



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial

Filosofía para Niños: De la teoría a las prácticas educativas



FILOSOFÍA PARA NIÑOS: DE LA TEORÍA A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Autores:

Ingrid Sarmiento Aponte

Deyser Gutiérrez A.

Yaqueline Sugely Zapata

Edilsa Arloth Barona Villamizar

Melania Lezcano Rueda

Javier Danilo Murcia Gonzales

Octavio Orozco

John Fredy Vélez Díaz

Juan Camilo Pérez

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

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 Evemeleth 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

**Filosofía para Niños:
De la teoría a las prácticas educativas**

Autores varios

**107
S246**

Sarmiento Aponte, Ingrid Victoria
Filosofía para niños: De la teoría a las prácticas educativas / Ingrid Victoria Sarmiento Aponte, Deyser Gutiérrez A., Yaqueline Sugey Zapata, ... [et al.] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2020. (Grupo de investigación: GIUC – Escuela de Ciencias de la Educación -ECEDU)

ISBN: 978-958-651-808-6

e-ISBN: 978-958-651-806-2

1. Enseñanza de la Filosofía 2. Pedagogía – filosofía I. Sarmiento Aponte, Ingrid Victoria II. Gutiérrez A., Deyser III. Zapata, Yaqueline Sugey IV. Barona Villamizar, Edilsa Arloth V. Lezcano Rueda, Melania VI. Murcia González, Javier Danilo VII. Orozco, Octavio VIII. Vélez Díaz, John Fredy IX. Pérez, Juan Camilo.

ISBN: 978-958-651-808-6

e-ISBN: 978-958-651-806-2

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Corrección de textos: Roberto

Diseño de portada: Natalia Herrera Farfán

Diagramación: Natalia Herrera Farfán

Impresión: Hipertexto – Netizen

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14—23

Bogotá, D.C.

Junio 2021.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons — Atribución — No comercial — Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



PRESENTACIÓN

Asistimos, en la actualidad, a un momento de grandes transformaciones, que de la mano de las Tecnologías de la Información y la Comunicación vienen redefiniendo, de manera profunda, tanto el pasado, como el presente y el futuro del mundo. Las formas tradicionales de interpretar y actuar han cambiado de manera definitiva y rotunda. El presente ha cobrado una densidad y una riqueza de posibilidades jamás igualada en la historia humana. Así mismo, el futuro se presenta como una ambigua mezcla de incertidumbre y optimismo, que sobrecoge y apabulla a la vez. En este contexto, la filosofía cobra una vigencia fundamental, en tanto dimensión crítica de la institución educativa, desde los orígenes mismos de la cultura greco occidental, que se hace extensiva al conjunto de la civilización humana.

El recorrido que presentamos a continuación se enmarca en esta nueva realidad tecnológica y digital y despliega un conjunto de experiencias en el campo de la Filosofía para Niños, que han logrado impactar de una manera significativa el quehacer investigativo y profesional de sus autores, en sus diferentes contextos de actuación. Cada uno de los capítulos que integran esta obra, se articulan en torno a los intereses formativos e investigativos que han venido impulsando el Semillero de Filosofía para Niños del programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Las aproximaciones teóricas y las experiencias presentadas dan cuenta de los problemas más acuciantes que enfrenta la educación en la actualidad, en un mundo globalizado que ha tenido que replantear sus marcos de referencia en materia de política educativa internacional, con incidencias en los sistemas educativos a nivel regional y local, que han movilizad el interés por la tecnología y la innovación en el ámbito del quehacer educativo. En este sentido, el capítulo “El papel de la educación en un mundo globalizado” pre-

senta una panorámica de la institución educativa y muestra cómo las TIC no solo han replanteado el quehacer docente en la escuela tradicional, sino cómo los escenarios de formación se enriquecen con nuevos recursos, herramientas y dispositivos que complementan y mejoran los procesos de formación. El capítulo “El giro práctico de la filosofía y los retos de su enseñanza”, muestra cómo la filosofía ha dado un viraje sustancial para situarse del lado de los problemas cotidianos del hombre, sin marginar con ello su dimensión teórica constitutiva, lo cual aporta al quehacer de la filosofía una pertinencia acorde con las necesidades de la época actual, posibilitando nuevos escenarios de formación como los cafés filosóficos, la consultoría filosófica, la filosofía en las cárceles, la filosofía para niños, etc. El capítulo “La pedagogía de la pregunta: educar desde y para la existencia” plantea una reflexión sobre el problema de la enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la implementación del Programa de Filosofía para Niños y la estrategia de Comunidad de Indagación, con la propuesta de investigación denominada: *Un acercamiento a comunidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes*, llevada a cabo en el Colegio Institución Educativa Distrital Quiroga Alianza de la ciudad de Bogotá, que tuvo como eje central la pedagogía de la pregunta. El capítulo “El pensamiento crítico y la Inteligencia emocional” plantea la relación existente entre pensamiento crítico, en tanto competencia fundamental en la práctica pedagógica de la filosofía y la inteligencia emocional, cuyo papel en los procesos de aprendizaje ha cobrado gran importancia, particularmente a partir de la obra de Daniel Goleman, lo cual aporta líneas de trabajo que enriquecen el programa de Filosofía para Niños. El capítulo “Tendencias internacionales en materia de política educativa” permite situar la práctica educativa de Filosofía para Niños en el ámbito de la política educativa internacional, en particular los Objetivos de Desarrollo Sostenible o Agenda 2030 planteada por la ONU, específicamente el ODS 4, el cual propone una ruta de acción concreta que debe ser implementada por los sistemas educativos de cada estado adscrito a la organización, con la intencionalidad de garantizar principalmente una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El capítulo “Desarrollar pensamiento crítico en las aulas es una gran travesía escolar” describe la experiencia pe-

pedagógica de implementación del programa de Filosofía para Niños en la Básica Primaria del Instituto Pedagógico Campestre, municipio de La Calera, el cual cumplió con éxito el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico a través de la estrategia de Comunidad de Indagación. El capítulo “Comunidad de indagación: un espacio para la reflexión” recoge la experiencia de implementación del programa de Filosofía para Niños en la Institución Educativa Panebianco Americano, Sede José María Córdoba del corregimiento de Caucaseco del Municipio de Candelaria departamento del Valle, cuyo objetivo se orientó al mejoramiento de la convivencia escolar, la cual constituía una de las problemáticas más recurrentes de la institución y que, luego de la aplicación de la propuesta de Comunidad de Indagación a los diferentes actores escolares, permitió evidenciar el mejoramiento significativo de la problemática presentada. El capítulo “El Observatorio como estrategia pedagógica y didáctica para la enseñanza de la Filosofía para Niños” describe el uso de la red social *Facebook* como estrategia pedagógica y didáctica, que busca convertirse en un recurso para la enseñanza de la filosofía para niños, reuniendo un conjunto de espacios dispuestos en la red de internet, que facilite a docentes, investigadores y estudiantes un acercamiento a las diferentes experiencias y estrategias que se vienen implementando a nivel local, nacional e internacional. El capítulo “Comunidad de indagación en un mundo red”, analiza las implicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos cognoscitivos y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, planteando, igualmente, la articulación que se opera entre el Mundo Red y las Comunidades de Indagación en un modelo que se ha denominado Col.

Los capítulos que presentamos a continuación configuran, pues, una apropiación del programa de filosofía para niños, que desde diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas enriquecen los contextos y prácticas educativas y constituyen un aporte por parte del Semillero de Filosofía para Niños, el programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia a las transformaciones que reclama la educación en un mundo globalizado.

CONTENIDO

Presentación	6
1 Capítulo	
El papel de la educación en un mundo	11
2 Capítulo	
El giro práctico de la filosofía y los retos de su enseñanza	25
3 Capítulo	
Pedagogía de la pregunta Educar desde y para la existencia	43
4 Capítulo	
El pensamiento crítico y la inteligencia emocional	63
5 Capítulo	
Tendencias internacionales en materia de política educativa emocional	83
6 Capítulo	
Desarrollar pensamiento crítico en las aulas es una gran travesía escolar	101

7 Capítulo

Comunidad de indagación: un espacio para la reflexión	113
--	-----

8 Capítulo

El observatorio como estrategia pedagógica y didáctica para la enseñanza de la filosofía para niños	135
--	-----

9 Capítulo

Comunidad De Indagación En Un Mundo Red	149
---	-----

Contenido de Tablas y figuras

Tabla 1. Prácticas filosóficas	30
Tabla 2. Inteligencia emocional y su desarrollo histórico	72
Tabla 3. Relación entre la democratización social y la competitividad económica.	89
Tabla 4. Características de los observatorios	143
Figura 1. Observatorio Colombiano de Filosofía para Niños	137
Figura 2. Uso globalizado del internet 2020	154



CAPÍTULO

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO

John Fredy Vélez Díaz

Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación - Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes

Magíster en Hermenéutica Literaria - EAFIT

Especialista en Educación, Cultura y Política - UNAD

Licenciado en Filosofía - U de A

Docente del programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD

Director del Semillero de Filosofía para Niños programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD.

Deyser Gutiérrez A

Maestría en Tecnologías de la Información - Universidad de León, España

Especialista en Pedagogía de la Virtualidad - Universidad Católica del Norte

Especialista en Dirección Prospectiva y

Estratégica de las Organizaciones Universitarias - UNAD

Socióloga - Universidad de Antioquia

Psicóloga - Universidad Católica del Norte

Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Coinvestigadora Semillero de Filosofía para Niños - UNAD

RESUMEN

Las sociedades contemporáneas atraviesan por una serie de problemáticas estructurales de orden económico, social, cultural, educativo, político, cuyas interacciones hacen aún más compleja una intervención concreta que permita una solución efectiva y duradera. La educación ha sido, en este contexto, un sector fundamental y determinante en las dinámicas sociales, al cual se le atribuyen responsabilidades sustantivas no solo en la solución de las diversas problemáticas que afectan la sociedad en general, sino de la tarea de construcción y proyección de un modelo de sociedad.

Palabras clave: globalización, Tecnologías de la Información y la Comunicación, pensamiento crítico

ABSTRACT

Contemporary societies go through a number of structural problems of an economic, social, cultural, educational, political, whose interactions make a concrete intervention even more complex that allows for an effective and lasting solution. Education has been, in this context, a fundamental and decisive sector in social dynamics, who are given substantive responsibilities not only in solving the various problems affecting society, but the task of building and projecting a model of society.

Keywords: Critical Thinking, Globalization, Philosophy for Children, Information and Communication Technologies

La educación en un mundo globalizado

Existe, hoy día, una ruptura radical y progresiva en los sistemas educativos, que tiene como epicentro la globalización, entendida como la mezcla entre mercado e internet. La sociedad requiere de la educación para generar los cambios necesarios en las sociedades en función del desarrollo social, pero la educación misma está cambiando en razón de las exigencias que plantea el mundo global, al que están conectados la mayoría de los habitantes del globo. Esta circunstancia plantea una problemática nueva expresada en la democratización de la escuela, la irrupción de las nuevas heterogeneidades, las cuales son fundamentalmente las nuevas subjetividades producidas por el contacto o exposición a una sociedad abierta a través de la inmersión en el mundo de la red, y de las consecuentes posibilidades de movilidad que se generan a partir de dichos intercambios. Las sociedades no pueden ser las mismas porque los ciudadanos no son los mismos y por tanto la educación no puede ser la misma. Si la educación no entiende la dimensión del problema, estará condenada a desaparecer, y con ella todas las instituciones que la han creado para perpetuar un modelo y una forma de vida que ya no puede ser entendida en los límites estrechos de la democracia tradicional y representativa, cuyos embates son cada vez más contundentes originados desde las redes sociales y desde unos procesos de construcción de la opinión pública y la deliberación, que cuenta con mayores actores provistos de mejores instrumentos para el análisis y la crítica. El dilema que enfrenta la educación como principal institución del orden democrático es transformarse o perecer, ante nuevas formas de representación ciudadana y de ejercicio del poder, que desborda los canales tradicionales y los obsoletos mecanismos de construcción del consenso y la ciudadanía en un mundo globalizado.

La institución escolar y los problemas sociales contemporáneos

La educación no solo se ha ocupado de la formación de la persona para que pueda instalarse en un mundo social, sino también de la instrucción que lo habilite para desempeñar una función socioeconómica. Desde la *Didáctica Magna de Comenio* (1998), la educación ha tenido el objetivo de preparar las personas en términos de conocimientos, habilidades y destrezas para que pueda integrarse al mundo laboral en el incipiente mundo industrial, y logre incrementar lo que hoy denominamos Producto Interno Bruto o PIB.

Ahora bien, estamos en una sociedad posindustrial en la que la industria pesada ha dado paso a una economía basada en la ciencia, la tecnología y la innovación, la cual ha cambiado de manera radical y definitiva todas las relaciones de producción, los patrones culturales y las prácticas sociales de modo tal que hablamos ya de una ruptura radical entre el mundo tradicional y una época de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Para Alfonso Unceta Satrústegui (2008), “Probablemente una de las características más específicas de nuestras sociedades desarrolladas es el aumento del volumen de información y también del campo propio de la información que tiende a integrar constantemente nuevas dimensiones.” (p. 421). Antes de las TIC hablábamos de la escisión entre formación e instrucción, es decir, la formación de la persona en el ámbito de su subjetividad, su ética y su moral, a partir de la incorporación de una escala de valores, principios y normas que permitía su inserción en un modelo de mundo determinado, y de la instrucción como el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias para que se pudiera desempeñar de manera productiva en dicho mundo.

Con las TIC se incorpora a estas dos esferas la información que a través de las redes digitales, ha inundado las sociedades con un cúmulo tal de datos que es físicamente imposible su procesamiento y aprovechamiento en tiempo real, a tal punto que se ha incorporado al lenguaje el término infoxicación, para hacer referencia a una

suerte de contaminación generada por el exceso de información que circula a cada segundo en las redes de internet.

Desde el punto de vista de la educación, y, propiamente, desde la escuela tradicional, el problema se agudiza por cuanto el aula no es ya el escenario donde la información se hace conocimiento.

La escuela común obligatoria sigue existiendo, pero se ha visto superada y desbordada por la tele-escuela. [...] Los futuros individuos (niños y niñas) adquieren gran parte de su formación por vías totalmente alejadas del principio ilustrado que constituyó la enseñanza obligatoria [...] La llamada «enseñanza informal» ha desequilibrado el sistema educativo de las antiguas metrópolis (Echeverría, 1994, citado en Unceta 2008, p. 422).

En este escenario la escuela debe asumir e incorporar a sus prácticas educativas el mundo de las TIC o sucumbir ante la arremetida de las nuevas condiciones que la sociedad exige e impone. El problema que se avisa desde este contexto está asociado a la brecha preexistente en las sociedades contemporáneas, que está representada por los conectados y desconectados, nueva variante de la conocida brecha entre ricos y pobres, es decir aquellos que están conectados a las grandes autopistas de la información y aquellos que por razones fundamentalmente de tipo económico no logran hacer uso de la información disponible para convertirla en formación y conocimiento, transformando de esa forma su condición personal y social.

Uno de los problemas que plantea a la educación y en general a las sociedades contemporáneas tiene que ver con lo que Unceta (2008) denomina «pluralización de los mundos de vida», (p. 423). Las nuevas generaciones de ciudadanos nacidos en la época de las TIC y que se conocen como nativos digitales, tienen la posibilidad de acceder a través de las redes de la información y la comunicación a un mundo complejo, enriquecido y diverso, en el que confluyen diferentes formas de vida, prácticas sociales, modelos de mundo y

escalas de valores. Se trata de un proceso de inmersión sociocultural sin precedentes que se hace a través de la red y cuyos efectos para el individuo, la sociedad y la cultura aún no han sido establecidas de manera precisa en toda su dimensión y potencialidad.

Para la educación el problema es complejo. Hannah Arendt (1996) lo advierte de manera clara al considerar que:

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición (p. 298).

La autoridad y la tradición son el núcleo institucional de la escuela la cual la habilita y le permite mantener y proyectar un modelo de sociedad, pero la “invasión” de las TIC, y todo el alud de información que despliegan generan un proceso de aculturación digital que transforma a gran velocidad los patrones culturales establecidos. Para Castell (1998):

Esta es la nueva estructura social de la era de la información, que denomino la Sociedad en Red porque está compuesta por redes de producción, poder y experiencia, que contruyen una cultura de la virtualidad en los flujos globales que trascienden el tiempo y el espacio. No todas las dimensiones e instituciones de la sociedad siguen la lógica de la sociedad red, del mismo modo que las sociedades industriales incluyeron durante largo tiempo muchas formas pre-industriales de existencia humana. Pero todas las sociedades de la era de la información están penetradas, con diferente intensidad, por la lógica dominante de la sociedad red, cuya expansión dinámica absorbe y somete gradualmente a las formas sociales preexistentes» (p. 385).

Existe pues una lógica imperante en los sistemas sociales del mundo de las TIC, que tiene el potencial de incidir en los subsistemas sociales a escala global, introduciendo modificaciones, transformaciones y cambios, que son percibidos de manera extemporánea por los diferentes actores sociales, lo cual no permite respuestas adecuadas en tiempo, modo y lugar, facilitando la irrupción foránea.

El caso más evidente tiene que ver con la «democratización cuantitativa de la enseñanza» (González, 1998, citado en Unceta, 2008, p. 424). El mundo global impone un modelo político, social, económico y cultural al cual los países deben adaptarse, dado que participan en un todo interconectado e interdependiente, del cual no pueden sustraerse. Este mundo ingresa igualmente a la escuela a través de la red, e impone nuevas formas de acceso, procesamiento y producción del saber y el conocimiento. La heterogeneidad de las formas de vida global, concurren en el aula tradicional caracterizada por la homogeneidad, y los patrones de vida y de conocimiento invariables, sobrepujando cambios al interior de la escuela la cual enfrenta el dilema de cambiar o desaparecer, transformarse desde dentro o ser reformada desde fuera por fuerzas y modos de vida cuya magnitud desborda toda capacidad de contención y de resistencia al cambio. De esta forma puede ser entendida la democratización escolar, a saber, el derecho que tienen las nuevas generaciones de estudiantes para participar en el contexto global desde la glocalidad, y de construir una identidad propia, al margen de las identidades tradicionales, tribales, étnicas, teniendo en cuenta las interacciones que hace posible la inmersión en el mundo paralelo de las redes y autopistas de comunicación e información.

Esta diversidad y heterogeneidad es significativa dado que las nuevas generaciones están sujetas a las nuevas profesiones que requiere el mundo global. Los oficios y profesiones tradicionales están siendo desplazados por profesiones asociadas las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Al respecto Unceta (2008) plantea lo siguiente:

[...] en una sociedad inserta en una economía mundializada, globalizada, integrada en redes universales de comunicaciones, diversificada por efecto de la multiplicación centrífuga de las oportunidades económicas, sociales y culturales y por la atracción centrípeta ejercida sobre individuos y grupos de otras culturas (p. 425).

En relación con los nuevos perfiles laborales se plantea el problema del sentido de la educación y, en particular, del ideal antropológico, en razón a la exposición a los nuevos ideales antropológicos que provienen del mundo de las redes. La pérdida de las identidades tradicionales en el mundo glocal puede entenderse desde la perspectiva de la posmodernidad en Lyotard (1979), en cuanto caída de los grandes metarrelatos propios de la modernidad, en la que dioses, héroes, y entidades sobrenaturales y abstractas daban sentido al mundo. Ahora el gran metarrelato es, en efecto, el mundo de las TIC y el discurso cuyo canal digital permea a través de la red todos los espacios sociales a lo largo y ancho del mundo.

En este contexto se plantean importantes retos para el sistema educativo en Colombia de cara al propósito de hacer de Colombia el país más educado en América Latina en el año 2025. Los dos retos fundamentales en el sistema educativo colombiano son la calidad y la cobertura escolar. La adhesión de Colombia en la OCDE impone a todo el sistema educativo estándares marcados por los mejores resultados de los países miembros medidos por las pruebas internacionales, especialmente la prueba PISA en la que se registran serias deficiencias que sitúan al país en el lugar más bajo respecto a los rendimientos obtenidos.

Según el informe de la OCDE *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia* (2014).

Con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje, el país, primero que todo, necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en

cada etapa del ciclo educativo. La falta de un marco nacional curricular para la educación básica y media les dificulta tanto a los docentes, como las escuelas y a los estudiantes encaminar sus esfuerzos en pos de estándares más altos. Definir expectativas de aprendizaje claras también ayudaría a reforzar los aportes de la educación al cumplimiento de las metas económicas y sociales nacionales. Será vital elevar la calidad de la enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (p. 17).

Estas perspectivas se enmarcan en las consideraciones sobre la reforma del currículo tradicional en función de las nuevas dinámicas, que impone las nuevas condiciones del mundo global transversalizado por las TIC. La escala de valores, el ideal antropológico y el modelo de mundo que debe promover el currículo escolar debe ajustarse a las nuevas heterogeneidades, la democracia global, los nuevos perfiles laborales, y en general las nuevas transformaciones que se promueven desde el mundo de la red. La democracia global, expresada en la reducción de las brechas existentes entre ricos y pobres, entre conectados y desconectados, debe solventarse a partir de la participación efectiva en el mundo de la red, y en particular en la posibilidad de participar del conocimiento y del saber al cual es posible acceder a través de las TIC.

El problema central de la gran reforma educativa que debe adelantar Colombia para mejorar sus indicadores respecto a los países que hacen parte de la OCDE, tiene que ver fundamentalmente con el presupuesto y la financiación de la educación pública. Existe una brecha plenamente referenciada entre la educación privada que cuenta con un mayor presupuesto y la educación pública. El resultado es contundente. Los egresados de instituciones privadas cuentan con mayores oportunidades de movilidad social, y pueden acceder a mejores puestos. Los egresados de instituciones públicas por lo general cuentan con una formación de menor calidad y no logran competir en igualdad de condiciones con los egresados de las instituciones privadas, lo cual agrava la brecha social.

Uno de los resultados más significativos que consigna el informe de la OCDE (2014) tiene que ver con los resultados del aprendizaje.

La calidad está mejorando, pero la mayoría de los estudiantes tiene competencias básicas insuficientes cuando termina sus estudios. Las pruebas PISA evalúan qué saben y qué pueden hacer con lo que saben los estudiantes de 15 años de todo el mundo. Colombia ha participado en estas pruebas desde el año 2006. Los resultados sugieren que la comprensión lectora de los estudiantes ha mejorado desde los primeros ciclos de evaluación hasta el presente, pero sigue siendo baja comparada con el promedio de la OCDE y con otros países latinoamericanos. El desempeño en matemáticas y ciencias no ha cambiado. En matemáticas, los estudiantes colombianos de 15 años están, en promedio, atrasados más de tres años (118 puntos) con respecto a sus pares de países miembros de la OCDE (p. 33).

Estos resultados tienen incidencias preocupantes en todos los indicadores sociales del país, y afecta, de manera directa los indicadores de desarrollo respecto a los países que conforman la OCDE y, en general, frente a los retos que debe enfrentar las nuevas generaciones de ciudadanos, que deben sobrevivir en un mundo de mercado libre y globalizado altamente competitivo, para el cual no cuentan con las competencias necesarias.

Conclusiones

Juan Ramón de la Fuente, en su texto *Estado, Educación y Democracia*, (2015), nos permite cerrar esta discusión cuando afirma que “para que haya desarrollo hace falta información, la información requiere conocimiento, y el conocimiento depende de la educación.” (p. 46). El autor pone de presente los dos modelos de gobierno existentes en la actualidad: un modelo liberal en el que lo fundamental es el mercado en el cual la libertad en la iniciativa individual y colectiva, pública y privada genera un valor agregado que posibilita el desarrollo, si bien sus indicadores favorecen preferentemente a un sector social pudiente y privilegiado. El modelo social, por su parte, restringe este tipo de libertades afincadas en el mercado, y privilegia la igualdad, que permite restituir u otorgar derechos a las mayorías en función de la justicia social, desmejorando los grandes indicadores macroeconómicos, útiles tan solo para la discusión en los foros económicos mundiales, y para maquillar la realidad con una apariencia de desarrollo y de progreso social. En este contexto, la relación entre Estado, educación y democracia, cobra una importancia crucial, dado que dichas esferas han entrado en una crisis profunda a lo largo y ancho del mundo contemporáneo, incluso en países que no tienen dicha forma de gobierno. La única coincidencia significativa en todos los diagnósticos emitidos al respecto de la crisis es que es precisamente la educación el actor fundamental en la reconstrucción social. La educación debe procurar los instrumentos necesarios para establecer un equilibrio sensato entre las exigencias del mercado y las necesidades de desarrollo humano en una sociedad sostenible. Informes como el de la OCDE para los diferentes países asociados, las estadísticas y previsiones de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el BID y las agencias de cooperación y fomento de la ciencia, la tecnología, la innovación y la cultura, coinciden en hacer de la educación el principal instrumento para el desarrollo, es decir para reducir las brechas existentes entre países desarro-

llados y no desarrollados, y finalmente entre países ricos y pobres. La educación es entonces la gran apuesta y el único instrumento válido para solucionar las grandes problemáticas que aquejan al mundo contemporáneo.

Referencias

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. Ana Poljak, Barcelona: Península.

Castells, M. (1998). *Fin de Milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Purruá.

De la Fuente, J. (Febrero 2015). Estado, educación y democracia. *Revista Casa del Tiempo*, Vol. (1). Época V. Núm. 13. UAM. pp: 44-48.

Lyotard, J. (1984). La condición posmoderna. Informe sobre el saber (1979). Trad. Mariano Antolín Rato. Madrid: Cátedra.

OECD, M. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La Educación en Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.

Unceta, A. (Septiembre-diciembre, 2008). “Cambios sociales y educación”. *Revista de Educación*. Núm. 347. pp: 419-432.



CAPÍTULO

EL GIRO PRÁCTICO DE LA FILOSOFÍA Y LOS RETOS DE SU ENSEÑANZA

Ingrid Victoria Sarmiento Aponte

Estudiante de Doctorado en Filosofía - Pontificia Universidad Javeriana

Magíster en Estudios Culturales - Universidad de los Andes

Licenciada en Filosofía - Pontificia Universidad Javeriana

Docente del programa de Licenciatura en Filosofía, Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD.

Desde hace varios años parece que sopla un viento fresco en el ámbito de la filosofía. Su objetivo, aunque se presente bajo diversas formas, consiste en que la filosofía salga de su marco puramente universitario y escolar, donde la perspectiva histórica sigue siendo el enfoque principal. Esta tendencia ha sido recibida y apreciada de manera diferente: para unos, encarna una oxigenación necesaria, mientras que para otros no es más que una vulgar y banal traición, digna de una época mediocre.

Oscar Brenifer

RESUMEN

En los últimos 100 años ha venido aconteciendo un resurgimiento de la filosofía en escenarios sociales, fenómeno al que se ha denominado el “giro práctico” de la filosofía. Este “giro práctico” de la filosofía se constata con el surgimiento de una serie de prácticas filosóficas en distintos momentos y lugares del mundo a lo largo del siglo XX: los diálogos socráticos, la Filosofía para Niños, los Talleres de filosofía, la filosofía para organizaciones, la consultoría y los cafés filosóficos, entre otros. Estas prácticas comparten una concepción muy cercana de la filosofía y su valor.

Ante el presente panorama, el siguiente artículo indaga: 1) por las razones que han llevado a que estas prácticas sean acogidas y tengan cada vez mayor aceptación entre el público no especializado en este campo del saber; 2) la respuesta de la academia especializada en filosofía ante esta demanda social; 3) el giro práctico de la filosofía en la escuela en cuanto escenario social y; 4) las posibilidades formativas y de acción que se abren al profesional de filosofía que se aproxima y ejerce en estos campos emergentes de actuación.

Palabras clave: demanda de la filosofía, enseñanza de la filosofía, giro práctico, prácticas filosóficas contemporáneas, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

During the last 100 years, there has been a resurgence of Philosophy in the social settings, a phenomenon that has been called the “Practical Turn” of Philosophy. This “Practical Turn” of Philosophy has been confirmed by the emergence of a series of Philosophical Practices at different times and different places in the world, throughout the twentieth century: Socratic Dialogues, Philosophy for Children, Workshops on Philosophy, Philosophy for Organizations, Philosophical Consulting and Philosophical Coffees, among others. These Practices share a very close conception of Philosophy and its value.

Given this panorama, the following article inquires: 1) For the reasons that have led to these practices being accepted and having increasing acceptance among the non-specialized public in this field of knowledge; 2) The response of the academy, specialized in Philosophy to this social demand; 3) The Practical Turn of Philosophy in school, understood as a social scenario and; 4) The training and action possibilities that are open to the professional of Philosophy, who approaches and exercises in these emerging fields of action.

Keywords: Contemporary philosophical practices, Demand for philosophy, Practical spin, Pedagogical practices, Teaching philosophy.

El giro práctico de la filosofía

Ante la anunciada desaparición de las humanidades como resultado de las demandas del mercado, la globalización, la tecnificación y el positivismo imperante, viene aconteciendo, paradójicamente, un resurgimiento de la filosofía. Gabriel Arnaiz y David Sumiacher son algunos de los autores que vienen estudiando este fenómeno al que han denominado el “giro práctico” de la filosofía. Este “giro práctico” de la filosofía se constata con el surgimiento de una serie de prácticas filosóficas en distintos momentos y lugares del mundo a lo largo del siglo XX. Ahora bien, su crecimiento y visibilidad, según Arnaiz, guarda relación con el auge en el ámbito académico de la filosofía aplicada,¹ la lógica informal, el pensamiento crítico y las éticas aplicadas en la década de los 70 (Arnaiz, 2007). Entre las prácticas filosóficas² más reconocidas se encuentran:

1. Los diálogos socráticos
2. La filosofía para niños
3. La consultoría filosófica
4. Los cafés filosóficos
5. Los talleres de filosofía (ver Tabla 1).

1 De acuerdo con Bernhard Sylla (2014) hay, sin embargo, una diferencia fundamental entre la filosofía práctica y la filosofía aplicada. Mientras que la filosofía práctica pone énfasis en la *praxis* a través de un ejercicio inductivo (que va de lo particular a lo general), la filosofía aplicada va de la teoría a la práctica y lo hace a través de un ejercicio deductivo (de lo general a lo particular).

2 Volpone reconoce en la actualidad 13 prácticas: (1) los diálogos socráticos, (2) los diálogos socráticamente inspirados, (3) la filosofía para niños, (4) la filosofía con niños, (5) la educación para el desarrollo moral, (6) los cafés filosóficos, (7) los encuentros filosóficos (seminarios, fines de semana, olimpiadas, campamentos, etc.), (8) la filosofía para las organizaciones, (9) el asesoramiento filosófico, (10) la filosofía clínica, (11) la mayéutica filosófica, (12) la filosofoterapia, la psicofilosofía y otros compuestos híbridos (13) la filosofía biográfica (Arnaiz, 2017).

Tabla 1

Prácticas filosóficas

Práctica	Fundadores	Fecha de Origen	Algunas organizaciones difusoras	Actividad Principal
Diálogos Socráticos	Leonard Nelson, filósofo alemán (1882-1927)	1920	PPA Philosophical-Politische Academie (1922)	Adaptación del método socrático (diálogo filosófico para el contexto educativo.
Filosofía para niños	Mathew Lipman, filósofo estadounidense (1923-2010)	1969	IAPC institute for the Advancement of Philosophy for Children (1974)	Desarrollo de un programa (novela y manuales que buscan desarrollar en los niños el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso) a través de comunidades de diálogo e indagación.
Consultoría Filosófica	Gerd Achenbach, filósofo alemán (1947)	1981	Institut für Philosophische praxis und Beratung (1982)	Servicio de Consultoría filosófica para aquel que tiene un problema de carácter existencial y ve en el filósofo alguien capaz de ayudarlo a clarificar su comprensión de sí mismo y el problema en cuestión.
Cafés Filosóficos	Marc Sautet, filósofo francés (1947-1998)	1992	Le Cabinet de Philosophie (1992)	Discusiones en cafés públicos sobre cuestiones de actualidad y problemas filosóficos.
Talleres de Filosofía	Oscar Brenifier, filósofo argelino (1954)	1995	Institute of Philosophical Practice	Una forma de enseñar filosofía en la que se acentúa más en el proceso del pensamiento que en el resultado de este.

Nota. Elaboración propia

Si bien estas prácticas nacen de manera aislada,³ comparten una concepción muy cercana de la filosofía y su valor. Lo anterior se hace tangible en algunos de los preceptos que son comunes a todas ellas: 1. comprenden la filosofía como una práctica e incluso “un modo de vida”, y no tanto como una disciplina o un saber teórico; 2. su objetivo principal es aprender a filosofar, no aprender filosofía; 3. filosofar implica un cofilosofar, es decir, es una actividad que se practica con otro y que es posible a través de la indagación y el diálogo filosófico; 4. buscan llevar la filosofía de vuelta a la esfera pública (a cualquier persona, la calle, la ciudad) y sacarla de la academia.

Ahora bien, de acuerdo con la finalidad con la que se desarrollan las mismas, se pueden clasificar en prácticas formativo-profesionales (diálogos socráticos, filosofía para niños, talleres de filosofía, filosofía para organizaciones), terapéutico-curativas (consultoría filosófica), lúdico-recreativas y mediático-divulgativas (cafés filosóficos).

La demanda de la filosofía

Ante el panorama descrito, cabe preguntar por las razones que han llevado a que estas prácticas sean acogidas y tengan cada vez mayor aceptación entre el público no especializado en este campo del saber. La UNESCO, en su publicación *La filosofía, una escuela de la libertad*, publicada originalmente en el año 2007 en francés y traducida al español en el año 2011, da respuesta a este interrogante a través de la caracterización de siete demandas, necesidades y motivaciones, que a nivel social revisten este fenómeno:

³ Según varios autores, entre ellos Arnaiz (2007), la institucionalización de estas prácticas guarda estrecha relación con el crecimiento de los congresos periódicos, el desarrollo de un corpus bibliográfico (artículos, libros, tesis), la edición de revistas especializadas y la fundación de asociaciones nacionales, regionales e internacionales.

- Cultural: se trata del acercamiento de un público que quiere iniciarse en algo que poco conoce, pero piensa que es útil saber por cultura general.
- Existencial: en cuanto búsqueda existencial, se considera que la filosofía puede ayudar a cualquiera en su cuestionamiento existencial -el examen de la vida y la búsqueda de sentido-, la toma de consciencia y la aprehensión del mundo.
- Espiritual: en un mundo en el que se hace latente el extremismo religioso, la filosofía permite cierto sincretismo entre el pensamiento occidental y oriental.
- Terapéutico: cuando la búsqueda de sentido se presenta en forma de dolor, la clarificación de las ideas aparece como una actividad de consolación.
- Político: ante la desconfianza que genera actualmente la política, hay quienes se acercan a la filosofía buscando debatir sus opiniones y avanzar en la argumentación en torno a conceptos como la justicia, la economía, la ética y la misma política.
- Relacional: los escenarios de prácticas filosóficas permiten establecer un vínculo social con personas que comparten intereses intelectuales.
- Intelectual: hay quienes no buscan un acervo cultural en la filosofía, sino aprender, a través de su ejercicio, métodos para “aprender a pensar”.

Tal como lo expresa Sumiacher (2016), las academias de filosofía difícilmente pueden negar hoy estas demandas de la filosofía y lo que ello constituye: la posibilidad de que el profesional en filosofía se emplee laboralmente en un campo social más extenso que la docencia. Sin embargo, si se contrasta con las resistencias encontradas, su acogida por parte de las universidades ha sido poca. Valdría la pena explorar a qué se debe esta obstinación.

La respuesta de la academia

Bernhard Sylla (2007), en su artículo titulado *Filosofía práctica y filosofía académica ¿confrontación o con-frontación?*, expone que, si bien esta confrontación ha venido atenuándose en los últimos años, sigue siendo una realidad en distintos lugares del mundo. Inspirado en la obra de Gerd Achenbach y su libro *Philosophische praxis* (1984), Sylla examina los orígenes de esta confrontación, identificando como una de sus principales causas la marginalización de la praxis filosófica por parte de los filósofos académicos.

De acuerdo con Achenbach, mientras que los antiguos filósofos se caracterizaban por defender y transmitir ideas que patentaban en acciones y un estilo de vida particular, los filósofos ahora buscan dominar las teorías y los textos filosóficos, sin que ello comprometa, de manera necesaria e imperativa, su acción o estilo de vida. La actual estimación del saber teórico sobre el saber práctico permite comprender por qué algunos filósofos consideran que el saber filosófico habita exclusivamente en la academia, disponible para un círculo cerrado de expertos.

En *La filosofía una escuela de la libertad* (2001), la UNESCO recoge algunas de las críticas que se hacen desde la academia a las prácticas filosóficas:

- Bajo el lema del reconocimiento a la diversidad de perspectivas que se da en estos escenarios, se puede terminar sobreestimando la opinión individual, incluso las opiniones acríicas.
- Si se les da más importancia a las buenas intenciones del discurso que al discurso mismo, se corre el riesgo de generar diálogos complacientes y “políticamente correctos”, pero no necesariamente críticos.
- Si el diálogo no es bien conducido fácilmente puede terminar en un intercambio de opiniones con poco rigor en cuanto la argumentación, la problematización, la objeción y el análisis.

- Los escenarios de prácticas filosóficas pueden resultar promoviendo actitudes anti intelectuales, que rechazan el trabajo directo sobre conceptos abstractos para centrarse en el análisis de lo concreto y cotidiano; y actitudes anticientíficas, que rechazan todo conocimiento objetivo o universal que amenace la subjetividad y la relatividad con la cual son analizados los temas.

Estas, entre otras consideraciones, han llevado a que la academia tenga reservas para aproximarse al fenómeno de las prácticas filosóficas.⁴ Esta situación se hace tangible en los actuales currículos de los programas de filosofía de países como Colombia,⁵ en donde cualquier aproximación es periférica, solo posible a través de cursos de extensión y electivos o, en casos muy específicos -y solo en las licenciaturas en filosofía de algunas universidades-, hay una oferta limitada pero permanente en el campo de Filosofía para Niños.⁶ Sin embargo, las otras prácticas no han devenido en objeto de estudio en las universidades. Actualmente, un profesional en filosofía en Colombia puede culminar sus estudios desconociendo la existencia de estas prácticas, a no ser que obtenga algún conocimiento de ellas por sus viajes al exterior o la oferta educativa de diplomados y cursos en línea a través de las redes sociales.

4 Por su parte, los filósofos prácticos también exponen una variedad de razones para mantenerse a un margen prudencial de la academia, pero que se resumen en el temor de volverse una filosofía predominantemente teórica (Sylla, 2007).

5 Oscar Brenifier (s.f.) distingue dentro de la actividad filosófica cuatro aspectos: la actitud filosófica, el campo filosófico, las competencias filosóficas y la cultura filosófica. Y señala que, si bien estos aspectos no pueden separarse de forma radical, la academia ha contribuido para que la cultura filosófica adquiriera entre estas funciones una mayor relevancia. Este hecho se puede corroborar en una observación de los planes curriculares de la profesionalización en filosofía. La aparición de líneas de profundización, componentes o el trabajo por núcleos problemáticos, no logra desplazar la centralidad de los contenidos en lo que respecta a la instrucción filosófica. Cabe aclarar que este escrito no pretende cuestionar el valor de la cultura filosófica, en cuando el diálogo filosófico es también un diálogo con la tradición, solo busca señalar que no se puede reducir la filosofía a la historia de las ideas filosóficas.

6 Frente a este punto es importante señalar que, en Colombia, a partir de la década de los noventa, ha venido creciendo paulatinamente el cuerpo de licenciados en filosofía con formación en Filosofía para Niños, gracias al aumento del número de universidades que la ofertan.

Ante estos hechos, cabe preguntar si ¿será el rechazo y la marginalización de estas prácticas dentro de los planes de formación de los futuros filósofos la respuesta más oportuna a la demanda social de la filosofía? ¿No será esta renovada necesidad social de la filosofía, por el contrario, una oportunidad para que el filósofo ejerza la labor educativa que es propia al oficio más allá de la escuela?

Lo que se hace manifiesto, es que la academia no está poniendo en circulación información suficiente que permita la libre defensa de estas prácticas, así como el análisis crítico a que tenga lugar. Tampoco está preparando a los profesionales en filosofía en el desarrollo de las competencias necesarias para asumir este reto con compromiso y responsabilidad social.

Sin embargo, aproximarse desde la academia a las nuevas prácticas filosóficas no se reduce a abrir el debate en torno a la posibilidad o imposibilidad de filosofar con los niños, de hacer filosofía en un café, si la filosofía sirve o no de terapia, si es deseable que el profesor de filosofía salga del aula, si no ha conquistado tan siquiera ese territorio para la razón, o si el diálogo filosófico puede o no convertirse en un ejercicio del ciudadano común; implica algo más profundo y se encuentra en la base de todas estas disquisiciones: volver sobre la definición que se tiene de la filosofía, de la práctica filosófica, el quehacer del filósofo y la naturaleza misma de su enseñanza.

Podría considerarse que el filósofo puede continuar desarrollando lo que está acostumbrado a hacer sin responder a las demandas sociales de la filosofía e incluso sin aproximarse a las prácticas filosóficas antes señaladas. Sin embargo, al ser la escuela uno de los escenarios con mayor recepción de profesionales en filosofía, resulta no ser pertinente obviar las necesidades sociales.

Las transformaciones de la enseñanza de la filosofía en la escuela y el reto de su enseñanza

Si se observan con detenimiento las transformaciones que viene teniendo el discurso pedagógico, se verán señales de un “giro

práctico” dentro de sus conceptualizaciones, a causa del cambio de paradigma educativo que acontece en el siglo XX y que abrió el debate en torno al valor de los contenidos y los procedimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (García Moroyón, 2006):⁷

Con el cambio de paradigma psicopedagógico hacia posiciones cognitivistas de los procesos, cobran un protagonismo que en el periodo anterior no tenían, si bien ya habían estado muy presentes en los movimientos de renovación pedagógica o escuelas progresistas del siglo XIX: escuelas racionalistas y libertarias, institución libre de enseñanza, propuestas de pedagogos como Decroly, Montessori, Freinet, Dewey. Se critica con dureza el aprendizaje excesivamente memorístico y se insiste en la necesidad de tener en cuenta cuáles son los procedimientos que deben ser empleados para la adquisición de los contenidos previstos en el sistema educativo. En el caso español, un primer paso se dio en la reforma de 1970, con la inspiración de autores como Benjamin Bloom que pusieron de moda unas taxonomías de objetivos que debían ser aprendidos, y recordaron a las profesoras que había que evaluar no solo contenidos, sino también actitudes, teniendo en cuenta las aptitudes, lo que permitía evaluar el rendimiento pedagógico global (...). En los años ochenta se puso de moda, y todavía sigue, un amplio movimiento educativo que insistía en la necesidad de desarrollar pensamiento crítico, asociado a la urgencia de aprender a aprender (...). Hoy en día el interés se ha desplazado más bien a la inteligencia emocional. (p. 103)

Ahora bien, esta confrontación entre los contenidos y los procedimientos no es nueva en la educación o en la historia de la filosofía. En lo que respecta a la formación filosófica, comúnmente se apela

⁷ Este desplazamiento de los contenidos responde también a que en la actualidad los contenidos y las posibilidades de acceso a los mismos crecen de una manera ininterrumpida gracias a internet. Hecho que refuerza la idea de que lo que se necesita es aprender a aprender y desarrollar competencias para la búsqueda y el análisis crítico de la información.

a la controversia moderna ilustrada por las concepciones de Kant y Hegel frente a la cuestión de si se debe enseñar filosofía o enseñar a filosofar. De acuerdo con García Moriyón (2006) los siguientes pasajes de las obras de Kant y Hegel sintetizan su comprensión de la cuestión. Según Kant: “solamente puede aprenderse a filosofar, o sea, a ejercitar el talento de la razón en la observación de sus principios universales en ciertos intentos existentes (Crítica de la razón pura. Buenos aires, Losada, 1973, tomo II, p. 401)” (p. 106). Esta afirmación de Kant expresa su valoración del carácter práctico de la filosofía, la cual se ve contrapuesta por la preocupación de Hegel ante la priorización del filosofar sin contenidos:

En general se distingue un sistema filosófico con sus ciencias particulares y el filosofar mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de preocupar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. (Escritos pedagógicos, Madrid, F.C.E. 1991, p. 139). (García Moriyón, 2006, p. 108).

En la actualidad algunos autores abogan por una superación de esta discusión. Proponen situar la enseñanza de la filosofía en una zona intermedia entre los contenidos y los procedimientos. Reconociendo que el pensamiento filosófico siempre se vuelca sobre algo (la realidad, sobre el pensamiento mismo, la propia vida, etc.) y no se puede pensar al vacío, pero que, sin embargo, para pensar filosóficamente se requiere conocimiento de los procedimientos y entrenamiento en los métodos del pensar.

De acuerdo con Oscar Brenifier (2012) esta manera integrada de entender la enseñanza de la filosofía lleva a considerar al diálogo filosófico como uno de sus ejes centrales. Y como el diálogo filosófico no opera como cualquier otra conversación, contempla unas reglas para su funcionamiento básico que deben ser aprendidas a la par que los contenidos de la filosofía. Según Brenifier el diálogo filosófico inicia por:

[...] identificar a través del diálogo los supuestos sobre los que funciona nuestro propio pensamiento. Después hay que desarrollar un análisis crítico y poner en manifiesto los problemas, y por último hay que formular los conceptos que expresarán la idea global que obtendremos y crear términos que, al nombrarlos, den cuenta de las contradicciones y las resuelvan. Con este proceso se pretende que cada participante sea más consciente de su peculiar concepción del mundo y de sí mismo, delibere sobre las posibilidades de otros esquemas de funcionamiento mental y se comprometa en un proceso dialéctico que le ayude a trascender su propia opinión y en cuya transgresión se encuentre la esencia del filosofar. Aunque el conocimiento de los filósofos clásicos o de elementos culturales puede sernos útil, no constituye un requisito esencial. (p. 27)

Esta manera dialógica de entender la enseñanza de la filosofía que articula el aprendizaje de los contenidos de la filosofía con el ejercicio de filosofar, explica la acogida que ha venido teniendo el enfoque de Filosofía para Niños⁸, y el respaldo obtenido por instituciones como la UNESCO en lo que respecta a la ruta que traza los derroteros para la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI.

Ahora bien, estas transformaciones de la enseñanza de la filosofía, en la escuela y sus derroteros, interponen una exigencia a la academia: brindar a los futuros profesionales en filosofía los conocimientos de la cultura filosófica, pero también de los procedimientos que posibilitan la orientación del diálogo filosófico: teoría de la argumentación, la lógica (formal e informal) y métodos de indagación filosófica. En estos contextos, es útil el estudio de las nuevas prácticas filosóficas, pues permite a través del estudio de caso, conocer distintas estructuras de diálogo filosófico, las cuales pueden servir incluso para repensar las metodologías y didácticas más oportunas para la enseñanza de la filosofía en la escuela.

⁸ Frente a este punto, es importante distinguir la adopción del enfoque y la curricularización de Filosofía para Niños, pues lo uno no implica necesariamente lo otro.

Si adentro y afuera de la escuela el profesional en filosofía está siendo interpelado por este “giro práctico de la filosofía”, se plantea nuevamente la pregunta: ¿será el rechazo y la marginalización de estas prácticas dentro de los planes de formación de los futuros filósofos la respuesta más oportuna a la demanda social (y educativa) de la filosofía?

Las prácticas filosóficas, nuevos escenarios para las prácticas pedagógicas

En este escrito se buscó establecer las causas y las maneras en las que el giro práctico de la filosofía se ha venido materializando después de la segunda mitad del siglo XX a través de la aparición de distintas prácticas filosóficas. Posteriormente, se presentaron para el debate las razones de su marginalización en la esfera académica. Tras la problematización de este hecho se propuso la necesidad de volver hacia una visión integradora de la filosofía, donde teoría y práctica se entienden como partes constitutivas de un todo. Lo que condujo a identificar el mayor reto formativo de las universidades en la actualidad: formar profesionales con conocimientos de los contenidos filosóficos, pero también de sus procedimientos para la adecuada orientación del diálogo filosófico dentro y fuera de la escuela. Formar generaciones competentes en el ejercicio de razonar con otros, argumentar, problematizar, objetar y analizar, no solo puede mitigar los riesgos señalados por quienes alzan su crítica a las prácticas filosóficas, sino que puede devolver a la filosofía un papel social.

Para finalizar, es importante señalar el propósito de la presente reflexión: servir de inspiración a la permanente revisión de los planes de estudio de los programas de formación de profesionales en filosofía en Colombia. Sin embargo, no pretende motivar de manera exclusiva la creación de nuevos cursos (teórico-prácticos) que permitan poner en conocimiento de los futuros profesionales en filosofía de la existencia de estas nuevas prácticas filosóficas, sino que, a modo de propuesta, busca abrir una gama de posibilidades

para pensar nuevos escenarios para el desarrollo de las prácticas profesionales y pedagógicas en este campo del saber. Escenarios que deben atender las críticas que reciben las prácticas filosóficas, contrastar sus afirmaciones y asegurar la rigurosidad en sus métodos y objetivos.

Crear un puente entre la academia y las prácticas filosóficas, es construir una nueva ruta de tránsito entre la filosofía y la sociedad. Esta es una propuesta que se ampara en el compromiso social que deben tener las instituciones universitarias con el reconocimiento a la diversidad y la transformación social. Atrevámonos a hacer de una vez por todas popular la filosofía.

Referencias

Arnaiz, G. (2007). El giro práctico de la filosofía. En *Diálogo filosófico*. No. 68. pp. 170- 216.

Arnaiz, G. (2007b). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. En *Childhood & Philosophy*, Vol. 3, Núm. 5, enero-junio, 2007, pp. 35-57 Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Brenifier, O. (2007). ¿Puede la filosofía convertirse en una práctica? *Diálogo filosófico*, N.o 68. pp. 217-228.

Brenifier, O. (2011). *Filosofar con Sócrates*. España: Diálogo.

Brenifier, O. (2012). *La práctica de la filosofía en la escuela primaria*. España: Editorial Diálogo.

Brenifier, O. y Millon, I., (s.f.). *Cuaderno 1 de ejercicios de práctica filosófica en la escuela*. Traducción de Mercedes Márquez. México: CECAPFI.

Brenifier, O. (s.f.). *El arte de la práctica filosófica*. Acofibras Editores.

Bouveresse, J. (2001). *La demanda de la filosofía. ¿Qué quiere la filosofía y qué podemos querer de ella?* Bogotá: Siglo del hombre, Universidad Nacional de Colombia y Embajada de Francia.

Cardona, J.A. (2015). *Filosofía helenística: estoicos, epicúreos, cínicos y escépticos*. España: Bíscafo, S.L.

García Moriyón, Fe. (2006). *Pregunto, dialogo y aprendo: cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones La Torre.

Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.

Kreimer, R. (2002). La filosofía como arte de vivir. En *Artes de buen vivir: filosofía para la vida cotidiana*. Colección filosofía práctica. Buenos Aires: Editorial Anarres.

Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F.S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones la Torre.

Sumiacher, D. (2016). “Prácticas filosóficas críticas y creativas” en *Journal of humanities therapy*. Vol. 7, No. 1. South Korea: Kangwon National University.

Sylla, (2014) B. Filosofía práctica y filosofía académica. ¿Confrontación o con-frontación? En *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. N.o 5, pp. 55-77. Portugal: Universidade do Minho.

UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar. La situación actual y las perspectivas para el futuro*. México.



CAPÍTULO

PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA EDUCAR DESDE Y PARA LA EXISTENCIA

Javier Danilo Murcia González

Estudios de doctorado en Educación Universidad Nacional de Rosario

Magíster en investigación social - Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Licenciado en Pedagogía Infantil - Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Estudiante de Licenciatura en Filosofía - UNAD

Profesor del IED Colegio Quiroga Alianza, Bogotá

lo esencial es invisible a los ojos”
Antoine de Saint-Exupéry (2016)

RESUMEN

El conocimiento se sitúa en un lugar central de la educación escolar, de tal manera que una escuela sin procesos de reproducción, producción o transformación del conocimiento no haría posible la concepción de escolaridad que generalmente asumimos. No obstante, y aunque coloquialmente la cotidianidad de la escuela se piensa en términos de un proceso de enseñanza y aprendizaje de múltiples saberes, es necesario preguntarnos cuál puede ser la comprensión, disposición didáctica y estatus epistemológico con el que se aborda el problema del conocimiento.

En este contexto, se reflexiona a partir de una aproximación al problema del conocimiento escolar y su posible abordaje significativo y transformador, por medio de herramientas y metodologías provenientes del Programa de Filosofía para Niños – FpN, en su vertiente denominada “*comunidades de indagación*”; didáctica que se constituye como insumo para la propuesta de investigación denominada: *Un acercamiento a comunidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes*, que se realiza en el Colegio Institución Educativa Distrital Quiroga Alianza de la ciudad de Bogotá, enmarcada en el semillero de investigación *Filosofía para niños* de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Palabras clave: conocimiento, comunidades de indagación, filosofía para niños, intereses investigativos, saber escolar

ABSTRACT

Knowledge is located in a central place in school education, in such a way that a school without processes of reproduction, production or transformation of knowledge would not make possible the conception of schooling that we generally assume. However, and although colloquially the daily life of the school is thought in terms of a process of teaching and learning of multiple knowledge, it is necessary to ask ourselves what the understanding, didactic disposition and epistemological status with which the problem of knowledge is approached.

In this context, it is reflected from an approach to the problem of school knowledge and its possible meaningful and transformative approach, by means of tools and methodologies from the Philosophy for Children Program - FpN, in its aspect called “communities of inquiry”; didactics that is constituted as input for the research proposal. This research is developed in the school Quiroga Alianza, institution located in Bogotá, and located proposal in the group Philosophy for children of the Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

Keywords: Learning communities, knowledge, Philosophy for children, research interests, school knowledge.

Contexto epistemológico y pedagógico de la discusión

La concepción de escuela es inherente a la construcción de conocimiento, desde sus múltiples perspectivas; en otras palabras, independiente del enfoque o paradigma pedagógico en el que se sitúen las prácticas didácticas del docente o institución escolar, el conocimiento siempre se configura como el centro, objetivo, excusa o vehículo por medio del cual se realiza el acto formativo del sujeto.

Ahora bien, reiterando la comprensión de escuela en términos de institución de conocimiento, el saber asume un lugar preponderante en el proceso formativo, en el que se gestiona el saber como elemento transformador, desarrollando de esta manera elementos críticos frente que se configuran frente a los condicionamientos provenientes de la pedagogía tradicional o educación bancaria (Freire), en la que el conocimiento es entendido como un objeto materializado en información susceptible de ser transportado (enseñado) de un sujeto a otro.

Las anteriores posibilidades de gestión del conocimiento enmarcan diferentes momentos, perspectivas y paradigmas pedagógicos, que se pueden situar en modelos tan diversos y diametralmente opuestos como el constructivismo, la pedagogía crítica y la educación verbalista, los cuales presentan una disposición didáctica al saber, que se constituye en el eje sobre el cual gira el quehacer educativo de la escuela.

En este sentido, transitamos de una reflexión necesaria pero temporal, que desemboca en la pregunta sobre si el conocimiento escolar es significativo y transformador y, si en esta dirección, él mismo contempla la posibilidad de que el estudiante sea capaz de aprender lo que a él le interesa como sujeto cognoscente y en formación, sin excluir los lineamientos legales, curriculares e institucionales de la educación.

La necesidad de que la escuela, en un mundo globalizado, ponga en marcha un ejercicio de resignificación del conocimiento, echa raíces en la vida y cotidianidad de los sujetos participantes de la presente investigación. Esto supone una ruptura significativa respecto a un modelo de educación en el que prevalece un proceso de memorización y adiestramiento, de carácter autoritario del saber que responde a una lógica de mercado.

Ahora bien, ¿es posible asumir didácticamente aquellos intereses que trascienden los contenidos curriculares y estándares legales previamente elaborados y que pueden ser propuestos por los mismos estudiantes? O bien, ¿dónde se sitúan los intereses de los niños, niñas y adolescentes? Lo anterior se formula, dado que la escuela contemporánea, en mayor o menor medida, ha asumido que el conocimiento se configura como una construcción del sujeto y que depende en gran parte de la significatividad del proceso.

La anterior pregunta no es nueva, ni tampoco constituye algún ejercicio de innovación reflexiva - didáctica, pues ha sido desarrollada desde modelos pedagógicos como Escuela Nueva y su vertiente “proyectos de aula”; no obstante, consideramos necesario que la reflexión no pierda vigencia, en tanto los problemas formulados con relación al conocimiento escolar, no han sido superados.

En este orden de ideas, la reflexión se articula con espacios didácticos cercanos a la filosofía escolar y sus desarrollos en la escuela colombiana, de tal manera que es posible abordar dos puntos de forma enfática:

1. ¿La filosofía escolar puede desarrollar campos de investigación que se generen a partir de las preguntas que para los mismos estudiantes son importantes en la vida?
2. A partir de la crítica a la perspectiva de enseñanza verbalista, lineal, memorística e histórica de la filosofía escolar, presente en el ciclo de media académica ¿es pertinente llevar la filosofía a la básica de primaria como eje de problematización del mundo de los estudiantes?

La filosofía o el último suspiro de la vida escolar

La filosofía en la escuela colombiana se constituye en uno de esos campos que reflejan y posibilitan toda una serie de imaginarios, que evidencian algunas prácticas mayoritariamente puestas en marcha en las instituciones educativas, lamentablemente caracterizadas por la enseñanza de autores e ideas y desde la perspectiva del estudiante, poco o nada cercanas a la realidad cotidiana, la vida y sus complejidades.

Bien se podría realizar una aproximación a aquello que aprendimos y que nos es útil, después de haber transitado por la media académica y haber memorizado autores e ideas filosóficas más bien abstractas. En este sentido, el panorama se vuelve desolador, pues el gusto por la filosofía en una sociedad como la nuestra no hace parte de la cotidianidad y significatividad social.

La anterior problemática no puede ser atribuida solamente a la planificación estatal de la filosofía escolar, comprendida en documentos como *Documento N.º 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2010), o la *Ley general de educación* (1994) dado que en el primer caso el Ministerio de Educación Nacional formula una serie de reflexiones de carácter epistemológico y pedagógico que sirvan como base reflexiva de la enseñanza de dicha disciplina.

En el segundo caso, la ley formula la reglamentación general para el funcionamiento de la educación escolar en Colombia, planteando que la filosofía se constituye como un área obligatoria de conocimiento a desarrollarse en la media académica (grado 10 y 11), pero sin descartar, bajo la figura de la autonomía escolar, el trabajo de esta en otros ciclos de la escolaridad. A partir de los anteriores fundamentos legales, bien se podría asumir cierta actitud realista y responsable con la didáctica de la filosofía escolar, pues esta no sufre de la estandarización tan marcada como lo que ocurre en disciplinas como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias naturales y sociales, lo que posibilita un espacio mucho más abierto, flexible y, si se quiere, sujeto a innovación y experimentación pedagógica.

En este sentido, es pertinente preguntar ¿por qué la filosofía se ha asumido por parte de los estudiantes como aquel espacio tedioso, memorístico y verbal que poco se relaciona con la vida cotidiana?, y en este sentido, si la filosofía es parte del último “suspiro” del estudiante en la media académica, ¿no podría configurarse como una puerta que permita el ingreso o fortalecimiento del pensamiento crítico, alternativo y divergente?

En este contexto, es pertinente afirmar que la filosofía aún no pareciera estar en un lugar protagónico e incisivo en las instituciones educativas, constantemente siendo marginada a un campo periférico de la formación de los adolescentes y muchísimo más, en el orden de la educación infantil, aunque a partir de documentos ministeriales del estado colombiano, se ha insistido en que la filosofía se constituya como espacios de formación de “[...] habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas”, (MEN, 2010, p. 25); por otro lado, al configurarse en un conocimiento surgido de la discusión y la búsqueda colectiva, este se puede materializar “[...] en el encuentro inteligente en la búsqueda del conocimiento”, (MEN, 2010, p. 25).

Los anteriores presupuestos de la enseñanza de la filosofía todavía no se materializan en la formulación de una escuela, que, a manera de insumo, tenga una reflexión, un encuentro dialógico y la búsqueda creativa de conocimiento como pilares fundamentales de su quehacer cotidiano, quizás por el lugar periférico en que se sitúa la filosofía, pero también porque esta se mantiene en una didáctica clásica y verbalista, como lo menciona Paredes y Villa (2013).

Esta didáctica clásica se encontraría anclada a procesos repetitivos y mecánicos, lo cual implica que la filosofía como disciplina escolar, tradicionalmente se ha caracterizado por el desarrollo de “[...] prácticas educativas que se quedan cortas para el desarrollo de funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica” (Paredes y Villa, 2013, p. 38).

Ahora bien, si asumimos una crítica a un modelo mecánico y repetitivo de la filosofía escolar, podríamos priorizar las inquietudes y

preguntas existenciales, que para los estudiantes son importantes, incluso antes del mismo abordaje de los contenidos, sin buscar excluirlos del proceso de transposición didáctica. En este sentido, se hace relevante la habilidad, la curiosidad y la voluntad de formular preguntas que abran campos de reflexión y significación, consecuentes con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, y orientados a situar la pregunta como ejercicio fundamental del aprendizaje, en tanto se configura como:

- a. Preguntas y problemas cotidianos como ejes de discusión y aplicación del conocimiento filosófico
- b. Preguntas como ejes de organización e integración
- c. Preguntas como eje de investigación
- d. Preguntas como eje del desarrollo de la autonomía

Si asumimos de una forma didáctica e inclusiva los intereses de los estudiantes, entonces es loable explorar las posibilidades metodológicas y epistemológicas que ofrecen las preguntas como centro gravitacional del aprendizaje escolar; para ello, nos proponemos realizar una aproximación al mundo de la niñez a partir del Programa de Filosofía para Niños, como proceso dinamizador de la formación filosófica escolar temprana.

La niñez, la pregunta y lo interesante de la vida

El programa de filosofía para niños (FpN), desde sus inicios en la década de los años 60, se inscribe en una necesidad pedagógica, según la cual la filosofía no se debe restringir al nivel de formación de la educación media, sino que debe abarcar los niveles de formación anteriores como la educación básica primaria y básica secundaria. Es necesario recalcar que, desde la postura filosófica de Matthew Lipman, la raíz de la discusión pedagógica que se propone emerge en el contexto del tránsito de los jóvenes de la educación básica secundaria a la educación superior, en la que se evidencia, tal como lo afirma Carmona (2005), “[...] las deficiencias en el ám-

bita cognitivo y del pensamiento con que llegan los alumnos a la universidad” (p. 103).

A partir de la crítica de Lipman respecto al sistema educativo, se podría entrever una primera naturaleza formativa de la filosofía escolar, pues no se configura solamente en una disciplina de enseñanza, sino en una herramienta que permite el surgimiento de habilidades de pensamiento, indistintamente de la etapa escolar en donde surja y sea abordada didácticamente.

La pregunta que se hace necesaria no se reduce al simple hecho de cuestionar cuál es la forma didáctica en la que se materializa el aprendizaje – enseñanza de la filosofía escolar, sino, si la filosofía escolar puede dejar de lado la enseñanza tradicional, de tal manera que podemos preguntarnos: ¿es posible que la construcción de conocimiento y actitud filosófica abarque otros ciclos formativos, tales como la básica primaria? ¿La filosofía escolar es capaz de abrir campos de reflexión sobre aquellas preguntas que son importantes y fundamentales para los estudiantes?

Para responder las anteriores preguntas, consideramos necesario que se realice un ejercicio de aproximación conceptual al Programa de Filosofía para Niños (FpN), el cual podría ser abordado desde el momento en que la filosofía transita desde una concepción clásica, construida desde un paradigma historicista, a comprenderse, tal como lo refiere Carmona (2005) en un “[...] ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos” (p. 104).

Desde esta perspectiva el programa de FpN se asume como un proyecto pedagógico que acerca la infancia con el universo de preguntas, respuestas, reflexiones y actitudes que se han construido desde la filosofía, entendiendo que el objetivo primordial de este programa no es la enseñanza de ideas o sistemas de pensamiento preestablecidos, sino por el contrario, la construcción de conocimiento propio, crítico y creativo por parte de los estudiantes.

La anterior perspectiva revela un elemento fundamental en el programa de FpN y es que, como proyecto formativo de pensamiento crítico y creativo en la niñez, se plantea en términos de construir junto con el niño una actitud de indagación en una edad en que prevalece la curiosidad y el asombro como cualidades necesarias para el desarrollo de la creatividad, la inteligencia y el conocimiento. Pineda (2004), considera a propósito que:

[...] con frecuencia, la filosofía llega demasiado tarde, pues los individuos a quienes se dirige ya tienen hábitos mentales de desorden e incoherencia demasiado arraigados. La idea de trabajar la filosofía desde la edad preescolar puede, sin duda, contribuir a desarrollar una cultura más reflexiva, en la medida en que pueda formar niños y jóvenes, que en el futuro serán adultos, que sean ellos mismos más analíticos, más críticos y más reflexivos. (p. 16).

La acotación realizada tiene una serie de implicaciones referentes a la naturaleza constitutiva del programa de FpN, en tanto se debe revisar una concepción generalizada y un tanto primaria en la que se asume que este proyecto se refiere a una filosofía preconstruida adaptada al mundo infantil, cuando, desde la perspectiva de FpN, se plantea una filosofía desde los niños, contemplando la idea de que la comprensión infantil del mundo tiene tanto valor, no por su carácter epistemológico y disciplinado, sino por la naturaleza creativa de la misma.

El anterior elemento, desde la mirada particular de la presente reflexión, puede configurarse como la raíz fundamental del ejercicio reflexivo – didáctico, en tanto, no sólo se rastrea y se profundiza en la comprensión infantil acerca del mundo, sino fundamentalmente se realiza un acercamiento al ejercicio sobre la pregunta: ¿qué se preguntan los niños acerca de la vida y la existencia? y si, consecuentemente, ¿pueden estas preguntas y soluciones a los problemas del mundo, planteados por niños, decirnos algo al mundo de los adultos?

En este contexto, la niñez puede aportar significados nuevos que permiten resignificar el mundo de los adultos. Estos elementos permitirían una comprensión renovada de la vida y la existencia, y aportarían insumos para redefinir la práctica educativa y la cotidianidad en la que se desenvuelve la escuela.

Pedagogía de la existencia

En el marco de la reflexión orientada hacia una resignificación de las prácticas pedagógicas y didácticas, se evidencia que la escuela no logra eclipsar aquellas orientaciones cognitivas y emocionales que se dan en cada sujeto, en particular las preocupaciones, intereses y sobre todo de las preguntas que surgen en la niñez, lo cual genera la pregunta de si la escuela ¿puede incorporar en su cotidianidad y planteamiento pedagógico las preocupaciones e intereses de los estudiantes?

Para responder la pregunta anterior es necesario considerar las siguientes preguntas:

1. ¿Es el conocimiento un objeto terminado o dado?
2. ¿Es posible una pedagogía emergente que gire en torno a la existencia del sujeto?
3. ¿Qué posibilidades didácticas se abren paso por medio de una pedagogía de la existencia?

El primer aspecto referido al problema del conocimiento escolar y su concepción en la didáctica escolar es clave en una reflexión que posibilite un abordaje de lo que denominamos pedagogía de la existencia, siguiendo la formulación conceptual autores como Bárcena (2006), Korczak (citado en Naranjo, 2001 y Buber, 1995), aspecto que abordaremos más adelante.

Ahora bien, tal como lo mencionábamos en la primera parte de la presente reflexión, se hace imperativo revisar sobre qué bases conceptuales y pedagógicas se aborda el conocimiento escolar, dada

la crítica bastante extendida desde movimientos como el constructivismo y la pedagogía crítica, para quienes el conocimiento no es un objeto transmisible; por el contrario, se configura en una construcción cognitiva, social y cultural, no obstante, bien se podría cuestionar acerca del saber que es instituido en la escuela, y si este se materializa como un objeto nunca pedido por el estudiante.

Dicho en otros términos, tradicionalmente el conocimiento escolar se constituye, formula y se hace objeto de transposición didáctica, como una substancia que se “entrega”, pero que en ningún momento el estudiante ha solicitado, es decir que se plantea desde presupuestos teóricos, legales y algunos casos hegemónicos y que asumimos como necesarios para el estudiante.

Lo anterior es de vital importancia si se piensa en un recorrido de 11 años por la educación formal, al cabo del cual se hace necesario preguntarse qué deja la escuela al estudiante al término de su proceso de formación. Adicional a este cuestionamiento se podría plantear si la educación tradicional representó una experiencia significativa para el estudiante, y si es posible que los propios intereses y preguntas sobre la vida y el entorno del estudiante permitan dar un paso cualitativo en la significatividad del individuo.

Las anteriores consideraciones implican un cuestionamiento a la esencia misional del quehacer educativo; en tanto, las instituciones asumen de forma hegemónica el ejercicio de plantearse el horizonte de la formación de los estudiantes que ingresan en el sistema educativo. Desde la década de los 90, con la entrada en funcionamiento de la *Ley general de educación - 115*, se plantea la necesidad de que existan experiencias didácticas que busquen articular los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con algunos intereses de los estudiantes.

Bien se podría decir que una experiencia educativa en la que se dé cabida a la infinidad de intereses particulares que manifiestan los estudiantes, podría ser un tanto imposible teniendo en cuenta el currículo, las orientaciones legales y los limitados espacios – tiempos con los que cuenta un año lectivo; sin embargo, estas obje-

nes posibilitan dos cuestionamientos, ¿es posible un espacio en el que los estudiantes aprendan y construyan el conocimiento que realmente les interesa? y, consecuentemente, ¿puede un ejercicio de esta naturaleza convertirse en una experiencia de una pedagogía que se acerque y recoja la existencia y sus realidades de los sujetos participantes en el conocimiento?

La última pregunta formulada, tiene la intencionalidad de plantear un argumento que podría configurarse como la génesis de una pedagogía que sea capaz de posibilitar que el estudiante manifieste su existencia en términos de intereses y comprensiones propias de su mundo. Esto es fundamental si se piensa que una formación vocacional del sujeto aparece en un sistema educativo como el colombiano, simultáneamente con la filosofía; no obstante ¿por qué no plantear elementos cercanos a una pedagogía existencial en otros momentos de la escolaridad como la primaria?

Teniendo en cuenta esta última pregunta, el siguiente paso en nuestra reflexión nos permite presentar un posible ejercicio de investigación didáctica y la formulación de los elementos iniciales de estudio que materialice tres elementos y herramientas fundamentales contenidas en la anterior reflexión:

4. El Programa de Filosofía para niños (*FpN*)
5. La metodología “Comunidad de indagación”
6. Las preguntas en la niñez, como insumo didáctico para la construcción de conocimiento significativo.

Apertura investigativa y didáctica

La política educativa del Ministerio de Educación de Colombia en la década 2010 – 2020, ha estado marcada por el protagonismo y relevancia que ha tomado la implementación de la jornada única en instituciones oficiales del país, con lo cual se han venido ajustando aspectos del funcionamiento de la escolaridad, que se sitúan

desde lo administrativo y económico hasta lo pedagógico, que es el componente de interés para la presente discusión.

El ingreso de las instituciones en la modalidad de jornada única necesariamente implica la ampliación de la jornada escolar, permitiendo la reflexión sobre la pertinencia de la creación de nuevos espacios didácticos y curriculares, así como la profundización de los ya existentes.

En este contexto, la Institución Educativa Distrital Quiroga Alianza, ubicada en la ciudad de Bogotá, inició el proceso de alistamiento e implementación de la jornada única en el año 2017, lo cual ha hecho necesarias las reflexiones acerca de los espacios curriculares que se amplían o crean a partir de la ampliación de la jornada escolar para todos los niveles de escolaridad ofrecidos por la institución, especialmente en la básica primaria, en donde se centra la presente propuesta de investigación.

Desde esta situación coyuntural de la institución, a finales del año lectivo 2017, se reflexiona y se formulan nuevos espacios didácticos (asignaturas), para ser implementados desde 2018, entre los cuales se encontraban competencias ciudadanas, lectura recreativa, geometría, danzas, educación ambiental y pensamiento crítico. Esta última asignatura creada para 2018, en principio se formula con la intención de materializar una propuesta didáctica que recoja las preguntas significativas de los estudiantes de la educación básica primaria, su construcción, profundización y posible respuesta por parte del mismo estudiante.

Teniendo en cuenta la naturaleza epistemológica de la asignatura *Pensamiento Crítico*, se toma como base pedagógica y metodológica el programa de *FpN*, su estrategia *comunidad de indagación* y la articulación entre las herramientas derivadas del constructivismo y la llamada *pedagogía de la existencia*, ya abordada con anterioridad.

La asignatura de *Pensamiento Crítico* busca poner en práctica postulados y herramientas del programa de *FpN*, así como la estrategia *comunidades de indagación* y la *pedagogía de la existencia*. En este

contexto, se posibilitó la apertura de un espacio en el que los estudiantes formularan todas las preguntas que fueran importantes para ellos, trabajarlas, analizarlas, escoger una y que esta fuera el centro de un proyecto personal, que análogamente se asemejara a una tesis de grado, adaptada a estudiantes de grado quinto de la institución mencionada. Vale destacar y aclarar que en 2018 las preguntas bases sobre las cuales giraban los proyectos no tenían ninguna clase de restricción disciplinar, pues toda pregunta era válida en su formulación, a pesar de que se fuera ajustando en el proceso de abordaje por el mismo estudiante.

Para el año lectivo 2019 y gracias a una reforma académica - administrativa que ajustaba elementos del primer año de implementación de la jornada única, la asignatura *Pensamiento Crítico* desaparece como espacio “clase” independiente y pasa a conformar la asignatura de ciencias sociales, en el que se asumen las herramientas formuladas anteriormente, y a propósito de la celebración del bicentenario de la independencia de Colombia, los estudiantes formulaban preguntas relacionadas con la vida y existencia de los primeros momentos de nuestro país como república.

Teniendo en cuenta que la implementación didáctica se encuentra en curso, se espera que se formule un proyecto de investigación que sistematice la experiencia pedagógica, y que, mediante unas reflexiones parciales presentadas a continuación, se puedan dejar unos posibles caminos investigativos.

En este camino y a un poco más de un año de implementación, la absorción de la asignatura *Pensamiento Crítico*, por parte de ciencias sociales, ha permitido generar procesos reflexivos en el orden de la planeación didáctica y curricular, así como en la formulación de acciones concretas que se orienten al ejercicio de transposición didáctica de los intereses de los niños, pues el objeto de estudio pasa de configurarse en tanto predisposición de un “otro”, a interés cognitivo propuesto por cada estudiante; no obstante, es necesario aclarar que la anterior conclusión es apenas un avance reflexivo en la propuesta de investigación que se está presentando en este documento.

Conclusiones y preguntas para una pedagogía dialogante

El proyecto de implementación escolar de la asignatura Pensamiento Crítico en 2018 en la institución educativa Quiroga Alianza y su inclusión en las ciencias sociales a partir de 2019, ha derivado en preguntas y reflexiones que podrían generar potenciales proyectos de investigación que tuvieran como base epistemológica y metodológica la vertiente del programa de FpN y comunidades de indagación y las preguntas infantiles como insumo de transposición didáctica – filosófica.

En este sentido, la implementación del proceso didáctico ha hecho emerger las siguientes preguntas, que se constituyen como futuros proyectos a realizarse en el marco de la presente investigación, no solo de la institución donde se desarrolla la investigación, sino también en el semillero de Filosofía para Niños de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia:

- ¿Cómo se puede transversalizar los proyectos de preguntas infantiles en los diferentes espacios disciplinares del currículo escolar?
- ¿Es posible que distintos niveles de profundidad de las preguntas infantiles marquen un nuevo horizonte didáctico en la construcción del conocimiento escolar?
- ¿Cuáles son las comprensiones y tratamientos didácticos que tienen los docentes en la básica primaria con relación al conocimiento?

Las anteriores preguntas constituyen apenas una génesis de lo que se podría considerar como un proyecto de investigación que profundice y, en cierto sentido, construya y cualifique herramientas de tipo metodológico para el abordaje del saber y el conocimiento a partir de los intereses de los estudiantes.

Referencias

Bárceñas, F. (2006). Acerca de una pedagogía de la existencia: la filosofía de la educación y el arte de vivir. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 245-262. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201340>

Buber, M. (1995). *Yo y tú*. Madrid, España: Caparros Editores. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-2bx8QYMICIsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Martin+buber&ots=a76U-hZTzAS&sig=XqkoFhFRKHLH5aM5kCB2yl05X-Os#v=onepage&q=Martin%20buber&f=false>

Carmona, G. (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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121560006>

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley general de educación*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

_____ (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf

Mendivelso Diana, Sosa Carlos. (2018) *El Kalkan de las infancias* (tesis de maestría). Universidad de Manizales. Manizales

Naranjo, R. (2001). *Janus Korczak, maestro de la humanidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Mila.

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

Paredes, D, y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>

Pulido Cortés, Óscar. (2011). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones De Filosofía*, (11).

Saint-Exupery, A. (2016) *El Principito*. Panamericana Editorial.



CAPÍTULO

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Deyser Gutiérrez A

Maestría en Tecnologías de la Información - Universidad de León, España.
Especialista en Pedagogía de la Virtualidad - Universidad Católica del Norte
Especialista en Dirección Prospectiva
y Estratégica de las Organizaciones Universitarias - UNAD
Socióloga - Universidad de Antioquia
Psicóloga - Universidad Católica del Norte
Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Coinvestigadora Semillero de Filosofía para Niños - UNAD

Juan Camilo Pérez Hernández

Maestría en Neuropsicología y Educación – UNIR
Especialista en Educación Superior a Distancia – UNAD
Licenciado en Inglés como Lengua Extranjera – UNAD
Docente del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés - UNAD

RESUMEN

El objetivo de este artículo es hacer una reflexión desde la indagación sobre el concepto expuesto por investigadores y teóricos sobre el significado de pensamiento crítico e inteligencia emocional; el primero, según Escobar, (1991, p. 135) es definido como todo aquello que permite la autonomía del propio concepto; o sea, el pensamiento crítico es “el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce” e inteligencia emocional según Salovey & Mayer, (1990, citado en Auqué, 2004) “[...] es la habilidad para controlar las emociones y sentimientos propios y de los otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones”; en este sentido hay un llamado a la responsabilidad individual en la conceptualización y en la guianza del pensar, el que está influenciado directamente por la información, su fineza, coherencia y rigurosidad.

Se trata, entonces, de hacer un ejercicio de análisis y refinamiento del pensamiento sin rupturas con la emocionalidad, sobre la que también se discierne y concluye; como expone Goleman (1996) en su libro *Inteligencia emocional*, se trata de coadyuvar en el éxito de las actividades que se desarrollan sujetas a sistemas de interrelacionamiento, con múltiples incidencias en y por el sujeto, con una perspectiva de logro de competencias individual y colectiva. En este mismo sentido, Auqué (2004) también, analiza el trabajo realizado por el grupo de Wurzburg, en el que se estudia el pensamiento como elemento cambiante cuando se combina y es orientado por un objetivo, en un desarrollo abstracto donde opera una concepción interna y un efecto del mundo externo, estando supeditado a mayores influencias del entorno y propendiendo por la solución de asuntos problemáticos.

Palabras clave: asuntos problemáticos, inteligencia emocional, interrelacionamiento, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This article aims to make a reflection from the inquiry on the concept presented by researchers and theorists about the meaning of critical thinking and emotional intelligence; the first, according to Escobar (1991, p. 135) is defined as everything that allows the autonomy of the concept itself; meaning that critical thinking is “the effort to know how and to what extent it might be possible to think differently, instead of supporting what is already known” and emotional intelligence according to Salovey & Mayer (1990, quoted in Auqué, 2004) “ is the ability to control one’s emotions and feelings and those of others, discriminate between them and use this information to guide the thinking and actions”; In this sense there is a call to individual responsibility in the conceptualization and in the guidance of thinking, which is directly influenced by information, its finesse, coherence and rigor.

It is then about an exercise of analysis and refinement of thinking without breaking with emotionality, about which is also discerned and concluded; as Goleman (1996) states in his book “emotional intelligence”, it is about contributing to the success of the activities that are carried out tied to interrelation systems, with multiple incidents in and by the subject, with a perspective of achievement of competences, both, Individual and collective. In this very sense, Auqué, M. (2004) also analyzes the work done by the Wurzburg group, in which thinking is studied, as a changing element when combined and guided by an objective, in an abstract development where an internal conception operates and an effect of the external world, being subject to greater influences within the environment and tending towards the solution of problem issues.

Keywords: Critical thinking, Emotional intelligence, Interrelation, Problematic issues.

Reflexión sobre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional

Esta reflexión sobre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional, desde perspectiva de solución de asuntos problemáticos, implica la definición de pensamiento crítico, que, según Escobar, 1991 (citado en Altuve, 2010) es todo aquello que permite la liberación del propio concepto, lo que concluye como:

[...] el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce, -y continúa- se trata de aprender hasta qué punto el esfuerzo de pensar la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio, para así permitirle pensar de manera diferente. (p.11).

Así mismo, la aplicación de la inteligencia emocional, la que es definida por Goleman (1996),

[...] como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de aplazar las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 110).

Confluyen tanto la inteligencia emocional como el desarrollo del pensamiento crítico, en el desarrollo constante del sujeto, tal y como lo propone Villarini, (1983) quien vincula la educación explicándola a través del desarrollo de la intuición, la inducción, la deducción y la sistematización. Así mismo, Ana Maestre, 2009 (citada en Morales, 2014) indica que “la pedagogía crítica extrae la tesis de Adorno, Benjamín y Marcuse acerca de cómo a través de la cultura la conciencia sobre el lenguaje se podría orientar a la humanidad hacia una *praxis* de la intersubjetividad, mediante una acción pedagógica” P.2

Es en este sentido, que se hace un recorrido histórico a través de una línea de tiempo sobre el desarrollo del pensamiento siguiendo el trabajo de Altuve (2010), mediante el cual se expone, cómo, tanto los presocráticos como los socráticos, conciben el pensamiento como *arkhe*, como el principio a partir del cual surge la realidad. De igual forma, Rojas, (s.f) interpretando a Aristóteles apunta que: “la dimensión lógica del pensamiento es su estructura formal racional “; mientras que Epicuro concibe a la filosofía como el arte de vivir evitando dificultades y en la época de los estoicos, Zenón no admite la metafísica y coincide con Epicuro respecto a la filosofía, aunque se centra en la dialéctica. Del mismo modo, Tales de Mileto propone la *physis* (naturaleza o agua) como el principio de todas las cosas. En este mismo sentido, Heráclito de Efeso, (s/a: 44) habla del fuego “[...]” como un rayo que gobierna todas las cosas y lo que gobierna todas las cosas es inteligencia, es razón, es *logos*”; Pitágoras se concentra en el estudio de los números y el Estoicismo con Marco Aurelio, propone una filosofía autónoma, mientras los prekantianos como Francis Bacon, hacia finales del 1500 expone el conocimiento humano como un logro de la experimentación; así mismo, John Locke en el 1600, en su “Ensayo sobre el Conocimiento Humano”, expone que la percepción hace que las cosas existan y la lógica kantiana formaliza el pensamiento a través de simbolismos: Kant escribe *Crítica de la razón pura* hacia finales del 1700, con un enfoque epistémico y propone condiciones de validez del conocimiento desde el ámbito epistemológico.

De otro lado, Popper basado en el racionalismo crítico y George Berkeley hacia principios del 1700, propone que la experiencia pura no basta y exalta las ideas y las representaciones como la existencia de Dios; mientras que David Hume en el 1700 propone el discernimiento de las facultades humanas y propone un acto de conocer, que implica dudar, la causalidad y la necesidad de evidencia. Según Morales (2014), en relación con Karl Marx hacia 1800, este incorpora el ámbito social y político y su pensamiento es crítico además de sistémico apuntando a la transformación social en tanto que:

[...] es una forma de cuestionamiento de las maneras de proceder de la ciencia económica de su época el

marxismo es pensamiento crítico, pues además de evaluar las condiciones de validez de la razón económica de su época, se convierte, también, en crítica social, en la medida en que denuncia y cuestiona realidades como la desigualdad social, la explotación de una clase sobre otra, la enajenación y alienación, así como el dominio ideológico que no es sino otra manifestación de la dominación de clase. (p. 7).

Así mismo, Antonio Grammsci en el 1900 propone que la pedagogía crítica, es mucho más práctica que teórica, a diferencia de la teoría crítica de la educación, cuyo principal objetivo es precisamente teorizar, desde una forma de pensamiento crítico el fenómeno educativo y Paulo Freire a finales del 1900 propone una perspectiva crítica, en su libro *Pedagogía del Oprimido*, en el que la educación aplica como una práctica de libertad, con una visión social y formativa, en la que la consciencia se logra al indagar y cuestionar la realidad en la que se está inmerso y Villarini, 2003 (citado en Altuve, 2010) plantea que el pensamiento crítico “se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, origen contextual e intereses y valores a los que sirve”

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, Paul y Elder, (2003) conciben una serie de fases que lo orientan:

1. Generación de propósitos
2. Planteamiento de preguntas
3. Uso de la información
4. Utilización de conceptos
5. Cuestión de inferir
6. Elaboración de suposiciones

7. Generación de implicaciones
8. Incorporación de un punto de vista

Y Kurlan (2005) citado en Altuver (2010) explica que pensar críticamente es relacionado “con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental”; también, Kurtz (2006) y Borgo (2006) hablan sobre el pensamiento crítico, mediante el cual se generan argumentos frente a la revisión y evaluación de conceptos e ideas puestas en escena con miras a recrear, solucionar problemáticas y tomar decisiones pertinentes, respetuosas y sostenibles.

La UNESCO (2016), en *Habilidades para un mundo cambiante* propone dentro de sus políticas educativas, la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y creativo como parte de su agenda de educación 2030, igualmente, Schleicher (2019) en el prólogo de *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias* en relación a los resultados de las pruebas PISA, propone, además de una educación para el trabajo en equipo, el desarrollo de “competencias de pensamiento crítico y de resolución creativa de problemas. En nuestra época, el papel de estas competencias resulta primordial puesto que lo que se enseña y se evalúa fácilmente también se informatiza, se automatiza y se externaliza”

Paul y Elder (2003), proponen que lo que caracteriza al pensamiento crítico es la comprensión de problemas, la evaluación de alternativas, y la decisión y resolución de los mismos y al mismo tiempo, para Lipman (1991) un sujeto social es responsable cuando es capaz de pensar críticamente y construir un proceso reflexivo en un esquema de interrelacionamiento.

Pérez, C., Herrera, C. y Ferrer, S. (2016) exponen el proceso de construcción del pensamiento crítico desde una perspectiva psicológica, sociológica y educativa debidamente contextualizado a entornos socioculturales, haciendo una revisión de sus diferentes momentos:

1. El desarrollo del pensamiento crítico se da en forma paulatina y consciente y está sujeto a características como la autonomía (interpretación y fundamentación desde la teoría y la experiencia), la reflexión (sujeta al análisis multidireccional y con rigurosidad), la racionalidad (relaciones analíticas), la metacognición (sujeta a la autorregulación y la evaluación), la emancipación (postura crítica frente a las problemáticas y sus soluciones) y la democracia (relacionado con la libre expresión sobre temáticas sociales, económicos y políticos).
2. Habilidades cognitivas críticas como la acción de comprender (fortalecimiento de interrelaciones teóricas y contextuales), explicar (capacidad crítica desde un enfoque global y particular), analizar (precisión conceptual multidimensional), evaluar (con indicadores de calidad).
3. Actitudes comunicacionales críticas como la actitud frente al concepto de respeto, humildad, escucha, equidad y comprensión mediante la cual se gestiona la información, conformando argumentos con diferentes enfoques y dimensiones, coherentes en el proceso y con sus implicaciones.
4. El pensamiento crítico en su desarrollo se complejiza permanente y paulatinamente.

Al respecto del pensamiento crítico, se da entonces un proceso cotidiano, que paulatinamente construye consciencia autoreflexiva en forma sistémica, vinculándose a la colectividad, desde un entorno personal centrado en la autonomía. Es en este ejercicio de la concienciación que el sujeto establece un campo de acción para su pensamiento crítico y el quehacer de sus habilidades emocionales, en procura de una solución a las inevitables problemáticas de la cotidianidad.

Inteligencia emocional

Se hace una lectura del proyecto de grado denominado, “La inteligencia emocional, estilos cognitivos y rol sexual en estudiantes de media vocacional del Colegio Manuela Beltrán, realizado por Marian Morales y Cristian Sánchez (2015), mediante la cual se evidencia cómo surge la cada vez más compleja relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional.

Tabla 2.

Inteligencia emocional y su desarrollo histórico

Momento histórico	Inteligencia emocional en el tiempo
Siglo XIX	Franz Joseph Gall es el primer referente en la modernidad. Expone la frenología dando explicación a algunas particularidades mentales, mediante la observación sistemática. Relaciona el tamaño del cráneo con el perfil intelectual del sujeto (Boring, 1985).
Boring (1985)	En 1904 Charles Spearman propone un método de correlación, en las capacidades que desarrolla el sujeto: un factor general y un factor específico, que puedan ser evaluadas cuantitativamente a la vez que ante el desarrollo de conceptos y solución de problemas permita la expresión de la inteligencia. Boring, 1985 (citado en Cortés, Velásquez & Vázquez, 2002)
Boring (1985 citado en Cortés et al., 2002).	1998, Stern propone que la edad mental puede ser dividida por medio de la edad cronológica. Terman propone a su vez la medición a través de cociente intelectual del sujeto. Boring, 1985 (citado en Cortés et al., 2002).
La APA es presidida por Rober Yerkes, 1917 - 1919	Diseña las pruebas de inteligencia, que tienen como objetivo la asignación de roles apropiados, en el ejército estadounidense, que estaba participando en la guerra. (Molero et al., 1998).
Thorndike (1920 citado por Molero, et al., 1998)	“Incorpora a la inteligencia el componente social. Postuló tres tipos de inteligencia: a. Inteligencia abstracta: habilidad para manejar ideas y símbolos. b. Inteligencia mecánica: habilidad para manejar objetos y elementos. c. Inteligencia social: la capacidad de actuar adecuadamente en las relaciones humanas” Morales, N. y Sánchez, C. (2015).
Conductismo	Las asociaciones entre los estímulos y las respuestas a estos, conluye en la inteligencia como resultado.

Asociacionistas	Wechsler diseña pruebas psicométricas con el objetivo de medir la inteligencia, tanto para adolescentes como para niños.
La escuela de la Gestalt con Wertheimer (1880-1943), Kohler (1887-1967) y Koffka (1887-1941) (1912, citado en Molero, et al., 1998)	Aparece discernimiento como un concepto que hace referencia a la razón y el criterio que evidencian los sujetos frente a distintas situaciones. Wertheimer, 1912 (citado en Molero, et al., 1998), afirma que “la conducta inteligente se caracteriza por el pensamiento productivo con discernimiento -más que por el pensamiento reproductivo de memoria-” P.16
Piaget (1950)	<p>Propone desde la epistemología genética:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Se centra en los aspectos cualitativos de la inteligencia y los patrones universales inteligencia emocional, estilos cognitivos y rol sexual establecidos como los órdenes invariantes de adquisición. b. Estudio de los orígenes del conocimiento en el niño. c. Los niños transitan en una secuencia de estados del conocimiento que progresivamente van comprendiendo los conocimientos adecuadamente según el estado y el nivel de comprensión. <p>En cuanto al procesamiento de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Capacidad de representar y manipular símbolos. b. La inteligencia se manifiesta individualmente variable como la capacidad o técnica de procesar la información. c. Desde el punto de vista cognitivo la persona inteligente se muestra con las operaciones que es capaz de realizar”. Morales, N. y Sánchez, C. (2015).
Marina (1993 citado por Molero, et al., 1998)	Define la inteligencia en relación con el comportamiento y el conocimiento el que es susceptible de profundizar generando posibilidades; el desarrollo de las habilidades para coordinar operaciones mentales, la capacidad creativa y la adaptación al entorno sociocultural.
Goleman (1996)	La Inteligencia Emocional es la capacidad natural, que provee al sujeto de herramientas emocionales adaptables a los entornos y pueden desarrollarse en el tiempo.

<p>Fernández (2002)</p>	<p>“Las emociones tienen funciones intrapersonales destacadas como lo son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Capacidad de integrar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales. Desinhiben conductas que pueden resultar adaptativas para el organismo, a expensas del peso cultural y del aprendizaje. Proporcionar las condiciones fisiológicas para enfrentar o evitar una amenaza. Facilitan el procesamiento de la información, favoreciendo el despliegue de posibles acciones con fines adaptativos. <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)” Morales, N. y Sánchez, C. (2015)</p>
<p>Gardner (2004)</p>	<p>Propone un concepto de inteligencia emocional en el que incorpora la cognición impersonal y la cognición interpersonal.</p>
<p>López y González (2005)</p>	<p>La inteligencia se evidencia cuando se tiene la capacidad de solucionar problemáticas en el ámbito personal, colectivo y cultural.</p>
<p>López y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, (2000, citado en Fernández-Berrocal & Extremera, 2008)</p>	<p>Concibe la aprehensión de las habilidades no cognitivas, favoreciendo la adaptación del sujeto a ámbitos y situaciones complejas, aprendiendo sobre la emocionalidad y la sociabilidad.</p>
<p>(Hederich, 2004).</p>	<p>La concreción/abstracción ligada a los conocimientos previos y agrega la necesidad de abstraer en la construcción del conocimiento nuevo.</p>
<p>Witkin y Goodenough (1971, en De Zubiria et al., 2007)</p>	<p>El sujeto está en capacidad de percibir ideas, solucionar problemáticas y tomar decisiones; y también proponen una diferenciación entre sujetos a partir de la inteligencia emocional, los estilos cognitivos y rol sexual, que se encuentran en los rasgos de personalidad y el manejo de la información.</p>
<p>Murphy y Janeke (2009),</p>	<p>Vinculan lo cognitivo y la habilidad con la que se puede usar la emocionalidad atendiendo problemas de contexto.</p>
<p>Ferragut y Fierro (2012)</p>	<p>Tienen en cuenta en las dinámicas del rendimiento académico, la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su predicción del rendimiento académico.</p>
<p>Fernández-Berrocal y Extremera (2013)</p>	<p>Llevan las emociones a un “laboratorio de emociones”, donde tienen presente variables psicológicas, rendimiento económico, relaciones sociales y aspectos conductuales.</p>

Fuente: Elaboración basada en el trabajo de inteligencia emocional, estilos cognitivos rol sexual en estudiantes de media vocacional del colegio Manuela Beltrán. Marian Morales y Cristian Sánchez (2015)

Siguiendo esta misma perspectiva, la inteligencia emocional, Bisquerra, 2000 (citado por Vivas, 2003), hace una aproximación desde la educación emocional, definiéndola como:

“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. (p. 3).

Igual que el desarrollo del pensamiento crítico, hay un desarrollo paulatino de la inteligencia emocional, en tanto se asume el desafío de resolución de problemas.

En este sentido, según Arons (1976) se visualiza a los sujetos que aprenden tener dificultades de aprendizaje, resolución de problemas y toma de decisiones. Igualmente, Clement, 1979 plantea una fundamentación investigativa al procedimiento que conlleva la solución de problemas y en este mismo sentido, Whimbey, 1977; Whimbey y Whimbey, 1975; Whimbey y Lochhead, 1980 (citado por Amestoy, 2002), proponen que diagnosticar las necesidades es otra forma de enseñanza, la que apunta al desarrollo de habilidades orientadas a la solución de problemas usando estrategias que fortalecen el aprendizaje significativo.

En su estudio, Amestoy (2002) establece interconexión entre la creatividad del sujeto, su pensamiento lógico crítico y la inteligencia emocional y propone que el pensamiento efectivo, elaborado a partir de una visión general de la problemática, permite desagregar los propósitos y las consecuencias de dichas problemáticas, basados en criterios de validez y confiabilidad en torno al desarrollo del pensamiento y de las operaciones cognitivas necesarias en el proceso, al conectar las características del contexto, lo experiencial e

intelectual. Es en este sentido que se desarrollan actitudes hacia el pensar con rigurosidad, multidimensionalmente, haciendo validación conceptual de la producción del pensamiento.

La adquisición del conocimiento es una gestión posible en el acto del aprendizaje enseñanza, secundada por las habilidades psicoafectivas, actitudinales y las relacionadas con las escalas de valores, que es lo que viabiliza actuar en los diferentes campos de acción o circunstancias. Es así como el evitar posiciones extremas implica matizar la razón y tener control de las emociones, ser creativo para indagar y tener información suficiente para discernir, generar conocimientos, tomar decisiones y resolver los problemas; utilizando lo experiencial y la lógica, además del conocimiento teórico y las lecturas del entorno en procesos interactivos. Mientras que Hernández (2005) precisa que el enfoque emocional personalizante surge como respuesta a un contexto social crítico frente al positivismo, ante una racionalidad que hace pensar en una deshumanización organizativo-tecnológica.

La inteligencia emocional planteada por Koifman (1988), se relaciona con el logro de satisfacción en la vida y con el desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta que según este autor “no existe relación entre inteligencia emocional y cociente intelectual” y Barceló (2013 citado en Rodas, J. y Santa Cruz, V., 2015) afirma que “no existen emociones positivas ni negativas” solo respuestas emocionales a situaciones reales. Sin embargo, Núñez (2005) citado en Hernández (2005) en “¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales”, expone la relación que se establece entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y “los resultados muestran que ni el “IE como rasgos” de personalidad (Daniel Goleman & Reuven Bar-on) ni el “IE como una habilidad mental” (Peter Salovey & John Mayer) predican satisfactoriamente el rendimiento académico”.

Ante la pregunta sobre ¿cómo se vincula el pensamiento crítico con la inteligencia emocional?, se concibe al ser humano como un producto inacabado de conocimiento ancestral, referentes socioculturales, necesidades y expectativas desde su unicidad y desde su

articulación con la colectividad. A este respecto, (Hernández, 2002) propone unos moldes mentales, que dilucidan un panorama operacional del pensamiento crítico, desde una concepción del aprendizaje, el manejo de las emociones y resultados autoregulados y efectivos.

[...] la oblicuidad cognitiva (desconectar la atención, olvidar o evadirse ante situaciones problemáticas que a uno le importan); inflación-decepción (imaginar ingenua o mágicamente situaciones que se van a vivir y luego sentir el desencanto); hipercontrol anticipatorio (querer controlar, anticipadamente, la realidad con el pensamiento) o automotivación proactiva (administrarse mensajes de ánimo. (p. 53).

Así mismo, Mayer y Salovey, 1997 (citado en Dueñas, 2002) explican la inteligencia emocional en relación con:

[...] la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (p. 82).

Y afirma que estas habilidades pueden ser apropiadas, tanto por el sujeto como por el contexto en el cual este se desenvuelve, y que van asociadas con la adquisición del éxito. En este mismo punto, Goleman (1995) concibe la inteligencia emocional, como un factor que moldea al sujeto en el logro exitoso de sus objetivos personales y laborales, en los cuales intervienen diferentes posiciones y resultados frente a las acciones, o sea que hay una concesión inteligente de las emociones cuando se tiene una meta común ligada a la capacidad cognitiva en acción.

Para Dueñas (2002), la inteligencia emocional se explica en relación a sí mismo y en relación a otros, caracterizada por la flexibilidad, el

análisis permanente y la incorporación de alternativas de solución a las problemáticas, desde una perspectiva ética y moral y consciente y responsable y en este mismo proceso se hace una línea de tiempo (Tabla 1), sobre la inteligencia emocional, y el consecuente desarrollo de habilidades, como también, su relación con el desarrollo del pensamiento, evidenciando la articulación de la construcción de conocimiento.

Conclusiones

El sujeto en un desarrollo constante adquiere habilidades, tanto emocionales como criterios, que le permiten apropiarse e instalar una serie de dinámicas y mecanismos que dinamizan un quehacer exitoso en su entorno sociocultural.

Al integrar en su cotidianidad, el pensamiento crítico y la inteligencia emocional, se fortalece su capacidad de abstracción, análisis y argumentación en pro de la solución de las problemáticas propias de los diferentes entornos.

Referencias

Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, mayo. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México

Altuve G., José G. (2010). *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Actualidad Contable FACES*. Año 13 N° 20, Enero - Junio 2010. Mérida. Venezuela (05-18)

Auqué, M. (2004). *El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas*. Universitat Rovira I Virgili. Tesis doctoral. Departamento de Psicología. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8958/TesiintelimetacMontseDomenechp.pdf?se>

Arons, A. (1976). Cultivating the capacity for formal reasoning: Objectives and procedures in an introductory physical science course. *American Journal of Physics*, 44, (9), 834-838.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Borgo, J. (2006). *Hacia un nuevo Iluminismo: defendiendo la ciencia y la razón. II Congreso Iberoamericano de Pensamiento Crítico*. Recuperado de http://www.geocities.com/cong_pc_lima/

Clement, J. (1979). Mapping a student's causal conceptions from a problem-solving protocol. En J. Lochhead y J. Clement (Eds.), *Cognitive process instruction. Research on the teaching thinking skills* (pp. 133-146). Philadelphia, PA: The Franklin Institute Press.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa Educación XX1, núm. 5, 2002, pp. 77- 96 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>

Escobar, A. (1991). *Imaginando un futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales*. En Margarita Lépez Maya (Ed.). *Desarrollo y democracia Venezuela*. Universidad Central de Venezuela, UNESCO. Caracas: Nueva Sociedad (135 172).

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* [versión original en inglés, *The emotional intelligence*, Bantam Books, 1995]. Barcelona: Kairós.

Hernández, P. (2005). *Educational Psychology*. Book of abstracts. Granada: 9th European Congress of Psychology. <http://www.ecp2005.com/horary.asp>

Kurland, D. (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Recuperado de <http://www.edicioneessimbioticas.info/Lectura-critica-versus-pensamiento>

Lipman, Matthew (1991). *Good thinking*. Montclair College, Private Paper.

Morales, N. y Sanchez, C. (2015). Inteligencia emocional, estilos cognitivos, rol sexual en estudiantes de media vocacional del colegio Manuela Beltrán. Repositorio Institución Universitaria los Libertadores. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/154/MarianEstefanyMoralesChacon.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Müller, Marina (2004). *Subjetividad y Orientación Vocacional Profesional. Orientación y Sociedad*. Vol. 4. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Pp. 35-44.

Núñez, J. (2005). "Relevance of the emotional intelligence on the academic achievement of university students". Symposium: "Emotional intelligence and mental molds on the subjective well-being and the achievement". Chair: P. Hernández. Congress Topic: Emotion and Motivation. Book of abstracts July 2005, Granada: 9th European Congress of Psychology. <http://www.ecp2005.com/horary.asp>. ISSN 0213-8464. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62 61

Schleicher (2019). El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

Paul, R., Elder, L. (2003). *Lectura crítica*. Asociación filosófica americana. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Lectura-Critica.pdf>

Pérez, C., Herrera, M., Ferrer, S. (2016) ¿Cómo es el proceso de construcción Del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas Omnia, vol. 22, núm. 2, pp. 91-106. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Rodas, J. y Santa Cruz, V. (2015). El rendimiento académico, cociente intelectual y los niveles de inteligencia emocional. *UCV-HACER Rev. Inv. Cult.* Volumen 4, N° 2, Julio- diciembre. Chiclayo, Lambayeque - Perú

Sánchez, M. (1992). Programa desarrollo de Habilidades de Pensamiento. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 5 (2), 207-236. Sánchez, M. (1993a). Comprensión de la lectura y adquisición de conocimiento. México: Trillas.

Sánchez, M. (1985). Teaching thinking processes. En D. N. Perkins, J. Lockhead y J. C. Bishop (Eds.), *Thinking: The Second International Conference* (pp. 413-430). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sociedad. Vol. 4. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Pp. 35-44.

Rojas, C. (2009). *¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y Fundamentos histórico-filosóficos*. Recuperado de http://cebgb.conectate.gob.pa/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1181663329413_36_1386780_255260.

UNESCO. (2016). *Habilidades para un Mundo Cambiante. Agenda de educación 2030*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/01-Esther-Carre-ESP-AprendizajeDocencia.pdf>

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 4, núm. 2, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.



CAPÍTULO

TENDENCIAS INTERNACIONALES EN MATERIA DE POLÍTICA EDUCATIVA EMOCIONAL

Melania Lezcano Rueda

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes

Magíster en Educación - UPB

Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander
Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Normalista superior con énfasis en Lengua Castellana - ENS sagrada familia de Urrao

RESUMEN

El mundo contemporáneo exige la formación de un capital humano cualificado y preparado para las exigencias y avances de las nuevas generaciones. El proceso de globalización es un fenómeno que abre las puertas del conocimiento a los medios de información y masificación de la producción de servicios en red, lo que conlleva a una reestructuración obligada de los sistemas educativos y planes de gobierno en pro de la reconstrucción de sus poblaciones y desarrollo de los territorios. Lo anterior genera impactos en la comunidad internacional, viendo la necesidad de crear políticas educativas acordes con las características de los países menos favorecidos y para lo cual los cambios en la economía, la cultura, la innovación, la tecnología, el desarrollo del conocimiento científico, no dan espera. Las poblaciones del nuevo milenio deben ser calificadas para desempeñarse objetivamente en la globalidad; por lo tanto, la educación está llamada a descentralizarse y replantear su estructura administrativa, pedagógica, curricular y comunitaria en función de la apertura mundial que se vive en la actualidad.

Palabras clave: Política educativa, globalización, plan decenal (2016-2026).

ABSTRACT

The contemporary world demands the formation of a qualified and prepared human capital for the requirements and advances of the new generations. The globalization process is a phenomenon that opens the doors of knowledge to the information, mass media and the production of network services, which leads to a forced restructuring of education systems and government plans for the reconstruction of their populations and development of the territories. This generates impacts on the international community, seeing the need to create educational policies according to the characteristics of the least favored countries and for which the changes in the economy, culture, innovation, technology, the development of scientific knowledge, they don't wait. The populations of the new millennium must be qualified to perform objectively in globality, therefore education is called to decentralize and rethink its administrative, pedagogical, curricular and community structure based on the global opening that is currently lived.

Keywords: Educational policy, globalization, ten-year plan (2016-2026).

Históricamente la dinámica de la humanidad ha venido trascendiendo y presentando cambios que se ven reflejados en sus formas de representación, estructuras sociales y condiciones de vida. Los avances tecnológicos permiten que los sistemas de comunicación, la economía, política y producción de conocimiento, se extiendan sobre la esfera terrestre fomentando lazos de interacción que promueven la competitividad y transmisión del saber en términos de globalización.

El sistema educativo es uno de los factores que tiene mayor intervención por estos procesos ya que desde la producción y transmisión del conocimiento se crean todas las guías que conducen las rutas de mediación administrativas, financieras y gubernamentales de un estado, lo cual lleva a la necesidad de formar un tipo de sociedad que innove, transforme, produzca tecnología, bienes y servicios, que finalmente satisfagan los estilos de vida de pueblos y generaciones que van dejando rastro con cada una de sus interacciones a lo largo del tiempo, o que tal vez solo se ven marginadas y obligadas a asumir una posición social que no es precisamente la más deseable, debido a lo que Gorostiaga y Tello (2011), dan a conocer como marginalización, según las diferencias entre países centrales y periféricos, siendo los primeros más desarrollados y con más poder que los segundos.

A continuación se presentan algunas tendencias internacionales en materia educativa, las cuales se convierten en retos a enfrentar por cada uno de los territorios que aún no logran un desarrollo pertinente y por lo tanto la globalización, los pone en desventaja con sistemas educativos de países competitivos y desarrollados.

Desafíos de la globalización en los sistemas educativos latinoamericanos

Es inevitable escapar de la globalización, lo que ha obligado a los países latinoamericanos a tener que reformular los modelos pe-

dagógicos y asumir los retos que la economía, política y desarrollo tecnológico le imponen a la educación del nuevo milenio. Lo anterior implica de manera directa que, desde el sistema educativo, deban ser controladas las políticas educativas y orientadas hacia la capacitación de la población para suplir las demandas de empleos que se requieren en el campo industrial, producción de bienes y servicios en línea, exportaciones, negocios locales internacionales, investigación científica, eficiencia y calidad para que pueblos tercermundistas puedan ser competentes con los países centrales.

No obstante, según Gorostiaga y Tello (2011), dicho elemento permite aumentar la producción de empleo, pero a la vez la reducción en los presupuestos para la educación ya que surgen conflictos de intereses particulares que afectan el orden social y de hecho la seguridad nacional, esto se ve reflejado en la inversión anual en subministro de armas y planes de desarrollo enfocados en el postconflicto como en el caso de Colombia, llevando así el sistema educativo a la minimización de su capacidad de acción mediada y controlada por el estado a partir de la implementación de currículos y evaluaciones externas e internas, que obedecen a las políticas neoliberales que se implementan en la actualidad.

De lo ya descrito se infiere que uno de los mayores retos de la educación en los países latinoamericanos es el funcionamiento con la poca inversión que los gobiernos hacen para formar sus individuos, y de hecho la manipulación política que acata la enseñanza para producir según las estrategias mundiales creadas por países desarrollados que tienen todo el potencial en capital e industria, moviendo la periferia como títeres o ¿por qué no? esclavos de macroeconomía.

Educar para la globalización hace que las nuevas reformas educativas centren su atención en la democratización social y la competitividad económica, para lo cual Gorostiaga y Tello (2011), presentan una relación entre ambos aspectos desde la perspectiva economicista, de inserción imperativa, integracionista, humanista y normativa.

Tabla 3.**Relación entre la democratización social y la competitividad económica.**

PERSPECTIVA	DESCRIPCIÓN	DESAFÍO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO
Economicista	Pretende mejorar la competitividad económica de los países latinoamericanos en el mundo.	Educación para el crecimiento económico acelerado.
		Promover la democracia en el capitalismo.
		Contrarrestar las desigualdades y la pobreza.
		Romper la brecha formativa que hay entre países desarrollados y periféricos.
		Participación en pruebas estándares internacionales.
		Modificación de planes de estudio y modelos educativos.
		Cualificación docente, aptos para responder a los desafíos de la globalización.
		Desfinanciación de la educación superior. (pública)
Inserción imperativa	Se refiere a la necesidad de no perder la tradición cultural en los procesos de globalización y formar a las personas para que trabajen y contribuyan con el fortalecimiento de las instituciones democráticas. (Gorostiaga y Tello, 2011, p. 9)	Reformulación de políticas educativas estatales.
		Problema: poca inversión del Estado en todo lo anterior.
		Formar el capital humano en pro de la transmisión de valores y sana convivencia.
		Educación intercultural y exclusiva.
		Formar para alcanzar una sociedad competitiva y solidaria.
		Transformar la productividad tecnológica con equidad.
		La producción tecnológica no puede afectar la identidad cultural.
		Mejorar la gestión educativa y los resultados de aprendizaje.
Proporcionar con equidad las oportunidades de aprendizaje.		
Tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje en el aula.		

PERSPECTIVA	DESCRIPCIÓN	DESAFÍO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO
Inserción imperativa		<p>Educar con pertinencia para una sociedad de conocimiento.</p> <p>Educar para dar respuesta a las economías internacionales. (Gorostiaga y Tello, 2011, p.10).</p>
Integracionista	Expresa la necesidad de generar una reforma educativa en los distintos países latinoamericanos que conlleve a la adaptación de las regiones a las nuevas tecnologías de información y comunicación para la innovación y reorganización de la educación.	<p>Aumentar eficiencia y rendimiento académico en los estudiantes.</p> <p>Educar a lo largo de la vida.</p> <p>Responder a los cambios tecnológicos de la época.</p> <p>Atender la multiculturalidad de acuerdo con las perspectivas globales y sociales.</p> <p>Centralizar la evaluación y el currículo de acuerdo con los intereses de las políticas educativas estatales.</p> <p>La educación debe ser un instrumento de acceso a la modernidad y a la globalización.</p> <p>Rescatar la ética global con la ayuda de los pueblos.</p> <p>Aprovechar las TIC para la producción de conocimientos y acceso al mercado laboral.</p>
Humanista	Propone generar cambios que permitan potencializar las habilidades y competencias humanas, rechazando las afecciones que la globalización pueda causar en estas.	<p>Educar para la igualdad, el respeto y la diversidad.</p> <p>Formar redes de conocimiento en las escuelas.</p> <p>Fomentar la participación ciudadana en las reformas que se deben hacer.</p> <p>Educar para el fortalecimiento de la democracia.</p> <p>Formar individuos que sean capaces de ponerse al servicio de su pueblo.</p>

PERSPECTIVA	DESCRIPCIÓN	DESAFÍO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO
Normativa	Este modelo es controlado por grupos de gobernantes neoliberales, cuyo objetivo es favorecer intereses particulares que ayuden a desarrollar políticas propuestas por múltiples organizaciones, la mayoría del sector privado, lo cual genera lucha y resistencia entre los habitantes de un Estado, en este sentido, los docentes y grupos sindicales son quienes lideran procesos de transformación social. (Gorostiaga y Tello, 2011, p.15).	Ayudar a que el sistema educativo sobreviva a los designios del imperialismo y el colonialismo.
		Promover la justicia para evitar la corrupción, la desigualdad, la pobreza, el empoderamiento de las élites en el sistema social.
		Generar una economía que ayude a financiar el pago de la deuda externa de los países en desarrollo.
		Aceptar la ayuda de países extranjeros y el Banco Mundial, poniendo la educación, economía, políticas y otros a merced de sus imposiciones financieras administrativas.
		Formar personas que sean totalmente competentes en el mercado laboral y económico, poniendo sus saberes al servicio de la producción masiva.

Fuente: elaboración propia

Otros aspectos importantes acerca de los desafíos que debe enfrentar el sistema educativo en tiempos de la globalización son los propuestos por Avendaño y Guacaneme (2016), quienes hacen referencia a la necesidad de potencializar en el capital humano, el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación para la producción de conocimiento, lo cual se logra a través de inversión en investigación, facilitando así la reformulación y creación de bienes y servicios que sustenten la economía de la sociedad global. Sin embargo, esto trae consigo una serie de dificultades que le acontecen directamente a la educación en cuanto a la urgencia de vincular nuevos modelos, prácticas pedagógicas y educativas que convierten el arte de enseñar en un negocio mediante el cual, el factor pedagógico se pierde y es tecnificado para ser promovido por cualquier profesional que pueda valerse del uso de las TIC, sistemas de comunicación en red, lineamientos y estándares curriculares que obedecen a las demandas del capitalismo a nivel mundial.

.....

Dado lo anterior, la formación integral que debe recibir todo ciudadano para el desarrollo de habilidades y competencias, queda sujeta a formalismos que acogen políticas extranjeras dejando de lado la visión de ser humano que desea tener una vida digna y tranquila; esto se convierte en un reto para la educación ya que no solo debe responder a los propósitos de la globalización, sino también a la identificación de aspectos que ayudan a edificar un proyecto de vida en los sujetos cualquiera que sea su condición económica, política y social. Dados estos elementos, hay una sensación de tranquilidad para los gobiernos, ya que el pueblo es formado y educado para obedecer y producir; lo humano, ético, cálido, y espiritual de las personas pasa a estar en un segundo plano. El pensamiento y la acción humana se instrumentalizan y estandarizan debido a la aplicación de modelos educativos extranjeros cuyas particularidades no son pertinentes con los contextos nacionales de países en surgimiento.

Se convierte en una urgencia entonces, el fortalecimiento del rol del docente ya que es este quien desde el aula de clase genera espacios de interacción social, en los cuales se contrarrestan algunos aspectos que la globalización obliga a desarrollar en estos claustros y se fomenta en todo sentido el conocimiento del contexto local, la promoción y protección de la cultura y tradiciones de los pueblos, el respeto por el otro, la lucha para llegar al ideal de país equitativo, justo, responsable, con una economía sustentable y rentable para sus gentes, la producción de conocimiento científico a través de la investigación, el uso de las TIC a favor de la dinámica que se desarrolla en la escuela, la ética, la justicia y el respeto por el orden dentro de los procesos de interacción social, aspectos que para la escuela de hoy implican modernización pero también ennoblecimiento y reconocimiento del oficio de enseñar como un pilar que fundamenta el nacimiento, crecimiento y progreso de la sociedad.

Entre otros apartados, según el informe planteado por Brunner (2000), sobre la séptima reunión intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, se identifican grandes desafíos que deben enfrentar los países implicados para promover el desarrollo de sus pueblos; entre ellos están la cobertura

total de niños en edad escolar desde el nivel de preescolar hasta grado once, inclusión de comunidades indígenas, población con necesidades educativas especiales y grupos pluriculturales en el sistema educativo, mejoramiento de las competencias básicas a través de la promoción de pruebas y planes de estudio estandarizados, promoción de la educación en sectores de bajos niveles económicos, modernización y profesionalización del capital humano de la educación para el sector productivo, en todo sentido guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia el fortalecimiento de la economía y política global.

Según los postulados ya mencionados la globalización tiene efectos positivos en el sistema educativo ya que obliga a que este tenga que ser modernizado y orientado hacia la producción, a fin de generar una mayor sostenibilidad económica de los países que comprenden el territorio latinoamericano, empero esto se logra haciendo inversión en políticas que llevan a la generación de planes y proyectos que promueven el desarrollo de competencias en los individuos que implican estos cambios; paralelamente la educación debe aprovechar e incorporar las TIC y los sistemas de comunicación a cada una de sus metas formativas, esto guiará a los individuos hacia la participación democrática en las medidas que se tomen para la satisfacción de sus propias necesidades y de hecho la producción de ciencia, conocimiento e innovación en las ideas.

La globalización también trae consigo efectos negativos que son impuestos por los gobiernos y economías neoliberales los cuales manipulan la sociedad y conducen al pueblo hacia la producción en masa, idea que cosifica la imagen de ser humano ya que lo único que importa es la competitividad, el aumento del capital y la fabricación de productos para la venta.

Otro fenómeno importante que reta al sistema educativo para que mejore su estructura, es el desarrollo tecnológico acelerado y uso de las tecnologías de información y comunicación, las brechas digitales cada vez se cierran más lo cual demanda la necesidad de aprender a usar cada herramienta tecnológica que exista y pueda ser puesta al servicio de la educación, sin embargo todavía hay do-

centes que se niegan a implementarlas viéndolas como una amenaza para su labor ya que piensan que estas pueden reemplazar sus funciones en el aula; las TIC no pueden ser distinguidas como una barrera que impida el desarrollo del conocimiento; por el contrario, deben convertirse en una oportunidad para crecer en el saber y universalizar el conocimiento. Es por ello que la información, instrucción y educación planteadas por Satustegui (2008), deben ir de la mano en la evolución de todo lo que construya y guíe el aprendizaje, ya que estas herramientas ayudan a construir nuevos modelos educacionales que permiten el avance hacia el mundo de hoy con el intercambio de métodos, metodologías, estándares y currículos más acordes con la realidad que vive y permea al individuo en cualquiera que sea su contexto inmediato en la aldea global. Por otro lado, el uso de la web o los recursos en línea expuestos por Mc Anally, Navarro y Rodríguez (2006), facilitan la inclusión en programas de educación superior, ayudando a que la cobertura en zonas rurales sea cada vez mayor, minimizando gastos de desplazamiento y manutención de quienes viven en lugares retirados de las ciudades y encuentran en la educación virtual una oportunidad de formación profesional sin abandonar sus parcelas, negocios y familias, lo que se suma a las bondades de manejar la tecnología, permanecer en el campo, contribuir con el desarrollo del país y alcanzar metas propuestas en un proyecto de vida que dignifica la supervivencia del hombre en su esfera sociocultural, contrario a permitir que sea la tecnología la que use al individuo y lo destruya.

No se puede olvidar que el adelanto tecnológico de un país lo lleva a posicionarse en sectores de industrialización, comercio, capacidad de endeudamiento, mayor inversión en el capital humano, competitividad en el plano económico y laboral, avances científicos que orientan la innovación hacia la formulación de instrumentos que contrarrestan enfermedades patológicas con vacunas; posicionando así los territorios en campos emprendedores cuyo objetivo es desarrollar conocimientos que permitan modificar la genética, la robótica, la multimedia a través de aplicaciones inteligentes a favor del ser humano, el sector agrario, industrial y de hecho la educación, lo cual favorece las condiciones de vida en cada rincón de la tierra.

Reconocimiento de las necesidades regionales

En Colombia, el impacto de la globalización, el cambio en las estructuras y modelos educativos, presentan ciertos retos que llevan a la construcción de propósitos que facilitan la intervención y atención eficaz de los individuos a partir de la primera infancia, en la cual participan madres gestantes y niños hasta los cinco años. Según lo contemplado en la ley 115 o Ley General de Educación, los mencionados ingresan posteriormente al nivel de transición o preescolar, luego a la básica primaria, seguidamente básica secundaria, media académica o técnica y educación superior si posee los recursos para ingresar a una universidad privada, o aprueba el examen de admisión para continuar con este ciclo formativo, en una de las universidades públicas del país. El objetivo de dichas intenciones según el PNDE (2016-2026), es la erradicación del analfabetismo, la pobreza, reducir los índices de deserción escolar y lograr mejores desempeños en las pruebas nacionales Saber-Pro e internacionales PISA; cerrando de esta manera las brechas de la inequidad y el resurgimiento de la guerra, propiciando desde el sistema educativo espacios constructivos que permitan la generación de una sociedad justa, equitativa, competente, innovadora, responsable y apropiada de los elementos culturales que estructuran los territorios.

El sistema educativo colombiano contempla una serie de lineamientos y estándares curriculares que obedecen a la demanda formativa que tiene cada uno de los 32 departamentos que componen dicho territorio. Estos elementos de organización y planeación estratégica fueron creados por el Ministerio de Educación Nacional y los docentes adscritos a este, con el fin de prestar un servicio acorde con las particularidades y características de la población colombiana. Es importante resaltar que los individuos de cada sitio mencionado tienen unos rasgos que determinan la cultura, idiosincrasia y creencias. Se encuentra entonces que hay pluriculturalidad y multiculturalidad, es decir, una nación que está compuesta por personas indígenas, afrocolombianos, mestizos, blancos, mulatos, población con barreras cognitivas, LGBT, entre otras. De igual forma, se encuentran sectores de mayor influencia socioeconómica

como Medellín y Bogotá ya que siguen siendo ciudades de gran potencial industrial; otros un poco más aislados que son potencia en turismo como las zonas costeras de Santa Marta, Barranquilla y Cartagena. En este sentido el mencionado ministerio se da a la tarea de crear planes, programas y proyectos que puedan preparar a los habitantes colombianos para ser productivos y competentes en su medio.

Como respuesta a los anteriores postulados nace entonces en el año 1994 la Ley General de Educación o Ley 115; en ella se constituye todo lo concerniente a la planeación, ejecución y desarrollo de la oferta educativa, áreas obligatorias, escalafón docente, objetivos de la educación en Colombia para la enseñanza en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica, naturaleza jurídica que ampara cada uno de estos procesos y disposiciones generales que se imparten a raíz del cumplimiento de las metas mencionadas en la presente ley.

El Ministerio de Educación Nacional en alianza con los entes territoriales, enfatizan en la organización y estandarización de la prestación del servicio educativo a lo largo del país, señalando que cada plan nacional o sectorial de educación debe estar orientado hacia el cumplimiento y desarrollo de las políticas educativas institucionales contempladas en los proyectos educativos. Es así como en el artículo 138 de dicha ley se define la naturaleza y condiciones de una entidad formativa, haciendo énfasis en la construcción del PEI como horizonte y guía de los procesos educacionales para los centros e instituciones educativas del país.

Conforme a lo señalado anteriormente se crean las líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuya visión y misión es hacer de este país el mejor educado de América Latina para el año 2026. Para ello formulan lo que será la guía que orientará el país en los próximos diez años, plan decenal (2016-2026), *“El camino hacia la calidad y la equidad”*. De lo anterior surgen 10 desafíos enmarcados en líneas estratégicas de desarrollo de programas que guían la educación hacia la prestación de un servicio en pro de otorgar a la población este

derecho, con la cualificación y formación avanzada de los docentes desde cada una de sus áreas específicas, el establecimiento de unos planes curriculares flexibles y acordes con los contextos y particularidades del territorio, la incorporación de las TIC para la enseñanza en todos los niveles, la construcción de una sociedad pacífica, equitativa, ética y respetuosa de la diferencia, el fomento de la investigación y la producción de conocimiento científico. Entre otros aspectos el fortalecimiento de programas como Todos a Aprender o PTA, un proyecto que lleva a cabo la capacitación de docentes de instituciones educativas que presentan bajos niveles en los resultados de las pruebas externas saber-ICFES, evaluación docente, ejecutada durante el año lectivo mediante las pautas establecidas en el Decreto Ley 1278 del 19 de junio de 2002, incentivos por la calidad educativa, mediante los cuales premian a docentes y estudiantes que hayan presentado niveles avanzados en las pruebas SABER, creación de red de maestros a través de la plataforma de Colombia Aprende, en la que se establece comunicación a nivel nacional entre los profesores para compartir experiencias y generar procesos educativos y pedagógicos significativos en sus instituciones educativas, Colombia Bilingüe, programa que enseña a maestros y estudiantes idiomas extranjeros como inglés y francés para que sean competentes en la globalización de la información, Colombia Libre del Analfabetismo, plan que permite la erradicación de la incultura y desconocimiento del mundo a través de la enseñanza de la lectura y la escritura en todo el territorio, atención a la primera infancia, en la que se educan los niños desde sus primeros años de edad y se incluyen en los procesos educativos con currículos especiales y pertinentes para ellos; de igual forma la modernización de la educación media a través de la implantación de programas técnicos ofrecidos por el SENA y algunas universidades públicas del país como la Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia; entre otros. Cada uno de estos aspectos en los cuales el país pretende lograr avances significativos para la educación de su población, obedecen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible o Agenda 2030 planteados por la ONU (2016), específicamente el cuarto ODS, que habla de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. (p.3).

Los anteriores planes y programas son enviados a las diferentes secretarías de educación departamental que son las encargadas de velar por el cumplimiento del servicio educativo en los entes territoriales del país, compuestos también por municipio y corregimientos. En estos sectores se adecúan y se estructuran de acuerdo con las características de cada una de las poblaciones en las que se van a desarrollar, constituyendo lo que, en el departamento de Antioquia, por ejemplo, se conoce con el nombre de retos educativos, los cuales hacen énfasis en cobertura, permanencia y calidad educativa. La primera obedece a que la totalidad de los jóvenes y niños del departamento de Antioquia en edad escolar deben estar matriculados en las diferentes instituciones y centros educativos públicos y privados de dicho territorio; la segunda orienta hacia la generación de estrategias pedagógicas y educativas que ofrezcan un mejor servicio formativo que genere condiciones óptimas, para que los estudiantes no deserten de las aulas de clase y permanezcan allí hasta lograr el cumplimiento de sus niveles académicos, no solo de la básica sino también de la universidad. La tercera plantea el ofrecimiento de una educación de calidad que permita el logro de mejores profesionales, la producción de conocimiento científico, la potencialización de los procesos de desarrollo de ciencia, tecnología e innovación a través de la investigación y en todo sentido la formación de seres integrales, competentes y generadores de cambios significativos en la sociedad o aldea global en la que se vive actualmente. (McLuhan, 1995, p.14).

Conclusiones

La globalización es el proceso mediante el cual se eliminan las barreras terrestres, marítimas y aéreas a nivel mundial y se establece la libre circulación de mercancías, tecnología, cultura, capital y producción de bienes y servicios entre países, tal como lo manifiesta Salguero (2003), en su ensayo sobre globalización, economía y regiones de Colombia.

El proceso de globalización, visto desde una perspectiva capitalista, se presenta como una oportunidad que tienen los países para el desarrollo potencial de su economía; no obstante causa también

problemas como el narcotráfico, pobreza, poco acceso a bienes y servicio y aumento en el costo de vida de los pobladores de regiones o localidades señaladas como centrales o de mayor desarrollo.

La globalización tiene puntos favorables como el desarrollo tecnológico, la comunicación instantánea a través del uso de la web, la necesidad de aprender otros lenguajes para el intercambio de saberes y reconocimiento de las culturas a nivel mundial; también tiene sus puntos negativos que vuelven pobres a los menos favorecidos y más ricos a los que más tienen según lo descrito por Beck, Moreno y Borrás (1998) en su libro sobre el tema en mención.

En el caso de Colombia se hacen grandes esfuerzos por llevar a cabo cada una de las metas establecidas en el plan nacional de educación; para ello se adecúan proyectos y programas que son evaluados continuamente con el fin de verificar su impacto y pertinencia en las diferentes regiones de país. El resultado de estos trabajos se ve reflejado en el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes y en el desarrollo de competencias laborales fundamentadas desde la formación en el ser, saber y hacer, políticas que son propias de la dinámica global.

Referencias

Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Avendaño Castro, W. R., y Guacaneme Pineda, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206.

Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22.

Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, 1-35.

De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia.

El Camino, H. L. C., & La Equidad, Y. Plan Nacional Decenal De Educación 2016-2026.

Gorostiaga, J. M., y Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. Revista Brasileira de Educação, 16(47).

Marcela, M. (2003). Las Universidades en América Latina. ¿Reformadas o Alteradas? La cosmética del poder financiero. CLACSO. Argentina.

McAnally-Salas, L., Navarro Hernández, M. D. R., y Rodríguez Lares, J. J. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(28).

McLuhan, M., Powers, B. R., y Ferrari, C. (1995). La aldea global. Gedisa.

Salguero, J. (2003). Globalización, Economía y regiones de Colombia. Sociedad Geográfica de Colombia, Academia de Ciencias Geográficas. Sogeocol, 1-20.

Satrústegui, A. U. (2008). Cambios sociales y educación. Revista de Educación, 347, 419-432.



CAPÍTULO

DESARROLLAR PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS AULAS ES UNA GRAN TRAVESÍA ESCOLAR

Edisla Arloth Barona Villamizar

Licenciada en Filosofía – UNAD

Coinvestigadora del Semillero de Filosofía para niños – UNAD

Docente Colegio Cooperativo de Sopó

RESUMEN

Este trabajo presenta los aspectos más significativos de la investigación de grado denominada Desarrollo del Pensamiento Crítico a través de la estrategia de Comunidad de Indagación del programa de Filosofía para Niños, en estudiantes de grado quinto de Básica Primaria del Instituto Pedagógico Campestre (La Calera), en la cual se implementaron diferentes propuestas didácticas enmarcadas en la estrategia de Comunidad de Indagación, cuyos resultados permitieron evidenciar un mejoramiento de las competencias de pensamiento crítico, constituyéndose en una herramienta pedagógica y didáctica que puede implementarse, igualmente, en las diferentes asignaturas del currículo escolar.

Palabras clave: comunidad de indagación, Filosofía para Niños e investigación acción participativa.

ABSTRACT

This work presents the main aspects of the research paper called Development of Critical Thinking through the Inquiry Community strategy of the Philosophy for children program, in fifth grade students of the Campestre Pedagogical Institute (La Calera), in which different didactic proposals were developed framed in the Inquiry Community strategy, whose results evidenced an improvement in critical thinking skills, becoming a pedagogical and didactic tool that can also be implemented in the different subjects of the school curriculum.

Keywords: Community of inquiry, philosophy for children and research in participatory action.

Desarrollo del pensamiento crítico y las comunidades de indagación

En este artículo se exponen los aspectos más significativos de la investigación denominada *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la estrategia de comunidad de indagación del programa de Filosofía para Niños, en estudiantes de grado quinto de básica primaria del Instituto Pedagógico Campestre (La Calera)*, la cual se desarrolló como trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

El problema de investigación planteado está asociado a la falencia de competencias de pensamiento crítico en la formación básica primaria, lo cual incide en la formación de hábitos de pensamiento que permita a los niños resolver de manera autónoma, lógica, racional y argumentativa los conflictos y problemáticas que experimenta en su vida personal, escolar y social.

El objetivo de la investigación está orientado al desarrollo de competencias de pensamiento crítico en los niños de grado quinto de primaria del Instituto Pedagógico Campestre, de forma que les permita racionalizar sus acciones y a la vez solucionar problemas cotidianos, apoyándose en la estrategia de comunidad de indagación propia del programa de Filosofía para Niños, a fin de afianzar la autonomía y el pensamiento reflexivo.

Para el logro del objetivo de investigación planteado, se aplica la metodología de Investigación Acción Participación –IAP–, el cual proporciona un método de análisis y comprensión de la realidad educativa estudiada, con el propósito de realizar un ejercicio pedagógico enmarcado en la estrategia de comunidad de indagación, para analizar y comprender mejor la realidad de la población estudiada, y planificar acciones y medidas para transformar y mejorar la práctica educativa.

A este propósito se ha realizado una revisión de los estándares curriculares para la formación escolar, que evidencia una carencia de criterios concretos para el desarrollo de pensamiento crítico

en este nivel de escolaridad. Esto condujo al planteamiento de la estrategia de comunidad de indagación del programa de Filosofía para Niños, a través del cual se busca que los niños puedan desarrollar dicha competencia. Los resultados de la investigación permiten afirmar que la estrategia de comunidad de indagación es útil para desarrollar competencias de pensamiento crítico, siendo una herramienta que debe incorporarse a los estándares y lineamientos curriculares en las diferentes áreas de formación de la educación básica primaria.

Filosofía para Niños

El programa de Filosofía para Niños fue creado a finales de la década de los años 60 por el filósofo norteamericano Matthew Lipman, en el Monclair State College de Nueva Jersey. A partir de la observación de las deficiencias que presentaban los estudiantes universitarios para el análisis lógico y el pensamiento crítico, Lipman se hace consciente de que la educación debía ser transformada, pasando de una educación para la memorización y el adiestramiento, a una educación que fortaleciera el pensamiento crítico y que permitiera a los estudiantes convertirse en ciudadanos deliberativos, con capacidad para tomar decisiones sobre asuntos públicos de manera consciente y argumentada. (Lago, 1990).

La propuesta de Filosofía para Niños creada por Lipman consiste en desarrollar en el niño, desde temprana edad, la capacidad cognitiva y de pensamiento crítico, que les permita hacer preguntas significativas basadas en la realidad del mundo y en los valores, principios y creencias imperantes de la sociedad en que se vive.

Uno de los elementos primordiales para el ejercicio de la filosofía para niños es fomentar el pensamiento crítico, el cual permite que los estudiantes desarrollen su capacidad de análisis y reflexión frente a las diferentes temáticas que abordan en su diario vivir. Diferentes autores y teóricos han planteado definiciones sobre el pensamiento crítico. Entre ellos se encuentra John Dewey, quien afirma que el pensamiento crítico es “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento

.....

a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige” (Barona, 2018, p. 13).

No podemos dejar a un lado el argumento que expone Limpan (2009), frente al pensamiento crítico: “el pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrector y sensible al contexto.” (Agredo, 2012, p. 13); este concepto permite enlazar con mayor propiedad el pensamiento crítico con la filosofía para niños, con el fin de buscar estrategias pedagógicas que faciliten la autonomía y el pensar reflexivo.

Otro de los autores que cabe destacar dentro del programa de filosofía para niños es Diego Pineda (2004), quien afirma que la filosofía para niños se refiere a un pensamiento hecho con ellos y por ellos. Se trata, precisamente, de encontrar el acceso más natural a los problemas filosóficos, ese que se nos abre en las incómodas pero muy certeras preguntas infantiles; y, sobre todo, se trata de aprender a seguir el curso de pensamiento abierto por sus preguntas y de cultivar con ellos la capacidad de maravillarnos, de admirarnos de que las cosas sean como son, de quedarnos perplejos ante el mundo. Disposiciones que, desde siempre, han sido el origen del auténtico filosofar. (Barona, 2018, pág. 14)

Esta investigación enlaza la filosofía para niños con el pensamiento crítico mediante una metodología pedagógica, la cual contribuye a que los niños de quinto de primaria reflexionen filosóficamente a través de sus experiencias individuales y sociales; se les permite indagar acerca de su existencia, sus miedos y sus problemáticas. Estos niños y niñas requieren con necesidad conocerse a sí mismo, plantear soluciones a sus preguntas y establecer pensamientos críticos frente a lo que vivencian y observan en su contexto diario.

El objetivo primordial de esta investigación consistió en implementar la estrategia de comunidad de indagación de Filosofía para Niños, en estudiantes de grado quinto de primaria del Instituto Pedagógico Campestre, ubicado en el municipio de La Calera (Cundinamarca), a fin de fortalecer el desarrollo del pensamiento

crítico (Barona, 2018, pág. 8). Se trata entonces de fortalecer este pensamiento en ellos, construyendo entornos escolares que permitan acercar a los niños al sentir filosófico; que aprendan a pensar por sí mismos, argumentar, a dar razones y motivos de lo que piensan, siendo esta metodología una vía de reflexión significativa, que permite mejorar la calidad del pensamiento crítico en los distintos niveles de la educación.

Haciendo referencia a la metodología aplicada en esta investigación se esclarece que se tomó como punto de partida la Investigación Acción Participativa –IAP–; esta metodología de investigación combina dos procesos: el de conocer y el de actuar, involucrando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Al igual que otros modelos, el IAP proporciona a las comunidades un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la *praxis*, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora (Barona, 2018, pág. 20).

Dentro de la propuesta pedagógica se desarrollaron diversas actividades académicas, las cuales permitieron que los niños asumieran una posición crítica; algunas de estas actividades fueron: lecturas, videos, diálogos, composición de escritos, entre otros; todo ello enmarcado en la estrategia de comunidad de indagación, buscando mejorar las actitudes y comportamientos de estos niños desarrollando el raciocinio y el pensar crítico. Este método pedagógico permitió rescatar la curiosidad y el asombro de los estudiantes; está orientado a desarrollar un pensamiento filosófico, a través de la discusión filosófica, utilizando los diversos recursos que el diálogo nos proporciona como es la comunicación de ideas, la escucha de los demás y el respeto por las opiniones ajenas.

Esta investigación ha permitido afianzar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la filosofía para niños en estudiantes de básica primaria. Los resultados alcanzados dan cuenta de una

.....

dinamización del quehacer pedagógico en las aulas, convirtiéndolas en ambientes abiertos para la indagación, el diálogo y el pensamiento humano. Se plantea entonces, la implementación de un modo diferente de hacer filosofía, a partir de la estrategia de comunidad de indagación y de la Filosofía para Niños, teniendo en cuenta que la investigación realizada es una apuesta significativa que nos invita a pensar otra posibilidad de concebir la filosofía. A partir de este trabajo investigativo se ha podido identificar problemáticas educativas, que han venido perjudicando el buen desarrollo de las actividades escolares, por tal razón se propuso promover la motivación y el interés de los estudiantes sobre la importancia de pensar y razonar coherentemente, y desarrollar las destrezas del pensamiento en ellos para un crecimiento personal e interpersonal (Barona, 2018, pág. 60).

Esta investigación convirtió el aula de clase en un espacio donde se propició el diálogo activo y propositivo, para que todos los estudiantes se vieran comprometidos con el pensar de manera crítica y a su vez conocer la forma adecuada de actuar en una sociedad. Por tanto, no se puede dudar que uno de los recursos fundamentales para el logro de este objetivo es la implementación de la propuesta pedagógica de Filosofía para Niños de Mathew Lipman, lo cual ha permitido reconocer que esta metodología contribuyó en la búsqueda y aplicabilidad de nuevas estrategias de trabajo, que hicieron posible incentivar en los estudiantes la buena práctica del pensamiento crítico, el respeto por el otro, pero sobre todo el valor que tiene el pensar filosófico en la educación general de los niños y niñas (Barona, 2018, pág. 61)

Estrategia metodológica

Partiendo del método la Investigación Acción Participativa, se implementó una entrevista estructurada para los niños de quinto de Primaria con un total de diez preguntas, las cuales fueron diseñadas teniendo en cuenta las necesidades que se evidencian en el aula; a su vez, se buscó conocer con mayor precisión los conceptos que ellos tienen acerca de su propio ser, del saber filosófico y de la realidad que enfrentan en ciertas situaciones cotidianas.

Estrategia didáctica de comunidad de indagación

Después de realizar la primera fase de diagnóstico, se llevó a cabo la segunda fase en la cual se buscó implementar la estrategia metodológica basada en la comunidad de indagación; es en esta fase donde se permite evidenciar mejores resultados en el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico, se aplicó a los niños del grado quinto de primaria la misma entrevista estructurada de la fase diagnóstica.

A partir de estos resultados se diseñan estrategias pedagógicas que permitan desarrollar el pensamiento crítico en el aula. No se busca que el niño aprenda a filosofar y comprender su contexto de inmediato, se pretende entonces, aplicar elementos lúdicos y didácticos que fortalezcan la filosofía para niños, acompañados de la comunidad de indagación como desarrollo del pensamiento crítico. A través de la observación y análisis de las entrevistas aplicadas en la primera fase de diagnóstico, se ve la necesidad de dar herramientas para ayudar a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, esto debido a que los niños de quinto de primaria no se sienten seguros o desconocen de su vida, de su actuar frente a experiencias cotidianas y de la filosofía (Barona, 2018, pág. 31).

Resultados principales

Con base en los datos obtenidos en la segunda fase, se puede interpretar que los resultados arrojados permitieron mostrar un avance significativo en el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de quinto de primaria del Instituto Pedagógico Campestre.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la entrevista, se evidencia que los estudiantes ya se conocen a sí mismos y por lo tanto su pensamiento crítico ha mejorado frente a situaciones tanto de su cotidianidad como de los saberes que reciben en las diferentes áreas del conocimiento. También se resalta que la mayoría de los estudiantes conocen el verdadero sentido que tiene el pensar críticamente; esto hace que ya sus respuestas no sean ambiguas y sin contenido filosófico.

Conclusiones

Cuando se pensó en la propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la filosofía para niños en el grado quinto de primaria del Instituto Pedagógico Campestre, se consideró una finalidad la cual era dinamizar el quehacer pedagógico en las aulas, convirtiéndolas en ambientes abiertos para la indagación, el diálogo y el pensar humano. Se apunta entonces a crear un nuevo modelo de hacer filosofía, tal vez esto parezca una utopía, para muchos, pero ha sido la meta por la cual se proyecta esta investigación.

Es importante tener en cuenta que antes que los estudiantes hagan una discusión filosófica es indispensable que conozcan las herramientas para realizarla. Estas primeras sesiones son introductorias y lo que buscan es familiarizar a los niños con todos los elementos didácticos y metodológicos de los que cuenta la comunidad de indagación y la filosofía para niños. Así que el acercamiento a las herramientas será el primer paso antes de ingresar a las sesiones con las actividades programadas. Esta propuesta pedagógica se privilegia por la construcción de preguntas más que por sus respuestas. Es importante no perder de vista que el docente solo será el coordinador, pues nadie tiene la propiedad del conocimiento. (Barona, 2018, pág. 60).

Lipman (Citado en Martínez Navarro, 2017), afirma que la comunidad de indagación permite que los niños lleguen a ser más sensibles a los aspectos morales de la vida diaria, haciéndoles más conscientes con respecto a los problemas que se presentan en su entorno cotidiano, y les introduce en los procedimientos que hacen viable la indagación y el pensamiento crítico.

La aplicación de la propuesta pedagógica referenciada ha permitido que el niño dé un paso significativo en la autonomía; y que su modo de pensar y de actuar sea cada vez más consciente y solidario con sus compañeros. Teniendo claro que lo expuesto a continuación es una significativa propuesta que nos invita a pensar otra posibilidad de concebir la lúdica en la filosofía, dentro de este trabajo investigativo se han podido identificar problemáticas educati-

vas, que han venido perjudicando el buen desarrollo de las actividades escolares; por tal razón se propuso promover la motivación y el interés de los estudiantes sobre la importancia de pensar y razonar coherentemente, y desarrollar las destrezas del pensamiento en ellos para un crecimiento personal e interpersonal.

La investigación nos ha permitido comprender que la Filosofía para Niños, y en particular la estrategia de comunidad de indagación es un proceso que se debe iniciar desde temprana edad para que perdure a lo largo de la vida, pues está inmersa en una serie de posibilidades, ya sean positivas o negativas, las cuales inciden en el grupo o contexto social al que pertenece el estudiante.

Finalmente, podemos indicar que se hace indispensable inculcar y fortalecer las habilidades de pensamiento, que motive a los estudiantes a pensar de manera cuidadosa, dando con ello un significado lógico y un sentido ético y moral a su experiencia del mundo.

Referencias

Alcaldía de La Calera. (Octubre de 2017). *La Calera, travel*. Recuperado de <http://lcalera.travel/>

Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico, técnicas para su desarrollo*. Bogotá, D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lago Bornstein, J. (1990). El Programa de Filosofía para niños. *Aprender a pensar*, 10.

Lipman, M. (3 de octubre de 2017). *Pensamiento crítico de Harvard*. Recuperado de <http://www.zonapediatrica.com/lipman-y-el-pensamiento-critico-de-harvard.html#resultados>

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

Pineda, D. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, 109-110.

Pineda, D. A. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *Revista Javeriana*, 103-121.



CAPÍTULO

COMUNIDAD DE INDAGACIÓN: UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Octavio Orozco

Licenciado en Filosofía – UNAD

Coinvestigador Semillero de Filosofía para Niños - UNAD

RESUMEN

En la Institución Educativa Panebianco Americano, Sede José María Córdoba, ubicada en el corregimiento de Caucaseco del municipio de Candelaria (Valle), se desarrolló la propuesta de investigación cuyo objetivo planteaba el mejoramiento de la convivencia escolar, en razón a la aguda problemática registrada en la institución. La estrategia implementada para la resolución de la problemática planteada hizo uso de la estrategia de Comunidad de Indagación del programa de Filosofía para Niños (FpN), como un espacio de reflexión en el que concurren los diferentes actores escolares como padres de familia, docentes y directivos docentes, evidenciándose cambios significativos derivados del empoderamiento del estudiante frente a su propio proceso formativo en concordancia a su bien pensar, discusión, argumentación e investigación.

Palabras clave: conflicto escolar, comunidad de indagación, escuela de padres, convivencia, educación, filosofía para niños.

ABSTRACT

In the Panebianco American Educational Institution, José María Córdoba, located in the Caucaseco district of the Municipality of Candelaria (Valle), the research proposal was developed whose objective was the improvement of school life, due to the acute problem registered in the institution. The strategy implemented to solve the problem raised made use of the Community of Inquiry strategy of the Philosophy for Children (FpN) program, as a space for reflection in which the different school actors such as parents, teachers and managers, evidencing significant changes derived from the empowerment of the student against their own training process in accordance with his good thinking, discussion, argumentation and research.

Keywords: School conflict, Community of Indagation, Parents' school, School coexistence, Education, Philosophy for children.

Introducción

En la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, promulgada en el año 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, se establece, en su Artículo 26, que: “toda persona tiene derecho a la educación”. Esta divisa se reafirma con Jacques Delors (1994), para quien *Los cuatro pilares de la educación deben estar orientados* a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, aprender a ser. (pp. 91-103). La *Constitución Política de Colombia* de 1991, suscribe este principio en su artículo 67, al establecer que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”.

Uno de los fines que se deriva de este marco regulatorio de política pública está asociado a la promoción del pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; sin embargo, estos fines son truncados por conflictos tanto internos como externos entre los estudiantes durante el periodo escolar, las cuales no encuentran soluciones institucionales diferentes a la punitiva, desembocando muchas veces en bajo rendimiento escolar, discriminación y deserción.

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

La escuela y la emancipación

Y el que no puede vivir en sociedad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino como una bestia o un dios.
(Aristóteles. *Política*. Madrid. Alianza, 1991, pp. 43-44).

La escuela como medio para la emancipación del hombre salvaguardada en normas y leyes, debe así mismo constatar su cumplimiento con el respeto a dichas normas y los acuerdos que impo-

ne la sociedad misma. Esto exige una educación en valores para la preservación de la anhelada cultura democrática, a partir de un ejercicio docente enriquecido por nuevas formas que promuevan la sana convivencia entre el respeto, la solidaridad y el diálogo, lo que signifique la humanización del servicio de la educación como un nuevo derrotero contra la tradicional escuela anquilosada en la repitencia de lo acabado, la monotonía, la disciplina y el castigo.

Para tal fin de formar seres modernos, autónomos, responsables y solidarios, existen principios de la Constitución que cobran vigencia para la tarea de la educación cívica y ciudadana, así, los lineamientos establecen:

“Así mismo, la educación debe comprometerse con llevar al seno de la escuela el debate ético que ha recuperado una gran actualidad, para indagar por el tipo de ciudadanos y de proyecto ético que quiere ayudar a formar, en el proceso de construcción de una sociedad civil fuerte y organizada, cimentada en los valores de la democracia, la justicia, la solidaridad, la paz, el respeto por el medio ambiente, el respeto por los derechos humanos y el desarrollo de los seres humanos, como mínimos para asegurar la convivencia democrática”. (Lineamientos curriculares, 1998:64). (Citado por Ruiz Y Chau, 2005, p.15)

Por otro lado, Ruiz (1966) expone: “construir criterios ‘prosociales’ es básico dentro de una formación social completa. Difícilmente se podrá educar en valores como la colaboración, la solidaridad y la convivencia, si no llega a entenderse el compromiso “prosocial”. (p.26).

La “prosocialidad”, se comprende entonces como aquella conducta que tiende a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior, se trabaja en programas educativos (Roche, 1985) que inciden en aspectos como los siguientes: ayuda física, servicio físico, compartir, ayuda

verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, presencia positiva, escucha profunda, empatía y solidaridad.

La básica primaria desde su diseño curricular se plantea a partir de sus tres contenidos generales: conceptuales (hechos, conceptos y principios), procedimentales (procedimientos) y actitudinales (actitudes, valores y normas). Ruiz (1996) al respecto sobre los contenidos de la básica menciona: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social y, comunicación y representación.

De los contenidos actitudinales sobresalen con mayor importancia para el desarrollo de la comunidad de indagación: el diálogo, la autoestima y el respeto. Con el primero como una necesidad social para el encuentro con el otro, Ruiz (1996) señala los siguientes 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. Sin embargo, para lograr un diálogo maduro y constructivo son necesarias las siguientes pautas: deseo de participación, serenidad y tranquilidad, afecto y simpatía, naturalidad y fluidez, flexibilidad y tolerancia, actitud empática, diálogo democrático e interés manifiesto.

Así con el amparo de la ética podemos cimentar una nueva escuela que contraste las retardatarias prácticas de la vieja escuela que impide el desarrollo y progreso de las comunidades. Valga para ello la siguiente cita de Pineda (2011) en su texto *Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria sobre la ética*:

“El objetivo de la investigación ética no es el de enseñar a los niños y jóvenes un cierto conjunto de valores particulares, sino, más bien, el de permitirles una consideración constante, nunca terminada y permanentemente abierta de los valores, criterios y prácticas de acuerdo con los cuales vivimos, para que ellos

los discutan de forma abierta y pública tomando en cuenta todos los hechos y los puntos de vista que están en juego. Es un postulado básico de la investigación ética que tal discusión y reflexión debe tener lugar en una atmósfera de confianza y respeto mutuo, así como de imparcialidad, puesto que ello contribuye a fomentar la responsabilidad e inteligencia morales de los niños y jóvenes mucho más que cualquier otro sistema que se limite a familiarizarlos con “las reglas” y que insista en que ellos “cumplan con su deber” (Lipman, citado en Pineda, 2011, pp.1-2)

De los resultados de la escuela tradicional y retardataria se tiene la inexistencia de sujetos participativos, propositivos y críticos, necesidades de una sociedad conformista, en sopor y, peor aún, caracterizada por la barbarie, la esclavitud mental, la corrupción y la injusticia. De este modo, para resignificar la escuela como un escenario de cambio y transformación tomaremos los aportes de Mathew Lipman sobre el pensamiento, como el más significativo entre otros autores: (Johnson, 1992), Siegel (1988), Paul (1993), Ennis (1993) y McPeck (1991). Para Lipman (1991), en cierto contexto y como actividad crítica, los sujetos prevalecen en la información más relevante frente a sus necesidades y sus metas. Es aquí donde el pensamiento crítico establece la jerarquía para combatir las opiniones no fundamentadas, irrelevantes y las acciones irreflexivas. Lograr una posición crítica en los discentes es fecundar el poder para erradicar la enajenación de sus derechos y valores. Así Lipman (1991) reafirma que el pensamiento crítico “nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos” (p. 144).

Promover el pensamiento crítico permite entonces pensar mejor, elaborar mejores juicios y tomar mejores decisiones. El pensamiento crítico crea habilidades y actitudes identificadas en cuatro categorías: la conceptualización u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. Desde este mismo enfoque crítico del autor se establecen los siguientes criterios, la

autocorrección, la sensibilidad al contexto y un resultado basado en el buen juicio. France (et al., 2003).

Con FpN también se propone:

- Tratar de 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. (Citado por Carmona G., M. (2005).
- La obra de Lipman -a partir de sus novelas- pretende estimular a los niños y jóvenes para el acto de indagación filosófica, obteniendo de ello la capacidad en los niños de pensar por sí mismos.

Así mismo, plantea:

- Un conjunto de relatos filosóficos que sirven como textos básicos de lectura y como disparadores para la discusión filosófica.
- Libros de apoyo para el docente que ponen a su disposición variados planes de discusión y ejercicios que facilitan la consecución de los objetivos propuestos.
- Un programa de formación para docentes, que les permite extraer todas las posibilidades de los relatos y asegurar un desarrollo secuencial de las destrezas propuestas.
- Una metodología pedagógica tendente a transformar el aula en una comunidad de indagación (Accorinti, 1996).

Lo que se quiere entonces es un aula circundada en el diálogo, la curiosidad y la pregunta, que rompa con los actos dogmáticos y a la vez, se resalte “una educación, en fin, sostenida sobre la docta ignorancia, las preguntas y el deseo de aprender, siempre.” (Accorinti, 1999, p. 137). Citado por Arias, Carreño & Mariño (2016).

Este nuevo enfoque interdisciplinario (FpN), integra aportes pedagógicos de Sócrates, Aristóteles, Piaget, Brunner, Stuart Mill, Peirce, Dewey, Vygotsky y Freire a través de *La Comunidad de Indagación*; un elemento de gran importancia para el proceso de la labor docente donde los mismos estudiantes son los propios protagonistas.

Entre otros objetivos de FpN está “el desarrollo de la comprensión ética” donde se proponen un conjunto de habilidades para analizar las situaciones morales, el razonamiento y el juicio moral, al igual que actitudes básicas para la instrucción de una vida ética. Conforme a ello, Elisa (Novela Lipman) estimula en los estudiantes la capacidad de análisis y reflexión; de ahí que estos últimos a través del continuo ejercicio reflexivo, metódico, riguroso y razonable, pueden a través de sus propios criterios resolver sus dudas y problemas.

En tanto que Lipman, citado por Pineda (2011) justifica una ética para comprender la conducta moral y cuyo fin es el de ayudar a los individuos a comprender más claramente sus posibilidades morales en situaciones dadas:

Los niños y jóvenes deben aprender a identificar los problemas morales, y a pensar sobre ellos, pues tal reflexión es lo que constituye la investigación ética en su sentido más propio. El objetivo de la investigación ética no es el de enseñar a los niños y jóvenes un cierto conjunto de valores particulares, sino, más bien, el de permitirles una consideración constante, nunca terminada y permanentemente abierta de los valores, criterios y prácticas de acuerdo con los cuales vivimos, para que ellos los discutan de forma abierta y pública tomando en cuenta todos los hechos y los puntos de vista que están en juego. Es

un postulado básico de la investigación ética que tal discusión y reflexión debe tener lugar en una atmósfera de confianza y respeto mutuo, así como de imparcialidad, puesto que ello contribuye a fomentar la responsabilidad e inteligencia morales de los niños y jóvenes mucho más que cualquier otro sistema que se limite a familiarizarlos con “las reglas” y que insista en que ellos “cumplan con su deber”. (p, 1-2)

Una educación enajenada de la función ética atenta contra los principios elementales de la democracia. Por tanto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) regula y declara fundamental su enseñanza en el Art. 23; así mismo exige que tal formación ética y moral deba promoverse por directivos, educadores y personal administrativo en todos los ámbitos de la comunidad educativa, conforme a los mecanismos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional, currículo y contenidos académicos; garantizando en consecuencia su aplicación recta y justa a partir de la autonomía de las normas institucionales (Art. 25). Las normas y reglamentaciones institucionales estarán soportadas en el Manual de Convivencia, carta insigne de derechos y obligaciones (Art.87). La misma ley en procura de la calidad, exige así mismo, la formación de educadores “de la más alta calidad científica y ética” (Art. 109).

Para Diego Pineda, la educación moral puede incurrir en formas de adoctrinamiento y, por ello dicha educación moral no puede hacerse por vía directa o por la enseñanza directa de habilidades, conocimientos y actitudes que los niños y jóvenes “deben aprender”. Su salida apunta a una reflexión ética mediada por una educación filosófica que debe trascender a las simples enseñanzas de inculcación de valores establecidos y a la evaluación de aciertos y desaciertos de actos morales. La clave según este pensador está en reconocer al niño no como el medio para la enseñanza de la virtud moral sino como sujeto de reflexión ética.

Precisó analizar desde la problemática del conflicto escolar el estado actual de las familias como pequeñas células de convivencia, con sus cuidados, afectos, aciertos y desaciertos, tolerancia, firme-

za o blandura. Además, tenemos que la familia proporciona desde la acción comunicativa el amalgamamiento de lo psicológico, biológico, social y ecológico, que entre los aciertos y desaciertos; son estos últimos desde lo negativo y que, en el mayor de los casos, por no existir o no ser efectivas las estrategias hogareñas para su solución, darán como resultados conflictos o expresiones de violencia. Al respecto (Álvarez, Gutiérrez, Mejía, Velosa, 2001) citan en su tesis “la importancia de desarrollar habilidades para la negociación pacífica de los conflictos en la familia como una forma de prevención de la violencia intrafamiliar”. (Estrada, 1997).

Para responder a estos problemas se apela a la negociación como método en busca de la pacificación, restauración y solución del conflicto y, es aquí vital recalcar la importancia de las *Habilidades para la vida en las escuelas* promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), para que las niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas y destrezas psicosociales que les permitan transformar sus actitudes, conocimientos y competencias para acceder a estilos de vida saludable. La revista *Compartim* (2009) al respecto menciona:

La OMS basó su iniciativa en dos características añadidas. Primera: la importancia de la competencia psicosocial en la promoción de la salud; es decir, en el bienestar físico, mental y social de las personas. Segunda: como consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares de las últimas décadas, es difícil que desde los hogares se realice un aprendizaje suficiente de estas competencias. (p.1).

En este orden de ideas, la propuesta implementada en la I.E. Panbianco Americano en su Sede José María Córdoba sobre la base de la *Comunidad de Indagación: un espacio para la reflexión y solución del conflicto*; retoma entonces, los lineamientos ofrecidos por la OMS donde se plantea:

[...] visibilizar los conflictos con un interés político para acentuar el reconocimiento, existencia y valor

de los estudiantes, desde sus capacidades, intereses, dificultades y problemáticas; enriqueciendo paulatinamente los encuentros a través de la escucha de cada memoria en particular, logrando nuevos espacios de participación y argumentación que conlleve a la transformación de los sujetos como de la escuela misma. Esta nueva propuesta se configura –si se permite– como una innovación pedagógica que nos permite intercambiar y transformar experiencias didácticas y pedagógicas, con fines explícitos para la transformación de las habituales prácticas sobre la resolución de los conflictos que, tradicionalmente se efectúan en las escuelas y colegios marcados por las cuestionadas acciones punitivas que no corrigen y no promueven las competencias para el aprendizaje, la autocorrección y la educabilidad del hombre, aptitudes fundamentales para la transformación social. (Orozco, 2018, p. 37).

Sobre la educación moral como lo pensara Hegel, la ética y la moral deben ir mucho más allá de la comprensión en los niños y jóvenes; el alcance de la segunda exige ser sólida en la representación del ánimo, que se enriquezca por la experiencia y que sea confirmada con mayor acento por la inteligencia y la convicción de cada sujeto.

A modo de subsanar la decadente situación moral de nuestra sociedad, se amerita el esfuerzo por desarrollar planes de acción hacia una conducta individual responsable que, a la vez sobre el tiempo, construya los cimientos sólidos para la participación política. Todo desde el arraigo de aquel imperativo socrático de “conócete a ti mismo”, legado histórico educativo resaltado por principios dialógicos que nos permiten el encuentro consigo mismo como del otro; en tanto que, la primera acción pudiera parir sus propios pensamientos para ser sometidos a la discusión pública y así poder llegar al consenso. Dicho legado griego debe confrontarse con nuestra realidad y contexto, para dar continuidad a la formación de seres humanos. Del hombre y su formación histórica-cultural en contexto, Werner Jaeger (2001) expresa:

Este ideal del hombre, mediante el cual debería ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos. Recoge y acepta todos los cambios de su destino y todas las etapas de su desarrollo histórico. (p.12).

Igualmente, desde esa fuerte relación política del hombre y la necesidad de salvaguardarla, Jaeger sostiene: “Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el “ser del hombre” se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político”. (Jaeger, 2001, p.14)

Por otro lado, el pensamiento crítico es autocorrectivo (Cf. Lipman, 1997a, 179) solo si volvemos a los pensamientos propios como a los comunitarios para evaluar y descubrir los errores, las inconsistencias y las debilidades. El pensamiento crítico también es sensible al contexto (Cf. Lipman, 1997a, 181), más aún, como seres sociales que pertenecemos y participamos de una cultura, que actuamos psicológica, emocional, intelectual y moralmente según los principios contextuales que nos rodean. Preciso anotar que dicho pensamiento crítico desde cada contexto nos permite comprender los significados de la cultura, deliberar, concertar, al igual que transformar y lograr una mejora continua frente a las necesidades y/o problemáticas de nuestro medio.

Entre tanto, le corresponde a la comunidad de indagación propender por la estimulación de la actitud filosófica de los niños mediante el humano y natural recurso de la auto-observación, actitud necesaria para el ejercicio del pensamiento reflexivo, donde Dewey para este último señala las tres actitudes básicas que lo promueven: mentalidad abierta, entusiasmo y la responsabilidad (Citado en *Educar para pensar: La enseñanza de la actitud filosófica*. 2004, p. 12). Un hilar de nuevos conocimientos con actitud filosófica debe

considerar el fundamento básico socrático para tales tareas que se inicia consigo mismo.

Para John Dewey, el pensamiento reflexivo implica:

1. Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento.
2. Un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (pp, 66-67).

Si bien desde el psicoanálisis según cita Estanislao, Freud expone sobre la educación: “No vale la pena poner un remiendo de paño nuevo a un traje destrozado”, de manera que nuestra tarea desde la humanización del servicio debe seguir vigente en pro de la verdad. La educación en sus fines considera la democracia como el mayor fundamento para la equidad y la justicia, pero los resultados escolares disímiles a los objetivos de la norma contradicen el verdadero significado de democracia. En palabras de Zuleta (1995) su réplica hacia la democracia en Colombia dice:

Una cultura democrática no es una cultura de mayorías... Democracia es dejar que los otros existan y se desarrollen por sí mismos... Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia, contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente. No tengo nada en contra de que los maestros estén con la democracia, solo que me parece necesario que definamos democracia. La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. ¡Esa es la democracia que vale la pena defender o alcanzar! La idea es hacer ampliar la democracia, hacerla más participativa. (pp.75, 76).

Es decir, enseñar sin filosofía es caer en la repitencia de teorías acabadas que laceran la capacidad de imaginación, indagación, confrontación y crítica en los estudiantes. Por ello debemos imbuir en los infantes facultades para hacer preguntas, pensar las cosas y ver las contradicciones, esto a razón de una educación racionalista, que a partir de Kant (citado en Zuleta, 2010), se ofertan mínimos criterios como:

La primera, pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad; de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; La segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista, pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismos; la tercera, es llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias; es decir, que, si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos. (p. 16)

La agresión se clasifica de distintas maneras según su forma y función (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003).

Según su forma se clasifica en cuatro tipos:

Agresión física: acciones que buscan hacerle daño físico a otros o a sus pertenencias, por ejemplo, con patadas, puños, cachetadas, mordiscos, golpes con objetos, rompiendo sus pertenencias, etcétera.

Agresión verbal: hacerle daño a otros con las palabras, por ejemplo, con insultos o burlas que hacen sentir mal al otro.

Agresión relacional: acciones que buscan afectar negativamente las relaciones de la otra persona, por ejemplo, excluyéndola de los grupos o regando un rumor o contando un secreto que la hace quedar mal frente a su grupo (Crick y Grotpeter, 1995).

Agresión indirecta: hacerle daño a una persona de manera encubierta, sin que la víctima se dé cuenta de quien lo hizo (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Osterman et al., 1998)

Según la función, la agresión se clasifica en dos tipos:

Agresión reactiva: ocurre como reacción a una ofensa previa, real o percibida (Card y Little, 2006; Chaux, 2003; Dodge, 1991).

Agresión instrumental: ocurre sin ninguna ofensa previa, solo como un instrumento para conseguir un objetivo, sea este recurso, dominación, estatus social, reconocimiento o simplemente diversión (también conocida como reacción proactiva) (Card y Little, 2006; Chaux, 2003; Dodge, 1991). Citado por Chaux Torres (2012).

En nuestro contexto muchos niños sufren la violencia en sus hogares en forma directa e indirecta, de ahí que esta exposición afecte el desarrollo social de los niños (Margolin y Gordis, 2000, citado por Chaux Torres (2012). De manera que lo que queda de esta situación negativa es el desarrollo de comportamientos agresivos en los afectados para dejar consecuencias como la deserción escolar (Cairns, Cairns y Neckerman, 1989; Farmer, Estell, Leung, Trott, Bishop y Cairns, 2003; French y Conrad, 2001; Kokko, Tremblay, La-course, Nagin y Vitaro, 2006) según lo cita Chaux (2012) y la probabilidad de repitencia de la agresión en edad adulta cuando en la niñez no fue intervenida (Farrington, 1993, Huesmann et al., 1984, citado por Chaux Torres, 2012).

Por otro lado, en el sentido de la formación de niños, niñas y jóvenes en derechos humanos, los países se han basado en la propuesta de la Asamblea General de la ONU del 10 de diciembre de 1948, donde se dice que:

[...] todos los pueblos y naciones deben esforzarse a fin de que todos los individuos y las naciones inspirándose constantemente en ella, promuevan mediante la enseñanza y la educación el respeto a los derechos y las libertades, se asegure mediante el reconocimiento, la aplicación universal y efectiva entre los territorios miembros y los demás bajo su jurisdicción. (Naciones Unidas, 2000, p. 5, citado por Aguilar Moreno & Ariza. 2015).

Explícitamente en Colombia este marco legal está determinado en la Constitución Política de 1991, en su artículo 2:

Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. (pág. 5) Citado por Aguilar Moreno & Ariza (2015).

De este mismo modo la Ley 1098 de 2006 promulga entre otros artículos las siguientes garantías para la protección de los niños, niñas y adolescentes:

Artículo 43. Obligación ética fundamental de los establecimientos educativos. Las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para tal efecto, deberán:

1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad

humana, los derechos humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.

2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.

3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

Artículo 44. Obligaciones complementarias de las instituciones educativas. Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para:

1. Establecer la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil.

2. Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar.

3. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores.
4. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

Sobre la convivencia escolar “[...] se trata fundamentalmente de transitar de un paradigma que entiende la realidad como un fenómeno simple a otro que concibe la realidad como un fenómeno complejo.” (Maldonado, 2004, p. 20, citado por Aguilar & Ariza (2015). Es esta realidad la que permite que los sujetos en conflicto puedan ayudar a su propia transformación, seguido de aquellas normas que garanticen dicha convivencia:

La construcción colectiva de las normas de convivencia: La necesidad de construir nuevas formas de participación de los actores escolares en la vida institucional incluye la posibilidad de crear colectivamente las normas que rigen la convivencia en la escuela.” (Aguilar Soto, 2001, pág. 290). La convivencia, debe ser, por lo tanto, una construcción de toda la comunidad escolar, con el fin de que los conflictos obtengan su tratamiento y resolución, desde los sujetos que intervienen en ella. (Aguilar & Ariza, 2015).

Finalmente, es innegable considerar la búsqueda, ampliación, análisis y socialización de un conocimiento por fuera de las herramientas de la tecnología, la información y la comunicación. Con el texto *Las TIC en la primera infancia: valoración e integración en la educa-*

ción inicial de Pinto y Osorio (2008) se sustenta que toda sociedad inmersa en la tecnología provoca necesidad de conocimiento, esto considerando las investigaciones de Crook (1998b); Papert (1995), (1997); Tapscott (1998); Prensky (2001); Buckingham (2002); Amante (2003); Barra (2003); Plowman & Stephen (2003); Ramos (2005), cuando estos autores también se refieren a que los niños de hoy por hoy son sujetos que nacen y conviven de forma natural y espontánea, sin los miedos del adulto y con un marcado interés por el dominio de las herramientas que tienen a su alcance.

Las TIC en la primera infancia: concepciones teóricas. Todo lo que ha surgido en nuestra sociedad a nivel tecnológico provoca necesidad de conocimiento, no solo a los adultos sino también a los niños. Como ha sido estudiado por algunos investigadores y Maribel Santos Miranda-Pinto e António José Osório Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) • 2 • autores, tales como Crook (1998b); Papert (1995), (1997); Tapscott (1998); Prensky (2001); Buckingham (2002); Amante (2003); Barra (2003); Plowman & Stephen (2003); Ramos (2005), actualmente los niños nacen en la era de las tecnologías y con ellas conviven de forma espontánea, sin miedos y con el interés de dominar la que tienen a su alcance en sus actividades.

Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum MARIBEL SANTOS MIRANDA-PINTO ANTÓNIO JOSÉ OSÓRIO Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 N.º 46/9 - 10 de septiembre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Referencias

Accorinti Stella. Filosofía para niños. Introducción a la teoría y la práctica. Centro de investigaciones de filosofía para niños. CIFIÑ. Argentina.

Aguilar Moreno, T. M., & Ariza Muñoz, J. L. (2015). La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: el gran viaje en el aula. La resolución del conflicto escolar, como práctica convivencial, a través de los derechos humanos. Bogotá, D. C. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2155/1/AguilarMorenoTatianaMarcela.pdf>

Carmona G., 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.

Delors, J. (1996.). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103

France, Daniel Marie; De la Garza, María Teresa; Slade, Christina; Lafortune, Louise; Pallascio, Richard; Mongeau, Pierre. ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, Vol. XXV, Núm. 102, 2003, pp. 22-39, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México.

Freud, S. (1984). *El Yo y el ello. Tres ensayos sobre la teoría sexual y otros ensayos*. Ciudad: Ediciones Orbis, S.A.

General, L. A. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Naciones Unidas.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ley 1098 de 2006. *Diario Oficial* N.o 46.446 de 8 de noviembre de 2006, Bogotá.

Santos Miranda-Pinto, M., & Osório, A. J. (2008). Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4691889>

Panebianco Americano (2016). *Manual de Convivencia Art. 14 - Literal 3*, p. 30).

Pineda, D. (2011). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/650

Ruiz, A, Chau, E. (2005). *La formación de Competencias Ciudadanas*. 1.^a Edición, Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE). Recuperado de <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá, D. C. Fundación Estanislao Zuleta.

Torres Chau Enrique (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. Bogotá, Colombia.



CAPÍTULO

EL OBSERVATORIO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Yaqueline Sugey Zapata G

Técnica en Administración de Empresas – CEC, Centro Educativo Cultural

Estudiante de Licenciatura en Filosofía – UNAD

Coinvestigadora del Semillero Filosofía para Niños - UNAD

Figura1:
Observatorio Colombiano de Filosofía para Niños



Fuente: Yaqueline Zapata G. 2019

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar las principales características de un observatorio, como herramienta en el campo de las ciencias sociales y humanas, ofreciendo un estado del arte de observatorios virtuales de filosofía y filosofía para niños en Colombia y Latinoamérica, y, a partir del análisis de las características de los observatorios reseñados plantear los aspectos generales de una propuesta de observatorio como estrategia pedagógica y didáctica para la enseñanza de la filosofía para niños, empleando la red social Facebook.

Palabras clave: comunicación, investigación, redes, instrumento, conocimiento.

ABSTRACT

This article aims to present the main characteristics of an Observatory, as a tool in the field of Social and Human Sciences, offering a state of the art of Virtual Observatories of Philosophy and Philosophy for Children in Colombia and Latin America and, from the analysis of the characteristics of the observatories outlined, propose the general aspects of an Observatory proposal as a pedagogical and didactic strategy for teaching philosophy for children, using the social network Facebook.

Keywords: Communication, Investigation, Networks, Instrument, Knowledge.

¿Qué es y en qué consiste un observatorio de Filosofía para niños?

Los observatorios se han convertido en instrumentos que favorecen la investigación y proveen de información, contribuyendo a la gestión del conocimiento, a teorizar sobre las problemáticas vigentes, aportando a la transformación teórica y a transformar contextos socioculturales. Noel Angulo Marcial (2009), plantea al respecto:

En la actualidad, es posible afirmar que un observatorio es el lugar donde se observa, analiza, procesa y teoriza acerca de una realidad o contexto determinado. Además, se constituye en una herramienta útil para construir a partir de datos estadísticos, cuantitativos y cualitativos, diagnósticos y documentos analíticos, que tienen como objeto explicar o aportar conceptos que permitan la comprensión de los fenómenos sociales que afectan a una población determinada. En este sentido, los datos procesados y los documentos producidos por un observatorio son un insumo esencial para los tomadores de decisiones y los hacedores de políticas. (p.13).

La filosofía ha permeado el pensamiento humano a lo largo de su historia; es así como ahora la Filosofía para Niños se afianza a nivel regional e internacional. Matthew Lipman y Paulo Freire son dos pensadores comprometidos con las prácticas de la libertad. Para ambos, la libertad es independencia y autonomía, para aprender a pensar y para ser en comunidades de diálogo, de indagación o 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 la humanización. (Accorinti, 2002, p .37).

En efecto, los observatorios permiten comprender un determinado fenómeno, objeto de indagación, reuniendo información de tipo cualitativa o cuantitativa e integrando líneas de investigación; también permite plantear discusiones sobre temáticas de actuali-

dad, a la vez, que propicia la generación de nuevo conocimiento, e igualmente el observatorio es un escenario de divulgación para la comunidad académica y científica. En este mismo sentido, Phelan Gregory (2007), anota que:

[...] el observatorio surge para analizar diversos temas o problemas de la realidad social con diversidad de métodos, técnicas de recolección y análisis de datos, por ejemplo: la inmigración, la innovación, la violencia intrafamiliar, la delincuencia, entre otros. El término también es empleado para referirse a un portal o un sitio web, un instrumento de análisis, un espacio de observación y, en algunos casos, a fin de dar notoriedad se asigna a cualquier actividad apoyada en las tecnologías de información y comunicación (TIC), como el seguimiento y la evaluación. (Citado en Angulo, 2009, p. 6).

Al respecto hay que precisar que los observatorios son instrumentos que han incorporado a su desarrollo y funcionalidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC, ya que los recursos digitales, dinamizan los datos y gestionan el conocimiento, intensificando su potencial, asociado a la capacidad de observar de manera cualitativa y cuantitativa un fenómeno particular. En la actualidad es un desafío gestionar el conocimiento con precisión y rigurosidad, teniendo en cuenta que el problema de acceder a la información ha desaparecido. En este mismo sentido, se construye un observatorio orientado al desarrollo del pensamiento crítico, las comunidades de indagación y la formación integral del niño colombiano.

El Observatorio de Filosofía para Niños, es creado, desde el Semillero de Filosofía para Niños de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, como un espacio de encuentro para proponer, analizar, validar y compartir conceptos, metodologías e innovaciones; es entonces, una construcción colectiva de conocimiento puesta en escena por medio de la red social Facebook. Se trata de un espacio digital, con las características y planteamientos del programa de Filosofía para Niños, como un proyecto filosófico que le

apuesta a la construcción de sociedades más participativas, críticas y reflexivas.

Este observatorio se enfoca a partir de un análisis exploratorio que permite desarrollar espacios de interacción filosófica, permitiendo la elaboración y re-elaboración del aprendizaje en términos del pensamiento crítico y filosófico en los niños, adscrito al programa de Licenciatura en Filosofía, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, como recurso para la investigación, la promoción y la producción pedagógica y didáctica en el campo de la Filosofía para Niños.

Se ha identificado que en Colombia no se cuenta con un observatorio que tenga por objeto la Filosofía para Niños y el contar con un Observatorio Colombiano de Filosofía para Niños, en la Escuela de Ciencias de la Educación – UNAD, pone al semillero como líder en la construcción de un observatorio en esta categoría. Es así como el Observatorio Colombiano de Filosofía para Niños, busca encontrar alternativas de análisis, experiencias, innovaciones e instrumentos que mejoren la enseñanza y la práctica filosófica, a partir de fenómenos reales que permitan explorar el pensamiento crítico y filosófico de los niños en diferentes contextos sociales.

Antecedentes de observatorios de filosofía y Filosofía para Niños en Latinoamérica y Colombia.

Los observatorios virtuales como herramientas para la investigación y difusión de temáticas y contenidos de tipo filosófico cuentan con una historia reciente en Colombia, Latinoamérica y el mundo. Una búsqueda a través de la Red para la elaboración de un estado del arte sobre observatorios virtuales, a propósito del proyecto de investigación Observatorio Colombiano de Filosofía para Niños, nos permite establecer, a partir de la aplicación de una ficha de observación y análisis de observatorios de filosofía y Filosofía para Niños y el procesamiento de la información recolectada la existencia de diferentes recursos tipo observatorio con funcionalidades y objetivos diversos, de tipo pedagógico, informativo e investigativo.

Se logra establecer que uno de los países que hace mayor uso de los observatorios es México. Se registra la creación del Observatorio Filosófico de México en el año 2009, el cual “nació de la necesidad de exigir en México dar marcha atrás a la política de estado de eliminación de los cursos de Ética, Estética, Introducción a la Filosofía y Lógica, todo esto en el marco de la reforma integral de la educación media superior RIEMS”, a su vez los creadores del observatorio en México D.F, invitaron a todo el país para que apoyaran la iniciativa y crearán en cada uno de ellos, una organización semejante y fue así como también aparecieron los Observatorios Filosóficos de Morelos, Guanajuato y Michoacán. Todos estos observatorios tienen como eje común la defensa de la filosofía y el derecho a la calidad de la educación.

Al realizar la pesquisa sobre observatorios, se encuentra que Facebook es la red social preferida por los integrantes de los diferentes observatorios, dado que todos tienen página oficial allí; se tomaron datos informativos de Blogger donde también tienen contenidos; el Observatorio Filosófico de México posee un dominio propio, además tiene una estructura organizada ya que cuenta con consejo directivo, requisitos de ingreso, tareas del observatorio, entre otras. Mientras que, en Colombia, se hallaron tres observatorios filosóficos diferentes, aunque están vinculados a las actividades académicas de diferentes universidades del país; entre ellas, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

En la búsqueda, que es la que más interés tiene para esta investigación, no se halla ningún observatorio de Filosofía para Niños en el exterior, en Colombia o Latinoamérica; lo que deja al Semillero de Investigación de Filosofía para Niños, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, con una propuesta innovadora; al realizar la exploración de esta categoría dentro de los observatorios filosóficos, en Colombia, en Latinoamérica y en la comunidad de habla hispana.

Es necesario aclarar que la Filosofía para Niños ha tenido su trayectoria en las comunidades hispanoparlantes y da cuenta de ello la Federación Mexicana de Filosofía para Niños A. C, creada en 1993 y

en México, es el organismo más importante y por tanto el que debe ser consultado antes de tomar decisiones referentes a la Filosofía para Niños, como la apertura de nuevos centros de Filosofía para Niños y se encarga también de la formación de formadores dando los lineamientos y las pautas.

Tabla 4.

Características de los observatorios

Nombre del observatorio	País, Departamento Región	Año de creación	Objetivos
Observatorio permanente de filosofía sobre la realidad contemporánea	Italia	2014	<ul style="list-style-type: none"> • Con la intervención investigativa de otras instituciones universitarias, escudriñar el entramado social contemporáneo, con las armas de la razón, la crítica y la creatividad bajo una actitud solidaria con el contexto que favorezca procesos de asimilación, transformación y construcción positiva del mismo.
Observatorio filosófico virtual para el desarrollo de habilidades de pensamiento.	Colombia	2011	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar los resultados de una investigación, hecha por estudiantes y docentes de la licenciatura en filosofía de la UNAD, enfocada en definir cuanto sea oportuno, propicio y significativo emplear recursos tecnopedagógicos de la web 2.0 que puedan desarrollar efectivamente habilidades y/o capacidades de pensamiento autónomo, pero también significativo.

Nombre del observatorio	País, Departamento Región	Año de creación	Objetivos
Observatorio Filosófico Colombiano Juan del Valle	Colombia	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar las redes sociales del Observatorio Juan del Valle para propiciar la divulgación y participación de la reflexión filosófica en los nuevos espacios digitales de discusión pública.
Observatorio Filosófico de Colombia	Colombia	2011	<ul style="list-style-type: none"> • Promover y difundir la filosofía, resaltando su valor pedagógico en la construcción de una sociedad más justa y democrática.
Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana	México	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar, profundizar y difundir los estudios de la filosofía mexicana.
Observatorio Filosófico de México	México	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer estudios sobre la situación de la filosofía en el campo internacional, nacional y local. • Defensa de la filosofía frente a las tendencias que buscan eliminarla. • Promoción de todo tipo de foros para el debate. • Establecer vínculos con todas las organizaciones filosóficas, científicas y culturales similares del país y del exterior. • Promover la fundación de otros observatorios filosóficos en México o en el exterior. • Promover una formación filosófica de calidad en todos los niveles educativos.
Observatorio Filosófico de Morelos	México	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Defender, promocionar e innovar la enseñanza de la filosofía en el Estado de Morelos.

Nombre del observatorio	País, Departamento Región	Año de creación	Objetivos
Observatorio Filosófico de Guanajuato	México	2009	<ul style="list-style-type: none"> Defender, promocionar y dignificar la enseñanza de la filosofía en el Estado de Guanajuato.
Observatorio Filosófico de Michoacán	México	2012	<ul style="list-style-type: none"> Defender y evidenciar el valor de la filosofía dotándola de sentido e importancia y hacerla comprensible para todos, estudiantes, padres de familia, sociedad en general.
Federación Mexicana de Filosofía para Niños A.C.	México	1993	<ul style="list-style-type: none"> Salvaguardar la calidad y la integridad con la que el programa de Filosofía para Niños es desarrollado en el país.

Fuente: Proyecto Observatorio Colombiano de Filosofía para Niños

El observatorio como herramienta pedagógica y didáctica

La experiencia del Observatorio de Filosofía para Niños como proyecto tiene la intención de convertirse fundamentalmente en una herramienta pedagógica y didáctica, que abra nuevas posibilidades a los escenarios de prácticas filosóficas, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC, pero de forma muy específica la red social Facebook, que se ha convertido en un lugar virtual de preponderante importancia para la educación, pues allí es posible compartir información científica, noticias, datos y contenidos con los que se puede interactuar con profesionales, estudiantes, interesados de temas generales, particulares y puntuales.

En el ámbito educativo y de formación es imprescindible la presencia de herramientas e instrumentos que permitan el abordaje de las investigaciones desde una panorámica, que permita la correcta toma de decisiones, para el establecimiento de los modelos y las metodologías de investigación. Y es en este sentido, que los creadores del Observatorio Colombiano de Filosofía para Niños quieren llegar, al desarrollo cooperativo e interdisciplinar del pensamiento

crítico y creativo que se adapte a la realidad de la sociedad, pero que también la transforme, desarrollando en los miembros del observatorio habilidades para la indagación y el análisis.

El observatorio y las comunidades de indagación

La intencionalidad del observatorio es fortalecer las comunidades de indagación y diálogo, que de por sí en Colombia ya presentan dificultades educativas, a través de la discusión filosófica para fortalecer el pensamiento crítico y el desarrollo para el sentido amplio del pensamiento lógico como capacidad de razonar para la solución de problemas de forma analítica, el fortalecimiento de la formación de valores que acreciente la convivencia pacífica y cívica en todos los contextos, más aún en un país en el que se vive un proceso de posconflicto en todos los ámbitos, siendo el educativo uno de los de mayor relevancia.

El observatorio pretende ser en sí mismo una comunidad de indagación, en la red social Facebook, en la cual se puedan realizar acciones concretas de preguntar, debatir, indagar, cuestionar y hasta concluir, sobre temas estrictamente filosóficos, pero con un enfoque estrictamente investigativo, en el mismo mundo virtual y con interacciones colaborativas que fortalezcan el proceso enseñanza-aprendizaje fundamentados principalmente en la reflexión y la creatividad.

Este proyecto propende por dar una respuesta integral a los muchos problemas educativos más relevantes en Colombia, entre ellos la comunidad de indagación, el pensamiento crítico, el crecimiento personal e interpersonal, desarrollo de las diversas habilidades lógicas lingüísticas y la formación de valores para la convivencia pacífica y cívica en los niños.

Teniendo en cuenta que esta herramienta es la suma organizada y sistemática de múltiples elementos que deben llevarnos a un fin; por tanto, es importante tener claro ¿qué vamos a hacer? ¿Qué pretendemos lograr? ¿Qué vamos a enseñar específicamente? ¿Qué estrategias y metodologías vamos a utilizar? En la medida que tengamos

claro estos interrogantes se hará factible alcanzar las metas a lograr. Esto implica que debemos tener unos objetivos los cuales determinarán los contenidos, la metodología, la forma de evaluación.

Conclusiones

En este sentido, adelantar procesos investigativos donde se encuentren relacionados asuntos ligados a la Filosofía para Niños en Colombia, siempre serán una apuesta importante para la sociedad; por tal motivo, construir las bases teóricas y metodológicas para la creación de un Observatorio Colombiano de Filosofía para Niños, se constituye en un elemento determinante que permite llevar a cabo acciones desde la investigación social orientadas a enfrentar el reto desde la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, con el firme compromiso de facilitar la generación de acciones que desde la academia y la educación permitan generar pensamiento crítico, siendo condiciones que permitan la consolidación de una estrategia articulada y compacta que permita agrupar a través de la consolidación de un observatorio las acciones que se llevan a cabo en materia de la teoría de Matthew Lipman, sirviendo como engranaje estratégico para llevar a cabo escenarios de reflexión, análisis y consenso entre los diferentes grupos que trabajan dicha teoría, convocando y comprometiendo a los grupos de académicos, investigadores, estudiantes, líderes y dirigentes sociales que desarrollan el modelo FpN, con el fin de llevar a cabo propuestas que desde el diálogo e intercambio de perspectivas y opiniones permitan generar los espacios adecuados para contribuir de forma efectiva a la educación y el fomento del pensamiento crítico y reflexivo en Colombia.

Referencias

Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 7(18). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901803.pdf>

Angulo, N. (2009), ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones? *Innovación Educativa*, vol. 9, núm. 47, abril-junio, 2009,

pp. 5-17. México: Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179414895002.pdf>

Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana. (2009). Mexico. Recuperado de <https://filosofiamexicana.org/>

Federación Mexicana de Filosofía para Niños A.C. (1993). Recuperado de <http://www.fpnmexico.org/>

Observatorio Colombiano de Filosofía Juan del Valle. (2011). Colombia. Recuperado de <https://www.facebook.com/Observatorio-FilosoficoColombianoJuanDelValle/>

Observatorio Filosófico de Colombia. (2011). Colombia. Recuperado de <https://ofcol.blogspot.com/>

Observatorio filosófico de Guanajuato. (2009). México. Recuperado de <https://www.facebook.com/pages/category/Community/Observatorio-Filos%C3%B3fico-de-Guanajuato-226746290691068/>

Observatorio filosófico de Michoacán. (2012). México. Recuperado de <https://www.facebook.com/OFMich-Observatorio-Filos%C3%B3fico-de-Michoac%C3%A1n-336538769715420/>

Observatorio filosófico de Morelos. (2009). México. Recuperado de <http://ofmor.com/>

Observatorio filosófico virtual para el desarrollo de habilidades de pensamiento. (2011). Colombia. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/853>

Observatorio permanente de filosofía sobre la realidad contemporánea, (2014), Italia. Recuperado de <https://www.osservatoriofilosofico.me/osservatorio-permanente-di-filosofia-sulla-realta-contemporanea/>

Observatorio Filosófico de México. (2009). México. Recuperado de <http://www.ofmx.com.mx/>



CAPÍTULO

COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN UN MUNDO RED

John Fredy Vélez Díaz

Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación -
Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes

Magíster en Hermenéutica Literaria - EAFIT

Especialista en Educación, Cultura y Política - UNAD

Licenciado en Filosofía - U de A

Docente del programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD

Director del Semillero de Filosofía para Niños programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD.

RESUMEN

Estamos en la aldea global. Un mundo hiperconectado por una fina red de comunicación, que atraviesa y abarca la totalidad de lo humano, con sus nodos, conexiones y rizomas, para conformar una mente planetaria, en cuyo interior se gesta la imagen ideal que define y configura nuestro mundo, en una sinapsis inconmensurable que tiene la virtud de albergar un saber que avasalla y aprisiona a la vez. Sin embargo, el poder de la matriz (Red de redes) debe ser contrarrestado por una dimensión paradójica de sí misma. Y es aquí cuando el Pensamiento Crítico reclama su importancia, para enseñar a la inteligencia colectiva el sentido filosófico de la pregunta, en un esfuerzo por encauzar la tecnología, integrándose a los fines esenciales de la naturaleza humana.

Palabras clave: aldea global, inteligencia colectiva, pensamiento crítico, red de redes.

ABSTRACT

We are in the Global Village. A hyper world connected through a fine communication network, which crosses and encompasses the totality of the human being, with its nodes, connections and rhizomes, to form a planetary mind, in which the ideal image that defines and configures our world is gestated, in an immeasurable synapse that has the virtue of harboring knowledge that overwhelms and imprisons at the same time. However, the power of the matrix (Network of networks) must be offset by a paradoxical dimension of itself. And it is here when Critical Thinking claims its importance, to teach collective intelligence the philosophical sense of the question, in an effort to lead technology, integrating it into the essential purposes of human nature.

Keywords: Collective intelligence, Critical thinking, Global Village, Network of networks.

Introducción

La metáfora de la Aldea Global, acuñada por Marschall McLuhan en la década de los años 60 para referirse a una sociedad hiperconectada a través de redes multicanal, multimodal y multiformato, es hoy día más real que nunca. Las distancias que existían en épocas pasadas y que separaban personas, países y continentes, han sido anuladas por el vértigo de la comunicación instantánea. Hoy día podemos saber qué ocurre al otro lado del planeta en el mismo momento en que está ocurriendo. Incluso es posible adelantar el futuro y cambiar el pasado a partir de la simulación o el modelamiento digital. El don de la ubicuidad se hace extensivo al espacio, al tiempo e incluso a la identidad. Esta sorprendente revolución va de la mano de una serie de logros conceptuales, científicos y tecnológicos como el ábaco, la máquina algorítmica y el ordenador. El cálculo matemático y la lógica simbólica se unen para reconfigurar un nuevo espacio público virtual, en el que la realidad se hace más real y el conocimiento más universal.

Estamos entonces en las postrimerías de lo que Pierre Lévy (2007) ha denominado “una nueva inteligencia colectiva”. El conocimiento no es ya un objeto que puede ser almacenado, transportado, procesado o vendido, sino que constituye la sumatoria de múltiples interacciones en el ámbito supraindividual, que se opera en la Red. El ideal renacentista de una mente que pueda albergar en su interior todo el conocimiento existente es ya una metáfora que remite a la mente Red. No obstante, se trata de una inteligencia disímil y compleja. Para Umberto Eco, Internet constituye “una gran librería desordenada”. Esto implica la necesidad de disponer de criterios

de organización y selección de la información, que permita la elaboración de conocimientos pertinentes, que vayan más allá de la confusión aparente de la Red en la que confluyen intereses, necesidades y emociones asociados a los usos de la internet relacionados con la educación, el comercio y el entretenimiento.

Se requiere, por tanto, desarrollar una inteligencia crítica que pueda analizar, comprender y valorar la naturaleza, alcance y significado de la Red, a fin de poder emplear su innegable potencial para alcanzar los fines más esenciales y elevados del individuo y la especie.

Un mundo red

La internet ha revolucionado nuestra forma de entender el mundo y de crear conocimiento. Al conmemorarse 30 años de la World Wide Web (www), el 17 de mayo de 2019, se dan a conocer interesantes datos que ponen de relieve la importancia de esta herramienta en los diferentes ámbitos de la vida en todo el planeta. Se estima que la población mundial es de aproximadamente 7 753 483 209 personas, de los cuales cerca de 4 346 561 853 son usuarios de Internet. La penetración de la internet en el mundo es del 56.1 %, según *Internet World Stats - IWS*, (2019). En el año 2018 el 40 % de la población mundial registra conexión a internet.

La siguiente imagen presenta las estadísticas consolidadas en un minuto de uso de internet:

Figura 2.
Uso globalizado del internet 2020



Fuente: Visual Capitalist

Estos datos permiten afirmar que hoy día internet constituye una herramienta imprescindible en la vida doméstica, laboral, profesional, cultural y social de las personas a escala mundial y que la mayoría de las interacciones comunicativas de las personas en el mundo se realizan a través de herramientas y dispositivos tecnológicos y digitales.

Para Alfonso Unceta Satrústegui, (2008), “probablemente una de las características más específicas de nuestras sociedades desarrolladas es el aumento del volumen de información y también del

campo propio de la información que tiende a integrar constantemente nuevas dimensiones.” (p. 421). En el mismo sentido, Hugo Assmann (2002), en su libro *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*, nos plantea que:

La profundidad y rapidez de la penetración de las TIC está transformando muchos aspectos de la vida cotidiana. Constituye una de las principales señas del actual período histórico. A lo largo de la evolución de la especie humana, nunca hubo mutaciones tan profundas y rápidas. (p. 18).

Este escenario, en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC juegan un rol protagónico y determinante, hace necesario una reflexión de fondo sobre las implicaciones a escala individual y social de dichos desarrollos y avances, por cuanto introducen modos de subjetividad, de pensamiento y de acción, cuyas consecuencias no vislumbramos con claridad en todos sus aspectos tanto positivos como negativos. Esto trae aparejado, indudablemente, un cambio fundamental del paradigma, el cual hace coherente las formas del conocimiento y las realidades del mundo actual.

Al respecto, George Siemel ha acuñado el término Conectivismo, para caracterizar un conjunto de fenómenos que ya no pueden entenderse en el estrecho marco de los paradigmas tradicionales asociados a las ciencias empírico analíticas y al paradigma crítico hermenéutico de las ciencias sociales y humanas. Este nuevo paradigma conjuga un estatuto epistemológico que puede situarse en el campo de las disciplinas empírico analíticas, y reviste una dimensión propia en el campo de la pedagogía, en la medida que plantea un modo de generación de conocimiento que resulta de los avances más significativos en el campo de las neurociencias, la cibernética y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Ahora bien, para Siemens (2004):

El Conectivismo como teoría presenta un modelo de aprendizaje que refleja una sociedad en la que el aprendizaje ya no es una actividad individual. Ahora se trata de reconocer el hecho de que los modos de aprender y su función se alteran cuando se utilizan nuevas herramientas. [...] El Conectivismo es el fundamento teórico de las habilidades de aprendizaje y la tarea necesaria para que los estudiantes prosperen en la era digital.

Esta primera definición del “paradigma conectivista” supone el reconocimiento de una realidad que incorpora una serie de artefactos tecnológicos y dispositivos digitales, los cuales transversalizan el “mundo de la vida”, introduciendo modificaciones fundamentales en el plano de la vida fáctica y la esfera individual y privada, lo cual plantea nuevas formas de acción e interacción, mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Uno de los avances que sustenta el cambio de paradigma está asociado a las neurociencias. En estas disciplinas se concibe la mente humana como el conjunto de nodos y conectores que conforman una Red neuronal, cuya función básica tiene como objetivo permitir al individuo un proceso de adaptación a entornos complejos.

En el campo de la educación, el paradigma conectivista plantea transformaciones radicales en la forma de generar conocimiento, y, por tanto, de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica educativa. Esto supone que el aula tradicional resulta en la actualidad inadecuada para desarrollar procesos de formación pertinentes con el contexto sociocultural del mundo real más allá de la escuela. Incluso la escuela tradicional viene siendo penetrada por el mundo externo, a través de las diferentes innovaciones introducidas en la práctica pedagógica y por las tecnologías que hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Para Hugo Assman (2002):

Está surgiendo una hipótesis desafiante: la humanidad ha entrado en una fase en la que ningún poder económico o político es capaz de controlar la explosión de los espacios del conocimiento. Internet es un ejemplo para entender lo que se pretende decir con estas hipótesis.

Se advierte entonces que el conocimiento no puede entenderse ya como unidades fijas depositadas en receptáculos cerrados denominados aulas de clase, sino como un proceso en el que intervienen múltiples actores y contextos, que aportan validez y significado. Para Siemens (2004), el conocimiento está en la red, la cual constituye ya una meta texto, una super estructura que alberga los patrones de generación de conocimiento, más allá del discurso, el aula, el currículo, etc.

Ante ese cuadro, no deberíamos permanecer en el mero discurso de la resistencia crítica, sino que se trata de ocupar, de forma creativa, los accesos al conocimiento disponible y gestionar, de modo positivo, propuestas de dirección de los procesos cognitivos — de los individuos y de las organizaciones colectivas— para conseguir metas vitalizadoras del tejido social. (Assman, 2002, p. 27).

Neuro Red

Roman Guber (2000), recoge algunas de las definiciones que sustentan la analogía entre la Red neuronal y la Red de redes:

El cerebro humano constituye una densa red neuronal formada por unos cien mil millones de neuronas diferenciadas e interconectadas, que transmiten y reciben de modo no lineal señales electroquímicas muy especializadas. Este prodigioso superordenador

orgánico, en el que millones de neuronas operan en funcionamiento paralelo, puede almacenar un millón de megabytes de información, superando cualquier sistema artificial de almacenamiento de la información. No sólo esto. La estructura de la inteligencia, como puede inferirse, es de una gran complejidad funcional. (Pp. 85-86).

El lenguaje de la Red neuronal se hace extensivo al campo de cuerpo humano:

El cerebro y el cuerpo constituyen un organismo conectado por redes neuronales activadas por señales químicas que circulan en el flujo sanguíneo y señales electroquímicas enviadas a través de los nervios. El cerebro procesa estímulos que recibe del cuerpo y del entorno con el objetivo último de garantizar la supervivencia y aumentar el bienestar del dueño del cerebro. Las imágenes mentales, es decir, las ideas, se generan mediante la interacción entre regiones concretas del cerebro y del cuerpo que responden a estímulos internos y externos. El cerebro construye patrones neuronales dinámicos trazando mapas y almacenando actividades y las respuestas que provocan. (Pp. 191-192).

Luego, la red neuronal y el cuerpo se conectan con los contextos de comunicación extendiendo la acción de la red al campo fáctico del mundo físico, social y cultural.

Como las redes neuronales del cerebro se activan mediante la interacción con su entorno, incluido el entorno social, este nuevo ámbito de comunicación, en sus más diversas formas, se convierte en la principal fuente de señales que llevan a la construcción de significado en la mente de las personas. Puesto que el significado determina en gran medida la acción, la comunicación del significado se convierte en la fuen-

te del poder social por su capacidad de enmarcar la mente humana. (p. 189).

La hipótesis de una inteligencia colectiva, de una supermente, sigue estando muy lejana del avance actual en el campo de las neurociencias, la cibernética, etc. No obstante, el poder real de la red es abrumador respecto a la capacidad del individuo, las instituciones y la sociedad misma para afrontar su influjo en el proceso de modelización de la subjetividad, y, consecuentemente, en la actividad social y las formas de vida.

La neurociencia plantea preguntas inquietantes acerca de las posibilidades de la red, entendida como sistema neuronal que puede, eventualmente, desarrollar una forma de inteligencia, imaginación y voluntad, llegando hasta la generación de un yo, y, más aún, de una consciencia de sí mismo. Por lo pronto, no se trata más que de una analogía que, no obstante, resulta de la importancia de considerar, como mínimo, la necesidad de una capacidad crítica que nos permita orientar o reorientar desarrollos, y, en particular, los usos y aplicaciones de las herramientas, dispositivos y recursos tecnológicos y digitales, en función de objetivos y metas comunes.

A propósito, Rodolfo Llinás (2003) se pregunta: “vemos una buena analogía entre el flujo de la información en la Red y el flujo de información entre las neuronas, pero ¿Demostrará también la red algún tipo de interiorización intrínseca?” (p. 296).

Guber (2000), agrega en relación con el potencial supuesto de la Red que:

Los insuficientes conocimientos actuales sobre la anatomía y la bioquímica de las neuronas cerebrales no permiten todavía modelizar específicamente su actividad que, por otra parte, es heterogénea y ampliamente diversificada, por lo que estamos muy lejos todavía de poder construir un neocórtex órbito-frontal electrónico. Y lo que sabemos sobre el ce-

rebro humano más bien produce desaliento entre los ingenieros. (Pp. 86-87).

De esta forma, la metáfora del cerebro red constituye un acercamiento a partir de los avances de la neurociencia contemporánea, que permite establecer una conexión entre la Red de internet y el funcionamiento del cerebro humano, con implicaciones que inciden en la forma de entender el proceso del conocimiento en las prácticas educativas mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La sociedad global y la Red

Armand Mattelart (2000), señala que la doctrina gerencial, asociada a una visión economicista del mundo, ha instaurado un sistema de significación que se viene apropiando con éxito, tanto de la vida pública como de la vida privada, instalando en los individuos, las organizaciones, las instituciones, modos de comunicación que estructuran un orden social en el cual la conciencia crítica queda reducida a un mecanismo de constatación, y, en muchos casos, de validación de un status quo, que sobrepasa toda posibilidad de cuestionamiento o remoción. Al respecto, Mattelard precisa que:

Desde mediados de los años ochenta, en concomitancia con la desreglamentación y la adaptación de los sistemas de producción y comunicación a las normas planetarias, se asiste, en efecto, a una auténtica desreglamentación de los universos conceptuales que nos sirven para denominar el mundo. Gran parte de la confusión reina en torno a la interpretación de la actual etapa de interdependencia de las economías y de las culturas surge, por cierto, de la a-topía social de las palabras. (p. 406).

La anterior consideración significa que el nuevo espacio público vital de la Red, opera haciendo uso de la lógica del mercado y la globalización. Esto, sin embargo, constituye una verdad a medias por cuanto que tras la desreglamentación opera una reglamentación

expresada en la homogeneización de los códigos y patrones de la comunicación, a la vez que un control sobre los medios y mediaciones de la comunicación (dispositivos y programas), que están al servicio de emporios y concepciones de tipo económico, ideológico y geopolítico.

La cuestión del poder y la Red global

El poder es una de las cuestiones más importantes y trascendentales que pueden plantearse en el contexto de la vida social, cultural e histórica de la especie. Suscribimos la definición que propone Castells (2009):

El poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder. El poder se ejerce mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones. Las relaciones de poder están enmarcadas por la dominación, que es el poder que reside en las instituciones de la sociedad. La capacidad relacional del poder está condicionada, pero no determinada, por la capacidad estructural de dominación. Las instituciones pueden mantener relaciones de poder que se basan en la dominación que ejercen sobre sus sujetos. (Pp. 33-34).

Existe un nuevo medio de ejercicio del poder nunca antes conocido en la historia humana, el cual perfecciona los medios tradicionales incorporando una herramienta de gran penetración como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación que van desde las redes sociales hasta el Big Data y sus variantes más aberrantes y perversas como son el ciberespionaje y el cibercrimen.

.....

Tubella, Tabernero y Dwyerb (Citado en Castells, 2009), precisan que:

Con Internet en casa, el consumo audiovisual se especializa y diversifica, evolucionando hacia un universo que es multimodal, multicanal y multiplataforma. Las nuevas tecnologías ofrecen mayor flexibilidad y movilidad, por lo que permiten la gestión de cualquier actividad en cualquier lugar. Con la difusión de las herramientas que hacen posible la participación en los procesos de producción, edición y distribución de información y contenidos, el consumidor se convierte, al mismo tiempo, en un creador activo con capacidad para contribuir y compartir múltiples visiones del mundo en el que vive. (p. 213).

En este sentido hablamos de prosumidores, es decir, usuarios que no solamente tienen acceso a la información tal como opera en la web 1.0 o Internet de los usuarios o navegantes, la web 2.0 o web social, en la que se da un intercambio de información con otros usuarios y se establecen relaciones comunicativas bidireccionales y la web 3.0 o web semántica en la que se puede generar contenidos digitales propios y se registra un uso intensivo de dispositivos móviles y herramientas digitales online.

Esto supone un avance determinante por cuanto permite que el usuario de internet se convierta en un nodo dentro de la gran Red global de comunicación, cobrando independencia y autonomía frente a los procesos de homogeneización que imperan como una lógica subyacente en el gran sistema Red. Castells (2009) explica este proceso como la articulación de un lenguaje generado a partir de imágenes mentales y una red neuronal.

La comunicación se produce activando las mentes para compartir significado. La mente es un proceso de creación y manipulación de imágenes mentales (visuales o no) en el cerebro. Las ideas pueden verse como configuraciones de imágenes mentales. Con

toda probabilidad las imágenes mentales se corresponden con patrones neuronales. Los patrones neuronales son configuraciones de la actividad en las redes neuronales. Las redes neuronales conectan neuronas, que son células nerviosas. Los patrones neuronales y sus correspondientes imágenes ayudan al cerebro a regular su interacción con el cuerpo propiamente dicho y con su entorno. Los patrones neuronales se forman por la evolución de la especie, el contenido cerebral al nacer y las experiencias del sujeto. (p. 191).

Comunidad de indagación en un mundo red

La comunidad de indagación es una estrategia didáctica desarrollada en el contexto del programa de Filosofía para Niños (Lipman, Sharp, 1969). Esta estrategia tiene como objetivo de formación el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, para lo cual se propicia una transformación sustantiva del contexto de formación el cual se convierte en una comunidad investigativa, que se dinamiza a partir de la pregunta, el diálogo y la argumentación, en el que no se pretende establecer verdades definitivas sino acuerdos y consensos que permitan una construcción colaborativa del conocimiento en un ejercicio progresivo y sistemático.

Ahora bien, el mundo red plantea nuevos contextos, recursos y herramientas de tipo tecnológico y digital que hacen posible el surgimiento de un nuevo paradigma educativo. Garrison, Anderson y Archer (Citado en González, et al., 2015), desarrollan un modelo de comunidad de indagación (Col), el cual:

[...] se enmarca dentro de una comunidad de aprendizaje en línea, a la que Gairín (2006) refiere como una agrupación de personas en un proyecto educativo, de aprendizaje cooperativo, abierto, participativo y flexible. Son tipos de comunidades ligadas al cambio de paradigma educativo, el cual ha pasado de la

transmisión de conocimiento a su construcción, de un enfoque centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, y del aprendizaje pasivo a uno más participativo. (González, et al., 2015, p. 4).

El modelo Col articula los fundamentos pedagógicos y didácticos de las comunidades de indagación de Lipman - Sharp con el mundo red, atendiendo la acuciante necesidad que plantea una educación global, en el sentido que la información es de acceso universal y libre y los procesos de formación enfrentan peligros que no experimentaron en el ambiente in vitro del aula de clase, lo cual hace necesario el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, que salvaguarden los valores propios de las sociedades democráticas del siglo XXI.

El predominio de la forma en el mundo red

Marshall McLuhan (1996), suscribe una de las frases más lapidarias para la sociedad de la información hasta nuestros días: el medio es el mensaje. Al respecto nos dice:

En una cultura como la nuestra, con una larga tradición de fraccionar y dividir para controlar, puede ser un choque que le recuerden a uno que, operativa y prácticamente, el medio es el mensaje. Esto significa simplemente que las consecuencias individuales y sociales de cualquier medio, es decir, de cualquiera de nuestras extensiones, resultan de la nueva escala que introduce en nuestros asuntos cualquier extensión o tecnología nueva. (p. 29).

Esta consideración se ha convertido en un campo de estudio nuevo para la teoría crítica de la sociedad, por cuanto la sociedad de la información y la comunicación constituye el eje articulador de los diferentes contextos y formas de expresión del individuo, la cultura y las instituciones. En este sentido la Red tiene una connotación política fundamental, en la que se juega las dinámicas de poder en el mundo globalizado y de los poderes hegemónicos, que sostiene

nen un esfuerzo por regular y controlar este nuevo espacio público virtual.

En el campo de la educación, Hugo Assmann (2002) señala que:

[...] la dinamización de los espacios del conocimiento se ha convertido en la tarea emancipatoria políticamente más significativa. Dicho de otro modo, parece que se ha abierto una brecha entre acumulación de capital y explosión y difusión de los conocimientos. Si eso fuese verdad, corresponde a la educación penetrar a fondo en esa brecha. (p. 27).

Se hace evidente entonces, la importancia de la Red para el control de los patrones de comunicación, pensamiento e interacción en el mundo globalizado. Por ello la tarea fundamental de la educación debe considerar esta nueva realidad, y generar y profundizar nuevas formas de análisis, comprensión y valoración de las TIC, actualizando las formas y estrategias de Pensamiento Crítico, para entender los sutiles mecanismos, estrategias y dispositivos que configuran los lenguajes y discursos en el contexto de la Red.

Esta tarea es planteada por Foucault (2007), a partir del análisis que presenta en su obra *Las palabras y las cosas*. Lo primero que nos indica Foucault es que existe un código que determina la práctica (orden empírico), de los individuos y sus prácticas culturales y sociales:

Los códigos fundamentales de una cultura – los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas – fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá. (p. 5).

Este análisis nos permite entender, siguiendo la premisa de McLuhan según la cual el “mensaje es el medio”, que las Tecnologías de

la Información y la Comunicación constituyen una matriz de generación de códigos fundamentales de la cultura, que configuran el orden empírico del mundo globalizado actual.

Foucault (2007) señala que los códigos están adscritos a subsistemas sociales como la filosofía y la ciencia (Weber, Habermas), que tienen la función de justificar y legitimar los códigos fundamentales:

En el otro extremo del pensamiento, las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican por qué existe un orden en general, a qué ley general obedece, qué principio puede dar cuenta de él, por qué razón se establece este orden y no aquel otro. Pero entre estas regiones tan distantes, reina un dominio que, debido a su papel de intermediario, no es menos fundamental: es más confuso, más oscuro y, sin duda, menos fácil de analizar. (p. 5).

Sin embargo, según Foucault (2007), es posible advertir o develar esa zona gris en la que se puede cimentar el Pensamiento Crítico; un punto cero denominado “orden mudo”, que está en el origen de todo orden y sobre el cual es posible volver para decir de nuevo el orden.

Es ahí donde una cultura, librándose insensiblemente de los órdenes empíricos que le prescriben sus códigos primarios, instaura una primera distancia con relación a ellos, les hace perder su transparencia inicial, cesa de dejarse atravesar pasivamente por ellos, se desprende de sus poderes inmediatos e invisibles, se libera lo suficiente para darse cuenta de que estos órdenes no son los únicos posibles ni los mejores; de tal suerte que se encuentra ante el hecho en bruto de que hay, por debajo de sus órdenes espontáneos, cosas que en sí mismas son ordenables, que pertenecen a un cierto orden mudo, en suma, que hay un orden.” (p. 6).

Como corolario del anterior análisis Assmann (2002), nos habla del carácter indomeñable de la Red, de los múltiples lenguajes y formas de vida concurrentes, y de la presencia de la otredad en los márgenes de la periferia en este nuevo ámbito de la realidad.

La acumulación de capital, que se financió mediante los beneficios directos del proceso productivo, no es ya su vector más importante, no consigue reproducirse ya en el ámbito del control y dirección de los conocimientos y de las opiniones. Pese a los innegables esfuerzos del gran capital para mantener un hiper control de la “cultura”, de los lenguajes y de las conductas, surgen múltiples descontroles y filtraciones alternativas, especialmente en el plano de los valores. (p. 27).

Conclusiones

Es indudable que las Tecnologías de la Información y a Comunicación han transformado de manera radical, profunda y definitiva lo que Husserl (2008) denomina el lebenswelt o mundo de la vida, el cual articula el mundo natural, el mundo social y el mundo subjetivo y simbólico. Este fenómeno irreversible ha marcado la irrupción de un paradigma educativo que ha obligado a replantear tanto los modelos pedagógicos como las estrategias didácticas, las cuales se han visto enriquecidas por nuevos dispositivos, recursos, herramientas y contextos para el desarrollo de los procesos formativos. Es en este contexto, en el que las posibilidades de conocimiento van de la mano de peligros que acechan en las más insospechadas lugares de la red, que es necesario fortalecer nuestra competencia crítica para entender las nuevas realidades, situándonos en el punto cero foucaultiano, donde se hacen comprensibles las intencionalidades asociadas a intereses de orden económico, político ideo-

lógico que propugnan por controlar las posibilidades de formación de la red para instaurar un orden cerrado y totalitario en el mundo como lo ha denunciado la escuela de pensamiento crítico o escuela de Frankfurt. Es en este escenario que comunidad de indagación para la sociedad en red (Col), constituye una apuesta significativa en el campo de la Educación en Línea o *e-learning*, por cuanto traslada al nuevo escenario de formación en red, un modelo pedagógico de tipo constructivista, significativo, crítico, que problematiza a partir de la pregunta, el diálogo y la argumentación, la naturaleza, alcance y significación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desligando el proyecto económico, político e ideológico que revisten con su potencial educativo en función de las grandes transformaciones que requieren las sociedades democráticas globales de la actualidad.

Referencias

Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Trigésimotercera edición. México: Siglo XXI.

González, D; Herrera, L; Díaz, J. (2014). El modelo de Comunidad de Indagación. *Los Modelos Tecno-Educativos*, 67. México. D.C. Comunidad educativa del DSAE-UV.

Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*. Madrid: Taurus.

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa* (No. 16). Anthropos Editorial.

Mattelart, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global*. Barcelona: Paidós.

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Unceta, A. (Septiembre-diciembre 2008). Cambios sociales y educación. *Revista de Educación*. Núm. 347. pp: 419-432.

Visual capitalist. (s.f). Recuperado de <https://www.visualcapitalist.com/what-happens-in-an-internet-minute-in-2019/>



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



978-958-651-806-2