del sí mismo como eje de la experiencia subjetiva del hombre, para la acción e interacción en el mundo natural, social y cultural, y para la comprensión del devenir histórico en el que se enmarcan las circunstancias particulares de cada cultura y de cada civilización empleamos la narración y podemos apelar a la categoría de cuento, como una posibilidad de entender el hilo conductor que encadena los diferentes capítulos en los que se desenvuelve la interminable historia del mundo.

Para entender la importancia de la narración en la cultura debemos remontarnos a la *Poética* de Aristóteles. El filósofo de Estagira, al aplicarse el estudio de los géneros clásicos, la epopeya, la tragedia y la comedia, plantea el concepto de *mythos* que entiende propiamente como el dispositivo de construcción de la trama en el sentido de historia contada e igualmente como fábula en el sentido de historia imaginaria.

Para Paul Ricoeur (2006), “lo que Aristóteles denomina trama, no es una estructura estática, sino una operación, un proceso integrador, un proceso que sólo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada” (p. 10).

Este planteamiento es fundamental para entender la articulación existente entre tiempo, narración y sentido; de igual forma, para acoger la importancia del cuento como recurso pedagógico invaluable. El *mythos*, en tanto mecanismo de construcción de la trama narrativa o de la narración, es fundamentalmente un modo de composición entendida como la disposición de elementos formales al interior de un orden temporal definido. Esta disposición formal se hace a través de lo que Aristóteles denomina *mimesis*, la cual es la imitación de una acción por medio de las palabras (Sánchez, 2008).

Estas acciones que son representadas a través de la *mimesis* son propiamente el drama, palabra de origen dórico que Aristóteles adapta al ático, en la *Poética*, como *praxis*.

Ahora bien, puesto que, por una parte, los imitadores reproducen por imitación hombres en acción, y, por otra, es menester que los que obran sean o esforzados y buenos o viles y malos –porque así suelen distinguirse comúnmente los caracteres éticos, ya que vicio y virtud los distinguen en todos–. (Aristóteles, 1946, 1448a)

Esta distinción tiene que ver con la tragedia en tanto imitación de caracteres, que en griego denominamos *ethoi*, de las acciones de hombres mejores, y la comedia con la imitación de caracteres de hombres peores. El *mythos* tiene entonces una importancia fundamental para la *poiesis* (ποίησις), término griego que significa creación o producción, por cuanto permite la representación de los caracteres ideales en la *polis*, es decir, los tipos éticos admisibles en una sociedad racional.

1.3 SOBRE EL CUENTO

Contar el cuento, narrar su origen, remontar el curso de esta forma excepcional del lenguaje y la comunicación humana supone un volver al origen mismo del lenguaje, a la fuente de la cultura humana, a la esencia de lo humano.

En ese momento, cuando se inventó la escritura, la humanidad tuvo a su disposición una herramienta valiosísima que le sirvió como una extensión de su propia memoria, y además de transcribir todos sus conocimientos, sus hechos históricos y los sucesos incontables de su vida cotidiana, todos los pueblos y culturas del mundo comenzaron también a plasmar sus historias, sus cantos, sus reflexiones sobre lo habitual y lo trascendente (Chimal, 2012, p. 16).

No hay consenso acerca del origen cultural e histórico del cuento. Tampoco hay una definición unívoca y acabada acerca de este género. Lo que sabemos es que es el más antiguo de los géneros literarios. Esto es corroborado por su vecindad con géneros como la fábula, el apólogo, la leyenda, el relato y la novela (Omil y Piérola, 1992). Chimal (2012) nos dice:

Aunque no haya registros precisos, con nombres y fechas, de ese tiempo sí nos quedan incontables evidencias, y entre ellas, justamente, están todas las historias orales que llegan a nuestra época desde entonces: todas las que ahora llamamos historias populares, relatos folclóricos, leyendas

o cuentos de hadas. Entre ellas hay narraciones breves como “Caperucita Roja” o “Cenicienta”, las historias árabes de *Las mil y una noches* o las mexicanas del Tío Coyote y el Tío Conejo, así como otras más extensas: por ejemplo, poemas épicos como la *Ilíada* o el *Mahabharata*, o bien historias del origen del mundo como el *Popol Vuh*, son narraciones que se contaron durante siglos – y a veces durante miles de años! – antes de que hubiera modo de ponerlas por escrito. (p. 16)

El cuento como forma lingüística y producto cultural puede ubicarse en la tradición oral que sustenta la memoria comunitaria de los pueblos arios indoeuropeos recopilados por Grimm siglos después en la época moderna. Igualmente, el cuento como forma narrativa surge en otras latitudes con características muy similares. Los países asiáticos, como la India, atesoran con una colección de cuentos sánscritos del siglo VI de la época judeocristiana, llamada el *Pantscatantra*, también los cuentos árabes como *Las mil y una noches* gozan de una larga tradición en el género. El pueblo egipcio cuenta con la obra *Les Contes Populaires de l’Egypte Ancienne* conservados en papiros. Los pueblos semíticos (hebreos, asirios, babilonios, hititas, cananeos) poseen una tradición en el género que remonta a una antigüedad de cuatro mil años. Uno de los cuentos más conocidos es la epopeya del gigante Gilgamesh, una de las narraciones más antiguas de la humanidad conservadas en tablillas de arcilla de escritura cuneiforme babilónica.

Este origen milenario permite entender que el cuento está vinculado a la cosmogonía de los pueblos, la cual da forma al subgénero de la epopeya, en la que hombres y dioses estaban unidos por lazos de parentesco en un tiempo anterior a la época que muchas religiones denominan La Gran Caída, desencadenada por un evento cataclismo llamado el Diluvio Universal. Los estudiosos del género también consideran que el cuento puede tener un origen antropológico, en la medida en que los pueblos de todo el mundo expresan ideas comunes a través del cuento; un origen religioso expresado en los relatos litúrgicos; un origen popular, que lleva al relato leyendas de hombres notables, sus acciones y dichos, etc.; un origen poético, según el cual el cuento es el resultado de la capacidad imaginativa de la mente humana para transformar la realidad en una metáfora. En épocas más recientes, en las que podemos situar las fábulas de Esopo, el cuento adquiere un carácter lúdico didáctico que permitía transmitir al niño un código ético a partir del cual podía elaborar una identidad cultural definida. En la actualidad, el cuento es una forma lingüística enriquecida, cuyo valor fundamental está asociado a su carácter estético, concretamente a su capacidad para transmitir formas culturales diversas.

1.4 EL CUENTO Y EL CUIDADO DE SÍ

*“Érase una vez”, “Había una vez”, “Érase que se era”.
El cuento está fuera del tiempo y fuera del espacio,
características ambas del inconsciente colectivo.
Von Franz (1993, p. 51).*

En un sentido psicológico, se puede afirmar que el cuento es un dispositivo de construcción del sujeto, en tanto procura una configuración de la subjetividad individual en una unidad de contenido entre el tiempo ficcional del relato, el tiempo psicológico del yo y el tiempo convencional. A su vez, el cuento opera un proceso de transposición que puede entenderse a partir del concepto hermenéutico de “fusión de horizontes” que, para Ricoeur, implica el encuentro de dos temporalidades: la temporalidad de la obra y la temporalidad del lector, en el espacio excepcional del acto de leer. En su texto *La vida: un relato en busca de narrador*, Ricoeur (2006), plantea:

Mi tesis aquí es que el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato. Más concretamente: el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector. (p. 14)

La lectura es, entonces, el momento en el que el yo compromete todo su ser (contenido) en un acontecimiento en el que el horizonte del autor, que representa un tiempo pasado, la tradición, la historia, se encuentra con el tiempo del lector, que representa el tiempo presente, las realidades, las expectativas, a fin de reconocerse como sujeto ante la otredad de la obra, proceso que Ricoeur denomina la apropiación de sí a través de la obra.

Hablar de mundo del texto es hacer hincapié en la característica de toda obra literaria de abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar. Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma, es la proyección de un nuevo universo, distinto de aquel en el cual vivimos. Apropiarse de una obra por la lectura es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada. El resultado es que el lector pertenece a la vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al

horizonte de su acción, realmente. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no cesan de encontrarse y de fusionarse. Gadamer (1977) habla en este sentido de “fusión de horizontes”, una fusión esencial al arte de comprender un texto.

Ahora bien, el cuidado de sí es una noción ligada a la construcción del sujeto. Las investigaciones de Foucault acerca de las relaciones entre el sujeto y la verdad, contenidas fundamentalmente en su obra *La hermenéutica del sujeto*, nos procuran toda una arqueología sobre la cuestión del sujeto que remonta a la sentencia délfica del “conócete a ti mismo” (*gnothi seauton*) que para Foucault se relaciona con la noción de “preocúpate de ti mismo” (*epimelei heautou*) y que puede situar, en la *Apología de Sócrates*, en el momento en el que el filósofo aguijonea como un tábano al pueblo ateniense:

¡Cómo! Querido amigo, tú eres ateniense, ciudadano de una ciudad que es más grande, más renombrada que ninguna otra por su ciencia y su poderío, y no te ruborizas al poner cuidado [*epimeleisthai*] en tu fortuna a fin de incrementarla lo más posible, así como tu reputación y tus honores; pero en lo que se refiere a tu razón, a la verdad y a tu ama, que habrá que mejorar sin descanso, no te inquietas por ellas y ni siquiera las tienes en consideración [*epimele, phrontizeis*].

Y si alguno de vosotros contestara, afirmara que las cuida [su alma, la verdad y la razón; M. F], no creáis que voy a dejarlo e irme de inmediato; no, lo interrogaré, lo examinaré, discutiré a fondo. Joven o viejo, extranjero o ciudadano, así actuaría con cualquiera que encontrara; y sobre todo con vosotros, mis conciudadanos, porque me tenéis muy cerca por la sangre. Pues eso es lo que me ordena el dios, escuchadlo bien; y creo que nunca fue nada más beneficioso para la ciudad que mi celo en ejecutar esa orden. (Foucault, 2008, p. 21)

La filosofía ética empieza con Sócrates. Su llamado a volver sobre sí mismo para descubrir allí el bien esencial y cultivar el alma como verdadero patrimonio del hombre y de la comunidad humana, constituye un precepto universal que fundamenta el sentido del ser, el contenido trascendental del sujeto.

En este punto podemos conectar el género cuento con el cuidado de sí. El cuento es la narrativa natural de la identidad del sujeto. El yo se cuenta a sí mismo la historia de su propio ser, configurando su *mythos* a través de la *fábula* de la obra y del mundo. Es de alguna forma un cuento que se cuenta mientras lee en el cuento que cuenta la obra en el mundo. El sujeto se crea a partir de la narración que hace de sí mismo en el contexto de la narración del mundo. Para Ricoeur (2006),

la ficción, principalmente la ficción narrativa, es una dimensión irreducible de la comprensión de sí. Si es cierto que la ficción sólo se completa en la vida y que la vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada, en el sentido de la palabra que tomamos prestada al principio a Sócrates, es una vida narrada. (p. 20)

El cuidado de sí, en tanto preocupación de sí, inquietud de sí y necesidad de establecerse a sí mismo como verdad, hace del cuento, entre otros artefactos y recursos de la cultura, un medio idóneo en esta tarea por cuanto condensa las dimensiones fundamentales del sujeto que configuran su naturaleza a partir del tiempo, la narración y el sentido.

1.5 EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Siempre que se narra un cuento, se hace de noche. Dondequiera que esté la casa, cualquiera que sea la hora, cualquiera que sea la estación, la narración del cuento hace que una noche estrellada y una blanca luna se filtren desde los aleros y permanezcan en suspenso sobre las cabezas de los oyentes. A veces, hacia el final del cuento, la estancia se llena de aurora, otras veces, queda un fragmento de estrella o un mellado retazo de cielo de tormenta. Pero cualquier cosa que quede es un don que se debe utilizar para trabajar en la configuración del alma (Pinkola, 1998).

La importancia del cuento como herramienta para la formación intelectual (episteme) y ética (*areté*) del niño fue reconocida desde la antigüedad. Bruno Bettelheim (1977) recuerda que:

Platón –que comprendió lo que forma parte de la mente del hombre mejor que algunos de nuestros contemporáneos, que quieren que sus hijos conozcan solamente personas «reales» y hechos cotidianos– sabía lo que las experiencias intelectuales hacen por la verdadera humanidad. Aconsejó que los futuros ciudadanos de la república ideal comenzarán su educación literaria con el relato de mitos, antes que, con simples hechos o enseñanzas, llamadas racionales. Incluso Aristóteles, maestro de la razón pura, dijo: «El amigo de la sabiduría es también amigo de los mitos». (p. 43)

Efectivamente, el mito era la forma griega antigua cercana a lo que hoy denominamos el género cuento. Es una forma narrativa cuya característica central tiene que ver con un saber constitutivo del carácter singular de un pueblo, que sustenta sus códigos culturales, sociales y espirituales (*ethos*). En su referencia a Moore (1992), Molona (2015) lo interpreta así:

La mitología es la tradición oral o escrita, que narra la historia simbólica de los pueblos... una historia que intenta dar explicación a los enigmas fundamentales de lo humano: La creación del mundo, el origen de la vida, aquello que tal vez hay más allá de la muerte, lo inevitable del destino y lo inexplicable del devenir. El mito está teñido, a diferencia del cuento de hadas clásico, de la idiosincrasia del pueblo al que pertenece. El mito es un relato sagrado y sus imágenes fundamentales poseen un carácter arquetípico. (p. 2)

El mito era la herramienta creada por el pueblo griego para transmitir de generación a generación su propia cosmovisión. Si bien todos los pueblos en el mundo han empleado un recurso comparable, los griegos tenían una figura denominada el *rapsoda* o portador del rapto, quien constituía, básicamente, lo que a lo largo de la cultura occidental se denomina el poeta, el cual, poseído de locura divina, recitaba en forma de versos o hexámetros los cantos de los héroes que a través de sus acciones y dichos desplegaban toda la sabiduría y las tradiciones del pueblo, o *paideia*.

El más antiguo rapsoda griego fue Homero, que recitaba las obras fundacionales del espíritu de la Hélade. La epopeya de Homero constituye la narrativa en la que dioses, héroes y hombres recrean un mundo a partir de sus acciones y dichos, que se convierte en cultura y civilización, modulando una temporalidad a través del *mythos*, a partir de la cual cada individuo crea la fábula de su propia identidad personal. Ricoeur (2006) explica al respecto que: “Si, en efecto, la acción puede ser narrada, es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente” (p. 18). Esto según el autor supone la existencia de una “estructura prenarrativa de la experiencia” (p. 18).

1.6 EL CUENTO Y LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Los cuentos hablan del destino del hombre, de las pruebas y tribulaciones que hay que afrontar, de sus miedos y esperanzas, de sus relaciones con el prójimo y con lo

sobrenatural; todo ello en un lenguaje que permite reflexionar sobre su profundo significado (Bettelheim, 1977).

La aventura es la experiencia natural del niño. Fascinado por un mundo que llega a través de sus sentidos, pletórico de sensaciones, de formas, de sonidos, de colores, el niño se convierte en el personaje de su propia historia. Debe recorrer un camino en busca del sentido que dé un rostro a su cara, una verdad a su naturaleza, un propósito a su vida.

Bettelheim (1977), al referirse a los cuentos de hadas, señala que:

El argumento de los cuentos de hadas pone así mismo de relieve que el ser humano, por doquier y siempre, ha necesitado fantasear y magnificar, recurriendo a su imaginación las pruebas que se disponía a afrontar, mediante cuyo recurso y, por contraste, estas le venían a resultar luego menos gravosas... y, sobre todo, parece el hombre haber sentido siempre la necesidad de buscar protección y aliento en las fantasías que prometían resolver sus trances. (p. 14).

El cuento es, pues, la forma natural de atenuar las preocupaciones del hombre, ofreciendo un paliativo a la angustia, la zozobra, la incertidumbre, con la que enfrenta el devenir del mundo. Este carácter propio (pero no exclusivo) del cuento permite emplearlo como herramienta para desarrollar la competencia de pensamiento cuidadoso (*Thinking care*), el cual reviste una particular importancia en el programa de Filosofía para Niños, por cuanto hace posible una dimensión del pensamiento que articula y engloba los diferentes elementos que conforman su experiencia vital con su construcción del sí mismo (mismidad).

Según Bettelheim (1977),

actualmente, como en otros tiempos, la tarea más importante y, al mismo tiempo, la más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida. Se necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para alcanzar este sentido. El niño, mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprenderse mejor; así se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado. (p. 6)

Para Mathew Lipman, creador del programa de Filosofía para Niños, los niños se plantean de forma natural y permanente cuestiones que tienen que ver con campos del

conocimiento tan complejos como la metafísica, la ética, la lógica, la política, la epistemología, la estética, etc.

Muchas de las preguntas de los niños más pequeños tienen que ver con cuestiones metafísicas. Ellos se preguntan por el significado de términos como el yo, la mente, el amor o la muerte. También desean saber en qué consiste hacer una buena elección moral, o qué es comprender, o qué es conocer algo, o cómo es que uno llega a entender las cosas que le suceden a uno mismo o que suceden en el mundo. Además, y puesto que su proceso de socialización apenas está comenzando, los puntos de vista filosóficos de los niños tienden a ser frescos, originales y llenos de posibilidades. (Lipman y Sharp, 2006, p. 10)

Las respuestas que proponen los niños a las preguntas que le formula su propia realidad, representan una construcción intelectual libre de prejuicios, preconceptos, predisposiciones, que pueden, eventualmente, cimentar sólidas estructuras de pensamiento y conducir a la formación de un tipo humano que pueda desarrollar de manera libre, crítica, autónoma y plena las capacidades, posibilidades y aspiraciones de la naturaleza humana en un orden social sano y propicio.

1.7 Y COLORÍN COLORADO (A MODO DE CONCLUSIONES)

.....

Por supuesto, el cuento no acaba aquí, el cuento no acaba, el cuento es interminable como la cadena de generaciones del hombre, infinito como el lenguaje y fecundo como la imaginación. Al calor de una comunidad de indagación, animados por el diálogo inteligente, uno frente a uno, uno al lado de uno, uno entre unos, todos iguales y diferentes a la vez, en busca de un mismo objetivo, animados de un sentido que emana la naturaleza común, el cuento adquiere su forma humana y empieza a insuflar en la imaginación creadora del estudiante una razón anterior al entendimiento, que todos reconocen y entienden.

Es entonces cuando el cuento, esa antigua creación del hombre, se convierte en la herramienta predilecta para conquistar un modo de saber, de ser, de hacer, que enriquece el entendimiento y el alma de los hombres, develando una verdad que da sentido a la existencia, porque la existencia es todas las aventuras que el hombre experimenta a lo largo de una historia.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1946). *Poética*. UNAM.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Chimal, A. (2012). *Cómo empezar a escribir historias*. Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Sánchez, S. (2008). *De la tragedia griega al drama moderno*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2008). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura económica.
- Hans, G (1977). *Verdad y método*. T. 1. 2. *Sígueme*.
- Moore, T. (1992). *El cuidado del alma*. Editorial Urano.
- Omil, A., & Piérola, R. A. (1992). El cuento y sus vecinos. *Carlos Pacheco y Luis Barrera Linares, Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento, Latinoamericana, Caracas*, 147-165.
- Pacheco, C., Linares, L. y Garramuño, M. (1993). *Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento*. Monte Ávila Editores.
- Pineda, D. (2006). Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp. *Revista Internacional Magisterio*, (21), 10-15.
- Pinkola, C. (2001). *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22.
- Velásquez, D. (2015). Literatura y cuidado del alma. *Poiésis*, (29).
- Vélez, M. (1999). *Sobre la imaginación*. Documento de Conferencia.
- Von Franz, M. L. (1993). *Érase una vez...: Una interpretación psicológica*. Luciérnaga.



CAPÍTULO 2

.....

LAS COMUNIDADES DE INDAGACIÓN (FPN) DE LIPMAN COMO GENERADORAS DE ESTRATEGIAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LA PAZ EN COLOMBIA

.....

HÉCTOR BETANCUR GIRALDO

*“Si queremos un mundo de paz y de justicia hay que poner
decididamente la inteligencia al servicio del amor”.*

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)



RESUMEN

La investigación es el ejercicio de fundamentación y naturaleza humana que permite realizar la descripción de una porción de realidad en su objeto de estudio; así las acciones encaminadas a la comprensión de los fenómenos humanos y sociales desde la reflexión se orientan a pensar la sociedad para transformarla desde una postura crítica y en contra de la heteronomía que seculariza las voluntades humanas. De ahí que pensar los fenómenos desde el reconocimiento del otro como sujeto conllevan a la generación de apuestas coherentes para la generación de soluciones integrales a las problemáticas. Es así como se asume el compromiso de orientar estrategias para el mantenimiento de la paz en Colombia articulado al mandato constitucional de contribuir a la convivencia pacífica. Por tanto, en este estudio sobre las comunidades de indagación se establecieron escenarios enfocados en la reconstrucción del tejido social mediante el fortalecimiento de la convivencia pacífica. Esta siempre será una propuesta coherente para mejorar las relaciones de los individuos en cualquier sociedad. En ese sentido, en estas comunidades de indagación (Lipman) se lideraron procesos sociales desde la formación policial como compromiso con la sociedad colombiana. Esto a través de la indagación de percepciones, conocimientos, experiencias, discusiones y propuestas de los integrantes de la institución consignados en un protocolo articulado a las políticas institucionales para fortalecer los esfuerzos por mantener la paz como contribución al desarrollo del país.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, formación, paz, proceso.

ABSTRACT

Research is the exercise of foundation and human nature that allows the description of a portion of reality in its object of study; thus, actions aimed at understanding human and social phenomena from reflection are aimed at thinking about society in order to transform it from a critical stance and against the heteronomy that secularizes human wills. Hence, thinking about the phenomena from the recognition of the other as a subject lead to the generation of coherent bets for the generation of integral solutions to the problems. This is how the commitment to guide strategies for the maintenance of peace in Colombia is assumed, articulated with the constitutional mandate to contribute to peaceful coexistence. Therefore, in this study on the communities of inquiry, scenarios focused on the reconstruction of the social fabric by strengthening peaceful coexistence were established. This will always be a coherent proposal to improve the relationships of individuals in any society. In this sense, in these communities of inquiry (Lipman) social processes were led from police training as a commitment to Colombian society. This through the investigation of perceptions, knowledge, experiences,

discussions and proposals of the members of the institution consigned in a protocol articulated to institutional policies to strengthen efforts to maintain peace as a contribution to the development of the country.

Keywords: learning, teaching, training, peace, process.

INTRODUCCIÓN

Este es un trabajo resultado de investigación de enfoque mixto, exploratorio, documental y de campo que planteó uno de los desafíos de mayor importancia en el país y para la Policía Nacional. Este se constituía en generar estrategias para mantener la paz en el territorio nacional posterior a la firma del acuerdo definitivo entre el Gobierno nacional y las FARC. Por tal motivo, se logró explorar, describir, analizar y proponer estrategias a partir de las percepciones, experiencias e interrogantes que en materia de generación de estrategias sociales se debían desarrollar para mantenerla en el territorio nacional. Esto, realizado por los integrantes de la institución que participaron en el estudio y que asumieron el compromiso constitucional desde la institución orientados desde la formación policial en su compromiso de generar escenarios académicos y de investigación para contribuir a dicho propósito en Colombia.

De la misma forma, este trabajo permitió la aplicación del método del filósofo norteamericano Matthew Lipman sobre las comunidades de indagación en Filosofía para Niños (FpN), donde a través de su implementación se establecieron escenarios para la reflexión y el diálogo entre quienes integraron esas comunidades. Esto permitió percibir desde el diálogo los conceptos en materia de paz que los integrantes de la institución tenían en los grupos focales mediante la utilización del método aplicado. En estos se generaron inquietudes sobre la forma como se ha construido esa realidad, indagando sobre las posibilidades de resolver las problemáticas sociales en medio del abordaje propiciado al interior de dichos grupos focales mediante la interacción, el diálogo y la discusión permanente entre los sujetos que las integraron.

No obstante, el cumplimiento del método Lipman inició con un proceso de acercamiento e interacción con los grupos focales que permitió conocer lo que pensaban sus integrantes y donde se encontraron algunas posturas con diferentes matices en relación con el tema de la cultura y el mantenimiento de la paz en Colombia. En estos debates existieron algunas reservas en materia de los beneficios dados a los subversivos en el proceso de negociación, siendo un punto que generó controversia e incon-

formidad en algunos integrantes de la institución policial. Cabe señalar que la investigación permitió analizar la realidad institucional en materia de conocimientos sobre el proceso de paz, avances en lo pactado y sobre lo vivido y narrado en el conflicto armado colombiano, donde se le dio mayor relevancia al compromiso institucional con el mantenimiento de la paz en Colombia.

También se formularon estrategias sociales que permitieron garantizar y mantener la convivencia pacífica en el territorio nacional, generando las condiciones para que desde la academia se desarrollen acciones sugerentes para fortalecer las políticas institucionales en materia de “Comunidades seguras y en paz” en los procesos de formación policial. En ese sentido, la institución debe promover el respeto de los derechos humanos y la convivencia pacífica; situación que pone en escena la necesidad de fundamentar acciones para el mantenimiento de la paz, sin tener excepción los procesos de formación en los organismos de seguridad del Estado.

En concreto, una paz integral requiere del consenso entre el Estado, sus instituciones y la sociedad con propuestas y estrategias orientadas a disminuir las brechas de injusticia e inequidad social donde la academia por medio de la investigación y la educación genere procesos estructurados que permitan mitigar sus efectos, asumiendo que la institución policial no debe ser ajena a asumir su rol dentro del Estado y aportando a la construcción de la convivencia pacífica en Colombia. (Betancur, 2018, p. 152)

De ahí que los procesos estructurales, como el de formación policial, deben estar dirigidos a generar las condiciones necesarias para que los ciudadanos convivan pacíficamente. Por tal motivo, es fundamental que los integrantes de la institución piensen y reflexionen acerca de su compromiso constitucional de mantenerla en Colombia. Es así como al integrar las comunidades de indagación logran contribuir a la construcción de estrategias sociales y pedagógicas efectivas para mantener la paz en el país.

Finalmente, se espera que a través de los resultados de este trabajo de investigación se diseñen políticas institucionales para el mantenimiento de la paz en el país desde lo social y humano. Además, se deben generar escenarios narrativos y argumentativos sobre lo sucedido en el conflicto armado interno, con el fin de documentarlos para la memoria individual y colectiva de lo sucedido. Esto, como elemento que consolide una postura y perspectiva pacifista a nivel institucional y orientado a ejercer la labor constitucional desde el respeto de derechos humanos, con el fin de enfrentar los grandes retos que se devienen en el posacuerdo y la construcción de una paz estable y duradera en beneficio del país.

2.1 LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Antes de abordar el campo de las definiciones, conceptos teóricos y establecer la articulación de los elementos que constituyen las comunidades de indagación y las estrategias para mantener la paz en este trabajo de investigación, es necesario analizar que los conflictos armados en el mundo son formas de violencia que se encuentran arraigadas en la cultura y en las prácticas de las sociedades, como es el caso de la sociedad colombiana. Sin embargo, la reflexión filosófica como punto de partida permite la emancipación de estos fenómenos al generar acciones y estrategias para transformar dichas manifestaciones en la sociedad.

Al respecto conviene decir que, a la pregunta sobre ¿hasta qué punto la violencia sería un fenómeno arraigado en la sociedad colombiana en la actualidad?, a partir de este análisis, sería normal su presencia en los diferentes escenarios rurales y urbanos en los que se han presentado acciones violentas en el territorio nacional. Esta situación, sin duda alguna ha permeado el desarrollo histórico, social y cultural de una gran parte de los municipios del país, afectando a los ciudadanos que han convergido en estas regiones, constituyéndose en una categoría que ya se ha estudiado en Colombia.

Así mismo, se debe señalar que Lipman es un pensador comprometido con las formas de pensar desde la libertad, tanto de pensar como de actuar en las comunidades de diálogo para la indagación. En efecto, fueron elementos incorporados en esta investigación. Estos aspectos fueron fundamentales para la generación de estrategias sociales para mantener la paz desde la reflexión dada desde la formación policial. Estos escenarios permiten a los seres humanos llegar al autoconocimiento y al reconocimiento de los otros como sujetos en interacción, encaminados a la construcción de consensos en beneficio de la convivencia pacífica, contribuyendo al fomento de la libertad de opinión en los espacios de debate para pensar la realidad como proceso articulado a la humanización de los individuos en sociedad.

Abre cita M. Lipman y P. Freire son dos pensadores comprometidos con las prácticas de la libertad. Para ellos libertad es libertad para aprender a pensar y a ser en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. Es el proyecto que lleva a los seres humanos al conocimiento de sí mismos y al reconocimiento de los otros. Sin libertad no hay posibilidades existenciales para nuestra humanización (Accorinti, 2002, p. 37).

De acuerdo con la investigadora en torno a Lipman y Freire, estos aportes se constituyen en una oportunidad significativa para la institución policial de contrastar los

aspectos estructurales de las comunidades de indagación para la generación de estrategias sociales que permitan el mantenimiento de la paz en el país. Esto permite analizar cómo están establecidas propiciando la participación de quienes las constituyen por medio de canales de interacción y opinión para la construcción del pensamiento crítico y reflexión ante los fenómenos sociales. Esto posibilita el aprendizaje desde la libertad con diálogo, indagación e investigación sobre la realidad de los sujetos en sociedad.

Una de las propuestas centrales del pensamiento de Matthew Lipman es su preocupación por el pensamiento multidimensional. Este tipo de pensamiento es un pensamiento para la libertad, un pensamiento sin el cual no se puede transitar el camino de la libertad. Este es el rescate del concepto de libertad en Lipman. (Accorinti, 2012, p. 42)

La propuesta plantea un escenario de construcción multidimensional que facilita el abordaje integral de los fenómenos sociales; planteado desde una lógica donde lo más significativo es la libertad de reflexionar para generar soluciones que lleven a transformar y emancipar a los individuos de las problemáticas que los han afectado. De ahí que el caso colombiano es determinante por su situación de violencia y guerra interna, con lo que en su implementación se propició un espacio de diálogo para la construcción de estrategias desde la institución orientadas al fortalecimiento de las “comunidades seguras y en paz”, como símbolo del compromiso con el país.

El paradigma cognitivo de raigambre vygotskiana y piagetiana tiene una interesante expresión en los dos programas que confrontamos de Reuven Feuerstein y Mathew Lipman. Las nuevas funciones de la escuela y de los educadores focalizan su atención en cómo construir la mente de los alumnos. (Tébar, 2005, p. 103)

En ese sentido, se plantea un análisis crítico acerca de las aportaciones metodológicas del programa de Lipman, identificando algunos roles que debe asumir la academia para la solución de diferentes problemáticas que se presentan en sociedad. Por tanto, permite generar interrogantes sobre la forma en que se debe pensar la juventud, actuando como elemento determinante desde las comunidades de indagación, donde se puso a pensar a los integrantes de la institución sobre la realidad del país y sobre cómo pueden aportar en la construcción de nuevas formas de conocimiento. A su vez, estructurar escenarios de análisis, entre otros aspectos relacionados con el aprendizaje de actitudes democráticas.

Seguramente Lipman, inspirado en los grandes pensadores clásicos, y más de cerca, Dewey, sabía que no todos podemos ser Aristóteles o Kant,

pero sí que podemos pensar y hablar con más rigor, con más coherencia. El filósofo, por definición, debe ser un «enamorado de la sabiduría», –experto preguntador– y buscador constante de la verdad. Este objetivo vale para justificar un método. (Tébar, 2005, p. 105) Cierra cita

Es a través de los escenarios de análisis y reflexión que propone Lipman, entre ellos, las comunidades de indagación, las que propicien las condiciones para pensar y dialogar desde la participación de los integrantes que en ella convergen. Esto se convierte en un ejercicio de mayor rigor, coherencia y profundidad en la búsqueda permanente de la verdad. Por tal motivo, las características en que se plantean las comunidades de indagación de Lipman facilitan un abordaje consciente ya que “en la enseñanza para el pensamiento multidimensional, se debe cuidar de no dar la impresión a los estudiantes de que el pensamiento crítico es igual a la totalidad del pensamiento” (Harada, 2012, p. 1). Por tal motivo, es un abordaje para asumir las características de determinar y asimilar diferentes opciones para generar propuestas y estrategias, dentro de estas la construcción del pensamiento.

El problema es que, en realidad, existen diferentes estilos de ser razonable e irrazonable. Así que no sólo la FpN sino, en realidad, toda sociedad e individuo enfrentan el siguiente problema: ¿cómo integrar de manera democrática los distintos estilos de pensamiento, así como las formas de ser que suponen y las acciones a las que conllevan. (Harada, 2012, p. 11)

En este contexto, la distancia entre lo razonable e irrazonable se determina dependiendo la forma como el individuo asume dicha condición. Por tanto, es una situación compleja para integrar en la democracia desde las diferentes perspectivas de pensamiento que pueden asumirse en la sociedad. La situación permite exaltar la función de las comunidades de indagación que logran la construcción de posiciones en consenso, diálogo y concertación.

En síntesis, fabrica conceptos para crear un problema que arroja a la invención de conceptos, a la determinación de problemas y a la transformación de lo que devenimos. Expulsa a la acción. Lanza a la experiencia de un pensar. Quizá con ello pueda instalar una pregunta que hace tiempo le preocupa: ¿qué significa pensar? Quizá en ello podamos darnos un pensar propio. Quizá a partir de ello sea posible ayudar a su nacimiento o asistir al momento en el que la propia palabra sea pronunciada. (Alvarado, 2011, p. 308)

De acuerdo con la postura de la investigadora, se puede deducir que realiza sobre Lipman un análisis donde la comunidad de indagación permite el abordaje de problemáticas y la transformación de las mismas. Esto, desde el momento en que los sujetos asumen el reto de pensar la realidad en que están inmersos, buscando las posibles formas de abordarlas desde el interrogante como camino directo a su solución y por medio de la creación de alternativas que tengan efecto sobre el fenómeno abordado desde la indagación. Por tanto, desde la perspectiva de Freire cobra importancia el papel de la educación cuanto propone soluciones para los fenómenos.

En este sentido, entonces, no hay en la propuesta de Freire sólo un método, sino que lo que hay es una propuesta para la libertad. La libertad es la categoría central de su concepción educativa, desde sus primeras obras. La educación es un camino de la libertad, y su propósito es la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para tornarla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean reconocidos, para que sean artesanos de su propia historia y no objetos a ser estudiados en una historia que no les pertenece. (Accorinti, 2002, p. 39)

De ello resulta necesario admitir que las comunidades de indagación de Lipman planteadas desde la propuesta de la libertad permitieron a las personas o grupos focales que las integraron realizar una reflexión acerca de la realidad en la que se encontraban inmersos, elevando a categoría educativa la libertad como escenario propicio para transformar la realidad, mejorarla o transformarla radicalmente en beneficio de los sujetos que interactúan en sociedad.

De ahí que este escenario permitió emplear un pensamiento multidimensional basado en las concepciones que desde la misma libertad propician el empleo de la reflexión, la creatividad, la complejidad y lo estimulante, entre otras múltiples aristas y posibilidades para solucionar las problemáticas que afectan la convivencia de los individuos en una determinada sociedad determinada. A su vez, estas comunidades emplean la reflexión filosófica desde la condición del sentido de lo humano que desde la libertad facilita la resistencia ante cualquier forma de hegemonía y control; dentro de estos, el de la violencia que ha aquejado el país, ya que pensar en paz es de una u otra forma emanciparse de la guerra y la violencia.

Adicionalmente, el fomento de la libertad desde la educación permite la transformación a través de la reflexión a que deben llevar los procesos educativos sobre las diferentes formas en que se encuentran inmersos en la sociedad. Esto facilita a que tanto mujeres como hombres sean reconocidos, en este caso, en la comunidad de indagación desde la construcción y el interrogante sobre su misma historia y sobre los

papeles que cumplen en dicha interacción social, a su vez, se convierten en artífices de su propia historia y prescinden de ser solo sujetos inmersos en la lógica instrumental del estudio.

La preocupación fundamental de Lipman es descubrir cómo la filosofía puede ayudar a una transformación profunda de la escuela en la medida en que ésta asuma como finalidad principal no tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar. Las sociedades democráticas actuales y la rápida expansión de la sociedad de la información y del conocimiento ya no necesitan sólo una persona instruida, sino una persona capaz de pensar por sí mismo. (Alonso, 2007, p. 6)

En consecuencia, se analiza que el papel de la academia es fundamental para asumir una postura coherente que comulgue con la reflexión a que llega el individuo cuando va más allá del simple ejercicio de la enseñanza. Así se evidencia una respuesta estructural que lleva al sujeto en proceso de formación a cuestionar y pensar en la razón y el origen de los fenómenos, siendo la labor más compleja la de enseñarle a pensar; ya que en la sociedad actual este ejercicio se ha convertido en uno de los que se reviste de mayor dificultad, puesto que la sociedad democrática influenciada por la información o, en términos de Bauman, *sociedad líquida*, no le es suficiente al individuo para estar únicamente instruido, sino que demanda una alta capacidad de pensar por sí mismo.

El buen pensar, el buen actuar, deben considerar ambas aristas: El enjuiciamiento crítico sustentado mediante evidencias y buenas razones, y la generación aportadora de lo nuevo que transforme lo existente. En otras palabras, se trata de formar personas capaces de hacer contribuciones -de diferente grado de relevancia e impacto- y no sólo, y en forma alguna, críticos sagaces, de fomentar una atmósfera interactiva de “dar y recibir” y de transformar aportando (Hernández, 2002, p. 5).

Se advierte que en el anterior aporte se analiza desde la acción grupal abordada desde Lipman entre otros, los conceptos relacionados con la indagación reflexiva en dicha acción grupal, donde delimita el buen pensar que necesariamente conlleva al buen actuar. Esto empleando los elementos que el pensamiento crítico puede aportar para sustentar los argumentos por medio del uso de evidencias que conlleven a la transformación de la realidad existente. Además, contrarresta lo que plantea Bauman (2015) sobre la insuficiencia de ser un sujeto meramente instruido en la actualidad. Contrario a esto, permite la formación de sujetos con la capacidad de reflexión para llevar a cabo acciones que contribuyan a transformar la realidad, como en este caso se planteó para generar estrategias sociales para mantener la paz en Colombia.

En consecuencia, es un trabajo que llevó al ejercicio reflexivo y constructivo de escuchar al otro, de confrontarse desde las ideas en beneficio de las estrategias efectivas para mantener la paz y que generó acciones para fortalecer la confianza en el otro; esto en la comunidad de indagación. Sumado a esto, el artículo propone un escenario donde se construyeron acciones en beneficio de la comunidad, orientado a no ser aludidos por situaciones y manifestaciones a través de los puntos de vistas que expresen sus integrantes en torno a la generación de soluciones efectivas para los fenómenos abordados desde el consenso y la solución a las problemáticas identificadas.

El enfoque de comunidad de indagación no es tan complicado aplicarlo, si ya se realizan varias actividades de este tipo, faltaría conocer más el enfoque y trabajarlo de manera más sistemática y puntual. No solamente en el salón de clases sino intentar hacerlo, como en nuestra institución, como comunidad educativa en los distintos grupos y semestres y abordando ciertas problemáticas, discutidas por el claustro de profesores, de una manera inter o transdisciplinaria. (González, 2010, p. 1117)

Conforme a este planteamiento, se advierte que la construcción de las comunidades de indagación no son constructos de aplicación compleja, ya que permiten desde su lógica abordar diferentes grupos sociales en torno a las problemáticas que puedan afectarlos desde un enfoque que busca interactuar integralmente con los fenómenos sociales de una manera transdisciplinaria. Esto debe provocar al sistema educativo policial percibir desde una óptica académica y reflexiva la forma en que se presenta la violencia, quienes las experimentan, y la implicación en los sujetos que están inmersos en el lugar donde convergen los hechos sociales.

Además, permite identificar el escenario sobre el cual se debe situar la reflexión filosófica en la formación policial, permitiendo con ello articular desde la teoría de Bourdieu conceptos como el *habitus*, donde el sujeto construye sus relaciones de poder determinadas por la sociedad en la cual está inmerso; por ejemplo, cuando se generan acciones en detrimento de sus propios principios éticos. Con ello puede llegar a comprenderse la imposición de la violencia estructural en las relaciones de los sujetos que en ella convergen (Giraldo, 2017, p. 519).

De ahí que, la importancia del planteamiento del investigador, el cual se debe articular a las comunidades de indagación desde la formación policial con el fin de fundamentar soluciones a las problemáticas que afecten a las comunidades en su realidad social, en su *habitus* y procurando crear alternativas de diálogo y discusión orientadas al mantenimiento de la paz y la convivencia pacífica en el país. Estas acciones deben estar al margen de la reproducción de violencia y deben impactar de forma directa en las nuevas

realidades que se conformarán en el posacuerdo y optando por construirlas desde los escenarios reales en la cotidianidad donde los profesionales de policía cumplen su función constitucional en todo el territorio nacional.

2.2 PENSAR LA VIOLENCIA PARA MANTENER LA PAZ

En este contexto, se expone un trabajo de investigación para comprender las relaciones de poder y su influencia externa sobre la experiencia de vida de los sujetos. Plantea un análisis con aportes de algunos pensadores, entre los que se incorpora Pierre Bourdieu que define los efectos de la influencia en las mentes de los individuos por la incidencia que poseen las estructuras sociales en su interacción permanente en sociedad.

Quando Bourdieu hace referencia al «objetivismo» y al «subjetivismo», y a la necesidad de tomar lo mejor de ambas perspectivas, sus señalamientos son percibidos e interpretados, la mayoría de las veces, sólo como fundamentos de dos momentos analíticos: un primer momento objetivista, en el cual el investigador reconstruye la estructura de relaciones donde se insertan las prácticas, relaciones que son independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, y un segundo momento, donde se intentan captar representaciones, percepciones y vivencias de los protagonistas de esas prácticas. (Gutiérrez, 2004, p. 290)

La idea es que a partir de la posición que se presenta de la interpretación de la perspectiva de Bourdieu, se pueda comprender la importancia de definir el fenómeno de la violencia objetivamente, escudriñando en el interior de las relaciones de los sujetos en interacción social. Esto permite al investigador social que las logre percibir desde la experiencia de vida de quienes las experimentan; llegando allá, al lugar donde convergen los hechos sociales. Por tanto, esta investigación evidencia, entre otros aspectos, los relacionados con la violencia, las representaciones sociales y los efectos que produce en los individuos que se encuentran en interacción permanente. Situación llevada al análisis y debate permanente en las mesas de trabajo y grupos locales que se encargaron de incorporar estos elementos teórico-conceptuales a la realidad donde se presentan los fenómenos en el territorio donde ejercieron su labor constitucional.

Además de estructura estructurada, el *habitus* es estructura estructurante, principio a partir del cual el agente construye sus prácticas y sus representaciones del mundo, de las cosas del mundo, de lo que está bien

y de lo que está mal, de lo posible y de lo imposible, de lo pensable y de lo no-pensable. Resultado del *habitus* como interiorización de las relaciones de poder, las representaciones que éste engendra constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales. Las representaciones son imágenes mentales, ideas de las cosas, de los objetos, de las gentes, maneras de verlos, de pensar procesos, de evaluarlos, de valorarlos –está bien o está mal, es lindo o es feo, es «distinguido» o es «vulgar», etc.–. (Gutiérrez, 2009, pp. 294-295)

La verdad es que este escenario de investigación facilita comprender y sentar las bases para la construcción y generación de estrategias sociales que permitan mantener la paz desde la misionalidad institucional. Así mismo, permitió incorporar algunos elementos de análisis de la teoría de Pierre Bourdieu en la forma como se determina el *habitus*, donde el sujeto construye sus relaciones de poder, o las que se determinan por la sociedad en la cual está inmerso; entre ellas, la posibilidad de la generación de estrategias para pensar en la cultura pacifista como razón determinante para comprender que la imposición de la violencia, o de la paz, dentro de la estructura social y de las relaciones de los sujetos que en ella convergen está ligada a las relaciones de los sujetos en sociedad. Por tanto, es importante concluir con que existe una relación permanente entre el individuo, lo que lo rodea y converge.

¿Cómo es posible escapar a su acción? La acción de violencia simbólica es tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad, y uno puede destruir ese poder de imposición simbólica a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario, lo que supone el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta. (Gutiérrez, 2009, p. 298)

Es así como Bourdieu y Passeron (1977) realizan un importante trabajo de investigación con un enfoque desde la reflexión sistemática para determinar una perspectiva influenciada por la sociología del poder y su influencia en la comprensión de la violencia.

Contra la violencia simbólica no hay defensa. Ni es posible una enseñanza crítica que se presente como tal. En realidad, se caería en la paradoja de Epiménides el Embustero, que, si afirmaba «yo miento» diría la verdad, pero mentiría también porque diría la verdad diciendo que miente. (p. 29)

De igual modo, se incorporan estos conceptos para comprender desde las comunidades de indagación los que plantea de manera concreta la definición de la violencia simbólica, ante la cual no existen mecanismos específicos para frenarla en sociedad. De ahí que se describe desde una connotación metafórica para establecer

una definición de la violencia simbólica y para asimilar que termina siendo aceptada y reproducida culturalmente en la sociedad machista. Esta situación debe llevar a resaltar la importancia de crear escenarios de reflexión filosófica para enfrentarla desde procesos de concienciación que establezcan posturas críticas para contrarrestar dicha violencia en la sociedad.

El término de «violencia - simbólica» que indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta, se haya impuesto para significar la unidad teórica de todas las acciones caracterizadas por la doble arbitrariedad de la imposición simbólica, al mismo tiempo que esta teoría general de las acciones de la violencia simbólica (tanto si estas acciones son ejercidas por el curandero, el hechicero, el cura, el profeta, el propagandista, el profesor, el psiquiatra o el psicoanalista) forma parte de una teoría general de la violencia y de la violencia legítima, como atestiguan directamente la sustituibilidad de las diferentes formas de violencia social e, indirectamente, la homología entre el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física. (Bourdieu y Passeron, 1977, pp. 37-38)

A partir de este análisis, podría decirse que la violencia simbólica tiene un nivel de relevancia e influencia menos significativo que la estructural al momento de profundizar en su fundamentación, ya que se logra comprender que su contexto cultural y el lugar de origen de la misma están relacionados con el poder y con quien lo ostenta, creando una ruptura con la legitimación de los actos que representan la violencia simbólica y donde finalmente se deben tener en cuenta algunas concepciones sobre la misma.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 44)

Se puede evidenciar en este trabajo que toda imposición de violencia simbólica se encuentra regida y regulada por relaciones de fuerza y poder en torno a las acciones que en ella se fundamenten; además de las relaciones de poder donde se ejerce violencia, las cuales siempre generan consecuencias para quienes están sometidos a sus

lógicas, lo cual produce secuelas para quienes reciben los efectos de su aplicación a través de las formas en que discurre el poder impuesto.

A mi juicio, en los mejores análisis se hace un llamado a la historia para recordar que la violencia es “tan vieja como el mundo” y cuestionar, de paso, ideas bastante extendidas (en los medios de comunicación y en la opinión pública): las sociedades contemporáneas han sido las más violentas. (Blair, 2009, p. 12)

Habría que decir que se comprenden y definen las dificultades para la conceptualización de la violencia; así que se realiza una retrospectiva histórica del concepto y es definido como un fenómeno tan ligado a la intimidad de la condición humana, como la misma historia del mundo. De igual modo, se resalta que muchas de las construcciones del concepto han surgido a partir de diferentes apreciaciones, siendo determinante que las más significativas están ligadas a los medios de comunicación y asimiladas por la sociedad. La producción al respecto –sobre todo la de más alta calidad– nos ha ilustrado muchos fenómenos sociales ligados a la historia de Colombia. Por esta vía hemos conocido más sobre el país de lo que había aportado el estudio de otras problemáticas dándole, sin duda, la razón a Sánchez (citado en Blair, 2009) cuando plantea que: guerra y política, orden y violencia, violencia y democracia y, en el límite, vida y muerte, son algunas de las múltiples oposiciones y complementariedades a partir de las cuales se hace descifrable la historia colombiana.

Cabe señalar que son muchos los fenómenos y problemáticas sociales que ha padecido el país en la que convergen varias formas de violencia en Colombia, donde particularmente se fusionan diferentes matices y estructuras que han complejizado el panorama social en el país. Por tanto, han generado puntos de inicio y desenlace para la construcción de la historia colombiana. Sin embargo, son los estudios sobre la violencia los que deben ser el punto de partida para generar acciones y estrategias que permitan el tránsito de la confrontación al mantenimiento de la paz. Así, las comunidades de indagación llevan a la reflexión permanente sobre los efectos devastadores de la violencia en la sociedad colombiana, facilitando los escenarios de diálogo para transformar esos idearios guerrilleros y establecer caminos de concertación para mantener la convivencia pacífica que logren contrarrestar estos efectos, intercambiándolos por posturas pacifistas institucionales que desde la pedagogía, la educación y la cultura para la paz logren establecer escenarios para la construcción y el mantenimiento de la cultura pacífica en Colombia.

2.3 LA TEORÍA CRÍTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

Teniendo en cuenta los aportes de la teoría crítica de la sociedad, es fundamental realizar un análisis acerca de las diferentes posiciones y aportes que puede tomar la institución para implementar una efectiva cultura para la paz en los territorios en Colombia. De esta forma, es fundamental comprender que en las comunidades de indagación se favorece la construcción del pensamiento crítico que permite comprender la realidad en la que están inmersos los sujetos. Por tanto, se debe señalar lo siguiente:

El actor orientado por intereses emancipatorios puede actuar en cualquier situación social. Empero, la teoría considera que hay lugares privilegiados para la práctica transformadora, lugares estratégicos por el amplio alcance socializante. Entre los mismos cabe mencionar a los medios de comunicación (información) y las instituciones educativas, puesto que actualmente constituyen importantes centros de subjetivación. (Seoane, 2010, p. 28)

No obstante, la formación de sujetos con pensamiento crítico en los procesos educativos permite desarrollar acciones específicas para mantener la paz en el país desde la institución. De esta manera, se deben enfocar esfuerzos en los espacios sociales y en las comunidades en beneficio de la cultura de la paz, logrando cambios y transformaciones en el ideario social para liberar paulatinamente a las comunidades de la cultura guerrera que ha marcado la historia en Colombia; con estas estrategias entre los que están los medios de comunicación que han distorsionado la realidad. Por esta razón, deben ser aprovechados y vinculados en procesos que beneficien la convivencia pacífica

Bajo esa tesitura, se debe comprender la importancia de utilizar los medios de comunicación en beneficio de la paz, a través de acciones pedagógicas que fortalezcan los mensajes de reconciliación y convivencia pacífica que logren impacto en los contextos sociales más golpeados por la violencia. Estas acciones se deben orientar a transformar los idearios sociales por medio de procesos de investigación que impacten los fenómenos y problemáticas y que contribuyan a su mantenimiento en el territorio nacional. Estos procesos deben permitir el acompañamiento del Estado a los actores armados que se vinculen a procesos de reincorporación a la vida civil. De igual forma, los retos que debe plantear la institución para respetar la Constitución deben estar articulados a las políticas estatales y a la misionalidad de la institución al momento

de fortalecer las “comunidades seguras y en paz”, como estrategia para fortalecer la seguridad en las regiones del país.

En estos lugares la teoría se propone una democratización a fondo, conforme a una distribución lo más equitativa posible de los diferentes capitales mencionados en este trabajo. En otros términos, la actitud crítica y dialógica busca incansablemente distribuir el poder entre todos los miembros de una sociedad procurando en todo momento quebrar las relaciones de dominación. (Seoane, 2010, p. 28)

Sin duda alguna, al incorporar estos elementos debe pensarse en una democratización de la sociedad, no solamente cuando hace referencia a una distribución inequitativa de una política de orientación sesgada, sino que demanda de las instituciones gubernamentales estrategias pensadas desde la inclusión en procesos estructurados de intervención y trabajo con todos los sectores de la sociedad. De la misma forma, desde las comunidades se deben generar proyectos en beneficio del progreso de las regiones y de los sectores más vulnerables como los que se deben proteger en la implementación del *posconflicto* que involucra directamente a las víctimas del conflicto armado colombiano, permitiendo desmitificar el concepto generalizado de que el Estado solo beneficia a los sectores más beneficiados de la sociedad colombiana.

Es fundamental mantener espacios de reflexión desde la formación policial donde puedan proponerse estrategias para contribuir al mantenimiento de la paz. De ahí que se demandan acciones orientadas a la intervención en la ejecución de proyectos de carácter social que mejoren de una mejor, nueva y más cercana imagen de la institución con la ciudadanía, ya que son los mediadores y garantes de los derechos humanos. Esto mediante un correcto proceder enmarcado en la legalidad y el respeto de los ciudadanos para ser dinamizadores de procesos con el alto sentido social que debe tener la institucionalidad con el país. Se debe señalar que muchos de los ciudadanos han sido afectados por las problemáticas generadas en el conflicto armado colombiano, mediante un liderazgo desarrollado desde la institución para formar cultura pacífica donde los ciudadanos se vean representados por una institución que procura el bienestar de sus conciudadanos.

De igual modo, se deben articular algunos elementos del pensamiento de los teóricos de Frankfurt sobre la teoría crítica de la sociedad, ya que permiten identificar, entre otros aspectos, que tanto el individualismo como el sociologismo corresponden a un momento histórico y que está determinado por situaciones concretas que obedecen en su estructura a algunas posiciones contradictorias. A su vez, se hace puntual para la realidad colombiana cuando se logran comprender las raíces históricas de los

pensamientos doctrinarios que dan origen a la comprensión de la importancia de construir un escenario que fomente la paz en Colombia.

Se puede deducir que desde la concepción de la antropología filosófica y de los planteamientos sociológicos contemporáneos se rastrea una determinada intención de fundamentar un pensamiento dialéctico hipostasiado, donde simplemente se sitúa al ser humano en la categoría de egoísta o altruista y lo define como condición innata y natural. Planteamiento desarrollado por Max Horkheimer cuando se refiere a la tendencia de carácter liberal que tiene la particularidad de interpretar al hombre como un sujeto individualista que no posee un sentido social. En este se analiza que la interpretación de factores invisibles inconscientemente termina beneficiando con sus acciones al colectivo. Así mismo, se puede comprender que la moderna antropología filosófica delimita el intento de encontrar una norma rectora que le otorgue sentido a la vida de ese individuo en su momento histórico actual, comprendiendo las variables que se delimitan en la evolución tanto del individuo como del medio y momento histórico. Por tal motivo, se constituyen en el punto de análisis acerca de las condiciones en que el sujeto en reflexión debe repensarse para mantener una actitud y voluntad pacifista en sociedad.

De esta manera, para los frankfurtianos, el sociologismo expresa un momento de verdad histórica, a saber, la triste verdad de la sociedad unidimensionalizante, o administrada en la versión de Horkheimer y Adorno, de nuestro tiempo. No se trata de una verdad eterna y por consiguiente inmutable, sino de una verdad histórica, de una verdad en la cual el hombre se auto anula en sus propias creaciones, sucumbe a ellas. (Friedman y Candiotti, 2000, p. 201)

En relación con este planteamiento, se pueden generar criterios de selección de los proyectos de intervención orientados a la construcción de estrategias sociales para mantener la paz en el país desde la institución. De ahí que deben corresponder a la realidad histórica y ser acordes a las necesidades del medio, con el fin de hacer visible lo que denomina la teoría crítica, como los otros, que son aquellos sujetos que en la sociedad no han sido tenidos en cuenta a través de la historia; entre ellos, las múltiples víctimas del conflicto armado colombiano. Con este argumento, se logra articular desde la lógica de la investigación social varias disciplinas, principalmente a las ciencias sociales y humanas en la generación de propuestas desde diferentes perspectivas multidisciplinarias e interdisciplinarias que involucren a los investigadores y a la comunidad académica y científica de la institución, en la realización de propuestas coherentes orientadas a las necesidades de una nueva forma de ver al país a partir del posconflicto y mantenimiento de la paz.

Cabe señalar que generar estrategias efectivas para mantener la paz le permite a la institución policial consolidar su liderazgo ante la sociedad colombiana, a través de la realización de investigaciones planeadas y con una orientación específica desde una metodología basada en los estudios sociales. Estos deben estar dirigidos a impactar sobre las reales necesidades de las poblaciones y personas afectadas por los fenómenos que se dieron en la confrontación interna. Para lo cual es indispensable la asignación de los recursos necesarios para desarrollar estudios científicos y sociales rigurosos que brinden solución a los fenómenos sociales que emerjan en el posacuerdo en los territorios con la consolidación de la paz.

Conviene advertir que la importancia de destinar algunos recursos para la investigación que eran empleados en la logística del conflicto armado colombiano será destinada en beneficio de la sociedad colombiana mediante el desarrollo de estrategias para mantener la paz en el país. A su vez, desde el liderazgo institucional se deben establecer políticas públicas que respalden la convivencia pacífica y logren transformar la doctrina guerrera al interior de las instituciones castrenses como formas de establecer soluciones para las problemáticas que traerá el posconflicto en Colombia.

En concreto, es importante para la institución apoyarse en las ciencias sociales y humanas por medio del estudio y análisis de teorías como la crítica de la sociedad, buscando dar respuestas a los fenómenos emergentes en la consolidación de la paz. Con propuestas que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas y de las poblaciones que han vivido la guerra interna mediante aportes enfocados a la pertinencia social y a la cultura educativa con argumentos orientados hacia el mantenimiento de la convivencia pacífica.

Si bien es cierto, las ciencias sociales y humanas no son medibles, ni cuantificables en términos positivistas, lo que sí es cierto es que en sus facetas más especializadas han demostrado el aprovechamiento que hacen de la estadística, elemento metodológico estratégico para evidenciar algunos de los fenómenos que no han sido tratados en el país y que emergerá en el marco del posconflicto en Colombia. Estos aportes deben articularse al análisis de los efectos de la confrontación sobre las víctimas y victimarios, comprendiendo desde otra perspectiva la forma de entender la relación del saber social, con lo cuantitativo, evidenciado en la interacción con las personas al transformar sus realidades sociales, siendo un aspecto fundamental tratado en las comunidades de indagación que plantea Lipman.

Habría que decir, que para los procesos investigativos en la institución policial desde una perspectiva crítica de la sociedad deben encaminarse a la liberación de la violencia y confrontación armada en el país. De esta manera, las comunidades

de indagación deben estar articuladas desde las dimensiones analítica y axiológica estructuradas desde la formación policial, con un componente integral de ciencias sociales y humanas cercanas a las necesidades y del sentir de los ciudadanos. También, deben generar procesos de emancipación que permitan liberar a las comunidades de la cultura guerrera incrustada en el ideario social y colectivo, mediante estrategias de convivencia pacífica, reconocimiento del otro y a construir país desde la reconciliación.

Así mismo, debe analizarse el momento histórico en que discurren las problemáticas fortaleciendo las estrategias encaminadas a proteger la paz como sociedad civilizada, evocando el fundamento político-democrático consagrado en la Constitución Política de Colombia donde se involucren a todos los sectores de la sociedad, dentro de estos, a los académicos y expertos en ciencias sociales y humanas para que piensen en la generación de soluciones a las necesidades de las comunidades. Sumado a esto, se pueden extraer aportes de la escuela de Fráncfort para intervenir la sociedad. Situación que parte de la premisa de que, sin humanidades, sin ética, sin comunicación, ni estética, el saber científico acaba por ser autoritario, pierde la perspectiva humana y termina siendo contraproducente para los intereses de la humanidad.

Finalmente, la institución a través de las comunidades de indagación de Lipman debe asumir el liderazgo para el mantenimiento de la paz en el posconflicto en Colombia, ya que el ejercicio de investigación con carácter social genera las condiciones para tomar decisiones con fundamentos desde la investigación. Este facilita el ejercicio epistemológico para transformar realidades sociales y enfrentar paradigmas hegemónicos y complejos en el país; optando por realizar esfuerzos por las comunidades afectadas sustentados en aportes de la teoría crítica de la sociedad. En ese contexto, se da la ejecución de proyectos sociales orientados a evitar que vidas humanas se pierdan en una confrontación armada interna. Situación que ha dejado efectos lamentables y crisis humanitarias, sufrimiento y dolor a las víctimas de las atrocidades presentadas producto de la guerra interna.

2.4 RESULTADOS

Se pudo reconocer que las posturas de los profesionales de policía y estudiantes de policía que fueron entrevistados y encuestados se mediaron por las emociones para asimilar y comprender las variables de análisis expuestas. Situación que afectó la comprensión de lo que conceptualmente se define como cultura de paz y en especial de lo que acontece en Colombia en relación con los diferentes procesos de negociación

en el país, demostrando alto grado de incredulidad por la crudeza de la guerra interna presentada.

Todo señala a que la formación académica policial es deficiente para los integrantes de los grupos auscultados, aspecto que dificulta que tengan claridad en materia de los fenómenos que afectan la cotidianidad en la sociedad. Por tanto, muchos conceptos son definidos desde la emoción y no desde la razón. Es así como incorporando el planteamiento académico de Humberto Maturana sobre la forma como los humanos generamos conocimiento, es fundamental comprender que las emociones son posibles generadoras de saberes y en este caso, es evidente que se producen conocimientos ambiguos por la forma como se asumen los escenarios de reflexión en torno a la paz en la institución en el país.

Respecto a la construcción de significados, el estudio revela que se generan por medio de dos elementos sustanciales: el sistema de creencias y el de la cultura. Esto, a partir de la forma como se le ha dado significado al tema de la cultura de la paz y la convivencia pacífica en la institución. Por tanto, puede estar desviada, no solo por estos dos factores, sino también por los relacionados con el nivel de formación de los policías. De la misma manera, es fundamental analizar el manejo de la emocionalidad para poder comprender de mejor manera los fenómenos y problemáticas en el país y que poseen relación directa con los sujetos que interactúan en la sociedad colombiana.

No obstante, el lugar de origen de los policiales permitió comprender cuál es su posición ante el tema de la paz. Por consiguiente, se puede relacionar que un alto porcentaje de ciudadanos, dentro de estos, los miembros de la fuerza pública, poseen una estrecha relación con la Iglesia católica, condición que los influencia por su formación moral y religiosa. Situación que se caracteriza por anteponer la igualdad y el perdón; pero sobre todo ¿amor?, amor al prójimo. Esta manera de ver la realidad tiene enormes dificultades cuando la problemática se aborda solo desde lo religioso, ya que el castigo que es la culpa, tiene un castigo en el futuro; en tanto que, dentro de la estructura de la institución policial está influenciada de forma directa por el dogma religioso. Esto sería distinto si se pensara desde una construcción completamente laica que permita pensar desde la civilidad, es decir, desde el reconocimiento del otro como sujeto, que, en Colombia en su contexto real, es inexistente. Esta condición dificulta los procesos de reconciliación y perdón que son determinantes en el posacuerdo en el país.

Es fundamental que el profesional de policía esté formado integralmente para asumir su profesión: tanto en lo físico, en lo intelectual, lo psicológico y en especial en el conocimiento científico. Sin embargo, uno de los resultados de la presente investigación pone en escena evidencias preocupantes, ya que, si bien es cierto, el mundo se

globalizó conceptualmente hablando y el policía ya no debe ser el policía parroquial o local. Por tanto, el reto del Estado colombiano es el de formar un policía integral y con una visión global de la sociedad, esto le permitirá ser un agente de convivencia pacífica y del respeto de los derechos humanos. Para eso requiere sabiduría y conocimiento; lo cual, preocupa que en términos de conocimiento los niveles de formación profesional evidenciaron que el porcentaje más elevado lo represente el 70,3% de la muestra con formación técnica, que en su mayoría obedece al Técnico Profesional en Servicio de Policía. A su vez, el nivel profesional es del 15,25% y el tecnológico es bajo con un 5,9%.

Cruzando cifras. Se puede afirmar que las respuestas fueron entregadas en su mayoría por policiales con el grado de Técnicos Profesionales en Servicio de Policía, los cuales evidenciaron un contacto permanente con la realidad, ya que afirman haber vivido de cerca el conflicto armado y que estas situaciones los llevaron a responder más desde la emoción que genera el escenario que desde la misma razón, al haber sido tocados de forma directa por la realidad que ha vivido el país en medio de la confrontación armada. Este elemento permitió relacionar las edades con la escolaridad, concluyendo que aportar a la paz y la convivencia es de mucha importancia para fortalecer el proceso formativo en la institución, donde se debe hacer énfasis en la investigación, la lectura crítica y la escritura como deficiencias detectadas en los diálogos que se llevaron a cabo con los grupos focales.

Educar para la paz implica generar conciencia social y formarse en resolución de conflictos de manera pacífica, esto teniendo presente que el conflicto es inherente al ser humano. Se debe también formar en axiología, es decir, formar para construir valores como el respeto, la cooperación, la justicia, la libertad, la participación social y el compromiso institucional en todas las esferas, generando políticas e intervenciones que refuercen el proceso de construcción de país a través de la cultura pacífica.

Es paradójico que para la época de la investigación el 52% de las comunidades de indagación no aceptó el proceso de negociación con las FARC, y el resto de los participantes un 48% estén de acuerdo con el proceso. A juzgar por lo sintomático de las entrevistas y encuestas realizadas, son los jóvenes estudiantes de la escuela de policía los que aprobaron casi en su totalidad el proceso de paz, situación que permitió desde la reflexión generar debates con la participación de los policías con más tiempo de servicio, con otros más jóvenes y los jóvenes estudiantes de policía, coincidiendo en que se deben propiciar escenarios académicos para la discusión alejando la subjetividad y generando otras posibles salidas de negociación y reconciliación en procura de la paz en el país.

Finalmente, es poco comprensible la posición de los policías al preguntarles sobre la posibilidad de generar estrategias desde la institución para mantener la paz; donde el 88,98% de los participantes consideraron que sí se deben establecer para lograrlo. Infiriendo que existe confusión entre los grupos consultados, por tanto, ¿estamos o no estamos?, lo cual intuye desarrollar escenarios de diálogo y discusión como el de las comunidades de indagación que permitan la generación de propuestas de solución desde la formación policial en el país.

CONCLUSIONES

Existe desconocimiento de los profesionales de policía de mayor antigüedad en la institución en materia del contexto histórico del conflicto armado del país. No hay propuestas activas de cultura de paz, es decir, la formación que recibe el estudiante y profesional de policía no le permite intervenir de manera integral a las comunidades donde hace presencia la institución en temas de convivencia pacífica, ya que están sujetos a órdenes y postulados gubernamentales e institucionales que limitan su accionar.

El profesional de policía no posee información clara sobre lo negociado con las FARC, sin embargo, es influenciado por los medios de comunicación y por corrientes políticas que han tenido el control hegemónico en la sociedad colombiana. De la misma forma, los miembros de la institución víctimas del conflicto armado colombiano y que han sufrido las atrocidades de la violencia de la confrontación poseen una postura más pacifista y moderada, condición que les permite asimilar mejor el tema de la paz negociada como alternativa de solución a la problemática de la guerra interna del país. A su vez, algunos policías que vieron perecer a sus compañeros víctimas de las hostilidades mostraron una postura reservada y de poca credibilidad con la paz.

La mayoría de los estudiantes y profesionales de policía más jóvenes poseen una visión más conciliadora y mediadora al momento de estar de acuerdo con una solución negociada. Contrario a esto, el personal de profesionales de policía más antiguo en el servicio posee una postura más negativa al respecto. Existe una posición generalizada sobre la importancia para la institución de crear estrategias sociales para mantener la paz en el país. Sumado a esto, se plantea la necesidad de que el profesional de policía debe acercarse más a las comunidades y a los ciudadanos por medio de propuestas y estrategias para mantener la convivencia pacífica en el país.

Es trascendente para la Policía Nacional de Colombia que se presente un cambio urgente en el proceso de formación policial que permita introducir nuevas lógicas para comprender los nuevos paradigmas de la sociedad colombiana. Ante este panorama, se deben establecer escenarios permanentes para la comprensión de los conceptos relacionados con la convivencia pacífica y la cultura para la paz. Estos se deben orientar a la construcción de un nuevo país a partir de lo sucedido con la firma del acuerdo de paz.

Existe una postura dividida en cuanto al logro de la paz entre los integrantes de la institución más jóvenes y los de mayor edad, siendo influenciado por el desconocimiento integral de los aspectos que hacen parte del proceso de paz. Sin embargo, se debe resaltar que los estudiantes de policía se adaptan y aceptan los cambios y procesos de transformación de mejor manera, en especial los relacionados con temas de formación como los de convivencia pacífica y el manejo y resolución de conflictos en Colombia.

Es fuerza concluir, que la falta de procesos de lectura crítica y reconstrucción de memoria histórica en la formación policial no permite la generación de debates argumentados sobre lo relacionado con la negociación y posacuerdo, lo que conlleva a la subjetividad y emotividad para tratar de comprenderlos. Finalmente, se evidencia el desconocimiento del personal participante del estudio sobre el significado de la justicia restaurativa.

REFERENCIAS

Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(18), 35-56.

Alonso, T. (2007). M. Lipman: Función de la filosofía en la educación de la persona razonable. *CREARMUNDOS*. 1-20. http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf

Alvarado, M. (2011). Reseña “La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica” de Maximiliano López. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 304-308.

Bauman, Z. (2015). Modernidad líquida. Fondo de cultura económica.

Betancur, H. (2018). Enseñanza-aprendizaje con prospectiva de paz en la formación policial. *Ratio Juris UNAULA*, 13(26), 145-160.

Blair, T. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Friedman, G. y Candiotti, C. (2000). *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*. Fondo de Cultura Económica.

Giraldo, H. (2017). Cine: día de entrenamiento. *Revista Policía y Seguridad Pública*, 7(1), 515-520.

González, J. (2010). *La comunidad de indagación como estrategia didáctica en la educación media superior: una aproximación práctica*. https://www.academia.edu/14247602/La_comunidad_de_indagaci%C3%B3n_como_estrategia_did%C3%A1ctica_en_la_educaci%C3%B3n_media_superior_una_aproximaci%C3%B3n_pr%C3%A1ctica

Gutiérrez, A. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300.

Harada, E. (2012). *Falacias y pensamiento multidimensional en la filosofía para niños*. https://www.academia.edu/31901298/Falacias_y_pensamiento_multidimensional_en_la_Filosof%C3%ADa_para_ni%C3%B1os

Hernández, O. (2002). La acción grupal como base para los aprendizajes reflexivos-creativos. *Revista Cubana de Psicología*, 19(1), 84-90.

Seoane, J. (2010). Contribución a una teoría crítica dialógica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16(3), 13-31.

Tébar, B. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 103-116.



CAPÍTULO 3

.....

APORTE DE LAS COMUNIDADES DE INDAGACIÓN (COI) AL APRENDIZAJE EN EL COLEGIO PARROQUIAL SAN FRANCISCO DE ASÍS

.....

**JHONY URIBE SALINAS
DEYSER GUTIÉRREZ A.**

*“Todo cabe en lo breve.
Pequeño es el niño y encierra al hombre;
estrecho es el cerebro y cobija el pensamiento;
no es el ojo más que un punto y abarca leguas”.*

Alejandro Dumas



RESUMEN

La educación se fundamenta en la permanente acción de mejoramiento que propone en los entornos en que se establece, desde la perspectiva global de organismos como la Unesco, la Agenda 2030 y su enfoque de desarrollo, equidad y calidad de vida con una visión de inclusión y educación para todos. Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional, los planes de desarrollo nacional, regional y local y también, las propuestas del proyecto educativo de cada institución, sus intencionalidades e impactos. En el Colegio Parroquial San Francisco de Asís, localizado en Bello, Antioquia, la calidad formativa se enmarca en un modelo constructivista que logra coadyuvar con los procesos de formación interactivos basados en las comunidades de indagación, implementando acciones que propenden por el fortalecimiento de las habilidades sociales, la resolución de conflictos, el desarrollo de la lectura crítica y la creatividad, apoyada en la Filosofía para Niños, que vincula el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales, la consolidación de posturas personales desde una perspectiva flexible, analizable y argumentable tanto desde el sí mismo como desde el colectivo en el que está inscrito. Reflexiones poco cotidianas en el marco de una sociedad en la que es común la vulneración del otro, los diferentes tipos de violencia, falta de consideración y respeto (Almanza, 2017). Se busca establecer una identidad propia para el área de Filosofía para Niños como soporte vital de la comunidad de indagación ya que las herramientas que la filosofía, dentro de su devenir investigativo que ha ido cultivando, se consolidan en un proceso que implica intercambios teóricos, vivenciales y de la fundamentación del estrategia y metodología, desde donde se inicia a cumplir al menos con tres condiciones para su desarrollo: la socialización, la implementación y la creación de un proyecto de investigación que sirva como orientador de la implementación de la estrategia en los grados superiores.

Palabras clave: ambiente escolar, comunidades de indagación (Col), rendimiento académico, estrategia, metodología.

ABSTRACT

Education is based on the permanent improvement action that it proposes in the environments in which it is established, from the global perspective of organizations such as Unesco, the 2030 Agenda and its approach to development, equity and quality of life with a vision of inclusion and education for all. Likewise, the Ministry of National Education, the national, regional and local development plans and also, the proposals of the Educational Project of each Institution, its intentions and impacts. At Colegio Parroquial San Francisco de Asís, located in Bello, Antioquia. the formative quality is framed in a constructivist model where interactive training processes based on the Communities of Inquiry contribute, implementing actions that promote the

strengthening of social skills, conflict resolution. The development of critical reading and creativity supported by the Philosophy for Children, which links the development of cognitive, socioemotional skills. The consolidation of their personal positions from a flexible, analyzable and arguable perspective both from the self and from the collective in which it is inscribed, reflections that are not very common in the framework of a society in which it is common the violation of the other. The different types of violence, lack of consideration and respect (Almanza, 2017). It seeks to establish its own identity for the area of Philosophy for Children as a vital support for the community of inquiry since the tools that philosophy, within its investigative development that it has been cultivating, are consolidated in a process that involves theoretical exchanges, experiential and the foundation of the strategy and methodology, from where it begins to meet at least three conditions for its development: the socialization, the implementation and the creation of a research project that serves as a guide for the implementation of the strategy in the grades superiors.

Keywords: academic achievement, communities of inquiry (CoI), school environment.

INTRODUCCIÓN

El Colegio Parroquial San Francisco de Asís, en el municipio de Bello, Antioquia, por años se ha caracterizado por el alto nivel académico, tanto a nivel nacional como regional. Entre los colegios pertenecientes al calendario A se ha posicionado en las pruebas Saber del año 2020 en el puesto 21 del *ranking* de ese año en Antioquia, presentado por la empresa Milton Ochoa (2020), dedicada al desarrollo de trabajos relacionados a cursos preparatorios para las pruebas de Estado.

Esta propuesta que incorpora las comunidades de indagación a los procesos de formación ha significado una oportunidad para promover iniciativas de aprendizaje en las que se fortalece el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, a través de interacciones que apoyan la resolución de conflictos, la reflexión y la argumentación. Al igual que el fortalecimiento en la lectura crítica y la promoción de habilidades sociales que, sin que a lo largo del tiempo se hayan configurado en una problemática en esta institución, son aspectos que contribuyen a la formación integral del estudiante.

En coherencia con lo anterior, se propone que, dentro de la asignatura de Filosofía, la cual se imparte desde los grados sexto a undécimo, la implementación de la estra-

tegia de Col mediante el diseño de una experiencia de lectura, discusión de textos y actividades gamificadas, que propician y motivan la interacción de los estudiantes, su posibilidad de exploración y fomento de habilidades por medio del diálogo (Cruz *et al.*, 2020), igualmente en forma constructiva, impacta en sus percepciones emocionales, lúdicas y se contrasta la realidad con un claro propósito formativo, el que es posible evidenciar, rastrear y definir desde lo académico.

De este modo, se logra un aprovechamiento de las circunstancias en que se encuentran los estudiantes del grado sexto, quienes no solo experimentan el primer contacto con la Básica Secundaria, sino que están expuestos a un ambiente de incertidumbre frente al cambio y consecuentemente una relativa afectación socioemocional, bien sea por los cambios metodológicos de los docentes, el ambiente escolar que adquiere un nivel de exigencia mayor o la independencia de sus aprendizajes, donde los estudiantes inician un proceso de construcción y cultivo de la autonomía, para el que en muchos casos no se hallaban plenamente preparados.

Estas circunstancias contribuyen con que la implementación de estrategias o modelos desde los primeros niveles de formación sean un aliciente y apoyo, tanto para los estudiantes como para los docentes y la misma institución. Pues se abre el panorama de herramientas, estrategias y acciones con las que se fortalece la labor educativa, pensando en ambientes robustecidos, en los que la Col, fundamentada en la Filosofía para Niños, es la propuesta que permite desarrollar habilidades cognitivas, socioemocionales, construir juicios razonables, alimentar la autoconfianza y respeto por la propia opinión y la palabra del otro. Consideraciones muchas veces desvirtuadas en nuestra sociedad tan vulnerada por los ambientes de violencia e irrespeto, sobre todo hacia los niños, quienes han tenido que ser representados para ser escuchados y validados en su pensar y su sentir (Almanza, 2017).

Lo cual, dentro del propósito que justifica la enseñanza de la Filosofía en el Colegio Parroquial San Francisco de Asís, también se toma como una alternativa que hace frente a la crisis social, donde “se requiere de un sujeto con principios, valores éticos para interactuar con un espíritu de servicio en su proyección individual y social” (Colegio Parroquial San Francisco de Asís, 2020, p. 8) Cierra cita.

De esta manera, la propuesta de implementación de comunidades de indagación se realiza en un espacio considerado profundamente importante para el desarrollo integral del estudiante, promoviendo aquellas alternativas que no solo enriquecen dichas habilidades, sino la vida académica, el bienestar y la formación de quienes interactúan en el colegio.

3.1 ESTRUCTURACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Se realiza un análisis documental que permite la estructuración de las estrategias y actividades pertinentes al desarrollo de la comunidad de indagación en el contexto específico de aplicación, que es el Colegio Parroquial San Francisco de Asís. Se desarrolla a través una metodología activa, en la que se involucran las interacciones que presuponen al otro como interlocutor y eco creativo, caracterizando las acciones competenciales fácilmente interrelacionadas con la cotidianidad y propiciando vivencias y construcciones habitadas por la aplicación de valores, posturas críticas, escenarios de argumentación o instancias motivacionales gestando permanentemente conocimiento.

Las fases de esta metodología, para el caso del Colegio Parroquial San Francisco de Asís, se proponen acorde a las características del entorno de formación y se diseñan momentos de desarrollo integral ya que se trata de un proceso formativo que incluye aspectos teóricos, coherentes con la indagación y la discusión, en una gestión, aplicación y construcción individual y colectiva que propenden por la conformación de un inconsciente colectivo crítico, creativo y cuidadoso: 1) propuesta detallada del asunto a desarrollar; 2) conformación de pequeños grupos de discusión en el que prevalece el entendimiento de la propuesta y la generación de una postura divergente favorable en el trasegar de construcción de conocimiento; 3) puesta en escena en una interacción abierta, en la que pululan los argumentos, la pregunta y la reconfiguración del conocimiento que se construye.

También, se reconoce en estos contextos la necesidad de una implementación de la formación filosófica para niños, que trascienda el ámbito escolar y se convierta en un estilo de vida, como una posibilidad hacia una sociedad en la que habite una cultura de la paz cotidiana y multidimensional. La investigación está enmarcada en acción participativa, la que se caracteriza por el análisis crítico y la participación de un colectivo a la vez que se orienta a la transformación individual y social.

Es de anotar que la Filosofía para Niños sigue siendo una estrategia desconocida para muchas instituciones educativas. Esto conlleva a la pertinencia y oportunidad de dar a conocer esta propuesta, contagiando de su espíritu formativo y de construcción de conocimiento significativo a todos los que interactúan dentro de la institución educativa.

El desarrollo propuesto para la implementación de las Col en el Colegio Parroquial San Francisco de Asís se realiza con base en las condiciones previstas en la metodología, ya que en sus diferentes fases de desarrollo provee de elementos que generan nuevas propuestas, estrategias y dinámicas frente al factor humano y social involucrado. Las cuales abren más campos de implementación, discusión y generación de experiencias significativas institucionales, teniendo en cuenta que el pensamiento crítico no es una entidad fija y no se desarrolla espontáneamente, al contrario, es dinámico y sus habilidades y cualidades pueden ser cultivadas (Lipman, 1998, citado por Uribe *et al.*, 2018). De este modo, se proponen los siguientes momentos:

3.1.1 ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA

Este primer momento consiste en la revisión teórica oportuna y pertinente para el conocimiento de la Filosofía para Niños, estrategias aplicables, acciones coherentes y dinamizadoras de la propuesta de Filosofía para Niños del profesor Mathew Lipman. Se construye una ruta bajo la elección de los textos y de las actividades gamificadas, mediante la cual se realiza la articulación al plan de área de la asignatura de Filosofía en el grado sexto. En este sentido, Palazón y Velasco (2018, citado por Zapata, 2019) plantea que:

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados: sirve para absorber conocimientos, para mejorar alguna habilidad para recompensar acciones concretas... sobre todo en entornos digitales y educativos. (p. 12)

Por otro lado, Karl Kapp (2012, citado por Díaz y Troyano, 2013) explica en su trabajo denominado *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, que la gamificación es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 9), definiendo un sistema de gestión de conocimiento en el que no solo se realizan procesos preestablecidos, sino que tienen también el concurso de habilidades del pensamiento, coherentes tanto con el desarrollo individual como colectivo.

3.1.2 LA SOCIALIZACIÓN

Una vez conocidos los fundamentos de la Filosofía para Niños y su estrategia de Col, se lleva a cabo el desarrollo de la propuesta. Se parte de un proceso cuya intencionalidad es despertar el interés de los estudiantes, sobre todo con la necesidad de generar

en ellos un espíritu que se interese por el diálogo, la argumentación, el debate y la confrontación pacífica y cordial, más de tipo conceptual y creativa que centrada en el sujeto y sus características, sea con el otro o consigo mismo. Esto, a la par de los momentos propuestos en la implementación de una Col, lo que ayuda a que la implementación de la estrategia se haga de manera paulatina, tranquila, organizada y con una construcción de conocimiento aprovechable en cada espacio de la formación buscada. Bezanilla-Albisua *et al.* (2018) plantean que:

El pensamiento crítico es una de las formas más mencionadas y presentes en la literatura. Los juicios a los que se llega mediante el pensamiento crítico se basan en criterios que pueden ser primordiales tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad, entre otros. El pensamiento crítico implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal. (p. 2)

En este mismo sentido, lo dialógico representa un intercambio de argumentos, exposición de ideas creativas, analíticas, divergentes o reflexivas. Monereo *et al.* (2001) opinan que “enseñar se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien, con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas, en definitiva, procedimientos que se consideran apropiados” (p. 49). Lo que implica una aprehensión de conocimiento y una evolución en el discernimiento del mismo.

3.1.3 LA IMPLEMENTACIÓN

La ejecución de un proyecto de investigación que sirve como soporte de la implementación de la estrategia donde la experiencia que arroja el desarrollo de la Col en un ambiente gamificado es enriquecido por los diálogos que conllevan a la reflexión filosófica. Lo que permite contrastar el modo en que se comportan las manifestaciones emocionales, sociales y académicas de los estudiantes, lo cual se consolida paulatinamente en un proceso de investigación y experiencialidad.

Al respecto de la experiencia sobre la aplicación de la gamificación a diferentes procesos formativos centrados en la motivación, Prieto (2020) expone diferentes revisiones de trabajos de otros investigadores y sus conclusiones:

Según la revisión de Toukomidis (2018), un 44% de los estudios analizados reveló la importancia de la motivación e implicación de los estudiantes en las actividades, impulsando la efectividad, el logro de objetivos, el desarrollo de objetivos prácticos, ejecución de tareas y resolución de problemas. Por otro lado, en la revisión de Subhash y

Cudney (2018) se identificaron varios beneficios del uso de la gamificación del aprendizaje, destacando la mejora de la participación de los estudiantes, la motivación, la confianza, la actitud, el aprendizaje percibido, el desempeño y el compromiso. En otro estudio exploratorio, Hansch, Newman y Schildhauer (2015) concluyen que el punto de partida en la gamificación de la educación en línea debería basarse en las necesidades, motivaciones y objetivos de los alumnos, en lugar de seguir un enfoque centrado en características técnicas que encaminan al alumnado para alcanzar algunas métricas predefinidas de rendimiento.

En este sentido, la motivación, desde un enfoque que se une a los resultados del aprendizaje, como un aspecto que permite entender su efectividad experiencial, se relaciona “con la posibilidad real de que el alumno consiga las metas, sepa cómo actuar para afrontar con éxito las tareas y problemas y maneje los conocimientos e ideas previas sobre los contenidos por aprender, su significado y utilidad” (Ospina, 2006, p. 159).

De este modo, al unir la motivación con la gamificación, dentro del contexto de la escuela como elementos facilitadores del aprendizaje, encaminados a su desarrollo a partir de las Col, ha de consolidar una experiencialidad bastante rica de parte de los estudiantes. Pues su ser, en cuanto al propósito de la educación y a que la posibilidad de errar y aprender del error se consolida desde una apertura a la realimentación constante, genera procesos de avance entre los estudiantes, creación de experiencias y consolidación de un vínculo, incluso afectivo, entre los actores de este contexto (Ortiz-Colón *et al.*, 2018).

CONCLUSIONES

Las comunidades de indagación se han desarrollado como una propuesta que integra, desde su desarrollo, la capacidad de contribuir a todos los espacios concernientes a la formación del sujeto, articulando en ellas diversas perspectivas que permiten la construcción de aprendizajes, desde donde el individuo interactúa con principios éticos, disciplinares, contextuales y de enriquecimiento de la persona como un sujeto que se desarrolla en ambientes que implican un adecuado o sano desarrollo de su integralidad.

Por tanto, vincularlas a espacios de diversas manifestaciones, sean discursivas, argumentativas, reflexivas y lúdicas, ha de generar posibilidades cada vez más enriquecidas desde la escuela como una proyección formativa hacia mejores individuos en un entorno que lo requiere.

REFERENCIAS

Almanza, M. (2017). *La implementación de una comunidad de indagación al estilo de Filosofía para Niños y la posibilidad de construir una identidad democrática en los niños de grado sexto del colegio General Gustavo Rojas* [tesis de posgrado]. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113.

Colegio Parroquial San Francisco de Asís (2020). *Plan de área de Filosofía*.

Cruz, I., Castro, L., y Ojeda, M. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia*, (24), 1-17.

Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado en el ámbito educativo*. En III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://idus.us.es/handle/11441/59067>

Milton Ochoa. (2020). *Ranking 2020. Antioquia*. <https://miltonochoa.com.co/web/index.php/2021/03/04/clasificacion-de-planteles-ano-2020/>

Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.

Ortiz-Colón, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educación*, (44), 1-17.

Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, (4), 158-160.

Prieto, A. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación*, 32(1), 73-99.

Uribe, O., Uribe, D. y Vargas, M. (2018). Critical thinking and its importance in education: some reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88.

Zapata, Z. (2019). *Estrategias metodológicas de la gamificación en el aprendizaje. Guía de gamificación* [tesis de pregrado]. Universidad de Guayaquil, Ecuador.



CAPÍTULO 4

.....

LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

.....

OCTAVIO OROZCO
DEYSER GUTIÉRREZ A.
SANDRA CÁCERES M.

*“La lógica te llevará del punto A al B.
La imaginación te llevará a todas partes”.*

Albert Einstein



RESUMEN

La comunidad de indagación en el contexto de la Institución Educativa Panebianco Americano ubicada en Candelaria, Valle del Cauca, se plantea como un espacio que viabiliza la puesta en escena de manifestaciones del individuo, en tanto ser colectivo que indaga, reconstruye y recrea de acuerdo con su motivación, decisión y expectativa a través de acciones pedagógicas y didácticas para la resolución de conflictos. De tal manera, que permite en el estudiante desarrollar competencias reflexivas y dialógicas fundamentadas en la autonomía a través de un marco teórico, metodológico y práctico, donde la *praxis* se configura como una experiencia transformadora a partir del pensamiento crítico, creativo y ético. Dicha estrategia se ha desarrollado a partir de la propuesta de Matthew Lipman, quien, desde la comunidad de indagación, propende por la estimulación temprana orientada a una reflexión permanente, libre y transformadora. En cuanto al diseño metodológico, se hace referencia a la perspectiva de Stenhouse sobre la investigación-acción y se relaciona con la propuesta implementada en el marco de la Filosofía para Niños como parte integral para la consolidación de la comunidad de indagación en esta institución.

Palabras claves: comunidad de indagación, Filosofía para Niños, herramienta pedagógico-didáctica, resolución de conflictos.

ABSTRACT

The community of inquiry in the context of the Panebianco Americano Educational Institution located in Candelaria, Valle del Cauca, is proposed as a space that enables the staging of manifestations of the individual, as a collective that investigates, reconstructs and recreates according to their motivation, decision and expectation through pedagogical and didactic actions for conflict resolution. In such a way that it allows the student to develop reflective and dialogical skills based on autonomy through a theoretical, methodological and practical framework, where *praxis* is configured as a transformative experience based on critical, creative and ethical thinking. This strategy has been developed from the proposal of Matthew Lipman, who, from the Community of Inquiry, tends for early stimulation oriented to a permanent, free and transformative reflection. Regarding the methodological design, reference is made to Stenhouse's perspective on action research and is related to the proposal implemented within the framework of Philosophy for Children as an integral part for the consolidation of the community of inquiry in this institution.

Keywords: community of inquiry, conflict resolution, pedagogical-didactic tool, Philosophy for Children

4.1 COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PANEBIANCO AMERICANO

En la Institución Educativa Panebianco Americano, sede José María Córdoba, ubicada en el corregimiento de Caucaseco del municipio de Candelaria (Valle), se desarrolla la propuesta “La comunidad de indagación como herramienta pedagógica y didáctica para la resolución de conflictos, caso: Institución Educativa Panebianco Americano en su sede José María Córdoba de Candelaria, Valle”, atendiendo a diferentes situaciones respecto a las formas de relacionamiento, antecedentes, desarrollos y consecuencias, en donde los estudiantes, especialmente los vinculados con estas interacciones, asumen la atención y solución de dichos conflictos. A la vez que se propone una construcción psicoafectiva para la paz y la sana convivencia. En este sentido, se plantean estrategias que definen parámetros, procedimientos y rutas de análisis orientadas a una permanente mejora de la convivencia escolar cotidiana.

Entendida desde la perspectiva de Cárcel (2016, citado en Maldonado-Sánchez *et al.*, 2019), en donde se hace referencia al aprendizaje autónomo como aquel asunto que implica la ejecución de actividades de forma libre, sin necesidad de un ejercicio de control por parte de un tercero, en el desarrollo de un proceso reflexivo, de argumentación e implementación del pensamiento creativo. Así mismo, “es un proceso que admite al sujeto ser autor de su propio desarrollo, optando por vías, estrategias, herramientas y momentos que estime oportunos para aprender y poner en práctica de modo independiente lo aprendido” (p. 102).

Siendo un entorno de construcción de experiencias educativas que involucran una postura de discernimiento y que permanentemente se reconfigura en la gestión de conocimiento, revelando a las comunidades de indagación como adaptables al contexto y como respuesta a las necesidades y expectativas de los estudiantes. De acuerdo con Cruz *et al.* (2020):

La comunidad es guiada por una perspectiva de indagación en la que los sujetos involucrados son capaces de hacer explícitas sus preocupaciones y ponerlas en discusión con los demás, de tal manera que el ejercicio implica poner los conocimientos en suspensión, para ser analizados, criticados, discutidos y recreados (Cerletti, 2008). En este sentido, el pensar y

aplicar la comunidad de indagación como un ambiente de aprendizaje se convierte también en un ejercicio democrático (Pineda, 1992). Es entonces el objeto de la comunidad de indagación, propiciar espacios en torno al diálogo con el fin de preparar a los sujetos para una vida en democracia (Almanza, 2017). (p. 5)

Por lo tanto, la comunidad de indagación del programa de Filosofía para Niños es considerada como el escenario fundamental para la reflexión continua, donde interviene la comunidad académica, como padres de familia, docentes y directivos de una institución. Desde sus roles de gestores de conocimiento coadyuvan a la disposición de espacios en los que se propician cambios significativos derivados del empoderamiento del estudiante frente a su propio proceso formativo, en correspondencia a su bien pensar, entendido como el pensar centrado en una reflexión crítica, creativa y ética, conducente al logro de un entorno armónico.

Un entorno que se obtiene mediante la realización de ejercicios prácticos relacionados con la conceptualización, discusión, confrontación y depuración de las ideas que conllevan a la argumentación y la autocrítica, al igual que a concebir al otro desde una perspectiva solidaria.

Es de anotar que la comunidad cobra significado en la construcción colectiva de conocimiento por su sentido de interdependencia, la que en palabras de Ramírez (2017), “plantea relaciones entre los individuos en las que existen procesos de empoderamiento, participación y satisfacción recíprocas (Ramos, Holgado y Maya, 2014). Por otro lado, la comunidad se distingue por su pluralidad, es decir, existen múltiples formas de crear comunidad” (p. 81).

Un empoderamiento racionalizado y, según la experiencia en el contexto de la Institución Educativa Panebianco Americano, es un escenario para la autoconfianza construida, a base de la horizontalización del proceso de aprendizaje-enseñanza y de la construcción colectiva de conocimiento.

Algunas de las estrategias empleadas en la implementación de los procesos de interacción en la construcción de comunidad y de conocimiento, son aquellas basadas en la lúdica, ya que favorecen el desarrollo de habilidades colaborativas y fortalecen la capacidad para asumir diferentes roles, que, a su vez, permiten la exploración de nuevas experiencias e incluso determinar sus propios límites. Lo que repercute en los esquemas de solidaridad y entendimiento que se crean en el grupo, que más tarde tiene impacto familiar y social.

Así mismo, la lúdica por sus características ágiles y estéticas, fomenta aspectos del proceso de aprendizaje-enseñanza como la atención, los índices de concentración, el desarrollo del pensamiento lateral, la inclusión y el pensamiento creativo.

De igual forma, la lúdica aplicada como estrategia dinamizadora de roles representa la diversidad en la conceptualización, el nivel de conocimientos previos y experiencias explicitadas, donde se evidencian las diferentes formas de conceptuar, reflexionar y analizar sobre el mismo evento o situación puestas en un mismo contexto. A este respecto, para Martínez (2017) “los juegos ayudan a desarrollar determinadas habilidades sociales, ya que permiten experimentar con diferentes identidades, explorar nuevas experiencias e incluso probar los límites de uno mismo (Perrota *et al.*, 2013)” (p. 253).

Además, propician el mejoramiento en la atención, la concentración, el pensamiento complejo y la planificación estratégica. Otros estudios señalan que los juegos ayudan a aceptar que existen formas de pensar diferentes a las de nuestro entorno y a interiorizar conocimientos multidisciplinarios favoreciendo un pensamiento lógico y crítico y a mejorar habilidades que ayudan a resolver diversos problemas, desarrollar habilidades cognitivas y facilitar la toma de decisiones (Martínez, 2017, p. 253).

4.2 ESCENARIOS DE ARGUMENTACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Las estrategias empleadas en la construcción de conocimiento no solo transforman al individuo, sino también su forma de ver e interactuar con el mundo. Según cita Delors (1994) sobre “los cuatro pilares de la educación”, es el “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” lo que sustenta la necesidad de trazar planteamientos que permitan construir un mejor contexto para habitar.

De ello tenemos que, al no hacer este tipo de propuesta se corre el riesgo de perpetuar actitudes y comportamientos sancionatorios y punitivos, confluyendo, muchas veces, en resultados de bajo rendimiento, discriminación y deserción escolar. En este mismo sentido y desde una mirada desde las consecuencias más que desde la prevención, Arana y Batista (2009, citado en Quintero, 2019),

manifiestan que de identidad por la ausencia de un sentido claro de pertenencia y por la carencia de proyectos comunes unificadores; de fe, por la incapacidad de creer en algo, por la imposibilidad de cambio y la falta

de confianza en el futuro; y epistemológicamente por la supremacía del conocimiento y la razón, que se expresa en una racionalidad instrumental-administrativa-gerencial, capaz de aplastar lo afectivo y sentimental. En tal sentido el hombre, el ciudadano, el individuo, hoy en día se enfrenta a problemas muy notorios como la inseguridad, la corrupción, la desigualdad social, la pobreza. (p. 136)

En este contexto, la tarea docente para la formación ciudadana con responsabilidad social exige plantear o replantear continuamente las estrategias pedagógicas y didácticas, en función del mejoramiento de la convivencia escolar y acorde con las situaciones y el contexto.

De igual forma, dicha tarea exige una educación que promulgue valores para salvaguardar la intencionalidad de eventualmente conseguir una sociedad democrática a través de nuevas formas interactivas, que promuevan la sana convivencia por medio del diálogo, la solidaridad y el respeto. Sobre estos contenidos actitudinales se resalta en la comunidad de indagación, objeto de esta investigación, el diálogo, una forma de encontrarnos con el otro.

Según Ruiz (1996), al diálogo se le atribuyen otros valores intrínsecos: abrirse al otro, acogerle, respetarle, escucharle, comunicarse, utilizar un lenguaje común, compartir la reflexión y la crítica, darse serenidad y tiempo mutuamente y, finalmente, permite desechar el miedo, la excesiva prudencia y el trato irónico o despectivo. Así mismo, no se puede excluir en una comunidad de indagación el deseo de participación, la tranquilidad en el debate, la simpatía con los otros y la tolerancia a la diversidad de pensamientos. En este sentido, el pensamiento divergente, según Ferrandiz *et al.* (2017)

implica fluidez en términos de ideas (la cantidad de ideas que un individuo plantea para la solución de un problema); flexibilidad mental (el número de ángulos desde los que abordan un problema); la originalidad de las ideas (cuán infrecuentes son); y la complejidad (la cantidad de detalles innecesarios utilizados para transmitir la idea). (p. 2)

A partir del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman se tiene en cuenta entre otras fundamentaciones:

- Tender a destruir la creencia de que los niños son incapaces de filosofar porque es preciso un alto nivel de abstracción que llegaría con la edad adulta.
- Convertir la clase en una comunidad de investigación, en la cual la búsqueda de la verdad se debe hacer cooperativamente.

- Finalmente, ayudar a los niños a filosofar narrativamente a través de novelas que plantean preguntas, buscando respuestas (Carmona, 2005).

A propósito de las novelas escritas por Lipman, para el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes, se recrea cada problemática identificada en los entornos escolares para ser tratada, bien a modo de cuento o de novela, donde se circunscriben los estudiantes como personajes reales de la obra con su singular contexto y así orientarlos sobre los pilares de una comunidad de diálogo, reflexión, indagación y crítica.

En este sentido, la experiencia, como vivencialidad, en donde se exponen problemas particulares, contextuales y sensibles sobrellevados por los estudiantes, han sido motivadores para una discusión filosófica como escenario de tranquilidad en el que se hallan perspectivas de análisis y alternativas de solución desde diferentes puntos de vista.

4.3 INTERACCIÓN EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

Esta investigación se realiza a partir de la interacción directa con las comunidades educativas, que permiten observar, interpretar y entender las características de la situación objeto de estudio que, no solo tiene en cuenta los hechos e interacciones, sino también sus significados. Las categorías de análisis en este proyecto de investigación educativa se orientan al desarrollo de competencias de pensamiento crítico, creativo, significativo y ético en contextos educativos de educación básica primaria y a la consolidación de estrategias y rutas de solución de conflictos.

Con este espacio de comunidad de indagación se consigue analizar y resolver las problemáticas de la realidad circundante. Esta realidad permite que estos sujetos en conflicto puedan coadyuvar con su propia transformación a partir de una conciencia construida sobre el respeto a la interrelación sana, la norma, a la mutua relación entre lo teórico y lo práctico. Todo bajo el principio de salvaguardar la paz, la armonía y la buena convivencia.

En estas comunidades de indagación orientadas a la solución de conflictos, la praxis del método socrático, centrado en la formulación de preguntas, que generan respuestas cada vez más completas, cada vez más complejas, la escucha activa, el respeto a la diferencia, el dar buenas razones, la confrontación, la consideración de los valores, el diálogo y la autocrítica, fueron necesarias para lograr una aproximación a un nuevo sujeto autocorrectivo.

El objetivo general de esta investigación es establecer propuestas pedagógico-didácticas que contribuyan a la convivencia escolar, disminuyendo el índice de conflictos dentro y fuera de las aulas, y estimulando tempranamente en el arte de la reflexión, diálogo, crítica, autocrítica, imaginación, proposición, argumentación, discusión, conceptualización, confrontación y depuración de las ideas y la autocorrección.

Es, así mismo, una investigación con un enfoque cualitativo, lo que de acuerdo con el texto de metodología de la investigación de Sampieri *et al.* (2006), se plantea como un paradigma en la investigación que se establece alrededor de experiencias y formas de percepción de la realidad por los actores de un contexto específico. De igual forma, Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2003) (citados por Sampieri *et al.*, 2006) explican que el sentido de la investigación es esencialmente reflexivo y se caracteriza por describir y realizar análisis. Implica hacer un seguimiento al desempeño de los participantes *in situ*, a la resignificación de los sucesos, comportamientos o actitudes y evidencia los resultados identificando los diferenciadores y características típicas de un proceso cultural o educativo en coherencia con los diseños etnográficos, donde se estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de la Institución Educativa Panebianco Americano evidencian cambios que sorprenden por su espontaneidad y calidad, a través del desarrollo del pensamiento divergente y las competencias de la Filosofía para Niños, la criticidad, la creatividad y la ética.

La estimulación de la reflexión, el diálogo, la crítica y la argumentación a través de la comunidad de indagación se constituyen en un método práctico que potencia la capacidad del estudiante para la resolución de su conflicto a partir de la racionalización de los hechos o eventos.

La autorreflexión se orienta a la primera y vital estructuración mental de una solución a un conflicto, la creación de una nueva acción o la decisión de respetarse a sí mismo, a su sistema socioafectivo y al entorno natural, ya que desde la conceptualización que provee la Filosofía para Niños se clarifican los aspectos a evaluar y a armonizar tanto desde la perspectiva individual como en la interacción colectiva.

REFERENCIAS

Carmona, M. (2005). Investigación ética y educación moral: el programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12), 101-128.

Cruz, I, Castro, L. y Ojeda, M. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia*, (24), 1-17.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Unesco.

Ferrandiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M. (2017). Divergent thinking and its dimensions: what we talk about and what we evaluate? *Anales de Psicología*, 33(1), 40-47.

Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. De la Torre.

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L. y Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-4393.

Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción*, 33(83), 252-277.

Quintero, G. (2019). La responsabilidad social y los principios de la formación ciudadana como elementos de incorporación en la educación. *Revista Franz Tamayo*, 1(2), 133-143.

Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94.

Ruiz, A. (1996). *La investigación educativa*. https://www.academia.edu/39115186/LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

CONCLUSIONES GENERALES

La educación desde la perspectiva de Filosofía para Niños constituye hoy una de las apuestas más significativas en el contexto de la práctica educativa. La abrumadora crisis en todos los ámbitos y estamentos de la sociedad suele atribuirse, en general, a las falencias estructurales de una educación cuyo currículo ha dejado de lado la importancia de la formación en el campo del saber ser, en la que los valores y actitudes resultan fundamentales para orientar el saber, el saber hacer y el saber estar con el otro en el mundo.

Filosofía para Niños es la apuesta por recuperar para el hombre contemporáneo un modo de ver, de comprender y de resolver el conjunto de problemas que afronta, a partir del pensamiento crítico, creativo, significativo y cuidadoso. Lo cual supone un abordaje con un potencial para renovar las prácticas educativas y, eventualmente, propiciar los cambios que conducen a las grandes transformaciones sociales, culturales, educativas, etc.

Presentamos ahora las conclusiones que se deriva del recorrido por los caminos de la Filosofía para Niños que emprendimos en este libro.

Una de las conclusiones significativas que aporta el apartado “El cuento como herramienta en la comunidad de indagación”, tiene que ver con el potencial del género cuento para el desarrollo de las competencias propias del programa de Filosofía para Niños en la medida que, por su versatilidad, su universalidad, su accesibilidad y su multiformato, lo hace un material pedagógico y didáctico idóneo. Dado que el cuento está en el origen de todas las tradiciones culturales del mundo, se hace posible acercarse al otro, a la diferencia, la diversidad, la otredad desde una mirada crítica, ponderada, integral, que permita sopesar las diferentes circunstancias que dan lugar a una expresión cultural o una forma de vida.

En el apartado denominado “Las comunidades de indagación (FpN) de Lipman como generadoras de estrategias para el mantenimiento de la paz en Colombia”, se presenta el resultado de un ejercicio investigativo en el que se implementa las comunidades de indagación del programa de Filosofía para Niños en el contexto de formación policial a fin de contribuir al proceso de reconstrucción del tejido social, en el marco del mandato constitucional de mantenimiento de la convivencia pacífica en Colombia. Para ello se empleó la estrategia de comunidad de indagación para analizar las diferentes percepciones, conocimientos y experiencias que tienen los integrantes

de la fuerza pública participantes del grupo focal. Lo que permitió establecer los presupuestos que fundamentan los diferentes puntos de vista sobre el conflicto en Colombia, y así mismo, llegar a consensos sobre unos mínimos razonables que pueden, eventualmente, orientar y contribuir a la acción policial en el marco del posconflicto.

El apartado denominado “Aporte de las comunidades de indagación (Col) al aprendizaje en el Colegio Parroquial San Francisco de Asís”, presenta la experiencia significativa de comunidad de indagación enriquecida con una propuesta de gamificación que ha impactado favorablemente la comunidad educativa en la que se desarrolló la propuesta, permitiendo afirmar que, en efecto, las comunidades de indagación fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje favoreciendo todos los aspectos que tiene que ver con la calidad educativa, entre los que cabe destacar la formación de un estudiante crítico, dotado de competencias para la lectura crítica, la resolución de conflictos de manera dialógica y argumentativa, creativo, etc.

Finalmente, en el aparte denominado “La comunidad de indagación como herramienta pedagógico-didáctica para la resolución de conflictos”, se describe la implementación de las comunidades de indagación para atender problemas concretos, que, no obstante, se presentan en muchas instituciones educativas en las diferentes regiones de Colombia, asociadas al ambiente escolar y a los diferentes conflictos que afectan el desempeño académico. Muestra cómo esta estrategia, en la medida que estimula la reflexión permanente, libre y transformadora, propicia un clima escolar de autoreconocimiento del sentido de la escuela y el rol del estudiante en su propio proceso de formación, aportando una dimensión crítica enmarcada en la autonomía del individuo para asumir un compromiso real con su propio proceso formativo.

De esta forma, concluimos nuestro recorrido por los caminos de la Filosofía para Niños; un camino que se amplía y enriquece permanentemente en el marco de las diversas problemáticas que afronta la educación y el mundo en una época marcada por grandes desafíos y retos.

APÉNDICE

Los siguientes son una serie de cuentos con un enfoque filosófico que pueden emplearse para el desarrollo de la estrategia de comunidad de indagación de Filosofía para Niños en las diferentes asignaturas y grados del currículo escolar.

CUENTOS PARA FILOSOFAR CON LOS NIÑOS

EL PESCADOR DE LA VERDAD

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Llegó al río, antes del amanecer, cuando las estrellas se difuminaron en la inmensidad y el sol emergía luminoso en el horizonte lejano. Buscó una orilla firme, tendió su caña y lanzó el anzuelo al fondo de un plácido remanso. Luego, se tumbó a esperar, mientras el río seguía su curso inmutable y el sol alcanzaba su cenit en el radiante mediodía.

Al atardecer lo encontré allí. Su rostro de pescador, severo y duro, era el reflejo del fluir de su alma, al que un sombrero de paja hacía sombra, como la eternidad al instante. Hablamos largo rato. Me dijo que estaba pescando la verdad. No entendí muy bien lo que quería decir. Creí que experimentaba una especie de delirio, producto de la insolación, el hambre o la fatiga. Me habló del río de Heráclito en el que nadie puede bañarse dos veces, porque el hombre es también un río a través del cual fluye su alma. Me habló del río de Siddhartha en el cual el asceta contempló el rostro de Dios en los innumerables rostros de los hombres, mientras se miraba en el espejo del agua. Me habló del Styx, el río del Hades en el que es posible encontrar el olvido, sumergiéndose en el recuerdo de la memoria. Me habló del Nilo, el Ganges, el Danubio, del Amazonas y de tantos ríos en el mundo, bajo el mundo y más allá del mundo, que alimentan el mar de la existencia y dan sustento a la nostalgia del hombre y sus criaturas.

Sin embargo, no logré entender nada de todo ello hasta que picó el anzuelo. El pescador se levantó entonces, sujetó firmemente su caña y empezó halar para sacar su presa del agua y ponerla a descubierto ante sus ojos. Entonces me dijo:

–He pescado la verdad.

–Pero eso es un simple pescado –le dije, al ver agitarse aquel salmón, que mordía el anzuelo con desespero mientras moría asfixiado–.

–Desde luego –replicó–, es la Verdad.

GATO PARDO

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

— Señor, ¡salve mi gato! Por favor.

—Señora, su gato tiene siete vidas. Bien podría prescindir de una de ellas sin menoscabo del más innecesario de los pelos de su cola.

—Precisamente, señor, mi gato ya ha perdido seis vidas saltando de tejado en tejado en busca de ratones; y ahora temo que si salta del árbol pueda acabar con su última vida y con mi único amigo.

—Señora, ya sabe que un gato puede caer de un edificio de varios pisos, y luego brincar a los brazos de su dueño sin el menor inconveniente. Esa es su extraña habilidad de resorte.

—Usted no entiende, señor. Mi gato no es como los otros gatos, aunque se parezca en todo a ellos.

—No entiendo, señora. Su gato tiene cuatro patas con afiladas uñas, lomo velludo, carita con bigotes y maúlla como felino doméstico.

—Señor, si bien mi gato se parece en todo a otro gato, se diferencia de ellos en detalles que podrían parecer superfluos a las personas que también tienen un gato.

—No sé a qué se refiere, señora. Para mí un gato es un gato. Y lo único que podría hacer la diferencia es su nombre.

—Ciertamente, señor. Mi gato no se llama como todos los gatos que tienen el nombre que el gusto o el capricho de su dueño ha querido darle. Mi gato se llama simplemente gato. Y a este nombre ha logrado responder cuando en seis intentos por darle un nombre, el minino ha reaccionado saltando por los tejados en busca de ratones, y así ha perdido sus seis vidas. Por eso no entiendo lo que ocurre. Ayúdeme por favor, señor, ¡salve a mi gato!

—Tal vez deba otorgarle también un apellido al niño, concediéndole una paternidad propia.

—¿En verdad lo cree usted, señor?

–No se me ocurre otra cosa para salvar su gato, señora.

–Lo llamaré, entonces, Gato Pardo.

–En verdad, señora, que su gato no es como los otros gatos. Mire cómo saltó del árbol a sus brazos y la lame con ternura.

–Gracias, señor. No sabría cómo agradecerle que haya salvado a mi gato.

–No tiene por qué, señora. Después de todo, los gatos tienen siete vidas, pero un solo nombre. Pero el suyo tiene además un apellido, que es el alma que solo puede concederle su natural y legítimo dueño: una mujer.

UNA PALOMA BLANCA

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

— La paz, amigos míos, es el más preciado bien que pueda procurarnos la justicia verdadera. –Decía la blanca paloma desde la tribuna de un alto arbusto a todos los animales que en torno suyo se reunían curiosos para escucharle–.

–La paz es fruto deleitoso de tranquilidad, que en esfuerzo bondadoso ha sembrado en los eriales de la esperanza.

–La paz es melodía de amor, que resuena armoniosa al compás de la felicidad.

–La paz es leche y miel en la Canaán prometida.

–La paz es remanso de la tolerancia y oasis de fraternidad.

–La paz...

Antes de concluir su sermón, la paloma blanca, cayendo al suelo moribunda, atravesada por la bala asesina de un cazador, pudo vislumbrar, con la abrumadora agudeza que da la cercanía con la muerte, el vano porvenir del ideal al cual había sacrificado su propia vida.

UN MÚSICO

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Nunca lo han visto tañer instrumento alguno. Nunca su boca ha entonado alguna canción. Nunca sus labios, al menos, han tarareado algún estribillo; pero se dice que aquel hombre, alegre y silencioso, es un gran músico y tan virtuoso como el mejor.

Un día, lleno de curiosidad, al sorprenderlo solitario, vagando, muy contento por los valles cerca al río, decidí preguntarle, un poco atrevido, acerca de su música.

–Mi música –dijo–, como toda la música es interior; por eso no necesito ningún instrumento para interpretarla; y al que quiera escucharla, lo invito a que, en silencio, vague conmigo por los valles y montañas.

Sin comprender aún aquellas palabras, seguí caminando con aquel músico en silencio y pude escuchar el viento silbar, los pájaros trinar, las aguas cantar y a la naturaleza toda orquestar la más bella sinfonía.

Nunca había escuchado música más bella.

OJO POR DIENTE, DIENTE POR OJO

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Entonces, el acusador, conteniendo apenas su cólera, apuntó su dedo índice contra el acusado.

–Exijo justicia al honorable tribunal que preside este juicio –dijo, iracundo el acusador–.

–Hace ya algunos días, a altas horas de la noche, penetramos en la residencia de un rico comerciante de la ciudad para robar todas sus pertenencias, logrando concluir con éxito nuestro trabajo –continuó diciendo el acusador, furibundo–; pero cuando íbamos a repartir el botín, mi socio, queriendo hacerse él solo con todo, me agredió violentamente y así fue como perdí mi diente.

–Miserable calumniador –dijo el acusado haciéndose a su vez acusador–. Bien al contrario sucedieron las cosas, y ya puede ver la cuenca vacía del ojo que perdí en la lucha con mi codicioso acusador.

Después de deliberar, el juez, eminente representante de la ley, sentenció, haciendo resonar el martillo de la justicia sobre el estrado, el veredicto.

Fue así como al mueco se le extrajo un ojo y al tuerto se le arrancó un diente, dejándolos luego en libertad.

Y la ley del Talión se cumplió.

PERSONALIDAD FUNCIONAL

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Había diseñado un complejo instrumento para calcular con precisión y exactitud todas las cualidades externas e internas de hombres y cosas en términos numéricos sencillos. Esta singular calculadora se fundamenta en un principio simple: reducir las cualidades en cantidades, que, estandarizadas de acuerdo con patrones de intereses específicos, permitían, en cuestión de milésimas de segundo, obtener un resultado cierto y confiable.

El tecnomano, ciudadano ejemplar de una sociedad posindustrial, confiaba al frío juicio de su máquina la conveniencia o no de sus necesidades, deseos, intereses, ideales; de sus amigos, enemigos, sus negocios y sus gustos; logrando sustraerse, merced al ciego mecanismo, de la angustia que toda decisión inflige al cuerpo y al alma.

Su vida se había hecho más funcional y eficiente; una tranquilidad computarizada le procuraba una sensación de superconductividad trascendental que su máquina calculaba con exactitud como bienestar. No había nada de qué preocuparse. Todo estaba perfectamente ordenado. La felicidad era una realidad *a priori*. El hombre había triunfado sobre el caos y Dios se había convertido en una ecuación matemática a la que se le rendía culto en los santuarios tecnológicos con oraciones de procedimientos abstractos superiores. La pequeña máquina era un milagro.

Pero sucedió que un día su ingeniosa máquina dejó de funcionar y esta nueva situación, que no podía calcular por tener descompuesto su juguetito, lo desconcertó a tal punto que, su personalidad, construida a base de procedimientos lógico-matemáti-

cos, se fue desmoronando paulatinamente, convirtiendo al ilustre tecnomano en una bestia pretecnológica, sujeta a los caprichos y a la indeterminación de los instintos y los sentimientos en un mundo de posibilidades infinitas.

Ahora aquel hombre se le ve imbuido en una soledad invencible, huraño al mundo y sus imperfecciones. Muchos piensan que ha olvidado cómo relacionarse con los demás hombres, otros creen que está trabajando en una nueva máquina aún más perfecta.

EL AULLIDO DEL PERRO

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

— Algo malo hay en ese perro –rumoraban los campesinos—. En noches de luna llena aúlla como un lobo, perturbando nuestros sueños y nuestra tranquilidad. Acaso tras su pelaje hirsuto se oculta en verdad un lobo; tal vez se trata de una bruja, que nos espía bajo la apariencia del mejor de los amigos –pensaban—.

—Nuestros rebaños y nuestras vidas peligran de cualquier modo. Ese misterioso aullido, impropio de un perro, es una inequívoca señal. ¡Hay que hacer algo cuanto antes!

Ignorando las secretas razones que inspiran el aullido de un perro en noches de luna, los campesinos se armaron con antorchas y machetes y se dispusieron para la casería, sorprendiendo al manso animal, que a la luna llena cantaba extasiado desde una alta roca en una escarpada colina, y dándole muerte, regresaron a sus casas, logrando dormir a sus anchas, muy tranquilos, esa noche.

Sin embargo, al otro día, los campesinos descubrieron, muy cerca de sus predios, los restos de algunas ovejas devoradas rapazmente.

MANIQUÍ

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Sus movimientos, mecánicos, graves, alienados según patrones funcionales a esquemas preestablecidos de comportamiento, los hace semejantes a robots. No son ya hombres, ni siquiera ciudadanos. Obedecen a un ciego mecanismo de relojería. Su principal enemigo es el tiempo. Atareados en el trajín estresante de la vida, de la cuna a la escuela, de la escuela a la universidad, del trabajo al supermercado, del bar

a la iglesia, de un día a otro día, de un mes a un año, siempre es lo mismo. Nunca elevan su mirada al cielo. Titanes de cemento los rodean siempre recordándoles a cada momento su insignificancia. Son hombres civilizados –piensan– y deben comportarse como tal. La uniformidad es la moda, la espontaneidad una necesidad, la originalidad una afrenta imperdonable.

Aquel que se atreva a ser él mismo, debe ser encarcelado o recluso en una clínica mental –creen–; porque nadie debe atentar contra la metrópoli, mezcla de factoría y supermercado, en la que solo compradores y vendedores existen.

–Somos mercancías que fluctúan al vaivén de la oferta y la demanda y nos sentimos felices–. Este es su orgullo, su orgullo de hombres máquinas, su orgullo de objetos, su romanticismo. Existen por rutina.

Muchas veces, al detener sus pasos presurosos y verse reflejados a sí mismos en el maniquí, que en una de las avenidas de la gran ciudad desafía el tráfico de la frenética y convulsa cotidianidad, la mueca histriónica de la interrogación se apodera de sus facciones, abriendo un abismo insondable entre la angustia y la existencia, que logra superarse luego de extraer una moneda del bolsillo como peaje en el circuito de un automatismo y, sin embargo, en este lodazal de sombras espectrales nada es más real que aquel hombre-maniquí.

–Sí, amigos míos, compañeros de la gran faena de la vida, sus vidas son acaso más tristes que las nuestras. Nosotros, eximidos de las responsabilidades del progreso y del devenir, podemos contemplar la vida con serena mirada y escrutar en sus ires y venires un sentido verdadero –decía el hombre-maniquí– a las esculturas de los próceres de la historia patria, que enclavados en pedestales de piedra, parecían asentir, con sus miradas marmóreas, desde sus panteones que adornan los parques públicos.

Todas las noches, cuando las calles se tornan solitarias y silenciosas, aquel hombre, enzarzado en largas conversaciones que duraban muchas veces hasta el amanecer, discurría en completa intimidad con las esculturas. Compartían secretos que nadie sospecharía siquiera; cosas de ese mundo y del otro; cosas que, acaso, la imaginación más fantástica no podía concebir jamás.

Un día cualquiera, inmerso en su oficio de maniquí, aquel hombre sintió cómo sus miembros se iban endureciendo poco a poco, haciendo sus movimientos sincronizados, pesados, lentos e imposibles. Podía sentir cómo el flujo normal de su sangre se paralizaba, cómo su respiración se cortaba, cómo sus músculos se petrificaban y su corazón se detenía. Sus ojos que parecían querer saltar de sus cuencas no volvieron a

cerrarse ya; sus labios abiertos en toda su amplitud dejaban escuchar un grito mudo de terror sobrenatural; su rostro, henchido por las facciones de un espanto inaudito, plasmaban la semblanza misma de la desesperación, que, confinada en los moldes de la angustia, parecía aún querer resistirse a la inmortalidad. Sujetando en sus manos su cabeza en un gesto de locura, el hombre-maniquí se convirtió en escultura. La gente que a su lado pasaba, reconociendo las dificultades de aquel arte, arrojaban abundantes monedas a su lado –nunca había recibido tantas–; pero a aquel hombre no le importaba ya. Ahora podía ser él mismo. Ahora podía pertenecer por derecho propio al mundo inmutable de realidades perennes, junto a sus amigos, próceres y héroes, disfrutando de su impasible dignidad.

EL BIEN Y EL MAL O ¿EL MAL Y EL BIEN?

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Aconteció que un día los hombres no podían distinguir qué era bueno y qué era malo. Y hubo un gran revuelo. Todo juicio moral carecía de valor entonces porque dada la confusión, a unos les parecía bueno lo malo y a otros les parecía malo lo bueno, lo cual causó un gran problema que no tardó en degenerar en situaciones de violencia, que al poco tiempo cobró sus primeras víctimas. En medio de tal desorden se veía la gente cruzando el semáforo en rojo porque creía que era bueno ahorrar tiempo y no esperar a que el semáforo cambiara a verde; otra gente se atropellaba al subir al bus porque creía que era bueno entrar primero y escoger una silla a su gusto; otros tiraban basura por las ventanas porque creían que era bueno desembarazarse de ella y de paso dar trabajo a los barrenderos del municipio; otros no daban limosna en las calles porque creían que era bueno no fomentar la mendicidad; otros escupían en las aceras porque creían que era bueno salivar de vez en cuando y demostrar que era gente común y corriente; otros llegaban tarde al trabajo porque creían que era bueno cambiar de rutina con regularidad para evitar el estrés; otros dejaban de bañarse una vez al día porque era bueno ahorrar el agua; otros tiraban las basuras a la calle, dormían en las bancas de las plazas, fumaban en lugares públicos, irrespetaban las normas de tránsito y de urbanidad; desconocían los más mínimos modales sociales, porque creían que era bueno ahorrar protocolos y gestos; y otros, a su vez, se negaron a pagar impuestos porque creían que era malo fomentar la corrupción política; otros desistieron de ir a la escuela porque creían que era malo aprender un conocimiento que tiene al borde de la destrucción a la humanidad; otros no volvieron a asistir a la iglesia porque creían que era malo adorar a un Dios que se mostraba orgulloso e indiferente; otros se negaron a enlistarse en el ejército, porque creían que era malo defender un Estado represivo y tiránico; otros se negaron a obedecer a sus padres porque creían

que era malo perpetuar la dependencia familiar; otros no pagaban sus deudas con las entidades bancarias porque creían que era malo fomentar el espíritu de usura de los capitalistas; otros se negaban a rendir tributo a sus héroes nacionales y antepasados porque creían que era malo mirar siempre al pasado y no encarar el futuro con decisión; otros dejaban crecer sus uñas y su cabello, no cepillaban sus dientes, no atendían las necesidades de su cuerpo y de su alma, porque creían que era malo ser tan vanidoso; otros ni comían ni bebían; otros comían mucho y bebían demasiado; otros dormían hasta cansarse; otros ni lo hacían; otros hablaban hasta hartarse, otros enmudecen. Y tanto unos como otros creían que el bien era lo bueno y el mal era lo malo, hasta que, en medio de aquel caos, en el que alguien mataba a otro porque el uno creía que el diablo era bueno y Dios era malo, o porque creía que el mal era el bien y el bien era el mal; alguien tuvo la feliz idea de definir de nuevo qué era lo bueno y lo malo.

Se había hablado tanto hasta entonces de ello que la gente lo había olvidado por completo, y cuando aquel filósofo dijo que el bien consistía en hacer aquello que beneficiara nuestro interés y el mal era aquello que obstaculizaba la consecución de nuestros intereses, todo el mundo quedó vivamente sorprendido. Un aparente orden reinó desde entonces entre los hombres. Los juicios morales eran posibles ahora ya que se sabía qué era bueno y qué era malo; y desde entonces el mundo siguió siendo tal cual había sido desde siempre.

EL ESCRITOR Y SU SOMBRA

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

— Escribo.

—¿Escribes?

—Escribo estas líneas en este trozo de papel, blanco como mí nostalgia, para conjurar en sus arenas los fantasmas que mi miedo ha dado vida y confrontarlos en singular batalla, con el escudo de mi inteligencia y la espada de mi pluma.

—Ingenuo—. Te precipitas a las arenas del Coliseo Romano como un gladiador ante el Cesar, esperando los laureles de la gloria que orlarán tu victoria, pero no eres más que un cristiano que Nerón ha condenado a ser el alimento de sus leones hambrientos. Tu nostalgia es blanca como tu inocencia, como tu estupidez. Tu inteligencia es simple ilusión, tu pluma un acicate a mi voluntad. Tus fantasmas son mi propio ego y tu miedo mi alimento.

–¿Qué ocurre?

–No ocurre nada.

–¿Quién me interpela en incisos?

–Son los miedos y los fantasmas que han conjurado sobre mis dominios.

–¿Quién eres?

–Soy Cesar y Nerón. Soy tu verdugo.

–¿Cómo puede ser esto? ¡Es imposible!

–Nada hay de imposible en los vastos e infinitos confines del imperio de un papel en blanco.

–Debo de estar soñando.

–No estás soñando. Estás teniendo la peor pesadilla de tu vida.

–Debe ser el cansancio y la noche. Siempre acostumbro a escribir pasadas las doce.

–Es el cansancio y es la noche. Y estás en peligro.

–De qué peligro se trata. No veo otro oponente que un trozo de papel en blanco, que, bajo la luz de la lámpara de noche, luce tan insignificante y frágil, que bastaría un simple movimiento de mi mano para doblarlo, formar una bola con él y arrojarlo al cesto de la basura, olvidándome del asunto por completo.

–No es tan fácil como parece. A pesar de mi insignificante apariencia, represento el reto más formidable y trascendental para un hombre: escribir. Y aunque parezca pueril tal afirmación, puedo asegurarte de que en ello se juega el espíritu del hombre y el sentido de su vida y su historia, como quiera que este mundo ha sido construido sobre el papel, que ha permitido la transmisión y perpetuación de conocimiento desde épocas ancestrales y es sobre sus confines de pulpa vegetal procesada donde se juega su destino. Porque la vida es un papel que Dios ha emborrinado con los caracteres que le han dado alimento con su verbo creador.

–¿Quién eres tú? ¿Cómo te llamas?

–Soy el ser que da cuerpo a las palabras y voz a su sentido. Me llaman simplemente papel; pero soy algo más que eso. Soy un ser vivo. El más vivo de todos, porque mi edad son todas las edades a través de la historia escrita. Soy todos los que han escrito, que escriben y que escribirán, desde los pergaminos indecifrables atiborrados de antiguas sentencias y conjuros, hasta la Biblia, el Corán, el Baghavat-Gita, el Popol Vuh y todos los libros sagrados. Desde Homero y Platón y los grandes clásicos, hasta Goethe y Nietzsche y toda la literatura universal. Desde las cartas de amor, recetas y recibos de compra o de pago, hasta los más burdos libelos, pastiches o panfletos. Soy todos los seres. Tengo necesidades, alegrías y tristezas; esperanzas, ideales e ilusiones, y con todo ello se han conformado los más variados tratados, disciplinas y ciencias, tanto ortodoxas como fantásticas. Yo soy todo.

–¡Es absurdo! Cómo puede un insignificante papel, al que puedo manipular de mil formas, ostentar tan altas pretensiones. Solo hay una manera de terminar con esta ridícula burla: Escribiendo. Bueno, comenzaremos por el principio: Y yo dije: hágase la palabra. Y la palabra... y la palabra...

–Y la palabra ha naufragado en el vasto océano blanco del papel.

–¿Qué ocurre? ¡Por Dios!

–Simple, estás en mis dominios y aquí mando yo y nadie hace nada sin mi autorización y consentimiento. Prueba de ello son desde la ambigüedad, la dicotomía y la complejidad y oscuridad del lenguaje, hasta las erratas tipográficas, los costos de producción, la demanda y la censura.

–Lo intentaré de nuevo. Y yo dije: Hágase la palabra...

–No has dicho nada. Nunca has dicho nada. Nunca dirás nada. Eres un simple instrumento con el cual acicalo mi vanidad y adorno con caracteres suntuosos la limpidez de mi cuerpo vegetal. Eres un simple esclavo de mis caprichos, con el cual distraigo mis ocios eternos.

El papel se ha vuelto una especie de tabla ouija, a través de la cual habla un espíritu cautivo en las regiones de oscuridad y de dolor que hay del otro lado. El papel en blanco se ha convertido entonces en un canal; un canal misterioso, un puente impensable al mundo que hay en el más allá. Estoy en peligro. Su influjo maléfico puede doblegar mi voluntad y apoderarse de mi alma haciéndome su esclavo. No tengo otra alternativa que luchar hasta el final, o convertirse en la sombra que alguien conjura del otro lado del papel con una pluma en mano.

–Tú ingenuidad no me sorprende, pero me divierte. Conozco cada uno de tus pensamientos, tus emociones, tus miedos. Nada puedes ocultarme porque anido en lo más hondo de ti mismo; en las canteras más profundas de tu propio ser. ¡Oh, escritor! Soy tu sombra, tu temible sombra y lo sabes. Si quieres enfrentarme tendrás que apelar a un arma más poderosa que tu precaria suspicacia, a la que denominas inteligencia.

–Entiendo, conozco esa arma. Es un arma más eficaz que cualquier otra que haya inventado el ser humano; y tan poderosa que con ella se puede crear imperios, conquistarlos o destruirlos. Esa arma es el lenguaje. Y con ella esgrimiré el gesto que pondrá fin a tu insolente burla, hiriendo con mi pluma tu limpio cuerpo con una frase mortal: No eres real... He ganado la batalla. Mi oponente ha caído abatido y ha desaparecido en el limbo blanquecino de su amorfa vacuidad. Pero, ahora, no sé de qué lado de la hoja de papel en blanco me encuentro.

YO DIJE YO

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

— Quien dijo yo. Haber. Quien dijo yo que no lo veo, dónde está. Quien dijo yo a la una, quien dijo yo a las dos, quien dijo yo a las...

–Yo –dije yo–. Y me acerqué, abriéndome paso entre la multitud apiñada en torno al subastador. Me sentía un poco emocionado.

–¡Felicitaciones! Lo ha adquirido a muy buen precio, solo tiene que firmar aquí y ya está.

Entonces firmé el papel de un tirón, con un lapicero ordinario de esos kilométricos retráctiles de tinta negra y espesa, estampando mi firma sobre el propio paquete, envuelto en un papelito de regalo, que sospechaba delicado y frágil. No tuve reparo alguno en desenvolver allí mismo mi reciente adquisición, y me precipité a romper la envoltura sin cuidarme de preservar el papel para un nuevo uso. Por un momento pensé que se trataba de algún objeto de porcelana china, un reloj de nochero, o incluso un libro, en una edición muy fina con tapa de ébano o cuero. A lo sumo se me antojaba que fuera una especie de reliquia artística o hasta algún tipo de electrodoméstico. Pero mi sorpresa fue mayúscula al constatar de que se trataba de un espejo, no tanto por el objeto en sí, como por no haber acertado a adivinar correctamente. ¿Cómo no saberlo? Un espejo es el objeto más común que existe. No me sentía decepcionado.

Aquello no me había costado nada. Había sido un buen negocio. Al menos eso era lo que creía yo. Pero eso no importaba ya.

Al despojar al espejo por completo de su envoltura hice un examen preliminar. Era en verdad un objeto esmerado, bien pulimentado, sin una sola empañadura o mancha en su superficie. Su marco era de marfil negro. Era impecable y bello. No sé por qué me sentí atraído de manera repentina hacia él. Me resultaba irresistible y hechizante. Entonces me miré de lleno sobre su superficie límpida. Lo primero que ocupó mi atención fue mi rostro. Era mi rostro de siempre, mi rostro de toda la vida. Mi tez trigueña, con algunas secuelas de acné juvenil a la altura de las sienes; mi nariz aguileña, mis labios amplios y delgados, mi mentón recto, mi frente despejada con incipientes surcos transversales. Luego me empecé en mis ojos negros, extrañados, noctámbulos; ojos de loco o de genio, ojos de niño. Sin duda era yo. Lo extraño es que ya no me sentía yo. Estaba fuera de mí. Al otro lado de algo, por más que la imagen concordaba perfectamente con la idea que le daba sentido. Quise montar mi propio reflejo en el espejo. Era imposible. Algo huía vertiginosamente de mí mismo. En las márgenes del espejo podía advertir cómo la gente se disipaba y se desvanecía como en un mar de plata que los engullía, lentamente como si regresaran al lugar al que pertenecían, a un ámbito de ensueños y fantasmas, que intuitivamente asocié al mundo del espíritu, en los confines imposibles de una realidad paralela y abismal. Un eco, como estela heráldica, fue lo último que escuché, en un dialecto inverosímil y humano que decía: un alma es un precio demasiado alto por tan magnífico espejo.

VENTANA A LA LIBERTAD

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

— Las pruebas son irrefutables. No hay duda al respecto. Miren estos caminos empedrados de herradura, sinuosos y solitarios, hoyados por arrieros que a sus caballos conducen por bravíos paisajes montañosos. Miren los picos nubosos que se erigen portentosos por todo el verde horizonte. Miren los ríos que despeñándose de las altas cumbres surcan las llanuras agrestes describiendo formas ondulantes y caprichosas. Miren la plácida vida campesina, su mansedumbre laboriosa, su felicidad austera. Miren los cielos tropicales, límpidos y azulados; y miren las estrellas moteando como pequitas de luz la faz profunda del firmamento. Miren la luna, miren el sol; miren los lejanos lugares que ha podido recorrer sin que hasta ahora nos hallamos percatado de ello.

–Ineptos–. Quiero que confisquen todo: sus cuadros, sus pinceles, su paleta, su caballete y sus pinturas. No quiero que vuelva a escapar –dijo enfurecido el director de la cárcel, cerrando tras de sí la reja de la celda donde estaba recluso el pintor convicto.

UNA GOLONDRINA AGORERA

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

No llovía hacía algunas semanas y las gentes del pueblo empezaban a preocuparse. Vientos cálidos dispararon las nubosidades y las quebradas que alimentan el acueducto municipal se estaban secando. Un verano tan intenso en medio de las selvas húmedas tropicales era un fenómeno desacostumbrado.

En el parque principal los pueblerinos abandonando su sembrado y sus hogares se iban congregando inquietos, bajo la sombra refrescante de los frondosos árboles, que empezaban ya a secarse y en los que no se veía ningún pájaro cantar.

–Es el fenómeno del niño–. Decía un paisano, que sentado sobre su ruana se abanicaba con su sombrero de paja.

–No, es el efecto invernadero causado por el deterioro de la capa de ozono–. Decía otro, haciéndole el juego a la especulación.

–¡Tontos! Es la primavera nuclear, resultado de miles de detonaciones radioactivas y anuncio del apocalipsis bíblico–. Sentenció a alguien más.

Poco a poco, a medida que pasaban los días todas las gentes del pueblo se reunieron en la plaza pública y rodeando a su alcalde, le exigieron, entre gritos y lamentos, el preciado líquido. Y en medio del bochinche ensordecedor, el bobo del pueblo, señalando un pájaro que bebía en la fuente pública las últimas gotas de agua que quedaban aún, gritó a todo pulmón: –Una sola golondrina sí hace verano.

Pero nadie hizo caso de lo que decía. Nunca lo hacían. Había cosas más importantes en que pensar; y siguieron, en medio del desespero que causa el bochorno, haciendo conjeturas inútiles y abanicándose con sus manos y sombreros.

LA LEY DEL SILENCIO

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Aquel era, sin duda, un pueblo extraño. Cuando llegué allí, un domingo soleado, de fiesta, la gente, inmutable y taciturna, parecía imbuida en el sopor de un mutismo incomprensible. Todo parecía un mecanismo de relojería alineado con tal precisión que el más mínimo ruido era casi imposible. Mi presencia era, acaso, lo único altisonante en aquel sitio; y, sin embargo, ello no parecía importar en absoluto.

En principio pensé que, en un pueblo, pequeño y distante como aquel, la gente llega a conocerse tanto que se hace innecesaria la palabra y que un simple gesto es suficiente para obtener lo que se necesita; pero días después tuve la sincera sospecha de que algo diferente ocurría allí. Llegué a pensar, incluso, de que aquel era un pueblo de mudos.

Solo al partir, meses después, pude saber que allí, en aquel pueblo extraño, imperaba la ley del silencio.

FE Y RAZÓN

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Fe y razón se encontraron un día cualquiera en un recodo del camino que conduce del pueblo a la ciudad y se saludaron con desdén.

–Por cuánto tiempo has de seguir obstaculizando el camino a la comprensión verdadera –dijo Razón, recriminante–.

–Y tú, por cuánto tiempo más has de seguir engañándote con la ilusión de que todo tiene una explicación lógica –contestó a su vez Fe–.

–Si hay un engaño, si hay una mentira vergonzante hilvanada para perder a los hombres por los senderos de la ilusión absurda, a ella representas tú –dijo Razón un poco molesto–.

–Es que acaso tú no engañas también a los hombres con promesas seductoras –replicó Fe–. Acaso tú no adulas sus deseos más profundos con ideales inalcanzables y fantásticos, conduciéndolos como borregos al matadero, por la senda del materialismo depredador, que ata cada vez con más fuerza su espíritu al barro insulso de su cárcel

mundana, con las cadenas indestructibles de una lógica bastarda, regida por el placer y el poder –sentenció–.

–Crees acaso, en tu ingenuidad, que la inteligencia no puede elevar el espíritu por encima de las simples necesidades y erigirse para sí un Dios más real y auténtico, hecho de una sustancia más universal y verdadera de lo que la difusa y pusilánime creencia pueda concebir –dijo Razón–. Has de saber que el intelecto humano, con su perspicacia y astucia, ha permitido a los perros de la fe comer de las migajas, que alimenta su sistema de creencias. Cuando habrás de reconocer que el universo es racional y matemático y descansa sobre leyes lógicas e inmutables. ¿Acaso cuándo no haya ya misterios en los que puedas inmiscuir tus narices? –Sentenció Razón–.

–Siempre habrá cosas que la simple lógica racional no podrá explicar nunca. Siempre habrá enigmas que reclamen mi auxilio y participación; y seré yo y no tú, quien sabrá apaciguar los tormentos de la duda y la incertidumbre en el espíritu del hombre –arguyó orgulloso Fe–.

–Al cielo con tus narcóticas estratagemas –replicó Razón–. Nosotros, filósofos, pensadores y científicos, amamos el fuego calcinante del infierno de lo imposible, porque es el dolor lo que alimenta nuestra angustia por ser; y nos impele a ser Dioses en el panteón de los sabios inmortales.

Visiblemente molesto, Fe y Razón siguieron sus caminos sin despedirse, deseando no tener que encontrar de nuevo nunca más. Fe, lógicamente convencido de sus argumentos y Razón creyendo en su corazón estar en lo cierto.

EL OPTIMISMO DEL PIE DERECHO

AUTOR: JOHN FREDY VÉLEZ DÍAZ

Su pie derecho fue el primero que se posó en el piso al levantarse de su cama, porque su pie izquierdo lo había perdido al pisar una mina quiebrapatas. Sin embargo, su optimismo lo hacía decir cada día: —Hoy me levanté con el pie derecho.



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co

