



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 *comunidad 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.