

ESCENARIOS DIALÓGICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FILOSOFÍA CON NIÑOS

- Laura Marcela Elles Ardila
- Gloria Gómez Buitrago
- Deyser Gutiérrez Álvarez.

Cómo citar este capítulo: Elles Ardila L., et al., (2024) En: Vélez Díaz J., et al. *Ágora de Filosofía para niños*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519830>

Resumen

En los diferentes contextos socioculturales en los que interviene el sujeto se desarrollan habilidades de interacción, fundamentadas en la comunicación, la argumentación, las configuraciones críticas, creativas o éticas en la generación de una visión de ser, hacer e interactuar a partir de la perspectiva individual y vinculada a un ecosistema cada vez más complejo y global. Desde la Filosofía con Niños, aspectos como la crítica, la creatividad y la ética se articulan al desarrollo integral del ser humano. Este capítulo considera las interrelaciones socioculturales y el afrontamiento de las situaciones cotidianas a partir de la visualización de la realidad de contexto, el análisis y la puesta en escena del pensamiento crítico. Una visión que supone la habilidad para explorar un problema, cuestionar una situación, al igual que la contrastación, el argumento, el discernimiento y la participación en la transformación de la realidad, que surge de la necesidad, la expectativa o la casuística.

Palabras clave: contexto sociocultural, empatía, habilidades, pensamiento crítico.

Abstract

In the possible interactions in the different sociocultural contexts, the subject develops social, educational, empathic, or critical thinking skills, generating a vision of being, doing and interacting from the individual perspective and linked to an ecosystem each time more complex and comprehensive. From Philosophy with Children, aspects such as criticism, creativity and ethics are articulated to the integral development of the human being. This chapter considers: the sociocultural interrelationships and coping with everyday situations from the visualization of the reality of, the analysis, the staging of critical thinking, which involves the ability to explore a problem, question a situation, as well as than contrast, argument, discernment, and participation in the transformation of reality, which arises from necessity, expectation, or casuistry.

Keywords: critical thinking, empathy, sociocultural context, skills.



Escenarios dialógicos desde la perspectiva de la Filosofía con Niños

Prospectiva de un futuro posible en el fortalecimiento del pensamiento crítico, la empatía y la educación

Una cosa es que le digamos a un docente: aquí se trata de desarrollar tales y cuales habilidades de razonamiento, investigación, traducción y formación de conceptos. Otra muy distinta es que le digamos: vamos a invitar a ejercer el pensamiento a partir del diálogo, la atención, la escucha... el ejercicio puede ser practicado desde diversas concepciones de lo que significa pensar que los propios docentes podrán problematizar en su camino dentro de la filosofía.

Walter Kohan.

El desarrollo de este capítulo contempla los lineamientos globales sobre un futuro posible y su efecto de halo en el desarrollo de los ámbitos socioculturales y educativos. Le subyace a este desarrollo las propuestas de la UNESCO, el Banco Mundial, la UNICEF, la OCDE, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, planteados desde el ámbito global en el 2015, con un avance, a la fecha, de siete (7) de los 10 años estipulados para su desarrollo al 100%.

Mediante estos ODS, se propone la protección del planeta y la calidad de vida para su población desde la perspectiva de la prosperidad económica, educativa y social, ya que se evidencia en la actualidad una constante que no parece cambiar relacionada con la desigualdad, tanto en el ámbito individual como global, lo que ha representado una transferencia directa a todos los contextos, según la visión de Lakner y Milanovic (2013, 2015) y la de Bourguignon (2015) (citados en López y Hernández, 2021).

Es así como, en los contextos, se concretizan las transformaciones que para Gramsci (2012) (citado en Vivero-Arriagada, 2020) se definen mediante las estructuras sociales y políticas, concatenadas con los procesos educativos, configurados como sistemas complejos, que, a su vez, involucran la producción y la construcción progresiva de interrelaciones sociales, culturales y morales.

Así mismo, la estructura social se alinea con la pedagogía de la libertad, planteada por Freire (2005) al fomentar el diálogo intercultural y proponer una educación ciudadana en el marco de la protección de los derechos humanos y el desarrollo de los territorios. En este mismo sentido, Casadont (2005) en su ensayo, *Dos caminos ante la pobreza*, establece una relación entre la lucha de roles y el potencial transformador de la humanidad desde una liberación psicológica, que da cabida a la empatía y una consideración sana por el otro, expresada como:

(...) la deshumanización existente en el mundo, que ‘es la distorsión de la vocación de ser más’. Esta distorsión conduce a los oprimidos a ‘luchar contra quien los minimizó’. Su lucha sólo tiene sentido cuando los oprimidos no se transforman en opresores de sus opresores, ‘sino en restauradores de la humanidad de ambos’ (p. 2)

En una dinámica orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico, la empatía y la Educación, se retoma la visión de Freire (2004) que concibe una pedagogía de corte humanista liberadora y definida en dos fases: 1) cuando el sujeto que hace consciencia de su opresión se compromete con una decisión de cambio mediante una postura crítica frente a su realidad y 2) el proceso estructurante de sujetos en constante liberación, que se desarrolla a través de interacciones educativas, que a la vez son críticas y acordes a contextos que les son pertinentes. A este respecto señala:

(...) una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática... En una educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus ‘descubrimientos’, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión. (2004, p. 85)

Al desagregar esta reflexión sobre la prospectiva de calidad en los diferentes ámbitos, la propuesta por los ODS, los cambios sociopolíticos, la actitud global

propositiva desde la postura crítica, se vislumbra un aporte orientado a la empatía que transforma las realidades del sujeto y de su entorno.

Desde el ángulo de la educación, la heterogeneidad propicia y valida los desarrollos diferenciales en los territorios. Se concibe el desarrollo del pensamiento como el resultado del involucramiento de la pedagogía con la política, en un ejercicio de seguimiento y evaluación de la práctica educativa. Estos desarrollos teóricos se fundamentan son analizados por Vivero-Arriagada (2020) como un proceso histórico articulado al desarrollo social. En esta óptica, cobran fuerza los contextos y sus características, necesidades y expectativas donde los sujetos establecen mecanismos y dinámicas de cooperación mediante las cuales se construyen significados, que les son coherentes y apropiables.

Desde una visión histórica, Bruner (1987) propone una interacción social a la que le subyace un valor preponderante a la interacción, las formas de comunicación y el desarrollo conceptual como estructura del desarrollo mental. A su vez, Rogoff (1990) explica cómo la apropiación de los significados construidos socialmente, está ligada a factores socioculturales y responde a los requerimientos particulares del sujeto. Es así, como el ámbito social circunda el desarrollo cognoscitivo (Resnick, 1991).

Desde Vygotsky (1978), el pensamiento supera el límite del cerebro y establece un recorrido crítico entre el individuo y su psique y la característica social de dichos individuos quienes gestionan tramas e interacciones con sentido. Posteriormente, para Wertsch “la mente se extiende más allá de la piel” (1985, p. 90) y es susceptible de establecer vínculos con otras mentes. El sujeto experimenta su contexto social en forma autónoma, no solo desde su interpretación del entorno sino también, desde sus características biológicas, según Mota (2007).

De otro lado, autores como Díaz y otros, 1990, 1991; Flear, 1992; Palincsar y Brown, 1984, 1989; Pratt y otros, 1988, 1992; Wood y otros; Wood y Middleton, 1975 (citados en Mota y Villalobos, 2007) explicitan que las interacciones sociales tienen implicancias en el desarrollo cognoscitivo del sujeto, ya que se incorporan las funciones superiores, orientadas a la gestión de la atención, la motivación, el análisis y el aprendizaje, en coherencia, Mota y Villalobos (2007) exponen sobre cómo las relaciones que se establecen entre el sujeto que interpreta y el contexto de donde toma la lectura, se caracterizan por el planteamiento de solución de problemáticas en forma colectiva: como componente interactivo y colectivo, con participantes diferentes en roles y aportes, que buscan un logro o meta; es así, como se pone en escena el conocimiento para ser gestionado desde diferentes perspectivas, profundidades y enfoques de conocimiento, mediante estructuras e intersubjetividades, que se

fundamentan en la comunicación, la cual da cabida a la divergencia, debido a la aceptación de la interpretación de una situación o temática desde perspectivas disímiles que confluyen en una comprensión consensuada sobre el mismo objeto de estudio.

El incremento en la capacidad de autorregulación, se centra en la promoción de un ejercicio, en el que el sujeto asume responsabilidades sobre su propia gestión de pensamiento y toma de decisiones, con relación a sí mismo y al colectivo, resolviendo situaciones o asuntos problemáticos desde ángulos que propicien nuevas interpretaciones, coherentes y de amplio espectro. Como parte de las lecturas críticas de las realidades de contexto, se hace propicio el contrastar esquemas en diferentes órdenes como el sociopolítico, el ético y el individual desde un compromiso discursivo o una acción que implique transformaciones en la sociedad (Lipman 1987).

En este mismo sentido, Sternberg (1986) y Kurland (2005) exponen que el pensamiento crítico está definido por la argumentación que involucra posturas que cuestionan los aspectos, características o representaciones de la problemática y sus posibles soluciones.

Para Ennis (2011) el desarrollo del proceso cognitivo comprende las dimensiones lógica, criterial y pragmática, lo que instala el concepto desde el análisis mediante enunciados orientados a la clasificación estructural que propicia la reflexión, la valoración y la toma de decisiones. Gabriela López Aymes, en su trabajo *Pensamiento crítico en el aula*, define las capacidades del pensamiento crítico como:

(...) centrarse en la pregunta; analizar los argumentos; formular preguntas de clarificación y dar una respuesta; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación; deducir y juzgar las deducciones; inducir y juzgar las inducciones; emitir juicios de valor; definir los términos y juzgar las definiciones; identificar los supuestos; decidir la acción que a seguir e interactuar con los demás; integrar disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión; proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación; ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros, emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación, tanto oral como escrita. (2013, p. 42)

En este mismo sentido, Bezanilla-Albisua y otros (2018) retoman la taxonomía de Bloom y sus diferentes aspectos y fases, los que inician con el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y evaluación como niveles progresivos y de complejización en el desarrollo del pensamiento crítico.

En la gestión del pensamiento crítico, en un contexto psicológico, social y educativo, el sujeto entremezcla la gestión del conocimiento permanente, la comprensión de su realidad ontológica, teórica y experiencial, y realiza la toma de decisiones, en la aplicación de sus percepciones y conocimientos, en el que se gestiona el fortalecimiento del pensamiento, la maduración afectiva y relacional.

En el escenario social, la formalización de sus relaciones desde la necesidad y expectativa valoran las situaciones y eventos en términos de calidad de vida y armonización del ser consigo mismo y con otros. En el escenario educativo, se fortalecen las competencias críticas, creativas y éticas usando estrategias basadas en la complejización paulatina, la indagación y la creatividad en una dinámica con sentido y orientada a la transformación. En palabras de Martín Martínez (2020), se integran y la creatividad está condicionada a rasgos como la sensibilidad para identificar problemas, ser flexible, original y tener capacidad de analizar y sintetizar.

Así mismo, Villamizar (2012) hace un análisis sobre la creatividad desde las variables: producto, proceso, persona y sistema, en las cuales incluye la sensibilidad, la atención a la resolución de problemas, aptitudes y acciones relacionadas con la gestión de conocimiento y la satisfacción de expectativas (Tabla 1).

Tabla 1. Seguimiento conceptual sobre creatividad-inteligencia

Autor	Inteligencia emocional	Autor	Creatividad
Piaget (1950)	Aplicado a la epistemología genética donde postula: se centra en los aspectos como la inteligencia emocional y los estilos cognitivos, establecidos como órdenes invariantes que transitan en una secuencia de estados del conocimiento que progresivamente van comprendiendo los conocimientos	Drevdahl (1956)	Capacidad de las personas para producir composiciones, productos, o ideas de cualquier clase, las cuales son esencialmente nuevas, y previamente desconocidas para quien las produce

Autor	Inteligencia emocional	Autor	Creatividad
		Mednick (1958)	El proceso creativo consiste en conformar elementos asociativos en combinaciones nuevas que cumplen ciertos requisitos o son, de algún modo útiles. Cuanto más lejos están entre sí los elementos de la combinación nueva, tanto más creativo será el proceso o la solución
Mayer (1983)	<p>Propuso una definición general de inteligencia. Esta debe incorporar tres aspectos importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) características cognitivas internas; 2) rendimiento: respecto a la resolución de problemas; 3) las diferencias individuales: reúne diferencias cognitivas y de rendimiento. En consecuencia, Mayer (1983) define la inteligencia como “las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas” (p. 28). 		

Autor	Inteligencia emocional	Autor	Creatividad
Boring (1985)	1904 Charles Spearman habla de los factores y de las capacidades humanas, concibiendo como objetivo establecer un constructo susceptible de ser juzgado cuantitativamente y capaz de expresar fielmente la inteligencia general de un individuo a medida que este presenta capacidad de formar conceptos y solucionar problemas (Boring, 1985 (citado en Cortés et al., 2002)	Gervilla (1980)	Hace referencia a la condición del ser humano para generar algo nuevo, como un producto, una estrategia o una técnica, desde un enfoque de la realidad
		De la Torre (1985)	Plantea el interés y opción humana de capturar los diferentes estímulos, analizarlos, interpretarlos y exponerlos en forma novedosa
		Csikszentmihalyi (1988)	Resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación
La escuela de la Gestalt con Wertheimer (1880-1943), Kohler (1887-1967) y Koffka (1887-1941) (1912, citado en Molero et al., 1998)	Introducen el concepto de discernimiento que se refiere a la razón y el criterio que presentan las personas ante diversas situaciones. En la perspectiva de Wertheimer (1912, citado en Molero et al., 1998), “la conducta inteligente se caracteriza por el pensamiento productivo con discernimiento –más que por el pensamiento reproductivo de memoria–” (p. 16)	Guilford (1968)	Las características aptitudinales propias de los sujetos creadores: fluidos, flexibles, originales y divergentes

Autor	Inteligencia emocional	Autor	Creatividad
Scarr y otros, (1989) (citados por Molero et al., 1998)	Afirman que la inteligencia debe manifestar el nivel individual de funcionamiento cognitivo, en el sentido de habilidades de razonamiento. El conocimiento de la propia cultura y la capacidad para llegar a soluciones innovadoras a los problemas		
		Sternberg y Lubart (1991)	Propone que la creatividad es la concurrencia interrelacionada de condiciones aptitudinales intelectuales, modelos mentales, características de pensamiento, contextuales, motivacionales y de rasgos de personalidad
Goleman (1996)	Plantea que la inteligencia emocional es catalogada como la capacidad natural que le permite al ser humano utilizar de forma adecuada las emociones con el fin de lograr una mejor adaptación al entorno. Esta capacidad puede ser reforzada mediante la introspección y la práctica.		
Goleman (1996)	Tiene cinco esferas principales: a) conocer las propias emociones; b) el manejo y control de las emociones; c) el automotivarse; d) el reconocer las emociones de los demás; e) la capacidad de relacionarse con los demás		

Autor	Inteligencia emocional	Autor	Creatividad
Fernández (2002)	<p>Las emociones tienen funciones interactivas como: a) capacidad para constituir ecosistemas de respuesta según la subjetividad, fisiología y conducta; b) desinhiben aspectos conductuales de orden adaptativo, a costa de los componentes culturales y de aprendizaje; (c) evaluación analítica desde lo fisiológico para atender una situación y (d) gestión de la información con sentido de adaptación</p> <p>Cada cultura reglamenta la expresión y la regulación emocional resaltando esa función moduladora en las relaciones interpersonales (Pakinson, 1995, citado en Fernández et al., 2002)</p>	Gardner (2001)	El individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o detiene cuestiones nuevas en un campo de un modo, que el principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto
Hederich y Cargom (2001)	Especifican perfiles característicos para los estilos independiente (valoración cognitiva-perceptual del campo con tendencia a la reestructuración) y sensible al campo, expresiones cognitivas en las que los individuos tienden a fraccionar y reorganizar una estructura propia a la información disponible para dar solicitud a un problema	Sternberg (2001)	Propone que la real creatividad está supeditada a la decisión y la divergencia en general; genera autonomía

Autor	Inteligencia emocional	Autor	Creatividad
Hederich (2004).	La concreción/abstracción denota el uso de experiencias previas para el aprendizaje de algo nuevo, o el uso de representaciones abstractas para la adquisición de nuevos conocimientos	Dietrich (2004), Wallach y Kogan (1965)	Proponen que la originalidad en la creatividad se caracteriza por el nivel de novedad, particularidad o singularidad estadística, o depende de la adecuación como respuesta a un objetivo o contexto específico
López y González (2005)	Afirma que la inteligencia es conocida básicamente como la capacidad de resolver problemas donde están inmersas cualidades individuales, sociales y culturales	Batey y Furnham (2006)	La creatividad abarca los procesos mentales entrelazados, caracterizados por sus condiciones multimodales
Murphy y Janke (2009)	Enuncian en sus postulados el vínculo de la variable cognitiva y la habilidad para hacer uso adaptativo de las emociones respondiendo a las demandas del medio	Chamorro-Premuzic y Furham (2009)	El pensamiento divergente y el hallazgo de riesgos propicia la generación de ideas nuevas
Fernández-Berrocal y Extremera (2013)	Conciben la experiencia de un proyecto de educación en habilidades emocionales, llamado "laboratorio de emociones", caracterizados por variables de orden conductual, socioeconómico y psicológico	Baas et al. (2015)	Las características genéticas y las problemáticas metodológicas realizada mediante indagación experimental

Fuente: Morales y Sánchez (2015) citados en Villamizar (2012).

Así mismo, Facione (2007) (citado en Zona-López y Giraldo-Márquez, 2017) presenta diferentes estrategias que potencian el fortalecimiento del pensamiento crítico en entornos educativos. Algunas de ellas son: el aprendizaje basado en problemas (EBP), aprendizaje basado en escenarios (ABE), aprendizaje basado en la indagación, estudio de casos, juego de roles, entre otras, que fortalecen las habilidades de observación, discusión, interpretación, argumentación y análisis. Se parte de la

exploración de problemáticas, que se contextualizan, fundamentan, generan inferencias y concluyen en nuevas variantes, soluciones o alternativas, en una dinámica dialógica. El pensamiento crítico no es un ejercicio estático, sino que se desarrolla tanto en estructura como en concreción y claridad en permanente evolución.

Se presenta una interrelación entre los aspectos histórico-genéticos, los aspectos culturales y la estructura del pensamiento, en un ejercicio de autoevaluación constante, tanto desde una perspectiva endógena como exógena y desde la relación con el otro, que fortalece competencias como la solidaridad, la consideración y el entendimiento de circunstancias desde la indagación tanto hacia el interior del sujeto como en el entorno.

Es un proceso de evaluación de imágenes y conceptos mediante acepciones precisas que evidencia una percepción ética sobre los acuerdos que realiza en el contexto familiar, escolar y social. Las acciones son reflexivas y generan propósitos que básicamente se ajustan a sus principios de vida y que redundan en el entorno en el cual está inscrito, desde una acción comportamental pausada y atenta. Se identifican las problemáticas en diferentes contextos, se caracterizan y expresan, por medio de múltiples opciones de solución, por lo que aportan en el análisis de las razones fundamentales y en el avance en la autorregulación. El pensamiento crítico, impregna toda la vida, le da sentido y va más allá del aula; es definido en la investigación realizada por Bezanilla-Albisua y otros (2018) con niveles de dominio y actividades relacionadas:

Tabla 2. Proceso del pensamiento crítico

Niveles de dominio	Actividades
Analizar Organizar	<ul style="list-style-type: none"> • Observación – lectura • Información-conocimiento • Estructuración
Razonar Argumentar	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamiento • Comparación • Justificación
Cuestionar Preguntar	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta • Investigación • Contrastación - debate

Niveles de dominio	Actividades
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación • Ponderación • Valoración • Jerarquización
Posicionarse Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Discernimiento • Emisión de juicios • Proposición de soluciones
Actuar Comprometerse	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa • Implicación • Transformación del contexto

Fuente: Bezanilla-Albisua y otros (2018).

Estos niveles están orientados al desarrollo de entornos dialógicos, fundamentados en la observación, la argumentación, la pregunta y el análisis, entre otros énfasis, que proponen soluciones y reestructuraciones, en la medida en que se requiere, acorde a las realidades de contexto. Es así como las interacciones en sus procesos de preguntas y argumentos, análisis e interpretaciones, deja trasversal la emocionalidad y la creatividad para una mayor comprensión de la situación o evento.

La emocionalidad adquiere una dinámica flexible en consonancia con el entorno sociocultural; en palabras de Moscoso (2017), es susceptible de ser transmutada o modificada desde una perspectiva consciente y sujeta a la capacidad de decisión, las que se estructuran al establecer relaciones aprendidas a lo largo de la vida, connotada con la herencia ancestral, las tradiciones, las características experienciales y los entornos culturales y familiares.

A partir de los estudios sobre emocionalidad, Plamper (2014) muestra el concepto de emoción y en muchos casos su relación con la creatividad:

- 1941: la época de la angustia saturada de expresividad y tribulación.
- 1960: la emocionalidad que opera en el siglo XVIII. Sociedades preindustriales caracterizadas por su frialdad.
- 1962: Philippe Aries estudia la familia y la configuración de la infancia como construcción social.

- 1970: sociología de las emociones: muestra la diversidad cultural en las expresiones emocionales, las diferentes etiquetas utilizadas para nombrarlas y cómo la situación social produce o inhibe determinadas emociones (Turner, & Stets, 2005; Kemper, 1990).
- Década de 1990: *emotional work*, concepto que resalta el control del individuo sobre sus emociones, además del marco referencial que genera el entorno social que define el uso de las emociones para atender sus interacciones (Martell, 2017).
- 2006: Rosenwein elabora el concepto de comunidad emocional, la cual entiende como normas y valores emocionales compartidos en un entorno específico.
- 1884: James contempla a la emoción en la psicología como la forma en que se perciben mentalmente los hechos, generando a su vez, una consecuente expresión corporal (citado por Damasio, 2010).
- 2019: Andrade habla de una sociología de las emociones que incorpora la condición del ser humano y su configuración como ser social.

Los fenómenos psicoactivos aparecen antes de que el sujeto sea consciente de ellos, sin embargo, la madurez del individuo, el efecto educativo y formativo de su entorno cultural y familiar, define líneas comportamentales que se exponen socialmente y que son aceptadas o rechazadas según el caso y la estructura vigente en el contexto sociocultural.

En este mismo sentido, Bolaños (2016) valida la postura de Bourdieu sobre considerar las emociones como prácticas comportamentales que inciden directamente en el ámbito social; igualmente, hace un comparativo con el pensamiento de Rosaldo, en el que no hay una contraposición entre lo emotivo y el pensamiento y con Le Breton y su concepto de pensamiento en movimiento.

Algunos elementos como la heterogeneidad de los escenarios, las dificultades de ejercer el control sobre las situaciones o eventos de la cotidianidad, la complejidad sociocultural, al igual que las nociones de política, filosofía, sociología, entornos familiares, representaciones culturales, le dan sentido a la emocionalidad en coherencia con su significado, y propicia la creación de interacciones propositivas con sentido y con el fin intencionado de transformar la propia visión del mundo y el tejido sociocultural.

En el marco de las interacciones humanas, se configuran procesos que ubican al sujeto, como el gestor de las realidades que habilitan o inhabilitan el progreso, la paz o la construcción colectiva. Desde esta perspectiva, se concibe la empatía desde la visión de Davis (1996) (citado por Fernández et al., 2008) como la percepción del yo en el otro, haciendo un reconocimiento del otro para entender su significación de la realidad, sus acciones y emociones. Esto, en procura de una autorregulación funcional al crear respuestas tanto intrapersonales, con un componente afectivo, e interpersonales, con un componente de solidaridad.

La empatía es, entonces, la capacidad de un sujeto de entender la posición y circunstancias del otro, su interpretación de las problemáticas o los sucesos y los estados emocionales resultantes (Prieto, 2011). Según Corrales Pérez y otros (2017) (citado en Morales, et al., 2021), se desarrollan competencias interpersonales como la comunicación, la empatía, la lógica comunicacional y también habilidades para la toma de decisiones, desarrollos críticos, la autorregulación y la gestión de las emociones. Al igual que el desarrollo de competencias emocionales como empática, el pensamiento crítico, la creatividad coadyuvando con la solución de situaciones problemáticas.

Definición de la problemática

La problemática planteada, hace referencia al contexto sociocultural que impacta las formas comunicacionales, la formulación de la pregunta y la construcción de un sujeto crítico, desde la perspectiva de la Filosofía para niños. El desarrollo de las sociedades ha dejado evidencia de avances, restricciones y revisiones conceptuales e investigativas sobre procesos relacionados con los contextos socioculturales. Esto se ha dado tanto desde el individuo sobre su propia perspectiva, como desde sus vínculos con las instituciones, las prácticas sociales, culturales, económicas, políticas, los saberes, y su propia cosmovisión, con su diversidad y sus contradicciones, enfrentando un reto que se hace perentorio atender.

El pensamiento, debido a su dinámica evolutiva en el desarrollo de las habilidades, en la perspectiva de (Bezanilla- Albisua et al., 2018) se considera como

(...) 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)

Ante esta postura, se plantea la necesidad de construir una nueva forma de pensar, de hacer, de ser, que establezca una consciencia objetiva de la realidad, con una mirada reflexiva y crítica, que haga posible el desarrollo de una consciencia de lo global desde el pensamiento y la emocionalidad como parte integral del ser humano.

Heras y otros (2016) explican que hacer consciente la emocionalidad, el fortalecimiento de las habilidades sociales y la autorregulación, orientan la calidad del bienestar que se construye. Por su parte, Caride-Gómez (2017) aborda la educación integral de la primera infancia, desde la educación emocional, argumentando que esta prepara al individuo para avanzar a pesar de los sucesos cotidianos que enfrenta, y cómo los agentes educativos desde su rol le aportan en este aspecto.

Es la articulación de piezas, como los conceptos de la FpN en la edad temprana, la estructuración sólida de las emociones, la creatividad y la gestión del conocimiento, se convierte en una integralidad que se orienta hacia el bienestar y la calidad de vida cotidiana del sujeto y consecuentemente del entorno sociocultural.

Metodología

Este desarrollo teórico se realiza teniendo en cuenta una concepción hermenéutica crítica. La hermenéutica crítica articula el lenguaje en un recorrido por la historia y el desarrollo ontológico y científico. En este capítulo se seleccionan fuentes basadas en la educación, la psicología y la filosofía, en las que se busca un hilo conductor entre las expectativas de los lineamientos de la filosofía, la educación, la psicología y entornos sociopolíticos. Esto con base en la perspectiva de Filosofía con Niños, en aspectos relevantes como el pensamiento crítico, creativo, la afectividad como expresión de la empatía fruto de las interacciones.

El desarrollo metodológico se fundamenta en tres momentos: 1) la revisión de fuentes y la reflexión crítica de los autores, 2) identificación de una ruta metodológica que orienta el desarrollo y 3) análisis crítico a lo largo del desarrollo de este capítulo.

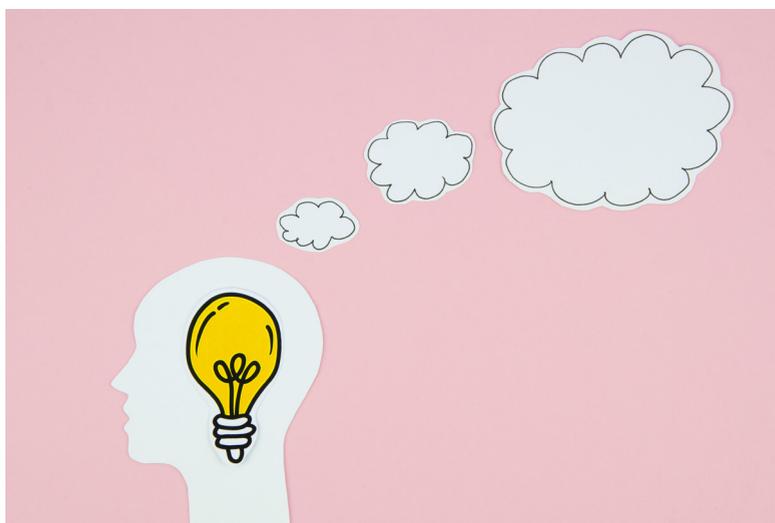
Conclusiones

En un recorrido a través de las perspectivas de calidad de vida, tanto del sujeto como del entorno en el cual está inscrito, se lee la ilación entre la cultura, la estructura social y las expresiones que hace de la cotidianidad un escenario de transformaciones propositivas, entre ellas la emocionalidad, la empatía, la creatividad y su expresión en la transformación de contextos.

Las áreas de conocimiento incorporan aspectos propios de los sujetos y responden a las características de los entornos socioculturales, en donde se originan esquemas de interacción del orden crítico, creativo, a los cuales les subyace las acciones como la lectura, el análisis y la comprensión de los fenómenos que propician cambios.

El pensamiento crítico se caracteriza por el desarrollo de la comprensión de una problemática, su consecuente proceso de indagación, análisis e interpretación, el planteamiento de alternativas de solución y la implementación con miras a la transformación. Adicionalmente, propicia la construcción de una colectividad con visión y misión sostenible con compromiso desde el ejercicio individual y social.

Finalmente, es la aprehensión de las problemáticas, sus características y potencialidades para la innovación las que favorece la resolución de los conflictos, incluyendo sus connotaciones afectivas y racionales, según Luna y De Gante (2017).



Referencias

- Bezanilla-Abisua, 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), 89-13. <https://www.re-dalyc.org/journal/1735/173565054006/>
- Bolaños, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191. <https://doi.org/10.7440/res55.2016.12>
- Bruner, J. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. Methuen.
- Caride-Gómez, J. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 21–36. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.003>
- Casadont, S. (2005). Dos caminos ante la pobreza: Los padres Gabriel y Néstor en la novela Nicodemus. <https://www.ensayistas.org/critica/liberacion/casadont/introduccion.htm>
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind*. Vintage Books.
- Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities*. t.ly/hvw9N
- Fernández, I., López, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Revista Anales de la Psicología*, 24(2), 284-298. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, A. (enero-abril 2019). Neurociencia de las emociones. *Sociológica*. 34(96) 39-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6921884>

- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Kurland, D. (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Módulos temáticos Edeuteka Universidad ICESI. <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>
- Krüger, K. (2006). El concepto de la ‘Sociedad del Conocimiento’. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 683. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>>. [ISSN 1138-9796] López Aimes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Martell, E. (2017). Vínculos entre Hochschild, Marx y Engels. Hacia una sociología marxista de las emociones. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco]. <https://antares.iztacala.unam.mx/renisce/?tag=sociologia-de-las-emociones>
- Martínez, A. (2020). *Perspectivas sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar. Un estudio relacional con maestras y estudiantes de educación infantil* [Tesis para optar al título de doctor en Artes y Educación, Universitat de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/176831/1/AMM_TESIS.pdf
- Morales Diaz de Villegas, L., Salvador Jiménez, R., Mesa Carpio, N. y Veitía Arrieta, I. (2021). El desarrollo de habilidades para la vida desde la promoción de salud. *EDUMECENTRO* 13(1). <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1658>
- Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Mota, C. y Villalobos, J. (julio-septiembre 2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf>
- Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 17-29. https://doi.org/10.5209/rev_CHCO.2014.v36.46680

- Prieto, M. (2011). Empatía, asertividad y comunicación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 41. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_02.pdf
- Raffo López, L. y Hernández, E. (2021). Comercio internacional, prosperidad y desigualdad en la globalización. *Apuntes del Cenes*, 40(71), 133–164. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-30532021000100133&lng=en&nrm=iso
- Resnick, L. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. En: L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Comps.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). American Psychological Association.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Sternberg, R. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. National Institute of Education.
- Villamizar, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 212-237. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124596015.pdf>
- Vivero-Arriagada, L. (2020). Reflexiones en torno al pensamiento de gramsci y freire: sus puntos de encuentro. *Revista Eleuthera* 22(1), 192–210. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.1.11>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Zona-López, J. y Giraldo-Márquez, J. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 122-150. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13\(2\)_8.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13(2)_8.pdf)

