



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 repetencia 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 *Educación 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.