Ágora de filosofía para niños



Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

ÁGORA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Autores:

John Fredy Vélez Díaz
Ingrid Victoria Sarmiento Aponte
Héctor Betancur Giraldo
Jhony Esteban Uribe Salinas
Viviana España Figueroa
Deyser Gutiérrez Álvarez
Javier Danilo Murcia González
Laura Marcela Elles Ardila
Gloria Gómez Buitrago
Yaqueline Sugey Zapata G.

Grupo de Investigación: GIUC

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Constanza Abadía García
Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz
Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

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

Juan Sebastián Chiriví Salomón
Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz
Líder Sello Editorial UNAD

Ágora de Filosofía para niños

Autores:

John Fredy Vélez Díaz
Jhony Esteban Uribe Salinas
Javier Danilo Murcia González
Yaqueline Sugey Zapata G.
Ingrid Victoria Sarmiento Aponte
Viviana España Figueroa
Laura Marcela Elles Ardila
Héctor Betancur Giraldo
Deyser Gutiérrez Álvarez
Gloria Gómez Buitrago

Grupo de Investigación: GIUC

107
V436

Vélez Díaz, John Fredy

Ágora de filosofía para niños/ John Fredy Vélez Díaz, Ingrid Victoria Sarmiento Aponte, Héctor Betancur Giraldo… [et al.] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2024. (en colaboración Grupo de Investigación: GIUC)

ISBN: 978-958-651-982-3

e-ISBN: 978-958-651-983-0

1. Educación del siglo XXI 2. Filosofía para niños. 3. Neurofilosofía para niños, 4. Educación ética y moral 5. Aprendizaje significativo I. Vélez Díaz, John Fredy II. Sarmiento Aponte, Ingrid Victoria III. Betancur Giraldo, Héctor IV. Uribe Salinas, Jhony Esteban V. España Figueroa, Viviana VI. Gutiérrez Álvarez, Deyser VII. Murcia González, Javier Danilo VIII. Elles Ardila, Laura Marcela IX. Gómez Buitrago, Gloria X. Zapata G., Yaqueline Sugey

Catalogación en la publicación – Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia

ISBN: 978-958-651-982-3

e-ISBN: 978-958-651-983-0

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

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

Noviembre de 2024

Corrección de textos: Isadora González R.
Diagramación: Olga Lucía Pedraza Rodríguez
Imágenes y vectores: tomados de https://www.freepik.es
Edición integral: Hipertexto SAS

Cómo citar: Vélez Díaz, J., Sarmiento Aponte I., Betancur Giraldo H., Uribe Salinas J., España Figueroa V., Gutiérrez Álvarez D., Murcia González J., Elles Ardila L., Gómez Buitrago G., Zapata G. Y. (2024) *Ágora de Filosofía para niños*. Sello Editorial UNAD. https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519830

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



Contenido

Reseña de los autores 11

Presentación 15

Capítulo 1: de la amabilidad al interés genuino por el otro a través del diálogo filosófico 19

De la amabilidad al interés genuino por el otro a través del diálogo filosófico 21
El origen de la amabilidad 22
La inclinación natural al bien y la piedad 23
El ejercicio de la virtud y su equidistancia de la amabilidad 25
El diálogo filosófico y el desarrollo de la sensibilidad y la empatía 27

Capítulo 2: radiografía de la violencia contra la mujer en el conflicto bélico colombiano 33

Introducción 36
El filme "Oscuro Animal". Aportes de M. Lipman para su comprensión 37
La ficción y el conflicto como puntos de análisis de la comunidad de indagación 41
La comunidad de indagación para analizar la obra cinematográfica como evidencia 44
Indagar sobre la indiferencia e indolencia de la sociedad desde la comunidad de indagación 48
Teoría de Lipman para abordar las historias paralelas y su vínculo con el dolor y el sufrimiento 53
Cómo profundizar en la reflexión sobre la fiereza y resiliencia de las mujeres víctimas 56
El sentido filosófico del territorio, la selva, la música, el sufrimiento y el abandono estatal 58

Capítulo 3: tecnologías de la información y la comunicación e indagación desde el pensamiento crítico 69

Introducción 71
Definición de la problemática 72
Las TIC desde la educación 74
Pensamiento crítico 75
Comunidades de indagación 76
Metodología 79

Capítulo 4: prospectiva de la calidad de la educación, el desarrollo sostenible y la filosofía para niños 85

Introducción 87
Desarrollo 89
Problemática 94
Metodología 95

Capítulo 5: de la filosofía para niños a la filosofía desde los niños 101

Introducción 103
Pregunta en contexto 103
Conocimiento y escuela 105
Las crisis de la filosofía escolar 108
Escuela, infancia y existencia 111
Filosofía y niñez o la filosofía desde la infancia 113

Capítulo 6: neurofilosofía para niños 119

Introducción 121
Neuroendocrino 123
Neuromitos 124
Neurofilosofía para niños 131
Sistemas aprendientes 133
La comunidad discursiva 136

Capítulo 7: escenarios dialógicos desde la perspectiva de la filosofía con niños 143

Escenarios dialógicos desde la perspectiva de la Filosofía con Niños 145
Definición de la problemática 158
Metodología 159
Conclusiones 160
Referencias 161

Capítulo 8: El kamishibai como recurso didáctico innovador en Filosofía para niños 165

Introducción 167
Pero ¿qué es el kamishibai? 168
Experiencia combinada entre Filosofía para niños y el Kamishibai 170
Desarrollo de la experiencia 172
Conclusiones 175
Referencias 176

Lista de figuras

Figura 1. Componentes del pensamiento complejo. 72
Figura 2. Momentos o etapas de la inclusión de las TIC en la educación. 74
Figura 3. Indicadores para el análisis de las comunidades de indagación. 77
Figura 4. Pasos de implementación de la comunidad de indagación desde la presencia cognitiva 78
Figura 5. *Kamishibai* 168
Figura 6. Experiencia *kamishibai* 175

Lista de tablas

Tabla 1. Seguimiento conceptual sobre creatividad-inteligencia 149
Tabla 2. Proceso del pensamiento crítico 155



RESEÑA DE LOS AUTORES

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

Ingrid Victoria Sarmiento Aponte. Tutora e investigadora de la Maestría en Educación UNAD. Gestora Transversal del Currículo de la Vicerrectoría Académica y de Investigación. Licenciada en Filosofía Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Estudios Culturales Universidad de los Andes y Doctoranda en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Sevilla. Miembro del equipo coordinador de la Red Colombiana de Filosofía Para Niños. Interesada en temas relacionados con la filosofía de la educación, didáctica filosófica, educación ética y moral.
CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000155499.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7609-8214

Héctor Betancur Giraldo. Licenciado en Filosofía UNAD, Sociólogo UNAD. Especialista en Educación, Cultura y Ciencia Política UNAD, Magíster en Educación e (Investigación) U. de Medellín. Doctorando en Filosofía y Letras U. De Alicante. Líder Grupo de Investigación “Policía y Sociedad” ESCER, Integrante Grupo de Investigación “Estudios de Derecho y Sociedad”. Integrante Grupo de Investigación “AMAUTAS”.
CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001405129
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5252-8654

Jhony Esteban Uribe Salinas. Licenciado en Filosofía. Especialista en Educación Superior a Distancia. Maestrante en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Docente investigador. Miembro del Semillero Filosofía para Niños UNAD.

CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001743948.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4930-5713

Viviana España Figueroa. Diseñador Industrial. Especialización en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Participante en Semillero de investigación en filosofía Universidad Nacional de Colombia. Participante del Semillero de Filosofía para Niños.
CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnFormacionComple/all.do?isTrayectoria=FC
ORCID:
https://orcid.org/0000-0003-1406-9597

Deyser Gutiérrez Álvarez. Psicóloga (UCN), Socióloga (U de A.), Arquitecta (U. Nacional de Colombia), Licenciada en inglés (UNAD), Especialista en Pedagogía para la virtualidad (UCN). Especialista en Dirección estratégica de las Organizaciones (UNAD). Magister en Tecnología de la Información (U. de León, España). Par académico SACES-MEN, Docente investigador. Investigadora en el Semillero Filosofía para Niños UNAD. Integrante del grupo de Investigación AMECI.
CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001168061.
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-2968-9991

Javier Danilo Murcia González. Licenciado en pedagogía infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en investigación social, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estudiante del doctorado en educación, Universidad Nacional de Rosario, estudiante de licenciatura en filosofía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Profesor del IED Colegio Quiroga Alianza, Bogotá.
CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001034227#
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3922-826X

Laura Marcela Elles Ardila. Normalista Superior con énfasis en Etnoeducación. Licenciada con Énfasis en Matemáticas. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a las Educación, Especialista en Aplicación a las TIC para la Enseñanza. Líder Escuela Ciencias de la Educación ZOCC.
CvLAC:https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001672055.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9251-2684

Gloria Consuelo Gómez Buitrago. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades. Magister en Educación. Docente Investigadora UNAD.
CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001168061.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5762-3004

Yaqueline Sugey Zapata G. Técnica en Administración de Empresas – CEC, Centro Educativo Cultural, Licenciada en Filosofía – UNAD, Coinvestigadora del Semillero Filosofía para Niños - UNAD.
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000181513
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8382-996X





Presentación

Uno de los retos más significativos que afronta la educación del siglo XXI lo constituye el *aprender a aprender*. Los paradigmas tradicionales que condicionaban de forma indefectible y monolítica la práctica educativa han sido rebasados por las nuevas realidades. La sociedad del conocimiento, la neurociencia, los incontables desarrollos tecnológicos y científicos en todos los campos y disciplinas del conocimiento, han trasformado el mundo de manera sustancial e irreversible. A la par de estos deslumbrantes avances, persiste un mundo en el que las desigualdades sociales se agudizan y profundizan, abarcando grandes regiones del planeta, en donde las bondades de la educación y el desarrollo están ausente, lo que aviva un sinfín de conflictos.

Irrumpe en este nuevo escenario la pregunta crucial e insoslayable que siempre ha estado presente: ¿Qué significa aprender? La manera de responder a esta pregunta va a depender de la capacidad de la sociedad humana para entender los cambios que se vienen dando y poder afrontarlos de manera inteligente, creativa, solidaria.

Este libro es un aporte al cambio que debe operarse al interior de la práctica educativa. Una apuesta por resignificar la naturaleza humana integral, respondiendo a la pregunta esencial, redescubriendo el asombro, recobrando el argumento inteligente, propiciando el diálogo fecundo, asumiendo el valor del consenso en medio de la diversidad, la diferencia, la otredad.

El conjunto de artículos que se propone al lector recoge múltiples aproximaciones a la pregunta ¿qué significa enseñar? desde la perspectiva del programa de Filosofía para niños. Es un Ágora donde concurren diversas visiones, concepciones y prácticas formativas, que se ofrecen como nuevas comprensiones de los cambios que se vienen gestando en la práctica educativa. También reúne las formas particulares de asumir el programa de Filosofía para niños en diferentes territorios y contextos formativos en Colombia, atendiendo a la estrategia de comunidad de indagación, en la que se concreta el aporte fundamental del programa al cambio definitivo del paradigma educativo tradicional. Todo esto busca dar a la escuela una orientación inequívoca a un tipo de formación, que propenda por el desarrollo integral del individuo en el ámbito de una sociedad en la que primen los valores democráticos.

En el capítulo 1, *De la amabilidad al interés genuino por el otro a través del diálogo filosófico,* se propone indagar sobre la amabilidad desde la perspectiva teórica de Juan Jacobo Rousseau, a fin de recobrar este valor en la enseñanza de niños y jóvenes en el contexto del diálogo filosófico de comunidad de investigación que plantea el programa de Filosofía para niños de Lipman.

En el capítulo 2, *Radiografía de la violencia contra la mujer en el conflicto bélico colombiano, en la película "Oscuro Animal", a partir del análisis en la comunidad de indagación de M. Lipman*, se plantea un análisis de la película Oscuro Animal, desde la estrategia de comunidad de indagación de Filosofía para niños. Aquí se contextualiza la violencia contra la mujer a partir de testimonios que permiten la reconstrucción de la memoria histórica individual y colectiva, lo que ofrece un diagnóstico de la violencia de género de carácter hetero-patriarcal evidenciada en la historia de la guerra interna en Colombia. Este análisis posibilita una consciencia crítica sobre la historia reciente de Colombia, la construcción del sujeto político y los procesos actuales de verdad y no repetición.

En el capítulo 3, *Tecnologías de la Información y la Comunicación e indagación desde el pensamiento crítico*, se plantea la articulación de las TIC y el pensamiento crítico en las Comunidades de Indagación mediante el método hermenéutico literario, a fin de fortalecer el desarrollo de la competencia crítica, creativa y cuidadosa.

En el capítulo 4, *Prospectiva de la calidad de la educación, el desarrollo sostenible y la filosofía para niños,* se propone un análisis de los objetivos del programa de Filosofía para niños, a partir de los lineamientos internacionales contenidos en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030* y en particular, el *ODS 4. Educación de Calidad*, en el contexto de las realidades y retos de la educación en Colombia.

En el capítulo 5, *De la filosofía para niños a la filosofía desde los niños,* se hace una revisión de los referentes epistemológicos y filosóficos conducentes a una comprensión subjetiva, disruptiva y fenomenológica de la enseñanza de la Filosofía para niños. Esto, con miras a visibilizar los intereses y preguntas existenciales de los estudiantes, posibilitando un viraje hacia una enseñanza de la filosofía "desde" los niños.

En el capítulo 6, *Neurofilosofía para Niños*, se hace un repaso por la neurociencia, en particular por los logros en el campo del estudio del cerebro humano. Se retoman los neuromitos asociados al uso de 15% de las capacidades totales del cerebro, la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría clásica de la lateralización cerebral, la existencia de periodos críticos en el proceso de aprendizaje, las implicaciones pedagógicas de las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky, el entrenamien-

to cerebral (Brain Gym), las diferencias de género en el cerebro, el multilingüismo, entre otros; las cuales han condicionado la práctica docente, para mostrar de qué manera Filosofía para niños es consecuente con los desarrollos inscritos en el campo de la neuroeducación.

En el capítulo 7, *Escenarios dialógicos desde la perspectiva de la filosofía con niños,* se analiza la forma de afrontar las situaciones cotidianas que derivan de la interacción social a partir del pensamiento crítico, el cual supone desarrollar habilidades para explorar un problema, cuestionar una situación, plantear y contrastar argumentos, discernir y participar, a fin de transformar una realidad.

En el capítulo 8, *El Kamishibai como recurso didáctico innovador en Filosofía para niños FpN,* se presenta una experiencia significativa de Filosofía para niños a partir del uso de la herramienta denominada *Kamishibai,* la cual consiste en una caja que se abre como una ventana permitiendo introducir a los estudiantes a un micro mundo en el que se recrean pequeñas historias a partir de temas y reflexiones que movilizan el interés del espectador, captan su atención y promueven formas de razonamiento, en el marco del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

Este libro constituye un aporte del programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, del Semillero de Filosofía para niños y del Grupo de Investigación UNAD Cartagena (GIUC), para enriquecer las prácticas educativas en sus diferentes modalidades y escenarios.

John Fredy Vélez Díaz
2023

¿Qué significa aprender? La manera de responder a esta pregunta va a depender de la capacidad de la sociedad humana para entender los cambios.



Capítulo

1

De la amabilidad al interés genuino por el otro a través del diálogo filosófico

Ingrid Victoria Sarmiento Aponte

Cómo citar este capítulo: Sarmiento Aponte I., (2024) En: Vélez Díaz J., et al. *Ágora de Filosofía para niños*. Sello Editorial UNAD. https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519830

Resumen

Este trabajo problematiza la amabilidad como un valor primordial que debe ser enseñado a los niños y jóvenes. Para ello, se indagará por sus orígenes y se examinarán sus repercusiones dentro de la vida comunitaria a partir de la lectura de dos obras de Rousseau. Dicha problematización, busca promover otras maneras de socialización más genuinas, empáticas y sensibles que favorezcan la construcción de escenarios de diálogo filosófico como la comunidad de investigación que plantea el programa de Filosofía para niños de Lipman.

Palabras clave: amabilidad, virtud, educación ética y moral, sensibilidad moral, comunidad de diálogo e indagación.



Abstract

This work problematizes kindness as a primary value to be taught to children and young people. To do this, its origins will be investigated and its repercussions within community life will be examined from the reading of two works by Rousseau. This problematization seeks to promote other more genuine, empathetic, and sensitive ways of socialization that favor the construction of philosophical dialogue scenarios such as the research community proposed by Lipman's Philosophy for Children program.

Keywords: virtue, ethical and moral education, moral sensitivity, community of dialogue and inquiry.



De la amabilidad al interés genuino por el otro a través del diálogo filosófico

Así, pues, si deseáis excitar y mantener en el corazón de un joven los primeros movimientos de la naciente sensibilidad y encaminar su carácter hacia la beneficencia y la bondad, no hagáis germinar en él el orgullo, la vanidad y la envidia con la engañosa imagen de la felicidad humana; no le mostréis la pompa de las cortes, el fausto de los palacios, los atractivos de los espectáculos.
Rousseau.

En las interacciones sociales que los individuos sostienen a diario, la amabilidad se presenta de manera incuestionada como un valor. Se inculca a los niños desde muy pequeños la obligación de ser corteses, agradables, y expresar simpatía por los demás. Actitudes contrarias son tomadas como evidencia de una mala educación y una personalidad antisocial. En las relaciones laborales y ciudadanas el panorama no es distinto. No es considerado amable aquel que no exhiba su cortesía. Es tomado por pedante quien no desarrolla las habilidades sociales requeridas para su expresión.

Sin embargo, ¿qué mueve a los hombres a expresar amabilidad? ¿Serán la solidaridad, la empatía, la amistad y el amor? O ¿será que bajo el velo "uniforme y pérfido de la cortesía", tal y como lo sospechaba Rousseau, se esconden otros móviles de acción? ¿Será la amabilidad por el contrario un pseudovalor que se interpone en el camino a otros valores como la piedad y la justicia? En el presente ensayo se explorarán estas cuestiones partiendo de una lectura interpretativa de dos obras de Jean Jacques Rousseau, el Discurso sobre las ciencias y las artes y el Discurso sobre el origen y la desigualdad entre los hombres, ello a fin de problematizar la amabilidad como un valor. Posteriormente, se indagará por la manera en que se puede desarrollar un interés genuino por el otro desde el ejercicio de la comunidad de diálogo con niños propuesta por Mathew Lipman.

El origen de la amabilidad

En el *Discurso sobre las ciencias y las artes* (2012a), Rousseau denuncia que el ser humano se ha corrompido a medida que las ciencias y las artes avanzan. A través del arte de escribir y las ciencias el hombre ha encontrado la oportunidad para volverse más sociable, pero ello lo ha llevado a desarrollar relaciones sociales fundadas en la cortesía, la apariencia, el engaño y la mentira con el fin de complacer a los demás, y lo ha alejado de la sencillez y la inocencia de los primeros tiempos.

En este escenario emerge la amabilidad, pero ¿qué mueve a los hombres a expresar amabilidad? El deseo de agradar. Cuando la cortesía exige, la conveniencia ordena, pero detrás de esta virtud aparente, se esconden temores, la frialdad, el odio, la traición, el servicio al dinero y a los poderosos, la fama, el lujo y la satisfacción de sus particulares intereses. Ante este panorama, podría afirmarse que la amabilidad es resultado del vicio y no de la virtud humana.

Si la virtud es la práctica de la fuerza y el vigor del alma como lo pensaba Rousseau, la amabilidad resulta contrapuesta en la medida en que no responde al genio propio sino a unos usos preestablecidos. Tras la amabilidad se esconde un hombre complaciente que ha ahogado su sentimiento de libertad.

> Pueblos civilizados, cultivadlos: felices esclavos, vosotros les debéis ese gusto delicado y fino de que os jactáis, esa dulzura de carácter y esa urbanidad en las maneras que hacen entre vosotros las relaciones tan afables y fáciles; en una palabra, las apariencias de todas las virtudes sin tener ninguna. (Rousseau, 2012a, p. 42)

De otra parte, la amabilidad es en la medida que se expresa. Sin embargo, la "ostentación es extraña a la virtud" (Rousseau, 2012a, p. 43). Por lo tanto, la dulzura en las costumbres, la urbanidad y la cortesía, todas ellas actitudes que acompañan esta manera complaciente de ser en el mundo, no se corresponden de manera auténtica —solo aparente— con la virtud.

De acuerdo con Rousseau (2012), antes que "el arte hubiese pulido nuestras maneras y nuestras pasiones adquirido un lenguaje afectado, nuestras costumbres eran rústicas" (p. 43), los hombres encontraban seguridad en la facilidad de conocerse recíprocamente. Con el refinamiento, la urbanidad y la cortesía, el hombre se ha despedido de las amistades sinceras, la estima auténtica y la confianza.

Hasta ahora, se ha ubicado el lugar de gestación de la amabilidad: la sociabilidad. En el siguiente apartado se analizará la antropología humana y las consecuencias de acoger la amabilidad como un valor primordial en una lectura interpretativa del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*.

La inclinación natural al bien y la piedad

Según Villar (2015), para demostrar que los vicios que se imputan al corazón humano no son naturales, Rousseau construye la oposición hombre natural/hombre civil. En el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (2012b), nuestro autor desarrolla su concepción antropológica sobre el tránsito del hombre de un estado natural a un estado de social, describiéndolo como un proceso de desnaturalización y degeneración. Al postular el origen exterior y social de todos los vicios, Rousseau termina afirmando la bondad natural del hombre (Villar, 2015):

> En el estado de naturaleza el ser humano es bueno con relación a sí mismo, en tanto sus deseos son proporcionales a sus necesidades; entonces es autosuficiente, fuerte, independiente y feliz. El hombre natural vive el presente, disfruta de sí mismo y de su existencia, sin importarle lo que piensen los demás. Goza de independencia, no es esclavo de la opinión ajena, ni se crea necesidades superfluas. Es un ser habituado a soportar adversidades y dificultades, fuerte, con escasa relaciones con otros hombres, de ahí que no pueda decirse que cuente propiamente con una moralidad, pues la calma de las pasiones y la ignorancia de los vicios le impiden obrar mal. En el estado de naturaleza, el ser humano, como Adán, no conoce el árbol del bien y del mal, y por tanto no tiene ni virtudes, ni vicios; como el niño, su inocencia es ignorancia. (p. 15)

Esta bondad natural con relación a sí mismo, evidencia que el amor de sí es connatural al hombre, sin embargo, el amor de sí es distinto al amor propio, porque el segundo no es original, sino que se adquiere en una vida en sociedad, en medio de la rivalidad y el deseo de sobresalir. Por su parte, en lo que concierne a su relación con los demás, si bien en el estado de naturaleza la razón, la imaginación y la conciencia aún no se han desarrollado en el ser humano, ello no implica que su vida sea necesariamente violenta y cruel.

Allí también se expresa una disposición al bien; en cuanto a sus escasas relaciones, el hombre no se encuentra como motor de sus acciones el deseo de perjudicar a otros, por el contrario, se ve vinculado a ellos por un sentimiento de piedad y compasión, resultado de su identificación con las personas a las que se ve sufrir. De acuerdo con Rousseau (2015) "Si nuestras necesidades comunes nos unen por interés, nuestras miserias comunes nos unen por afecto" (p. 237). De allí que la piedad sea considerada un sentimiento natural que tiene por función equilibrar, moderar y regular el amor de sí en el hombre, contribuyendo a la mutua conservación de la especie.

Ahora bien, así como el exceso de amor de sí degenera en egoísmo y amor propio, el exceso de compasión degenera en debilidad. Para evitar que la piedad decline en flaqueza, se debe extender a la especie y no solo al prójimo, dando cabida así a una de las virtudes más excelsas para el autor: la justicia (Villar, 2015).

> En nuestros días es frecuente referirse a la solidaridad como el complemento necesario de la justicia que permite contrarrestar los problemas ocasionados por nuestro propio sistema de vida, las desigualdades e injusticias de hecho. Sin duda, son muchos los problemas que se plantean al invocar la solidaridad, entendida como la voluntad de adherirse a la causa de otros. Interesa aquí tan sólo detenerse en precisar qué es lo que mueve a considerar la causa de otros como propia. Comencemos por señalar la necesidad de una doble actitud: por una parte, una conciencia del «nosotros», un saberse inscrito en una comunidad humana con la que se comparten intereses y en la que cada uno de sus componentes se percibe como valioso en sí; por otro lado, también es preciso una disposición al sacrificio del interés particular en aras al bien común. (p. 362)

De allí que la piedad sea considerada un sentimiento natural que tiene por función equilibrar, moderar y regular el amor de sí en el hombre, contribuyendo a la mutua conservación de la especie.

No obstante, la amabilidad no resultaría tan problemática si no se interpusiese en el camino a otros valores como la piedad, la compasión y la justicia. Y ello porque el amor propio y la fuerza del egoísmo que le dan origen repliegan al ser humano sobre sí mismo y le distancian "de todo lo que le aflige y molesta. Enmascarada tras un falso interés por los demás, su dinamismo no se debe a un sentimiento empático o preocupación genuina por otros individuos o de la especie humana en general. De allí que autores como Oscar Brenifier (2020) señalen a la amabilidad como un imperativo ético banal y un pseudovalor.

El ejercicio de la virtud y su equidistancia de la amabilidad

Rousseau distingue entre la inclinación natural al bien y la virtud. La virtud como práctica de la fuerza y el vigor del alma, requiere esfuerzo. Adquirirla implica desarrollar "una segunda naturaleza (…) una fuerza para gobernar tendencias encontradas" (Villar, 2015, p. 362). En el estado social, el hombre como agente libre, puede en el ejercicio de su libertad pervertir o perfeccionar su naturaleza, orientarse al vicio o la virtud; pero, "la virtud se da a conocer, fácilmente, está en el corazón del ser humano y se le escucha en la conciencia" (Méndez, 2020, p. 8).

Por tanto, encaminarse a la virtud implica escuchar tanto al corazón como a la razón, buscar el justo medio en lo que respecta a las pasiones, hacer en todo momento lo que se considera justo y honesto, y actuar de acuerdo con la máxima de la bondad natural (Rousseau, 2012b):

> (…) ella inspira a todos los hombres, en lugar de la sublime máxima de justicia razonada: Pórtate con los demás como quieres que se porten contigo, esta otra de bondad natural, acaso menos perfecta, pero mucho más útil que la anterior: Haz tu bien con el menor daño posible para otro. En una palabra: es en este sentimiento natural, más bien que en los sutiles argumentos, donde hay que buscar la causa de la repugnancia que todo hombre siente a obrar mal, aun independientemente de los preceptos de la educación. (p. 118)

En el Emilio (2015), Rousseau desarrolla la idea según la cual para volverse piadoso y sensible no son indispensables los preceptos educativos, tanto como:

> que el niño sepa que hay seres semejantes a él, que sufren lo que ha sufrido, que sientan los dolores que ha sentido, y otros de los que debe tener idea de que también puede sentirlos. De modo que ninguno se vuelve sensible hasta que se anima su imaginación y comienza a trasladarle fuera de sí mismo. (p. 239)

La estimulación de la imaginación moral puede tener un efecto mayor en la orientación del hombre hacia la virtud que el aprendizaje de conductas socialmente aprobadas como la amabilidad, en cuanto estimula la capacidad de ponerse en los zapatos del otro, lo que abre a la posibilidad de gestación de sentimientos más honestos mediante el desarrollo de la sensibilidad y la empatía. Pues si bien la amabilidad es resultado y la expresión del interés humano por socializar, es solo la punta más visible, la punta del Iceberg. Por lo que limitar la sociabilidad y el ejercicio de la amabilidad, es limitar la posibilidad de experimentar sentimientos más por los demás.

Hasta este punto, hemos esclarecido qué mueve a los hombres a expresar amabilidad e incluso cómo puede interponerse en el camino a otros valores como la piedad y la justicia. También se ha afirmado que no es mediante la obligación de ser corteses, agradables, y expresar simpatía por los demás que los niños se hacen más sensibles o empáticos, pero entonces ¿cómo puede lograse ello? A continuación, se propone la comunidad de diálogo e indagación como un escenario que favorece el desarrollo de una auténtica sensibilidad y de la empatía.

¿Qué mueve a los hombres a expresar amabilidad? ¿Serán la solidaridad, la empatía, la amistad y el amor? O ¿será que bajo el velo "uniforme y pérfido de la cortesía", tal y como lo sospechaba Rousseau

El diálogo filosófico y el desarrollo de la sensibilidad y la empatía

[...] para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia [...].
Octavio Paz.

La existencia humana no es un hecho aislado que se produce en independencia de la existencia de otros, es más, se edifica en relación con los otros. Ahora bien, es mediante los actos de habla que se establecen relaciones con el mundo, con otras personas, así como con las intenciones y los sentimientos individuales. Y aunque no toda comunicación conlleva a un auténtico reconocimiento de ese otro y la identificación de sus necesidades, esto se puede dar con mayor facilidad y efectividad a través del diálogo. Es por ello que resulta fundamental propiciar en la escuela escenarios para que los niños y jóvenes puedan compartir sus ideas sobre el mundo de la vida, examinar sus concepciones fundamentales, expresar sus sentimientos y dialogar sobre sus comportamientos, sin embargo, si se pretende un diálogo que no conduzca a la complacencia amable sino a la construcción efectiva de una comunidad justa y solidaria, donde la honestidad desplace la apariencia, la sencillez a la vanidad y la escucha aparente a una comprometida e interpelante, es necesario procurarle un cariz reflexivo y filosófico[1].

En este punto, es importante precisar qué distingue el diálogo filosófico con niños y jóvenes de la conversación cotidiana, lo que se resumen a continuación:

1. Es una conversación guiada por los intereses mutuos de los miembros, quienes a su vez conducen la indagación haciendo su propia ruta.
2. Es una conversación estructurada a partir de una cuestión o problema claramente identificado por sus participantes.
3. Trata cuestiones fundamentales de la vida personal y comunitaria como la justicia, el amor, la felicidad, entre otros, a través de un ejercicio de indagación cooperativa que busca identificar la validez y motivos que nos mueven a obrar, el valor de las "razones" en que fundamos nuestra acción (Pineda Ri-

1 Como lo señala García Moriyón, en Pregunto, dialogo y aprendo: cómo hacer filosofía en el aula (2006), aunque nadie puede filosofar por otro siendo esta una tarea personal, filosofar es algo que siempre se hace en diálogo con otros.

vera, 2002, p. 1), para comprender con mayor claridad las circunstancias, los motivos, las intenciones, los presupuestos, las consecuencias sus opciones y cómo es posible evaluarlas.

4. "Es una conversación que tiene una estructura igualitaria, simétrica y horizontal" (Splitter y Sharp, 1995, p. 58), es decir, reconoce la opinión de todos —estudiantes y maestro— de igual manera, a través de acceso a la palabra, partiendo del respeto por la persona, el reconocimiento de la alteridad, la dignidad e integridad. Sin embargo, y no por ello, se acepta como buena, pertinente o válida cualquier opinión; por lo que es importante reconocer el derecho de la comunidad a pedir razones, fundamentar las opiniones, así como de formular preguntas.

5. Es un diálogo razonado y razonable, donde cada uno se esfuerza por exponer con el mayor. Los participantes están preparados para cuestionar los puntos de vista y razones de los otros, pero también para reformular su propia posición como respuesta a los cuestionamientos y contraejemplos ofrecidos por los demás.

6. Exige una atención metacognitiva sobre el ejercicio del pensar y, por otro, el reconocimiento de las consecuencias e implicaciones de lo que se piensa y dice, con respecto al mundo y a los demás.

De acuerdo con Matthew Lipman y otros, cuando se anima a los niños a pensar y dialogar filosóficamente, "el aula se convierte en una comunidad de investigación. Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón" (1992, p. 118)[2]. Ahora bien, Lipman era consciente que la investigación filosófica comunitaria además de favorecer el desarrollo cognitivo y metacognitivo en los niños y jóvenes hace de la acción humana un contenido de investigación filosófica y favorece el desarrollo de habilidades éticas[3].

2 De acuerdo con García Moriyón (s.f.), Lipman propone el diálogo filosófico como hilo conductor de las actividades que se desarrollan en el aula y la comunidad de investigación es el modelo organizativo que lo posibilita. Ambos elementos están en el núcleo de la propuesta de Filosofía para niños .

3 La propuesta de hacer filosofía era el núcleo del programa con el que Lipman pretendía hacer frente a una exigencia educativa que era perentoria en la década de los sesenta del siglo pasado en Estados Unidos, pero que sigue siendo perentoria ahora en ese país y en todo el mundo. El objetivo era enseñar a pensar a los niños de manera crítica, creativa y también solidaria o cuidadosa y ese objetivo era compartido por mucha gente y estaba presente en todas las áreas del currículo. (García Moriyón, s.f., p. 1)

> Hay varios enfoques de la educación que buscan promover la discusión en clase, sobre todo en el campo de la educación moral; entre ellas, por supuesto, se encuentra el programa de Filosofía para niños. Los niños están ansiosos de examinar sus problemas comunes, lo cual facilita que las discusiones se desarrollen fácil y fluidamente una vez que se ha creado un ambiente de confianza y respeto mutuos. (Lipman y otros, 1992, p. 291)

Desde la perspectiva de Lipman, la educación moral e investigación ética constituyen dos momentos fundamentales de la formación ética. Y es que la moral es un campo de indagación que puede y debe ayudar a comprender la acción humana. Denomina investigación ética a la identificación, comprensión y "el examen riguroso y metódico de nuestras opciones morales" (p. 118). Este examen es riguroso en tanto representa una investigación objetiva y desapasionada; es metódico en cuanto debe hacerse ordenadamente, con un conjunto amplio de criterios y que requiere una comunidad de diálogo comprometida con la investigación cooperativa.

> El diálogo filosófico supone, entre muchas cosas, desarrollar el hábito de la escucha atentamente del otro, y no con el propósito de convencerle sino de comprender a ese otro e indagar cooperativamente por aquello que favorece el bien común. Ahora bien, es justamente esa escucha atenta la que dispone a los niños y jóvenes al reconocimiento del otro y sus necesidades, favoreciendo la empatía, la compasión, la solidaridad y la apertura interior hacia el otro, es decir, el desarrollo de su sensibilidad moral. Entendiendo la sensibilidad moral como la capacidad de reconocer las necesidades legítimas de los demás y cómo la conciencia que desarrollan las personas en relación con cómo las acciones propias afectan de manera positiva o negativa a los demás y a la comunidad. Siendo ambas cuestiones susceptibles de ser formadas dentro de un proyecto de educación ética y moral.

De acuerdo con Diego Antonio Pineda Rivera (2009), en su artículo *Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria*, la comunidad de indagación favorece el desarrollo de habilidades de sensibilidad moral en la medida en que contribuye a:

- Tomar en consideración las opiniones de otras personas, sometiéndolas a un examen crítico.

- Tener en cuenta los intereses, valores y tradiciones de la comunidad a la que se pertenece.
- Estimar las intenciones propias y las de otros.
- Reconocer y examinar críticamente los sentimientos morales implicados en los juicios y acciones propios y de otros.
- Reconocer los méritos que corresponden a una persona, independientemente de nuestra apreciación particular de ella.
- Ser sensible a las características específicas de cada situación moral particular.
- Respetar los procedimientos de la comunidad de indagación ética.
- Comprometerse con la comunidad, y con sus miembros, en un proceso de investigación ética.
- Buscar armonía entre los diversos aspectos de nuestra vida. (p. 22)

De acuerdo con lo establecido, si queremos niños virtuosos, más que inculcar a los niños la obligación de ser corteses, agradables, y expresar simpatía por los demás, promovamos el hábito de escuchar atentamente al otro, una actitud reflexiva y comprometida por el bien común, y que no se orienta de manera exclusiva por el beneficio propio y la vanidad.

Cerremos esta reflexión, dando lugar a la siguiente consideración (Chirino Ferrer):

> El proponer y decidir qué valores valen y cuáles no, puede resultar una experiencia muy conflictiva entre uno o más grupos sociales. Nos pueden llevar a enfrentamientos muy destructivos para el desarrollo ético de la sociedad. No siempre las prácticas a favor de los cambios que lleva implícita la innovación son consideradas como una actividad constante propia de la diversidad y que puede reclamar, por ejemplo, la tolerancia para el logro de sus fines. Por otro lado, está la posición de los que creen de manera conservadora que lo heredado de la tradición y las costumbres, no se debe problematizar o discutir. Ello conllevaría a la imposibilidad del diálogo, pero también niega el encuentro o el reconocimiento con los otros.

> Este tipo de dilemas se han (*sic*.) convertido históricamente en hechos prácticos sobre los que se han constituido las sociedades desde la antigüedad hasta la modernidad. Por lo tanto, los seres humanos, en especial los niños y las niñas, han crecido en una sociedad moralmente conflictiva y éticamente confusa. Por esta razón, es necesario preguntarnos cómo revertir esta situación y hacer posible una sociedad más dialógica, crítica y emancipada desde sus cimientos. (2011, p. 119)

Referencias

Chirino Ferrer, O. (mayo-agosto 2011). La construcción del pensamiento moral. Reflexiones a partir del Programa de Filosofía para niños y Niñas. *Revista de Artes y Humanidades ÚNICA. 12*, (2), 117-129. https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976007.pdf

Moriyón, F. G. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula* (Vol. 28). Ediciones de la Torre.

Moriyón, F. G. (2015). La enseñanza de la filosofía en el bachillerato. *Diálogo Filosófico,* 31(93), 368-398.

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

Méndez, Y. (2020). *Un breve itinerario para el discurso sobre las ciencias y las artes. Relatoría 19 de agosto*. Seminario de doctorado Rousseau 2020 - 2. Pontificia Universidad Javeriana.

Pineda Rivera, D. A. (2002). Matthew Lipman: filosofía y educación. En: F. García Moriyón. *La educación moral* (pp. 117-144). La Torre.

Pineda Rivera, D. A. (2009). Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria. *Cuestiones de Filosofía*, (11). https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.650

Pineda, D. (2001). *La educación moral desde la perspectiva de "Filosofía para Niños"*. Universidad Pontificia Javeriana. file:///C:/Users/Ojo%20de%20Lupa/Downloads/cuestionesf,+3_Diego+Pineda.pdf

Rousseau, J. J. (2012). *Discurso sobre las ciencias y las artes y Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres.* Alianza Editorial.

Rousseau, J. J. (2012b). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres.* Alianza Editorial.

Rousseau, J. (2015). *El Emilio* o de la educación. Titivillus. Epublibres.

Splitter, L., y Sharp, A., (1995). *La otra educación. Manantial.*

Villar, A. (2015). Bondad, compasión y virtud: claves de las propuestas educativas de Rousseau. *Historia y Memoria de la Educación,* 2, 45-72. DOI:10.5944/hme.2.2015.14283



Capítulo 2

Radiografía de la violencia contra la mujer en el conflicto bélico colombiano

Un análisis desde la teoría de Lipman a la película "Oscuro Animal"

Héctor Betancur Giraldo

Cómo citar este capítulo: Betancur Giraldo H., (2024) En: Vélez Díaz J., et al. *Ágora de Filosofía para niños.* Sello Editorial UNAD. https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519830

En la medida en que realmente pueda llegarse a 'superar' el pasado, esa superación consistiría en narrar lo que sucedió.

Hannah Arendt (1906-1975)
Filósofa alemana.

Resumen

La violencia contra la mujer en Colombia se ha presentado de manera constante y posee rasgos característicos; estos tienen como común denominador su configuración latente en los diferentes contextos donde se ha dado la evolución del conflicto bélico interno. En ese contexto, este capítulo plantea la posibilidad de profundizar en la comprensión, análisis e interpretación del modo como se manifiesta a través de la reflexión que se da en las comunidades de indagación de M. Lipman. Sin embargo, es a través de la puesta en escena que proponen las narrativas audiovisuales; en este caso, el filme "Oscuro Animal" (película dirigida por Guerrero, 2016), que permite dimensionar y escudriñar sobre los acontecimientos violentos que han discurrido en la degradación de la confrontación armada y sobre cómo el cuerpo de la mujer ha sido un elemento instrumentalizado, cosificado y usado como trofeo de guerra en las hostilidades. De este modo, el texto expone la importancia de incorporar los aportes de la Filosofía de Lipman, ya que convocan a la reflexión sobre el papel de la sociedad cuando se organiza y llega a consensos, haciendo uso de su dimensión crítica que se sitúa contra la heteronomía secular que enajena las voluntades y que termina encontrando en el arte, la forma de cuestionar y visibilizar la atrocidad y el horror impuesto contra las mujeres en medio de la guerra interna que se ha librado en el país.

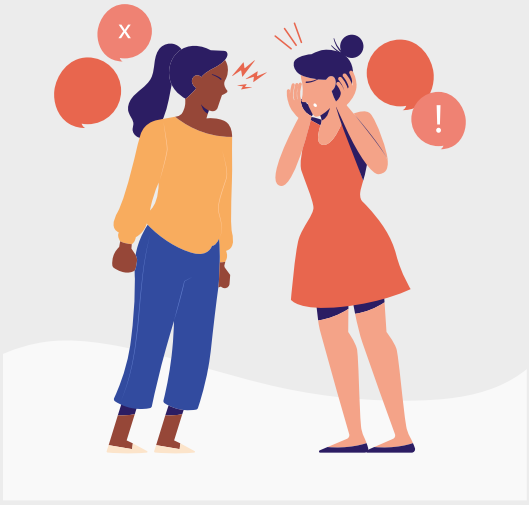
Palabras clave: análisis, conflicto bélico, comunidades de indagación, mujer, Oscuro Animal, violencia.



Abstract

Violence against women in Colombia has been presented constantly and has characteristic features that have as a common denominator, its latent configuration in the different contexts where the evolution of the internal armed conflict has occurred. In this context, this chapter raises the possibility of deepening the understanding, analysis, and interpretation of the way it is manifested through the reflection that occurs in the communities of inquiry of M. Lipman. However, it is through the staging that audiovisual narratives propose; in this case, the film "Oscuro Animal" that allows dimensioning and scrutinizing the violent events that have taken place in the degradation of the armed confrontation and how the woman's body has been an instrumentalized, objectified and used element held as a trophy of war in hostilities. In this way, the text exposes the importance of incorporating the contributions of Lipman's Philosophy, since they call for reflection on the role of society when it is organized and reaches consensus, making use of its critical dimension that is situated against the secular heteronomy that alienates wills and that ends up finding in art, the way to question and make visible the atrocity and horror imposed against women in the midst of the internal war that has been waged in the country.

***Keywords*:** analysis, war, communities of inquiry, women, dark animal, violence.



Introducción

Profundizar en los fenómenos y problemáticas sociales en medio de la investigación, permite desarrollar acciones encaminadas a la comprensión, análisis e interpretación de un objeto de estudio específico; por tal motivo, a través del análisis a que llevan las narrativas audiovisuales, en este caso, de las producciones cinematográficas como *"Oscuro Animal"*, es posible profundizar en los hechos que han marcado la historia compleja sobre la violencia contra la mujer en el conflicto bélico colombiano. Por tanto, la importancia de analizar estos contextos, a la luz de los aportes de la Filosofía de Matthew Lipman desde la *comunidad de indagación*, facilitan pensar la sociedad y sus problemáticas para transformarla de forma crítica, reflexiva y solidaria, en concordancia con una postura coherente que emancipe y logre contrarrestar la heteronomía tradicional que seculariza las voluntades humanas.

En ese sentido, la incorporación de la *comunidad de indagación* para el abordaje de las narrativas audiovisuales direcciona su intencionalidad en pensar el fenómeno desde el consenso y la temporalidad, en un antes, durante y después, en la misma dimensión del reconocimiento del otro como sujeto. Esto invita a la generación de apuestas liberadoras para profundizar en las razones que suscitan las manifestaciones de los hechos sociales, pero es a través del consenso, diálogo de saberes y juntanzas donde se logran generar soluciones integrales que beneficien a las poblaciones más vulnerables, como es el caso de las mujeres víctimas en la sociedad colombiana.

Por tanto, se asume el compromiso de establecer escenarios de discusión que logren profundizar en las razones, hechos e historicidad por las que ha dado la violencia contra la mujer en medio del conflicto bélico colombiano. De ahí la importancia de incorporar la teoría filosófica de M. Lipman desde las *comunidades de indagación*, ya que en su apuesta no solo se aborda un fenómeno específico, sino que convoca a través del consenso a establecer escenarios para la indagación de percepciones, conocimientos, experiencias, discusiones y propuestas. Todo esto encaminado a visibilizar y generar conciencia sobre la no repetición de las atrocidades y el horror padecido por las mujeres víctimas producto de las hostilidades y la barbarie cometida en el desarrollo y evolución de la confrontación bélica en Colombia.

El filme “Oscuro Animal”. Aportes de M. Lipman para su comprensión

Emplear elementos de análisis desde la teoría de M. Lipman permitirá comprender la violencia ejercida contra la mujer en el conflicto armado interno, lo cual siempre será una apuesta por la dignidad humana en un escenario para profundizar en la comprensión e interpretación del fenómeno expuesto en la película “*Oscuro Animal*”, que la integración de los aportes de dicha teoría en su análisis. En la obra convergen diferentes formas de violencia en una misma apuesta audiovisual, ya que se caracteriza por evidenciar en una trama compleja, una serie de vivencias en tres escenarios diferentes donde las mujeres han sido víctimas de las vejaciones impuestas por los actores armados en contienda. Así, se plantea una apuesta fenomenológica y hermenéutica desde la teoría del filósofo estadounidense Matthew Lipman en la comunidad de indagación, a través de un coherente trabajo que permite analizar a profundidad lo narrado en la creación audiovisual en uno de los tantos contextos en que se ha dado la violencia en Colombia.

Es así, “como vamos a cruzar esta zona crítica con el fin de repensar de manera diferente esta relación demasiado rudimentaria y demasiado directa entre historia y vida, repensándola de tal forma que la ficción contribuya a hacer de la vida, en el sentido biológico del término, una vida humana” (Ricoeur, 2006, p. 9). Sin duda alguna, la *comunidad de indagación* siempre será un escenario que, por naturaleza

> “La Filosofía sería la actividad reflexiva asociada a actividades cognitivas o creativas en sentido propio: la ciencia y el arte”

de su misma estructura, acerca con la reflexión y la contemplación estética a una producción que tiene como protagonista el silencio y la carencia de diálogos sostenidos, los cuales, no son indispensables por la elocuencia con que la trama expone de modo concreto y digerible la imagen y relato presentado sobre la violencia contra las mujeres en el país.

De ahí que sea necesario incorporar nuevos elementos teóricos y conceptuales para comprender y asimilar los fenómenos abordados desde la ficción; por tanto, la *comunidad de indagación* propicia las condiciones para que desde el análisis de la realidad se vinculen espacios de trabajo cooperativo orientado al intercambio de argumentos, concepciones y puntos de vista para analizar, en este caso la violencia contra las mujeres desde una visión reflexiva, crítica y analítica. De la misma manera, "la Filosofía sería la actividad reflexiva asociada a actividades cognitivas o creativas en sentido propio: la ciencia y el arte" (Deleuze, 2002, p. 220). Con la incorporación de estos elementos para el análisis de la película, convocan a la filosofía y la hermenéutica para la comprensión de la forma como se manifiesta la violencia, ya que desde estas disciplinas se puede interpretar y reflexionar sobre las vejaciones y actos en contra de la dignidad humana contra mujeres en el país.

En este contexto, a partir de las problemáticas sociales, en este caso el de la violencia contra las mujeres llevadas a las imágenes de una producción de cine, "El filósofo, por definición, debe ser un 'enamorado de la sabiduría', —experto preguntador— y buscador constante de la verdad. Este objetivo vale para justificar un método" (Tébar Belmonte, 2005, p. 105). Quizá desde la filosofía se debe tener una postura que contraríe la heteronomía con que el sistema hegemónico en el país ha tratado de minimizar la existencia y perdurabilidad de la guerra interna; por tanto, "la Filosofía no es contemplación, ni reflexión sobre, ni comunicación, sino auténtica creación de conceptos" (p. 222).

En ese sentido, profundizar en la filosofía y la hermenéutica brinda la posibilidad de llegar a la reconfiguración de la violencia en las selvas colombianas, además facilita la reinterpretación de conceptos y clasificaciones de los hechos violentos presentados en los territorios y regiones afectadas y permeadas por la lucha armada interna; en ese orden, emerge la responsabilidad social de visibilizarlos y que han marcado la violencia presentada en las hostilidades en Colombia.

Más allá de la trágica trama planteada en la película "Oscuro Animal", se puede afirmar que, a través de las creaciones cinematográficas se puede llevar a los espectadores a escenarios de comprensión de la realidad en que ha discurrido la guerra interna. Por tanto, los aportes de Lipman cuando expone una preocupación por el

pensamiento multidimensional se dirigen a estar en libertad y sin esa condición no se puede transitar por ella, siendo ese el estado que conduce a la reflexión sobre la realidad y constituyéndose en un factor determinante para comprender de forma crítica los fenómenos sociales (Accorinti, 2002).

Para este caso, la comunidad de indagación se puede orientar a dimensionar las lógicas de los actores armados, muchos de ellos no identificados plenamente en el filme, pero que le dan sentido y vida a la historia de tres mujeres en diferentes escenarios. Con este panorama, una de ellas asume la custodia de una niña que queda huérfana después de una incursión de los violentos en el desenlace de la película. No obstante, las mujeres deben enfrentar de modo paralelo los improperios provocados en un éxodo permanente de las protagonistas, que deciden huir del abuso y vulneración de derechos y libertades, con el fin de buscar una mejor opción de vida al margen de la represión machista ejercida desde el androcentrismo por los violentos en los territorios en disputa.

Así, cobran sentido los aportes de Lipman para la reinterpretación de la obra cuando "La comunidad de investigación es un lugar adecuado para el desarrollo del pensamiento multidimensional, ya que éste se realiza en base a la discusión y el diálogo, y no en base al monólogo" (Accorinti, 2002, p. 50). Por tal motivo, la discusión de esta *comunidad de indagación* debe convocar a sus integrantes a que tengan una aproximación con la ficción, ya que en ella se puede debatir el discurrir y desenlace de la obra cinematográfica. En la trama, emergen episodios de profunda emotividad, como el presentado cuando una de las protagonistas ha perdido a su compañero afectivo y a su familia por las hostilidades. Esto, plasmado en imágenes que representan la inoculación de la desesperanza por la violencia y barbarie con que se ejecutaban las acciones bélicas, pone en escena y evidencia la vulnerabilidad de la mujer en algunas partes del país.

¿Qué significa aprender? La manera de responder a esta pregunta va a depender de la capacidad de la sociedad humana para entender los cambios

Sin duda alguna, otro de los aportes importantes de Lipman es el descubrimiento de Harry Stottlemeier, ya que al ser una de sus obras cumbre, invoca a la construcción de elementos diseñados para proporcionar a los sujetos un pensamiento crítico, reflexivo y solidario (Lipman, 1988). En tal sentido, son condiciones necesarias para que desde el asombro y la deliberación argumentativa se llegue al consenso de analizar los conceptos y fenómenos que están ligados a reflexionar sobre la crudeza de la guerra y el dolor de las víctimas plasmado en las escenas crudas que convocan a ser más humanos.

Sumado a esto, la narrativa en formato audiovisual pone en escena, a través de las protagonistas, a la mujer instrumentalizada y a su cuerpo como botín de guerra por combatientes que la cosifican y someten a abusos en un escenario donde: "Las vidas de esas mujeres cambiaron para siempre y llevan en su cotidianidad en recuerdo amargo de una tragedia que en algún momento visitó sus territorios" (Iáñez et al., 2019, p. 52). Sin duda alguna, en la producción audiovisual se plantea una atmósfera caótica y violenta contra la mujer, papel encarnado por muchas que fueron esclavizadas sexualmente en medio del fragor de los combates; además, se plantea cómo los actores armados realizan un despliegue de dominio y sometimiento mediante la violencia y las acciones directas sobre los cuerpos femeninos.

Es necesario trazar, de manera metafórica, lo que se delimita en la obra de Lipman, cuando describe: "Harry siguió su marcha despacio, dando un puntapié a una piedra de vez en cuando, y cuidando de no pisar las rayas del pavimento, como si por hacerlo fuera a sobrevenir cualquiera sabe a qué desgracia" (Lipman, 1988, p. 7). Es claro que Harry representa esa inquieta forma de ver la existencia y esa cercanía con la crudeza misma de la vida en un país que requiere más cautela y cercanía con el dolor ajeno, en una apuesta permanente por reconocer al otro como un sujeto en igualdad en sociedad.

Desde otra mirada, otra de las protagonistas representa a la mujer victimaria y combatiente, que también termina siendo instrumentalizada por la violencia y las lógicas de poder que degradan la condición humana, o donde incluso se hace referencia a lo que afirmaría Foucault (1964): "llegará un día en que esta presencia de la animalidad en la locura será considerada, dentro de una perspectiva evolucionista, como el signo, más aún, como la esencia de la enfermedad" (p. 238). Esto evoca, de forma analógica lo que en medio de la guerra emerge en forma de patologías, en el orden de las sociopatías y sicopatías en los que en ella participan. Condiciones presentadas como consecuencia de la degradación de la condición humana y que son producto del conflicto bélico.

En las hostilidades se evidencia un desenlace trágico de insensibilidad, caracterizado por la indiferencia social que se ha vivido y afrontado en el país. Ello autoriza a concluir, que para Lipman la *comunidad de indagación* es un escenario que permite profundizar en el abordaje de las problemáticas, pero es en la reflexión y el pensamiento crítico donde puede llegar a darse una transformación. En efecto, desde el momento en que los sujetos asumen el reto de pensar la realidad, en este caso por medio del análisis de las imágenes y escenas en la producción, inmediatamente se encuentran inmersos en la trama y los convoca a generar y buscar las posibles soluciones desde el interrogante y el consenso sobre el fenómeno objeto de indagación.

La ficción y el conflicto como puntos de análisis de la comunidad de indagación

En esta lógica, la *comunidad de indagación* podría entrar a jugar un papel preponderante para profundizar en la ficción y la violencia mostradas en la trama de la película, ya que discurre en escenas de ficción complejas sobre la violencia impuesta contra los cuerpos de las mujeres; es así como la anatomía femenina se constituye en un aparato instrumentalizado y usado por los actores armados como mecanismo de táctica militar con carácter ofensivo. Es fundamental agregar que, para asimilar la crudeza de las imágenes y escenas de violencia expuestas en el filme, se deben analizar desde la reflexión filosófica orientada a lo humano y que es promovida en la *comunidad de indagación*, ya que en este espacio surge la posibilidad de hacer resistencia a cualquier forma de hegemonía y control; dentro de esto, de la violencia estructural que ha afectado de manera intencional al país. En igual forma, este espacio de reflexión facilita el estudio de los hechos que han marcado la historia trágica colombiana, con el fin de lograr propuestas críticas y solidarias para que la sociedad pueda emanciparse de la guerra y la violencia.

Por otra parte, la película lleva poner en escena cómo el poder se materializa contra el enemigo en las regiones afectadas. En ella se utilizan los cuerpos como territorios aptos para ejecutar las vejaciones en medio de la guerra interna y donde se licencian los modos más crueles y temerarios para marcar y dejar huellas como forma de degradación de la dignidad humana en los escenarios donde ejercen el poder los criminales de guerra. Acá cobra importancia la obra de Lipman cuando su preocupación se orienta a que la filosofía puede ayudar a una transformación social en

el momento en que su finalidad principal no es tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar.

Por tal motivo, las sociedades democráticas actuales están mediadas por una vertiginosa capacidad de expandirse con información desmedida y poco procesada. Estas no solo necesitan el conocimiento para transformarse, sino que también debe formar sujetos capaces de pensar crítica y políticamente. Condiciones desarrolladas con humanidad y solidaridad ante las personas afectadas por los fenómenos que laceran a la sociedad (Alonso, 2007). Es así como se dan algunos actos aberrantes que requieren análisis desde la racionalidad y la reflexión propuesta en la *comunidad de indagación* para generar propuestas que hagan frente a la atrocidad llevada a escena en "Oscuro Animal", cuando se demuestran en las corporeidades de las mujeres los pulsos y prácticas de dominio y territorialidad desplegadas por los violentos contra sus cuerpos. En síntesis, surge la posibilidad de tratar de interpretar el rostro de dolor en las mujeres y así, se plantea la necesidad de formar sujetos críticos, reflexivos y solidarios como producto de la *comunidad de indagación*.

> Colombia ha asistido durante las últimas décadas a un conflicto interno de larga duración, intensidad variable, actores armados diversos, varias negociaciones fallidas, un importante cambio constitucional, donde las víctimas civiles han tenido poco protagonismo pues regularmente se ha desconocido su sufrimiento. (Iáñez et al, 2019, p. 35)

En este punto, analizar el fenómeno desde la reflexión y la ficción propuesto en la *comunidad de indagación* permite observar que el filme "Oscuro Animal", conlleva a que se pueda dar sentido a esa interpretación, ya que "Pensar por sí mismo significa que las personas sean capaces de reflexionar sobre su propia experiencia y de formular sus propias explicaciones e hipótesis (creencias) sobre lo que esta experiencia les presenta" (Velasco-Aceves Vidrio, 2021, p. 30). A causa de esto, se convoca a no solo ver un filme que posee una carga de intencionalidad audiovisual y una trama, sino a que el espectador observe desde dicha *comunidad de indagación* con mirada crítica la realidad de un fenómeno latente y que continua en expansión en la sociedad colombiana. Por otra parte, en la película las mujeres evidencian que han sido las voces silenciadas, mancilladas y convertidas en objetivo militar y objeto simbólico sobre las que se ejercen las más aberrantes formas de violencia.

Estos hechos llevados a escenas y representados en imágenes, dejan un sinsabor ante esa encrucijada permanente entre la vida y la muerte que han experimentado las poblaciones donde los civiles más indefensos son abandonados por el poder

de un Estado ausente en los territorios. Así, el llamado es a que en una *comunidad de indagación filosófica* no solo se den aportes y respuestas a los interrogantes que emergen producto del análisis de los fenómenos, sino que también se puedan, desde la experiencia de las mismas víctimas, identificar los problemas y generar soluciones desde la indagación. Estas acciones se dan, al establecer un entramado de puntos de vista, convergencias, divergencias y hasta juntanzas para reconstruir los hechos y lograr a través del consenso actuar consecuentemente ante un fenómeno específico. Esta sería una apuesta por la dignidad humana y la verdad, orientada desde la teoría de Lipman y que estaría en contravía del orden establecido mediante una postura crítica que cuestiona el proceder del establecimiento.

En otro contexto y en medio de la crudeza de las hostilidades, se debe profundizar en las cuestiones que han eternizado la confrontación, muchas de ellas ligadas al establecimiento; de ahí que, deba señalarse que: "Es por esto que el poder existe por medio del Estado y a raíz de otros aparatos o ramas que generan un determinado poder propio de las clases sociales en las cuales se configura el mismo Estado" (Londoño et al, 2021b, p. 19). En efecto, la presencia de los organismos del gobierno en las regiones ha sido invisible, ya que no llega a los territorios en disputa, razón que conlleva a que la mujer metafóricamente represente la misma vida desde su origen como "*maloca*"[4] y que en ella germine la colectividad, lo comunitario y la capacidad de asociación. Su resiliencia restaura y su resistencia da ejemplo de convivencia pacífica, ya que va en contravía de los intereses de los patrones de la guerra y esta condición, permite a la *comunidad de indagación* estudiar las formas en que ellas, las mujeres víctimas, han tenido la capacidad de anteponerse al sufrimiento y la tragedia humanitaria.

Los cuerpos de las mujeres víctimas recreadas en la ficción del conflicto, pasan de ser lienzos, a convertirse en objetos donde convergen las actuaciones desquiciadas, sociopáticas, sicópatas y con un alto grado de locura por parte de los actores armados; por tanto, cobran sentido las palabras de Foucault (1964) cuando plantea: "la causa próxima de la locura deberá ser una alteración visible del órgano más cercano del alma, es decir, el sistema nervioso" (p. 339). En ese orden de ideas, los actores violentos en la degradación de la guerra y bajo las diferentes formas de alteración de la conducta psicológica y social por la presión del conflicto, terminan estando bajo los efectos y alteraciones permanentes del sistema nervioso ejerciendo un accionar tenebroso en los territorios abandonados; de ahí que son: "las mujeres víctimas,

4 Es una gran casa comunal donde habitan los indígenas. En un sentido general, es también una unidad social tradicional, un tipo de vivienda cuyo simbolismo representa para las comunidades amazónicas.

derivada, en buena medida, de sus orígenes: mujeres campesinas en una sociedad patriarcal" (Iáñez et al., 2019, p. 16). Efectivamente, son las mujeres de esa Colombia rural las que se han constituido en presas fáciles por su condición vulnerable y abandono estatal ante los actores armados en los territorios donde se ha librado la contienda bélica interna.

Probablemente, las *comunidades de indagación* desde su adaptación como generadoras de escenarios de concienciación crítica, reflexiva y solidaria, facilitarían la consolidación en la sociedad de espacios donde se puedan analizar los hechos donde las mujeres se muestran como sujetos oprimidos y sometidos por las violencias e intimidaciones de carácter machista. En todo caso, Accorinti (2002) plantea que, "la filosofía no puede tener una planificación" (p. 56). Situación que comparte la visión de la teoría de Lipman, que también está ligada a determinar "cuáles son las relaciones, y cómo construir los significados entre todos, entre todas" (p. 56).

En definitiva, ese abordaje desde la no planeación filosófica permite comprender que en esta obra fílmica se muestra de manera directa y sin filtros, esa violencia que ha sido ejercida sobre los cuerpos de las mujeres por los armados legales e ilegales que veían en su condición femenina y vulnerable una oportunidad perfecta para demostrar el poder y ejercer control. "Es, pues, necesario controlar y hacer entrar en el código todas estas prácticas ilícitas" (Foucault, 2002, p. 91). De acuerdo con esto, se pueden definir las acciones y la intencionalidad de los violentos en la guerra interna colombiana, cuyo fin principal, desde la comunidad de indagación podría ser el análisis de las razones implícitas que ha llevado a los violentos a generar terror, control y dominio a cualquier costo, con tal de demostrar su capacidad letal en medio de las hostilidades.

La comunidad de indagación para analizar la obra cinematográfica como evidencia

Ahora bien, la obra cinematográfica "Oscuro Animal" llevada al análisis crítico y reflexivo propuesto en la *comunidad de indagación*, evidencia cómo el cuerpo femenino deja de ser un lugar simbólico y sagrado, para convertirse en un escenario profanado y violentado. En consecuencia, en la guerra interna se han presentado acciones directas, indirectas e instrumentales en el territorio nacional que han encarnado la atrocidad y el extremismo ideológico, político y militar con que los se-

ñores de la guerra llegaron a la confrontación bélica interna. De hecho, esto quedó evidenciado en actos repudiables contra los civiles indefensos y contra las mujeres, mediante acciones aberrantes como cercenar sus senos, abrir sus vientres, ejecutar actos de violencia sexual contra su voluntad y en el peor de los casos, actos tan abominables como obligarlas a abortar y ejecutar decapitaciones indiscriminadas.

Estas condiciones complejas antes expuestas, deben ser objeto de análisis en la reflexión de Accorinti (2002) sobre si "el camino que caminamos está reseco, muerto y no conduce a parte alguna que esté viva y que vivifique, solo conduce a la muerte" (p. 43). Es acá donde cobra sentido la *comunidad de indagación*, ya que permite, a través del análisis de la obra audiovisual, mostrar cómo los actores armados evidencian su capacidad de cometer cualquier acto violento y aberrante contra las poblaciones más vulnerables en Colombia.

En definitiva, ha sido una constante la ejecución de atrocidades contra la dignidad humana de las mujeres. Estas acciones han sido realizadas mediante la imposición de la violencia estructural, simbólica e instrumental a través de incursiones armadas con maniobras de intimidación y terror contra los más indefensos de una sociedad enferma y afectada como la colombiana. La producción cinematográfica evidencia un panorama delirante, distópico y con tintes de ficción, pero donde la realidad es evidente cuando las mujeres han recibido prácticas tan descaminadas como la desacralización de sus cuerpos, pasando de tener un santuario de vida, a convertirlos en objetos explotados.

> "Se necesita filosofía, no solo por las informaciones importantes que puede transmitir al alumnado en una democracia, sino por cómo potencia la formación de conceptos y el análisis conceptual, el razonamiento y, sobre todo, la capacidad de juicio"

A partir de esto, la *comunidad de indagación* plantea la necesidad de pensar por sí mismo a través de la reflexión y el consenso en grupo a partir de los testimonios para reconstruir las experiencias a través de la descripción de hipótesis sobre las experiencias vividas en medio, de la violencia y la barbarie (Velasco-Aceves Vidrio, 2021). Además, esta concepción crítica permite asimilar e interpretar que sus identidades colectivas como mujeres fueron dinamitadas al recibir el ultraje y la denigración de sus vidas por su condición de género, mediante maniobras escalofriantes y de terror como la tortura, el secuestro, la violación, entre otras repudiables formas de violencia.

Otro elemento determinante en el filme "Oscuro Animal", está relacionado con las formas representativas de transgresión del cuerpo, mediante la descripción de los tipos de violencia ejercida, muy similares a los dados en algunos lugares del mundo en las confrontaciones bélicas y donde, la indiferencia puede llevar a una sociedad a unos niveles de indolencia muy marcados. Otro asunto relevante para incorporarse en la *comunidad de indagación* está relacionado con que "se necesita filosofía, no solo por las informaciones importantes que puede transmitir al alumnado en una democracia, sino por cómo potencia la formación de conceptos y el análisis conceptual, el razonamiento y, sobre todo, la capacidad de juicio" (Lipman, 2016, p. 68).

De ahí la urgencia de observar con detenimiento el filme, con el fin de analizar de forma crítica lo ocurrido y evitar el olvido. Por tanto, esta condición incita a ser solidario con el ser humano, tratando de evitar lo sucedido en el pasado en momentos donde: "este sistema le resultaba totalmente indiferente enviar a la cámara de gas a un asesino o a un completo inocente, el aniquilamiento se dirigía contra los seres humanos" (Prinz, 2002, p. 132). Asimismo, invita a no ser indiferentes con casos de exterminio como el que implementó el régimen Nazi en la Segunda Guerra Mundial.

De esta forma, su teoría indica que "El pensamiento crítico, al menos de la manera que generalmente se ha enseñado, es un recurso y un análisis al que recurrir ante una emergencia, o cuando aparece un problema" (Lipman, 2016, p. 77). Situación dada como en el caso de la confrontación armada interna, que debe llevar a la sociedad a estudiar sus razones, comprendiendo que las víctimas han sido arrasadas por los violentos en una lógica mediada por la razón instrumental tan cuestionada por corrientes de pensamiento, dentro de estas, por la primera y segunda generación de la escuela de Frankfurt. Esto, en contravía de las maneras convencionales de pensar los fenómenos y problemáticas, ya que son imprecisas, inexactas e ilógicas y no han contribuido a solucionar la guerra interna colombiana (Lipman, 2016).

En este contexto, se debe refutar que la razón instrumental sea el principio rector en medio de la confrontación, ya que bajo esta se deshumaniza y deriva en accio-

nes de exterminio contra los seres humanos en cualquier sociedad. Es así como la *comunidad de indagación* cobra sentido, a través del análisis de la triada del antes, durante y el después, que, sin duda alguna, propone escenarios de fundamentación teórica y a su vez, ejerce acciones para lograr la reflexión permanente. En consecuencia, "Cuando la dimensión crítica del pensamiento apunta a la razonabilidad, se complementa con la dimensión creativa y la dimensión cuidadosa, sin las cuales un pensamiento crítico podría ser racional, pero poco razonable" (Lipman, 2016, p. 6). Esos elementos permitan impregnar de objetividad la visión del fenómeno, y llevado a contexto, facilitan el análisis de los hechos violentos caracterizados por el desprecio al que lleva la razón instrumental.

Ante esta realidad, en la película "Oscuro Animal" se presentan desde la ficción algunas formas representativas de trasgresión y violencia contra el cuerpo de la mujer. Las escenas son concretas y están relacionadas con la violencia sexual y vulneración de su intimidad, en segmentos de una gran dureza y cargadas de condiciones traumáticas y llenas de dolor, como cuando una de las protagonistas en su periodo menstrual, tiene que inventarse la forma de protegerse y asumir su estado a pesar de las malas condiciones de salubridad y asepsia en los territorios abandonados y con grandes dificultades sociales. Acá se plantea la incorporación de la filosofía en las *comunidades de indagación*, ya que trata la posibilidad de estar a punto para cualquier problema concebible que pueda analizarse críticamente desde su fundamentación. (Lipman, 2016).

El filme presenta la cruda realidad de las mujeres en las regiones, en casos concretos y cercanos a lo experimentado, mediante hechos reincidentes como fueron las violaciones sexuales a las mujeres de campesinos y obreros, donde los paramilitares realizaban secuestros masivos de sus compañeras y las obligaban a pernoctar en los campamentos de los combatientes, raptándolas en sus vehículos y repartiéndolas como a las reses en los hatos ganaderos.

Estos hechos aberrantes, deben tocarse con profundidad crítica en la *comunidad de indagación*, ya que quienes en ella convergen pueden dirimir acerca de las narrativas de dolor que evidencian la vulnerabilidad de la mujer en la película. En estos relatos, se observan a las víctimas impávidas y sin derecho a protestar por el miedo a morir cuando los combatientes y en especial, los jefes paramilitares decían: "esta es mía, ni la miren", dejando a las demás a merced de la perversión, intimidación y, en el peor de los casos, de la tortura por negarse a ceder a las pretensiones sexuales de los mercenarios. En definitiva, muchas se negaron a esta realidad y terminaron con señales y marcas en sus cuerpos y almas por no someterse a las intenciones aberrantes y deseos de ser sometidas por los violentos.

Con este panorama, se presenta una película caracterizada por la construcción de escenas bien logradas que llevan al asistente a un banquete de reflexión sobre la violencia y donde en algunos momentos parece que se objetualiza el cuerpo de las mujeres, pero que permite tener una visión más clara de los contextos reales donde discurren las escenas cargadas de silencio y emotividad. En consecuencia, se representan tres momentos que van rotando con los relatos de las protagonistas, propiciando un escenario para tener una visión y apreciación concreta desde la subjetividad y la objetividad de lo acontecido en medio de la guerra interna. En todo caso, es una experiencia directa con la narrativa audiovisual que va más allá de la ficción, donde se tocan fibras sensibles por la crudeza y realismo con que se entretejen las historias de las protagonistas y con extractos de escenas que recrean lo que desde hace años está pasando y pasa en los territorios y regiones afectadas por la lucha bélica colombiana.

Cabe destacar, que en estos escenarios y lugares donde ha tenido un nicho la guerra interna en Colombia, se ha dado lugar al nacimiento de demonios, psicópatas, sociópatas, victimarios, desquiciados, entre otros personajes que, aunque parecen de utopía, han habitado y estado controlado hegemónicamente por la distopía a la que ha llevado el poder tradicional, logrando manipular la sociedad colombiana en beneficio de sus intereses. Resulta lógico que en este escenario converja el ocaso de una sociedad; es así como podría ser descrito en palabras de Nietzsche cuando plantea que: “La humanidad no representa una evolución hacia algo mejor, o más fuerte, o más alto, al modo como hoy se cree” (Nietzsche, 1988, p. 33); sin duda alguna, esta descripción atemporal es la que más se adecúa a la degradación desencadenada por la guerra interna en la sociedad colombiana.

Indagar sobre la indiferencia e indolencia de la sociedad desde la comunidad de indagación

Otro elemento determinante es que la *comunidad de indagación* permitirá preguntar sobre los contextos de indiferencia e indolencia tan marcados en la película y que habitan en la sociedad colombiana ante el dolor ajeno; esto ha sido una especie de inoculación de insensibilidad ante los actos de violencia permanente que han afectado a los más débiles y vulnerables; es así como: “La violencia, o las violencias, relatan en Colombia un guion cinematográfico con actores naturales y con directores que no necesitan dirigir” (Londoño et al, 2021a, p. 18). De ahí que, al analizar la

historia del país se sabe que está cargada de elementos reales y crudos sobre lo que ha sucedido. Estos habitan en las regiones más deprimidas y olvidadas de la geografía nacional donde ha estado enquistada y anquilosada la crudeza de la confrontación, la barbarie y el horror de la guerra ejercida contra los más vulnerables.

En esta lógica, la filosofía para Lipman (2016) "Tiene tradiciones ricas en pensamiento estético y ético: no necesita que se le recuerde que las personas estamos experimentando constantemente crisis morales y necesitamos desesperadamente ayuda" (p. 77). Estas particularidades se deben observar en un filme como" Oscuro Animal", que propone una apuesta escénica entre el silencio, el suspenso y la sensación de estar en medio de un episodio apocalíptico sin tintes religiosos y dogmáticos, sino más bien reales, y que logra mover las fibras de la sensibilidad, cuando recrea ante la impotencia y perplejidad lo ocurrido durante tanto tiempo en el país. Ante tanta violencia e ignominia se puede analizar a Foucault (1980) cuando plantea:

> El papel del intelectual ya no es colocar a sí mismo 'un poco por delante y al lado' con el fin de expresar la verdad sofocado de la colectividad; más bien, es luchar contra las formas de poder que lo transforman en su objeto e instrumento en el ámbito de 'conocimiento', 'verdad', 'conciencia' y 'discurso'. (p. 79)

Con este argumento y teniendo como referente la aproximación hermenéutica del filme, se incita al intelectual para que vaya más allá de la simple lógica de la reflexión filosófica y la comprensión. Esto lo sitúa en la responsabilidad de asumir moral y éticamente una postura objetiva que rechace las acciones de violencia contra los más indefensos y vulnerables, dentro de estas las mujeres víctimas. En ellos está la responsabilidad de concientizar y concienciar a la sociedad sobre el horror de la lucha armada en el país y qué mejor escenario para repudiar este fenómeno que la *comunidad de indagación*; por tanto, la "filosofía puede reflexionar sobre cualquier cuestión que el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso pueda tratar" (Lipman, 2016, p. 77). Y este a su vez, permitirá llegar a la reflexión que propone la trama de "Oscuro Animal", como retrato fílmico y radiográfico de la violencia y el derrame de sangre en la guerra interna colombiana.

Todos estos relatos convergen en una producción cinematográfica inteligente e impecable por su crudeza y realismo, facilitando desde sus imágenes y en la fotografía limpia, con tomas que recrean extractos de naturaleza con un verde profundo e intenso como el de las selvas colombianas; un contraste con el fragor y la intensidad de los combates y el sonido estridente de las armas. Es así como: "En los desarrollos

conceptuales acerca del poder y el sometimiento también emergen las prácticas de resistencia y contrapoder como acto de liberación que posibilita el cine" (Londoño et al, 2021b, p. 4).

En tanto, la producción de cine recreada en esta ópera prima pone en escena los roles del poder y cómo la resistencia de la mujer en el fondo es más fuerte que los mismos combatientes, porque ya no les teme. Sin embargo, las víctimas a lo que temen en realidad es a las armas y a artefactos bélicos y explosivos, ya que estos, sí infunden miedo y terror. En "Oscuro Animal", se da una mezcla en cada toma impecable que logra captar de forma singular los rostros y manifestaciones de las mujeres protagonistas en planos panorámicos que permiten recrear la estética de lo sensible, llevando paulatinamente a planos medios para enrarecer el panorama marcado por la crudeza de la lucha armada interna.

Esto, sin dejar de señalar que la música, esa puesta en escena que ambienta el fragor de la disputa en medio de sonidos tropicales para situar la geografía colombiana, son una manera de expresión de los escenarios reales y casi tangibles; de ahí que las tomas deambulan por los cuartos, los espacios abiertos, y hasta en las mismas fachadas de las casas y construcciones donde quedan marcadas las huellas de los artefactos bélicos; de esta manera estos elementos cobran vida. A su vez, el sonido del río y de los animales entran en juego por los senderos donde los protagonistas del filme recrean las vivencias de muchas colombianas indefensas y a disposición de los intereses de los violentos; estas van dejando una huella trágica marcada de sangre y dolor en los territorios por donde los violentos han ejercido el poder bélico y las vejaciones contra los más indefensos.

"La sociedad humana es una narración, un relato del que necesariamente forma parte el olvido"

Sumado a esto, en "Oscuro Animal" convergen varias formas de violencia representadas y vividas en los personajes de tres mujeres, en tres contextos y escenografías diferentes, pero que poseen en común: el rigor de la confrontación, con la particularidad de ser más determinante una de las tipologías de violencia, que es la más aberrante contra de la dignidad femenina, en este caso, la violencia sexual. Así, es dable llegar a la reflexión de que el conflicto bélico colombiano posee diferentes aristas y formas de ser interpretado, ya que parte de su complejidad radica en la metástasis y la reconfiguración permanente que ha tenido.

> Las víctimas de violencia sexual han vivido en carne propia las vejaciones que se ejercen sobre sus cuerpos considerados disponibles, reducibles a objetos; esta violencia que permea todos los espacios sociales. En sus cuerpos están impresas las marcas de una sociedad que silencia a las víctimas, de un Estado incapaz de hacer justicia, de familias y comunidades tolerantes a las violencias de género y de un manto de señalamiento, vergüenza y culpa que impide que se reconozca la verdad sobre lo sucedido. (CNMH, 2017, párr. 2).

Son los ruidos del silencio, los que hacen de la película una oportunidad para crear ruido y reclamar los derechos vulnerados; además, lleva a que en la narración audiovisual los actos representados visibilicen el clamor de las mujeres víctimas de la guerra interna. Pero en sus cuerpos, quedan las marcas y huellas de la ausencia de un Estado que las abandona y las deja como a *"Siervo sin tierra"*[5], evocando al gran escritor Eduardo Caballero Calderón, cuando describe la angustia de los desposeídos y donde ellas como víctimas quedan a merced de los actores armados. Ellas, para sobrevivir, han tenido que guardar silencio ante las atrocidades y acciones en contra de sus cuerpos, mutilando sus almas y a la expectativa de mantener en la encrucijada entre el riesgo de morir o continuar con una vida que, en muchos casos, se vuelve miserable y sin esperanza.

La película pone en escena las voces difusas de hombres, los ruidos de la selva, los radios de comunicación de los combatientes emitiendo códigos y coordenadas de guerra, el lenguaje encriptado de los guerreros; pero en esencia, evoca el silencio de la muerte y la desolación que se pasean por los lugares donde ellos transitan de forma infame y victoriosa. Es así como se acude a una producción que actúa como simulacro de la realidad, mostrando una desbandada de cuerpos representados

5 Obra literaria de 1954 que plantea la historia de un campesino - indígena sin educación, que luchó toda su vida por comprar la parcela donde nació.

por actores que actúan como autómatas en medio de la guerra y donde se muestra, directa y crudamente, la decadencia del ser humano.

También podría catalogarse como un banquete en la antesala al ritual de la muerte, todo un escenario de la distopía apocalíptica de un paraje de terror; así, al mejor estilo de un país en guerra, donde sus contrincantes están sedientos de venganza y matriculados en la miseria. Y es que en "Oscuro Animal" se da una abstracción de la ficción, tan próxima a la realidad, que inquieta y casi que lleva al vacío del existencialismo por el silencio prolongado en medio del ruido de la violencia inducida y padecida por las mujeres víctimas en algunos lugares del territorio nacional, producto de una guerra absurda.

La obra cinematográfica, definitivamente no es ni un documental ni mucho menos una réplica o intento de recrear en escenas lo que ha sucedido en algunas regiones del país; es, por tanto, una oportunidad de acercarse a la realidad desde la reflexión sobre la misma guerra interna y, ante todo, en ella se debe resaltar que: "La sociedad humana es una narración, un relato del que necesariamente forma parte el olvido" (Han, 2014, p. 100). De ahí la importancia de la película, ya que además de documentar los hechos de violencia, se reivindica como evidencia orientada a generar conciencia sobre la importancia de evitar que las vejaciones en medio de la confrontación bélica vayan al olvido. Estas deberán actuar como elemento determinante para garantizar en cierta medida, la reparación simbólica de las víctimas y que, a su vez, sirvan como garantía de no repetición de los actos de barbarie contra las mujeres en el país.

Adicional a esto, la película incorpora elementos que visibilizan el padecimiento de las mujeres adultas, jóvenes, adolescentes y niñas, como la infanta que queda huérfana en medio de las acciones de grupos armados, siendo una de las escenas más crudas de la obra. En consecuencia, ellas, son las principales víctimas de los abusos y violencias ejercidas contra sus cuerpos y que han sido ejecutadas por los actores armados en la disputa bélica. Todo esto, como forma de sometimiento a través del poder ejercido en las regiones con las armas; de esta forma la violencia es: "Expresada en estos términos, la diferencia entre poder y deseo parece coincidir muy fácilmente con una diferencia entre la fuerza positiva del deseo y la fuerza negativa del poder" (Patton, 2013, p. 110). Con respecto a esto, las mujeres víctimas de violencia, de los actos criminales y las atrocidades cometidos por los combatientes, se debatieron entre el poder y el deseo, la necesidad de huir, de escapar de la realidad a la que han estado sometidas y de poder escabullirse del control que sobre ellas ejecutaron los violentos.

Teoría de Lipman para abordar las historias paralelas y su vínculo con el dolor y el sufrimiento

Bien importante es analizar que desde la teoría filosófica de Lipman incluida para interpretar el filme "Oscuro Animal", propicia el abordaje de tres historias paralelas representadas en los papeles de las actrices Marleyda Soto, Joselyn Meneses y Luisa Vides, las cuales evocan la encrucijada que han sufrido las mujeres entre el control y el deseo. Estas protagonistas llevan a la reflexión sobre cómo el poder orientado desde la acción negativa acaba con los sueños y aspiraciones de las víctimas en la degradación de una guerra interna recalcitrada como la colombiana. De esta manera, para Lipman (2016), "la comunidad de investigación es un instrumento pedagógicamente importante para enseñar pensamiento de alto nivel de manera efectiva. La comunidad de investigación se presta a ser útil tanto para el pensamiento filosófico como para el pensamiento crítico" (77). Esto sin duda alguna, debe propiciar el abordaje objetivo de esas manifestaciones recreadas en las escenas y parajes donde los actores armados han sembrado el terror y ejercido control territorial mediante un despliegue desmedido de violencia a través de las armas. Todo esto, a través de actos aberrantes como las violaciones de mujeres en público delante de los habitantes de las regiones más apartadas, o en el peor de los casos, delante de todo el pueblo y en presencia de familiares y seres queridos.

En la narrativa audiovisual se vinculan el dolor y el sufrimiento recreado en escenas escalofriantes y de sufrimiento, muchas de estas similares y que representan en la realidad el dolor sufrido por las parejas de las mujeres violentadas; a tal punto que ellos, por la impotencia llegaban a sentir una rabia tan inconmensurable que los llevaba a perder el control de sus esfínteres. También se daban actos y hechos aberrantes ensañados sobre sus cuerpos y en especial sobre las que ejercían liderazgo en las comunidades y sectores marginales, ya que estos actos representaban la resistencia y la voz individual y colectiva de rechazo a la violencia que afectaba la vida cotidiana y convivencia pacífica de las comunidades.

Estas acciones son recreadas en la película y representan el modo como se sembraba el terror y control del territorio mediante la reificación, cosificación, deshumanización, objetivación y menosprecio por el cuerpo de la mujer. El terror desmedido fue impuesto por los actores armados, desplegado en forma de reproducción cultural del machismo por medio de políticas irregulares de control sexual sobre la población civil indefensa. Estos recuadros de escenas llevan a la *comunidad de indaga-*

ción al "análisis del discurso, toda vez que en éste se constituye, para sí mismo y los otros, el sujeto que dice la verdad" (Foucault, 2010, p. 44). La misma verdad descrita en la narrativa audiovisual que devela la forma reiterada, sistemática y estratégica de la violencia sobre sus cuerpos, mediante actos que iban en detrimento de su condición y caracterizados porque: "La atrocidad es ante todo una característica propia de los grandes crímenes" (Foucault, 2002, p. 61). Todo un panorama mediado por los crímenes de lesa humanidad, la descomposición y degradación destructiva que trae la guerra interna, evidenciada en la crudeza y deshumanización de la violencia ejecutada contra sus cuerpos, dejando huellas y las vejaciones y crímenes cometidos en su contra.

Por tanto, es fundamental señalar que muchos de estos crímenes fueron cometidos en algunos casos hasta por el mismo Estado y sus funcionarios, a través de categorías tan aberrantes como: el acoso sexual, la prostitución forzada, esterilización y en el peor de los casos, la implementación del aborto obligatorio mediante maniobras de intimidación, sometimiento y hasta en algunos casos, mediante el uso desmedido de la fuerza. Es así como todos los actores armados han tenido responsabilidad sobre los hechos violentos en medio de la guerra interna, pero se debe señalar que fueron los paramilitares los principales victimarios, que ejecutaron actos tan repudiables como la violación sexual, hasta llegar incluso a actos abominables contra ellas, como es el feminicidio, tan relevante, documentado y llevado a contexto mediante el miedo reflejado en la actuación de las protagonistas de la película "Oscuro Animal". De nuevo se plantea que "El discurso filosófico, como análisis, reflexión sobre la finitud humana, y crítica de todo lo que puede, sea en el orden del saber o en el de la moral" (Foucault, 2010, p. 46). De esta manera, la *comunidad de indagación* permitirá a sus participantes, en este caso integrantes de la sociedad, ir más allá de recrear el pasaje de tres mujeres en medio de la guerra interna y tratar de analizar la verdad allí puesta en escena para reflexionar y rechazar de manera vehemente este tipo de violencia.

Teoría de Lipman es relevante, ya que parte de su misión es la de "plantear al otro (y a uno mismo) tesis provocativas, que hagan pensar, aunque molesten".

Además, la producción cinematográfica propone una travesía por la selva, que a ratos parece el mismo infierno descrito en las narrativas de ficción y donde: "El afecto de la angustia es un falso concepto. La angustia es un sentimiento. Le es propia una temporalidad que no es compatible con el afecto" (Han, 2014, p. 69). Esto se denota en la ausencia de diálogo; sin embargo, en los rostros de las protagonistas se evidencia dicho sentimiento de angustia, que, siendo temporal con los hechos narrados, representa el horror y el miedo al que han estado sometidas las mujeres víctimas, en medio de la confrontación bélica presentada en el territorio nacional.

Esa misma ausencia de diálogos, permite hacer una lectura e interpretación de la imagen cruda del conflicto, llevándolo a un plano que va más allá del simple relato de las anécdotas y lo remite de lo general, a lo particular. Ahí juega un papel determinante desde la concienciación la *comunidad de indagación*, ya que en estos planos fílmicos no debe haber cabida para el drama extremo; sino que, por lo contrario, su evidencia en estado natural muestra el comportamiento del animal humano en su condición más primitiva de violencia machista, con prácticas androcéntricas y misóginas ejecutadas contra las mujeres en los territorios donde han ejercido dominio los violentos. En el filme, también hay un despliegue de poder hetero-patriarcal demostrado en los diferentes tipos de violencia expresados en las escenas y donde los señores de la guerra, los actores armados y victimarios se sacian con la crueldad impuesta cada vez más sanguinaria y deshumanizada en medio de la locura a la que lleva la confrontación bélica interna.

En la trama emerge un temple particular en las mujeres, ese mismo que han tenido en la realidad en las regiones afectadas por la lucha bélica, donde más allá de la ficción recreada en la película, demuestran la firmeza y el deseo de sobrevivir a pesar de las vicisitudes y del sufrimiento ocasionado por los violentos. Es así: "como quiera que toda situación vital representa para el hombre y le plantea un problema que solo él debe resolver, la cuestión del significado de la vida puede en realidad invertirse" (Frankl, 2003, p. 153). De esta forma, las mujeres víctimas representadas por las protagonistas tuvieron que invertir el miedo, por el deseo de seguir luchando por la vida y la supervivencia en medio de la hostilidad y de las acciones violentas en su contra.

Cómo profundizar en la reflexión sobre la fiereza y resiliencia de las mujeres víctimas

Otra característica importante representada en la película “Oscuro Animal”, es la fiereza y resiliencia con que la mujer víctima en Colombia no se doblega ante la violencia; por tanto, es un tema interesante que en la *comunidad de indagación* se debe profundizar, ya que ella no se entrega al dolor y sufrimiento y contrario a esto, emprende nuevas luchas y con firmeza trata de superar y enfrentar las adversidades en medio de la confrontación armada en el país. Esto se demuestra efectivamente en las diferentes personalidades que representan las tres mujeres protagonistas, que, aunque poseen carácter y firmeza, son anónimas y muestran a la mujer de la cotidianidad, de la ruralidad, de la periferia, de la Colombia profunda, esa misma que ha sufrido el rigor de la degradación de la lucha bélica en las regiones, donde muchas de estas gestas se han llevado a cabo en total abandono y ausencia del Estado colombiano y sus instituciones.

Las mujeres protagonistas demuestran como los arquetipos, que no llegan a convertirse en estereotipos, ni poseen el romanticismo de idealismos, llevan a contexto y evidencian la lucha de las mujeres por la supervivencia en medio del horror y la atrocidad; de ahí que las víctimas representadas en las actrices, demuestran como “retomar a las palabras, meditar sobre ellas, que acaso sea una tarea excesivamente humilde, pero que comporta sabiduría, puesto que las palabras son el alimento del pensar y son lo único de que, con frecuencia, disponemos para replicar a los sobresaltos del mundo” (Arendt, 1997, p. 39). El director desde la narración logra poner en escena, toda una intención de evidenciar y visibilizar desde la palabra traducida en imagen lo que pasa en el territorio en disputa en materia de violencia contra las mujeres y, ante todo, demuestra cómo el ser humano a través de la lógica de la confrontación bélica se degrada moral y éticamente.

Aun así, emerge la singularidad cuando las mismas mujeres son las que conservan la humanidad en medio de tanta descomposición y hacen un despliegue de solidaridad, comprensión y apoyo, llegando incluso a mostrar actos de bondad en ese trasegar marcado por la tragedia. Hay un signo particular que marca la lógica del filme, y es que las mujeres parecen no tener voz, donde la única forma de huir de esta realidad y reivindicarse en su dignidad representa abandonar los lugares donde corre riesgo su integridad y su vida, una especie de proceso de: “desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza. (Herner, 2017, citado en Deleuze y Guattari, 2024).

De esta manera, la mujer violentada en los territorios debe migrar a otras lógicas culturales y sociales, lo que implica un proceso de deconstrucción de su cosmovisión sobre el mundo y la vida misma; de ahí que, al desplazarse, migra con su relación y vínculo con el territorio, procediendo a experimentar una metamorfosis de adaptabilidad en los nuevos escenarios donde debe sobrevivir.

La narrativa audiovisual de la obra se orienta a la reflexión, lo que permite que emerja una especie de efecto donde: "El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección" (Deleuze y Guattari, 2024, p. 25). Todo un panorama donde debe reacomodarse el sujeto que se extiende y amplía en su ramificación rizomática hacia una nueva realidad compleja; en este caso, en la violencia contra las mujeres víctimas que deben readaptarse a los nuevos escenarios sociales y culturales que empiezan a habitar luego del desplazamiento y abandono de los territorios donde vivían y se encontraban en peligro por las acciones violentas de los actores armados.

De esta forma, llegan a incrementar los corredores de miseria de las ciudades o cascos urbanos de los municipios con dramas sociales que evidencian la ausencia de políticas de protección para los ciudadanos vulnerables y donde la mujer es la que debe cargar con el mayor estigma del drama social provocado por la violencia.

"La naturaleza humana, aun cuando es producto de la evolución histórica, posee ciertos mecanismos y leyes inherentes"

El sentido filosófico del territorio, la selva, la música, el sufrimiento y el abandono estatal

Aquí, es necesario regresar y traer desde la filosofía en la *comunidad de indagación* los episodios que muestran la selva y el territorio agreste y recóndito, lleno de peligros, con amenazas y el riesgo de perder la vida como una constante para las mujeres en el filme; esto sumado al peor de todos los peligros, que son los actores armados y violentos que ven en los civiles vulnerables y en especial en las mujeres, un botín de guerra con el que demuestran control territorial y poder.

Asimismo, la película capta de manera estratégica en las imágenes, la expresión y emotividad de las protagonistas, que, a pesar de los silencios prolongados, demuestran sentimientos como la angustia, el temor y el pánico que les producen las acciones violentas cometidas contra ellas en medio de la lucha bélica interna y donde la intangibilidad del dolor sufrido son los únicos testigos del drama social que las embarga. Aquí la teoría de Lipman es relevante, ya que parte de su misión es la de "plantear al otro (y a uno mismo) tesis provocativas, que hagan pensar, aunque molesten" (Accorinti, 2002, p. 42).

Esa figura solemne en que se convierte la opinión del otro también cobra sentido a través del silencio; sin embrago, la música juega un papel preponderante, ya que los sonidos de la selva, la cumbia, el llanto, las detonaciones, gemidos y sollozos se entremezclan a medida que avanza la trama y terminan comulgando con una especie de suspenso sostenido en el fragor y la tensión de las protagonistas en medio de las vicisitudes de la violencia en el territorio.

Por otra parte, el ritmo de la película es gradual con la necesidad de las mujeres de huir y viajar a la ciudad. En este contexto, la producción audiovisual no exalta el escape de las protagonistas, sino que evoca desde la metáfora el sentido latente y simbólico de "Oscuro Animal", como esa manifestación de la monstruosidad y el adefesio con que puede denominarse la violencia, las vejaciones y el horror de la guerra en el país. Ante este contraste, Accorinti (2002), plantea que "la comunidad realice el aprendizaje de que sólo podemos aprender si desarrollamos confianza los unos en los otros, las unas en las otras, los otros en las unas, las unas en los otros" (p. 42). Sin esta premisa, difícilmente se reconstruirá la sociedad y podrá construir la memoria individual y colectiva. La producción, a través de las escenas, pone al desnudo el rostro de pánico y miedo de las protagonistas, esas formas que muestran las secuelas de los actos de violación sexual y de los tipos de violencia ejecutados

contra ellas; muchos de ellos más aberrantes que otros; pero que se caracterizan por representar el dolor, tortura, maltrato y en el caso más lamentable, el asesinato.

De esta manera, en Colombia, "el presente y el futuro de estas mujeres víctimas es completamente incierto (sin techo, sin un ingreso fijo y en soledad viven las consecuencias del conflicto)" (Iáñez et al., 2019, p. 83). Una realidad plasmada en "Oscuro Animal", ese que también evoca la ausencia del Estado colombiano, donde más allá de mostrar una denuncia feminista, se retrata en sus protagonistas silenciosas a unas aguerridas y valientes mujeres que huyen no solo por miedo, sino por la valentía que representa luchar por la supervivencia y por querer transformar la realidad caótica que han vivido en el país. Después de todo, transforman su existencia al evadirse de sus realidades y de esa cultura androcéntrica marcada por la violencia contra ellas en las regiones más apartadas del país.

En la trama también emerge la necesidad de transformar esas coyunturas en relatos de esperanza y vida, mediante alternativas que brinda la fuga de la violencia, convertida en acto de resiliencia y supervivencia, incluso en medio de la miseria; pero ante todo, el discurso de Lipman es oportuno en tanto convoca en la *comunidad de indagación* a la reflexión en una sociedad tan golpeada por la injusticia e inequidad que debe realizar esfuerzos para superar y brindar garantías sociales que les permita tener la tranquilidad de no ser expropiadas de su derecho a la libertad; de ahí que para Fromm (1995) "La naturaleza humana, aun cuando es producto de la evolución histórica, posee ciertos mecanismos y leyes inherentes" (p. 35). Dentro de estas condiciones que hacen parte de la naturaleza humana, la libertad, esa que no puede ni debe ser mancillada en ninguna cultura, por ninguna razón y mucho menos por la condición de género.

Resulta lógico que en "Oscuro Animal" convergen tres viajes, con igual número de mujeres, todas ahuyentadas por el acoso y la atrocidad de la guerra interna en Colombia. Cada una de ellas evoca y personifica la realidad de miles de mujeres abusadas y violentadas en los territorios y donde lo único que buscan en el destierro, es el sosiego y la calma, teniendo incluso que enfrentar procesos de desterritorialización, hasta llegar a la territorialización en términos de Deleuze y Guattari en la interpretación que realizan del modelo capitalista. Aquí se plantea la desterritorialización como el proceso de movimiento donde se abandona el territorio, por medio de acciones que invocan la movilidad de las líneas de fuga y donde, a través de la reterritorialización, se denota la construcción del nuevo territorio (Herner, 2017).

Todo este patrón en común se da para las tres mujeres protagonistas, donde ellas asumen el abandono de lo vinculante con el territorio y optan por el reinicio mar-

cado por la construcción simbólica y directa de un nuevo territorio, un nuevo escenario y un nuevo replantearse ante la vida y el mundo a pesar de la adversidad. Esto se da en un nuevo espacio geográfico de lucha y supervivencia, que en "Oscuro Animal" es representado en el viaje que emprenden las protagonistas hacia la capital de Colombia, Bogotá, como el nuevo lugar donde deciden ir para oxigenarse y reiniciar una nueva etapa en sus vidas trágicas y marcadas por la violencia, el dolor y, ante todo, por el abandono y la indiferencia de las instituciones y la sociedad colombiana. Esta trama llevada al cine, admite descomponer la inercia narrativa tradicional tanto de sonidos como de imágenes, que se sustraen del formato cotidiano de las narraciones cinematográficas contemporáneas.

Esta razón permite abstraer del lenguaje simbólico y del análisis kinésico de los gestos, los rostros del dolor y el desconcierto como causas y efectos de lo vivido en la guerra interna por las mujeres víctimas en el país. En esencia, toda una clara oportunidad para poner en función el objetivo de la *comunidad de indagación*. Aun así, el solo hecho de prescindir de algunos diálogos, establece una relación directa con lo contemplativo por medio de un viraje hacia la estética que plantean las imágenes y el formato de sonido, ya que actúa mediando con los lapsos de tiempo que llevan a la reflexión del espectador.

En los actos de las protagonistas, se plantea una reacción y repulsa ante los postulados anacrónicos machistas, en que: "la mujer tiene que obedecer y tiene que encontrar una profundidad para su superficie" (Nietzsche, 1997, p. 111). Sin duda alguna, la mujer recreada y representada en el filme, se antepone a esa idea hegemónica de sometimiento permanente y refuta la posición de que: "el ánimo del varón es profundo, su corriente ruge en cavernas subterráneas: la mujer presiente su fuerza, más no la comprende" (p. 111).

Por tal motivo, se da en reacción a la posición androcéntrica tan marcada en las sociedades occidentales y que ha influido en las latinoamericanas. Estas han prescindido del sentir de la mujer y de la forma como se deconstruye para sobrevivir en medio de un mundo marcado por las lógicas de poder impuestas por los hombres, en especial de las que se dan en medio de la guerra que, siendo un invento de hombres, termina sacrificando a las mujeres como objetos instrumentalizados para demostrar control, poder y en casos extremos sometimiento, violencia y vejación contra sus cuerpos para demostrar su poderío.

Del examen anterior, las imágenes narran y argumentan de forma metafórica otras lógicas para comprender los fenómenos que van más allá de donde pueden llegar las palabras y proponen un ejercicio de experiencia con las escenas que vinculan

con la emotividad y sensibilidad. Ante este escenario y para tener una mayor comprensión e interpretación de las narrativas audiovisuales como evidencias de lo ocurrido, podría decirse que Lipman (2016) plantea:

> La filosofía más que ser una manera de animar a otros a pensar por ellos mismos, y más que ser un proceso educativo, se consideró como el área exclusiva de los 'expertos' y una actividad competitiva basada en la racionalidad y en la argumentación. (p. 26)

De esta manera, estas características que conforman la filosofía desde su capacidad racional y argumentativa se deben llevar a la *comunidad de indagación*, con el fin de evitar que sea cercenada esa trama sobreimpuesta y premeditada del discurso verbal; de ahí que incitan a estar expectante y en una especie de suspenso inducido, a la espera que salte en la imagen lo imprevisto, situándose mentalmente en el deseo individual y subjetivo de lo que se anhela en la trama. En otros términos, las imágenes ya no representan un recuento de historias como lo pueden marcar los diálogos, sino que plantean insinuaciones y sugerencias de lo que puede suceder en la trama y que serán llevadas a discusión en los debates y diálogos de fundamentación crítica y reflexiva, como los que propone Lipman.

No obstante, la narrativa audiovisual propone una incerteza permanente como uno de los elementos más importantes y determinantes del filme. Esta sitúa al espectador en un rol protagónico cuando genera la necesidad de crear un vínculo en el gesto de ponerse en el lugar del otro a partir de su experiencia; por ende, esta condición lo remite al estado normal de indiferencia e insensibilidad tan características en la sociedad colombiana. En relación con la problemática expuesta, es una obra donde quedan algunos rastros de las historias que muchas mujeres han querido visibilizar en Colombia y donde las aterradoras imágenes no distan de la realidad, esa que es tan cruda y que va más allá de representar a los actores armados, los cadáveres dispersos por los territorios, los actos de violencia y violación sexual, y las crudas vejaciones como el aborto y la violencia física contra ellas.

Todo un panorama caótico caracterizado por la crudeza y el fragor de la confrontación armada y, ante todo, un gran temor a la muerte; esa misma que deciden retar cuando abandonan sus realidades, corriendo incluso el riesgo de ser aprehendidas y en el peor de los casos, el de ser asesinadas por sus verdugos. Es acá donde emerge en el sentido más claro, la influencia de la trascendencia que da la filosofía al momento de tratar temas trascedentes como el de la vida y la muerte en medio de la adversidad.

Conclusiones

Sin duda alguna, "Oscuro Animal", evoca una radiografía de la violencia contra la mujer en la guerra interna en Colombia, que, llevada a la *comunidad de indagación*, permite clarificar que este fenómeno se da en medio de un país lleno de contrastes, contrariedades e iniquidades. Esta se caracteriza porque la confrontación bélica ha sido ejecutada en sus campos, senderos, carreteras, vías y territorios donde se da la lucha armada, desalmada y cruel por quienes en ella tienen intereses y donde están en medio los civiles vulnerables e indefensos. Ha sido una confrontación bélica que discurre en la utopía de quienes están mejor posicionados con sus comodidades y beneficios en las ciudades y lugares que no han sido tocados por la crudeza y degradación del conflicto armado.

Pero que, en el otro lado de la orilla, se impone la distopía, en una confrontación inhumana donde están los hijos de los *"Siervos sin tierra"*, esos que sufren el horror y que se debaten entre la vida y la muerte por intereses de la clase dirigente tradicional, representada en sectores políticos poderosos y por los señores de la guerra que hacen un despliegue de su ambición representada en intereses económicos, acceso a las tierras productivas y el control del poder político.

En la obra cinematográfica se da un panorama propicio digno de ser estudiado desde la *comunidad de indagación*, ya que esta permite "hacer un ejercicio filosófico para tratar de entender la experiencia humana en su contexto histórico y cultural, y dar dirección a nuestra manera de actuar para vivir una vida que tenga sentido" (Lipman, 2016, p. 28). Esta postura debe estar en contra de los violentos, esos que tratan de inocular una guerra interna y que ha sido vivida en carne propia por los hijos de nadie, del obrero, el campesino, el tendero, el albañil y en general los hijos, familiares y seres queridos de los más humildes de un país abismal e inequitativo como Colombia.

Otra conclusión importante, es que los guerreros no son los hijos de los ricos y poderosos del país, ni de los políticos, empresarios, ganaderos y empresarios, gente adinerada o de la *"gente de bien"*[6], sino que son los hijos de la indiferencia, el abandono, la ausencia e inoperancia de un Estado mediocre e inefectivo en su capacidad de frenar un conflicto bélico interno y que deja a merced de los violentos y de

6 Expresión vieja que enrostra las profundas desigualdades entre colombianos. Se utiliza de forma irónica y mordaz para describir el arribismo y las malas prácticas de algunos ciudadanos contra los demás.

su poder a la población civil indefensa. De ahí que: "Todas las formas de poder, sin importar desde qué ángulo se las considere, son objetivos y/o agentes de esta manipulación de las masas" (Guattari, 2017, p. 176). En este país, las personas no deciden tomar parte a convicción, o por propia voluntad de las disputas armadas, sino que son inmiscuidos en las disputas de intereses de los ricos y poderosos, mediante maniobras y discursos bélicos caracterizados por la manipulación y donde la mujer, como principal víctima, queda en medio de los intereses de una absurda lucha bélica, esa misma que posee fines e intereses marcados por la hegemonía que ha regido el destino de la nación.

En ese mismo sentido, se podría afirmar que en "Oscuro Animal" convergen historias que van más allá de que una mujer haya tenido que vivir como víctima el conflicto armado colombiano desde diferentes perspectivas, sino que también es una disputa que posee un sello, un signo simbólico y distintivo de ubicarse en la ruralidad como lugar que por tradición ha estado en el abandono por los gobiernos de turno.

Igualmente, conviene detenerse un momento a analizar que la producción cinematográfica muestra un panorama estético marcado por la guerra y el conflicto, con viviendas semidestruidas, zahúrdas y casuchas en precariedad en registros desoladores que evocan acápites de relatos apocalípticos en medio de la manigua y la selva. En esta radiografía de la Colombia profunda, es necesario visibilizar estas apuestas, ya que: "La sociedad humana es una relación, un relato del que necesariamente forma parte el olvido" (Han, 2014, p. 100). Por esta razón el arte y las narrativas literarias y audiovisuales cobran sentido, ya que sobreviven en el tiempo y se inmortalizan en su estudio, análisis y reflexión filosófica, hermenéutica e histórica, cuando son tratadas desde la filosofía y la estética, y en su defecto cuando son llevadas a escenarios como el de la *comunidad de indagación* para consolidar un pensamiento crítico y político, que además de visibilizar el horror, opte por generar escenarios contra la violencia y con esto, evitar que se corroan y queden en el olvido los testimonios de la memoria de lo ocurrido en el país.

Las narrativas audiovisuales permiten recrear y visibilizar la lucha de las mujeres en los territorios afectados por la guerra interna, donde no solamente son acción, sino que contrarrestan los discursos de poder y de hegemonía que prefieren ocultar lo sucedido. Acá las imágenes se despojan del habla y ponen en escena la supervivencia de tres mujeres que luchan en medio de la violencia por la vida en estado animal y natural como el que se vive en la hostilidad bélica en las regiones. En las decisiones apresuradas y llenas de temor de estas mujeres emerge la esperanza y las ganas de seguir viviendo como fieras moribundas y despojadas de humanidad en medio del horror de la contienda armada.

Cabe señalar que “Oscuro Animal”, representa la informalidad, a veces sin tiempo, ni espacio, pero con un lenguaje en común representado en la degradación de la violencia bélica interna y en los monstruos que emergen en ella. Estas formas de sometimiento del cuerpo de las mujeres y los civiles indefensos en los territorios evocan la violencia universal, pero en especial, la indiferencia y la insensibilidad de la sociedad. Esa misma que ve en los guerreros, el rigor de la guerra como hechos cotidianos a los que los colombianos deben estar acostumbrados; pero más grave aún, es que han habitado y comulgado en algunos casos y ante los que lastimosamente, están habituados.

Finalmente, la responsabilidad de la *comunidad de indagación* como apuesta coherente y sensata en la teoría de Lipman, es la de, más allá de analizar una película como “Oscuro Animal”, poner en contexto la violencia contra la mujer en medio de la barbarie de la guerra. Esto, a partir de que la película hace que emerja a modo de reflexión una especie de letargo marcado por la ignominia, donde solo a través de escenarios como el de la ficción del cine, muestran una radiografía de la violencia bélica en los territorios, en donde queda al descubierto una sociedad en condiciones naturales y en concordancia con los discursos de guerra. En el país, se le ha dado lastimosamente más crédito al poder tradicional, dejando de lado y mostrando poco interés por los relatos de los menos favorecidos de la sociedad colombiana, como son los que realizan las víctimas de un país inequitativo. Prueba de esto, es que el plusvalor se da a los discursos hegemónicos del poder, teniendo la violencia como factor regulador de dominio y control en Colombia.

Así, se concluye “Oscuro Animal”, como una obra cinematográfica incómoda, digna de ser llevada a contextos de análisis, reflexión y pensamiento crítico como los que propone Lipman en su apuesta filosófica y donde se evidencia lo que ha venido haciendo la clase dirigente tradicional enquistada en el poder. Esto debe analizarse crítica y políticamente, con el fin de que no siga siendo una práctica inmune a la concienciación de los sujetos; sin embargo, la obra tiene una importante labor social, ya que pone en escena, además de los testimonios para la memoria histórica individual y colectiva, la concienciación y visibilización de una realidad tan latente como es la violencia machista y hetero-patriarcal ejercida en la historia de la guerra interna en Colombia.

Referencias

Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y praxis Latinoamericana, 7*(18), 35-56. https://www.redalyc.org/pdf/279/27901803.pdf

Alonso, T. M. (2007). M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. En: F. J. Espinosa (coord.) *Ocho pensadores de hoy*, pp. 1-20. Septem Ediciones. http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFil-PersonaRazonable.pdf

Arendt, A. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo: informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado.* Centro Nacional de Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/05/la-guerra-inscrita-en-el-cuerpo.pdf

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Pre-Textos. http://kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/textos_estetica%20rececp-cion/Deleuze_Guattari_Mil%20mesetas.pdf

Deleuze, G. (2002). Últimos textos: “El yo me acuerdo” y la inmanencia de la vida: (Introducción, traducción y notas de Marco Parmeggiani). *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía,* (7), 219-237. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=792840Foucault, M. (1964). *Historia de la locura en la época clásica I.* (J. J. Utrilla, Trad., primera edición). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1964).

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder. Intelectuales y el poder: Una conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze*. (J. Varela y F. Álvarez-Uría, Trad., segunda edición). Las ediciones de la Piqueta. (Original publicado en 1979).

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión.* (A. G. Del camino, Trad., primera edición). Siglo veintiuno editores. (Original publicado en 1975).

Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II.* (Horacio Pons, Trad., primera edición). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1983 – 1984).

Frankl, V. (2003). *El hombre en busca de sentido.* (G. W. Allport, Trad., veintidós ediciones). Herder. (Original publicado en 1946).

Fromm, E. (1995). *El miedo a la libertad*. (G. Germani, Trad.; primera edición). Ediciones Paidós Ibérica S.A. (Original publicado en 1947).

Guerrero, F. (Director). (2016). *Oscuro animal*. [Película]. Mutokino, Gema Films. https://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=2154

Guattari, F. (2017). *La revolución molecular.* (G. de E. Pérez. Trad., primera edición) Errate Nature Ediciones. (Original publicado en 2017).

Han, B. C. (2014). *Psicopolítica.* (A. Berges, Trad., primera edición). Herder. (Original publicado en 2014).

Herner, M. T. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13. https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/248/Territorio%2C%20desterritorializaci%C3%B3n%20y.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Iáñez, A., Pareja, A., Zapata, G., Álvarez, J., Coll, A., Salazar, M., Hincapié, E., Rubio-Marín, R., Arrieta-Burgos, E., Baigorria-Koppel, Ú., Ruiz, A., Muñiz, Ó. y Dasuky, S. (2019). *Mujeres y violencia en Colombia. La reparación a las víctimas del conflicto armado.* Los Libros de la Catarata.

Lipman, M., y Ordovás, M. L. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman.* Ediciones Octaedro.

Londoño, N., Vila, R. R., Giraldo, H. B. y Saldarriaga, J. F. (2021a). Reflexiones sobre el cine y el conflicto armado. *Revista KAMINU, 1*(1), 15-28. https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/kaminu/article/view/1831

Londoño, N., Hernández, C. y Betancur, H. (2021b). Cine y resistencia: jóvenes, poderes y contrapoderes en la película La noche de los lápices. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19*(2), 1-24. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4586

Nietzsche, F. (1988). *El Anticristo.* (A. S. Pascal, Trad., primera edición). Biblioteca Nietzsche. Alianza Editorial. (Original publicado en 1973).

Nietzsche, F. (1997). *Así habló Zaratustra.* (A. S. Pascal, Trad., primera edición). Biblioteca Nietzsche. Alianza Editorial. (Original publicado en 1972).

Patton, P. (2013). *Deleuze y lo político.* Prometeo Libros.

Prinz, A. (2002). La filosofía como profesión o el amor al mundo. La vida de Hannah Arendt. (M. B. Ibarra., segunda edición). Herder. (Original publicado en 1998).

Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador.* Ágora.

Tébar Belmonte, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación,* (6), 103-116. https://www.redalyc.org/pdf/771/77100607.pdf

Velasco-Aceves Vidrio, M. (2021). La comunidad de indagación: elemento fundamental en Filosofía para niños, del Dr. Matthew Lipman. *Protrepsis,* (20), 25-38. https://doi.org/10.32870/prot.i20.290.





Capítulo 3

Tecnologías de la información y la comunicación e indagación desde el pensamiento crítico

Jhony Esteban Uribe Salinas

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

Resumen

Este capítulo presenta un recorrido por las definiciones de las TIC y el pensamiento crítico, desde una perspectiva que las articula a las comunidades de indagación en el contexto de la educación. Se revisa la literatura que se encarga de posibilitar las nociones referentes a este objetivo; se emplea el método hermenéutico literario como herramienta metodológica que conlleva a esta integración.

Define también el proceso de implementación de la comunidad de indagación con base en la educación mediada por la virtualidad, a través de sus procesos de detonación, exploración, integración y resolución, como elementos que conducen al fortalecimiento y desarrollo de las competencias crítica, creativa y cuidadosa, en entornos dados desde las TIC.

Palabras clave: TIC, competencias, aprendizaje significativo, interacción, pensamiento.

Abstract

This article presents a tour through the definitions of ICT and critical thinking, from a perspective that articulates them to the Communities of Inquiry within the context of education, reviewing the literature that is responsible for enabling the notions related to this objective and going through the literary hermeneutic method as a methodological tool that leads to this integration.

It also defines the implementation process of the Community of Inquiry in a sense properly given from the education mediated by virtuality, through its processes of detonation, exploration, integration, and resolution, as elements that lead to the strengthening and development of critical, creative, and careful competences, in environments given from ICT.

Keywords: ICT, competences, meaningful learning, interaction, thought.



Introducción

En la actualidad, la innovación ha cobrado un lugar significativo en la educación desde una apertura que vincula a quien enseña y quien aprende, para una mejora constante de la educación (Pérez Ortega, 2017). A este panorama, se le debe la inmersión de lo educativo en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), por lo que el modo en cómo deben aplicarse, teniendo en cuenta su diversidad, amplitud y que, relacionado con lo educativo, contribuyen a que se dinamicen, conecten y consoliden las interacciones que pueden configurarse en aprendizajes significativos, como plantean Sánchez Otero y otros (2019).

Ausubel (2022) propone que el aprendizaje significativo requiere de una estructura condicionada al papel de quien aprende, en tanto que debe poseer capacidades que le permitan establecer una suerte de filtro sobre el material de aprendizaje proporcionado, en este caso la información, que posibiliten de este modo aprender, a partir de la propia disposición.

Ante esto, los mismos Arriassecq y Santos (2017) reiteran que "esto significa que quien se encuentra en situación de aprender debe intentar establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre su estructura cognitiva y el material de estudio" (p. 4); esto posibilita una relación más profunda con la información.

Lo anterior, dado que se promueve un diálogo más constante entre el estudiante y su entorno de aprendizaje, a través del cual, las TIC actúan como mediadoras de este proceso, pues su uso, que posibilita una formación integral, favorece el desarrollo de diversos saberes y disciplinas, llegando a abarcar aprendizaje que van desde lo formal hasta lo actitudinal y el fomento de valores y proposiciones éticas (Díaz Rosabal et al., 2020). Por tal razón, la relación con las TIC desde la educación, compete no solo al desarrollo de estructuras relacionadas con la cognición y el modo de aprender, sino de la interacción e interpretación de lo que se aprende, conforme al sujeto y su inmersión en lo digital.

Es así como se abre la posibilidad a la indagación como propuesta didáctica que se vincule al uso de las TIC en el campo de la educación. Este acto se debe dar a partir de la generación de espacios de discusión en los entornos de aprendizaje, para que conduzcan al diálogo desde una perspectiva crítica. Un espacio didáctico en el que el estudiante sea capaz de establecer el modo en que la información, en clave de aprendizaje, le llega o que se genera desde el docente y las instituciones (Moreno Peinado y Velásquez Tejeda, 2017). También, se convierte en la posibilidad de un

ejercicio que forme desde la argumentación, la crítica y el cuidado del otro desde la colaborativo (Pino Yancovic y Ahumada, 2022), y desde una perspectiva metodológica que aporta sustancia y utilidad (De la Herrán y Fortunato, 2017).

Con base en esto, se pretende en este trabajo ofrecer la manera en que las TIC se unen a las comunidades de indagación en el marco de un proceso de corte crítico y una relación hermenéutica, que conlleve en el estudiante y en el docente mismo la creación de un espacio más allá del aula de clases, donde el aprendizaje se signifique de manera efectiva e integral.

Definición de la problemática

Calvo (2019) menciona la noción de complejidad como el hecho de "establecer la comunicación entre lo que es analizado y distinguido, abriendo un diálogo entre orden, desorden y organización, para especificar niveles de producción y manifestación de fenómenos" (p. 321), Osuna y Villaseñor (2019) van un poco más allá, abordando el pensamiento complejo e, integrando a este el desarrollo del pensamiento crítico, establecen una relación concreta en sus componentes.

Figura 1. Componentes del pensamiento complejo.



Fuente: Osuna y Villaseñor (2019, p. 146).

En virtud de lo anterior, ambas nociones, la de complejidad y la del pensamiento complejo, conllevan a un saber multidimensional (Peña Lozada, 2018), capaz de analizar fenómenos, de diversa índole y eventualidad, tras lo cual, se cultiva lo transdisciplinar y holístico. De ahí el papel determinante de la indagación construida a partir de comunidades, donde cada una de estas se fijen una meta en la cual, "estén la pretensión de comprensión y buen juicio" (Lipman, 1998, p. 55, como se cita en Márquez y Martínez, 2012, p. 266) y se tenga en cuenta que, desde el desarrollo consecuente de las TIC, la educación vira y se introduce en un reto mediante el cual:

> (…) no puede persistir siendo estimada desde la apariencia tradicional de la reducción, que implica la transmisión de normas, conocimientos, culturas, donde el sujeto se encuentra estático en el hecho educativo, y no es tratado como un ser pensante, creativo, participativo en la parte activa de la educación y la sociedad en que se desenvuelve; sino como un receptáculo vacío de conocimientos. (Peña Lozada, 2018, pp. 224-225)

En este sentido, ante una educación sumergida en la información, con estudiantes que se vinculan en esta por mediación digital, desde un papel activo y productivo mediante tecnología, se pretende conocer cuál es la articulación que existe entre las TIC y las comunidades de indagación.

"Esto significa que quien se encuentra en situación de aprender debe intentar establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre su estructura cognitiva y el material de estudio"

Las TIC desde la educación

Sin duda, las TIC cumplen un papel integral en la sociedad actual. De alguna manera, su uso y manejo han significado una posibilidad de poder (Cortés, 2017), de desarrollo, en tanto el aporte que brindan en situaciones de cambio o avance social (Colás Bravo et al., 2018). Su crecimiento y fortalecimiento en las últimas décadas es evidente.

La educación no ha sido ajena al uso y aprovechamiento de las TIC. En un principio, son varios los aspectos para tener en cuenta en su inclusión, primordialmente de corte metodológico, partiendo de la propuesta de De Pablos y otros (2010), que implica un proceso integrador de tres momentos:

Figura 2. Momentos o etapas de la inclusión de las TIC en la educación.



Fuente: De Pablos (2010).

En la fase introductoria se surten los elementos instrumentales que facilitan el acceso de los estudiantes y las instituciones a las TIC. En la aplicación, desde el descubrimiento de herramientas pedagógicas, la inmersión dentro de estas en el contexto de la tecnología. Por último, el momento de integración implica el proceso último de llegada una vez se superan los dos instantes anteriores (De Pablos et al., 2010).

Así, la tecnología y la información se hacen parte esencial de la educación, aunque, puede ser claro que, a pesar de esto, "dentro de las aulas no existe una utilización rica y variada de las TIC que saque partido a este potencial de comunicación y transformación de la información en conocimiento" (Losada et al., 2017, p. 354).

Ante esta perspectiva, cabe la necesidad de que las TIC no solo pasen por procesos de generación de contenidos e interacción social, sino de estructuración de los aprendizajes, incluso, con acciones más allá de la misma acción pedagógica y didáctica, razón por la que se debe replantear lo metodológico.

Pensamiento crítico

Hablar de pensamiento crítico, dentro de la acción educativa, implica acompañarlo de tres elementos más: comunicación, creatividad y colaboración (Siahaan et al., 2020, y Deroncele Acosta et al., 2020).

Lo anterior, en razón a la significancia que, en un mundo globalizado y permeado por las TIC, estas habilidades fomentan y contribuyen en la generación y construcción de aprendizajes; pero, a su vez, a lo que de manera concreta significa el pensamiento crítico y su desarrollo, pues este,

> (…) no se refiere solo a la habilidad de argumentar, sino al contenido de esa argumentación, esta idea es muy interesante en el campo de la educación, pues convoca a repensar los conocimientos, habilidades y valores que conforman el marco argumental de la persona, connotando el valor axiológico del desarrollo de pensamiento crítico. (Deroncele Acosta et al., 2020, p. 534)

En esta medida, el pensamiento crítico adquiere un desarrollo más amplio, en cuanto a que su aporte va de lo argumental a un proceso ligado a lo ético y el modo de relación con la realidad de la persona. De otro lado, este pensamiento no solo se enfrenta al desafío de ser desarrollado desde la inmersión volitiva de la persona en las TIC, sino del modo en que cada individuo se enfrenta a la información, desde una postura crítica, lo cual, requiere otras tres etapas que se suman a las habilidades antes descritas (Chrobak, 2017, p. 3):

1. Análisis inicial
2. Evaluación de la información
3. Desarrollo de una posición personal sobre el problema

Estas etapas facultan al pensador crítico de la posibilidad de inquietarse ante la realidad, bajo la premisa de “relacionar las teorías con las prácticas, hacer nuestras propias preguntas, buscar y utilizar nuevas evidencias, evaluar los argumentos, encontrar nexos entre los distintos argumentos y, finalmente, categorizar las líneas principales de pensamiento”, como menciona Chrobak (2017, p. 3).

Pero ¿cómo es posible esta interacción con información, desde la perspectiva crítica?

En un primer momento, Grez (2018) habla de la necesidad de que, en vez de contenidos o habilidades enseñadas, con base a la información se tenga la posibilidad de una cultura del aprendizaje a través de "la indagación, la curiosidad, el juego de ideas y el análisis de temas complejos" (p. 74).

Esto, desde el contexto de la educación, se relaciona con lo que Rodríguez Ortiz (2018) menciona como preocupación latente de docentes e investigadores, para quienes, en el desarrollo de habilidades de orden superior, como en este caso el pensamiento crítico, son "necesarias para dar soluciones a los problemas sociales y escolares propios del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes" (p. 56) y que en la sociedad sumergida en las TIC, posee un frente de conocimiento y apropiación mucho mayor.

Comunidades de indagación

Garrison y Anderson (2005) comprenden las Comunidades de indagación como "un grupo de personas que interactúan en un proceso de investigación e indagación empírica o conceptual sobre una situación problemática para la construcción del conocimiento" (Fueyo Gutiérrez y Hevia Artime, 2017, p. 119) y, las definen desde las denominadas presencias de la comunidad de indagación, como sus indicadores y herramientas para su diseño:

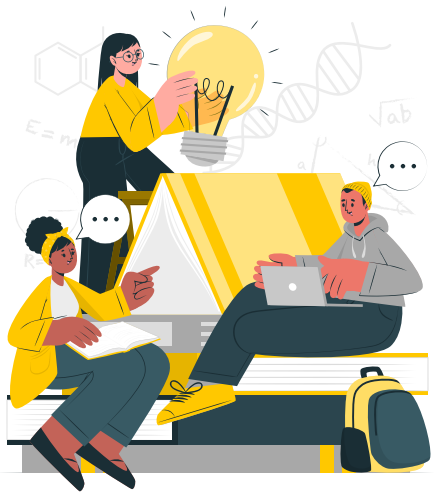
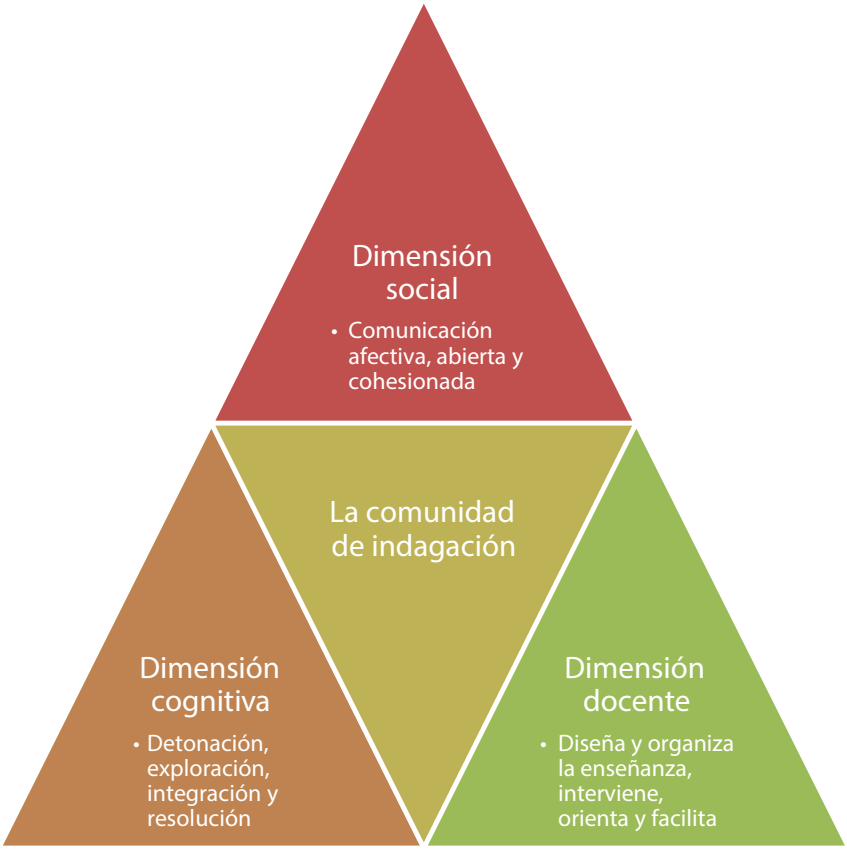


Figura 3. Indicadores para el análisis de las comunidades de indagación.

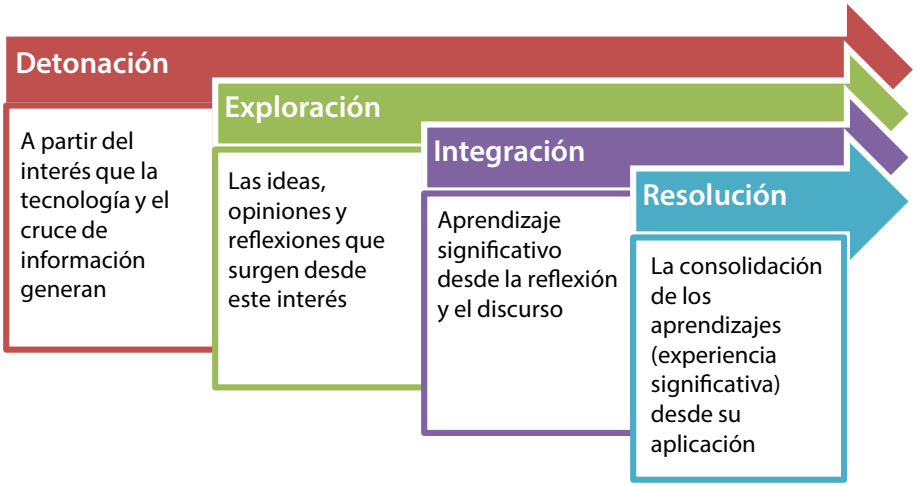


Fuente: Indicadores tomados del modelo presentado por Fueyo Gutiérrez y Hevia Artime (2017, p. 119), según la propuesta de Garrison y Anderson (2005).

Estos indicadores, llevados a una relación concreta dentro de las interacciones humanas e informáticas a partir de dispositivos tecnológicos, implican un mayor reto en cuanto al modo en que, cada uno de los elementos debe desarrollar un proceso propio en quien interactúa con estos. Esto con el fin de crear una perspectiva crítica de su relación con el entorno, por medio del aprendizaje crítico y de alto nivel que la comunicación constante facilita.

De otro lado, se tiene certeza del papel del juego, no siempre visible de las presencias de la comunidad de indagación, donde, en el caso de la presencia cognitiva, cada uno de los pasos que propone se desarrollan a cabalidad dentro de las interacciones informáticas, como se evidencia en la Figura 4:

Figura 4. Pasos de implementación de la comunidad de indagación desde la presencia cognitiva.



Fuente: González et al. (2015, p. 76).

Mediante este proceso, el flujo de la información en el individuo no es irrelevante, sino que implica un desarrollo de competencias paulatinas que se fortalecen en la medida en que se incluyen la crítica y la información desde un contexto reflexivo. Simultáneamente vincula la presencia social, en tanto que es afectiva, abierta y, en el rol social de la persona, promueve la cohesión de grupo (discurso e intercambio de ideas) (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017).

Lo anterior, posibilita entender que la comunidad de indagación, en el contexto de las TIC no solo se aprestan a la construcción significativa de aprendizaje, sino que también, "indican la contribución de las tecnologías de la información y la comunicación a la construcción del conocimiento a través del diálogo y la discusión", como mencionan Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat (2017, p. 1171).

Metodología

Las TIC se han determinado en uno de los aspectos de mayor importancia dentro de campo de la educación en la actualidad, por lo cual, se propone definirlas desde su articulación en los contextos educativos, en cuanto al aporte que, devenido de estas se puede hallar en la construcción individual y colectiva de aprendizaje.

Por tal motivo, se ha planteado una revisión de corte hermenéutico de la literatura (Merino Isuiza, 2021) que conlleve a establecer cómo, a partir de sus etapas y mediaciones, las tecnologías de la información pueden ser vistas como un fortalecimiento de las habilidades y promoción de pensamiento crítico. A partir de esto, también se establece un posible proceso de esta promoción, vinculando este desarrollo a las comunidades de indagación, en clave de estrategia didáctica que, con un modelo específico para su implementación, permita concluir dicha posibilidad.

Conclusiones

Las TIC en la educación son un imperativo actual y contrastan con los postulados propios de las Comunidades de indagación, como “el respeto, la disposición del espacio, la búsqueda de preguntas y razones pulidas en el diálogo” (Cruz Vargas et al., 2020, p. 6). A su vez, contrastan con el desarrollo de competencias como la crítica, creativa y cuidadosa que se orienta a una vivencia dialógica con la realidad, a partir del cultivo de un pensamiento inquieto fundamentado en el intercambio experiencial y la construcción colectiva de conocimiento.

En esta medida, se encuentra que el proceso en que se articula la tecnología con la perspectiva crítica, requiere de un asunto mediador de diálogo e indagación, que contribuya con este ejercicio, desde una apertura (*detonación*), que conlleve procesos de inmersión y desarrollo palatino de vivencias e interacciones (*exploración*), que devienen en reflexiones que se aplican en el contexto particular del individuo, como una manera de aprendizaje que concluye para dar paso a algo nuevo (*integración*) y luego, en conductas o acciones determinadas encaminadas a proyectar o reflejar en la realidad o el saber específico dichas construcciones cognitivas (*resolución*), desde la autonomía y una postura humanística (Suárez Vaca et al., 2016).

Finalmente, la articulación de las TIC con las Comunidades de indagación no refiere otro sentido que el cultivo de una actividad investigativa en los sujetos, de manera que la inquietud constante en cuanto a la pregunta sobre lo que se obtiene por medio de las mediaciones tecnológicas, pueda convertirse en un aspecto integral de la formación de la persona y de su integralidad.

Referencias

Arriassecq, I. y Santos, G. (2017). Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de Aprendizaje significativo. *Archivos de Ciencias de la Educación, 11*(12), 1-13. https://doi.org/10.24215/23468866e030

Calvo, M. d. C. (2019). Pensamiento complejo y transdisciplina. *Sophia*, 26(1), 307-326. https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.09

Chrobak, R. (2017) El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación, 11*(12), e031. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf

Colás Bravo, M. d. P., de Pablos Pons, J. y Ballesta Pagán, J. (2018). La incidencia de las Tic en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, (56). http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2

Cortés Rincón, A. (2017). Políticas públicas para la integración de las TIC en educación. *Educación y Ciudad,* (3), 75-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213578

Cruz Vargas, I. D., Castro Patarroyo, L. X. y Ojeda Suárez, M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia,* (24). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7983724

De la Herrán, A. y Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Acta Scientarium. Educación, 39*(3), 311-317. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680794/clave_herran_as_2017.pdf?sequence=1

De Pablos Pons, J., Colás Bravo, M. d. P. y González Ramírez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:f6e6a9aa-c2d9-4804-b788-18616059705e/re35202-pdf.pdf

Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., y Medina-Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico: Array. *Maestro y Sociedad, 17*(3), 532–546. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220

Díaz Rosabal, E. M., Díaz Vidal, J. M., Gorgoso Vásquez, A. E., Sánchez Martínez, Y., Riverón Rodríguez, G. y Santiesteban Reyes, D. d. l. C. (2020). La dimensión didáctica de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 8*(15), 8-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7237679

Fueyo Gutiérrez, A. y Hevia Artime, I. (2017). Aprendizaje en red mediante comunidades de indagación en entornos de formación masiva online. *Digital Education Review,* 31, 116-130. https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16822/pdf

Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El elearning en el siglo XXI: Investigación y práctica.* Octaedro. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=300266

González M., D., Herrera D., L. E. y Díaz C., J. E. (2015). *El modelo de comunidad de indagación.* https://www.researchgate.net/publication/273764931

Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica, 18*(22), 65-84. https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1627/1560

Gutiérrez-Santiuste, E. y Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(75), 1169-1186. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401169&lng=es&tlng=es

Losada, D., Correa, J. M. y Fernández, L. (2017). El impacto del modelo "un ordenador por niño" en la educación primaria: Un estudio de caso. *Educación XX1, 20*(1), 339-361. https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172016.pdf

Márquez, A., y Martínez, L. (Comps). (2012). *Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia.* Editorial el Perro y la Rana. https://www.academia.edu/42447901/Lectura_ciudadania_y_educacion_Miradas_desde_la_diferencia

Merino Isuiza, R. A. (2021). *El método hermenéutico en la investigación literaria* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación, Perú]. En repositorio institucional. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6190/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20MERINO%20IZUIZA%20RUTH%20ANGELICA%20-%20FCSYH.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno-Peinado, W. E. y Velázquez Tejeda, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(2), 53-73. https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf

Osuna, J. y Villaseñor, M. (2019). Estrategias para el aprendizaje significativo en el sistema de educación a distancia de la UABC. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3384.pdf

Peña Lozada, J. C. (2018). Transformación del docente desde el pensamiento complejo. *Revista Scientific, 3*(7), 211–230. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230

Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de recursos educativos digitales: reflexiones sobre innovación educativa con TIC. *Revista Internacional de Sociología de la Educación, 6*(2), 243-268. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317151451004

Pino-Yancovic, M. y Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa. Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. *Perfiles Educativos, 44*(175), 62-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8266916

Rodríguez Ortiz, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Revista Interuniversitaria, 30*(1), 53-74. https://www.torrossa.com/en/resources/an/4434101#

Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E. y Hernández Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277-286. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277

Siahaan, P., Chavez Setiawan, Y., Janeusse Fratiwi, N., Samsudin, A., & Suhendi, E. (2020). The development of critical thinking skills and collaborative skill profiles aided by multimedia-based integrated instruction on light refraction material. *Universal Journal of Educational Research, 8*(6), 2599-2613. https://www.hrpub.org/download/20200530/UJER43-19515888.pdf

Suárez Vaca, M. T., González Vargas, B. A. y Lara Buitrago, P. A. (2017). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber, 8*(16), 225–247. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6184





Capítulo

4

Prospectiva de la calidad de la educación, el desarrollo sostenible y la filosofía para niños

Viviana España Figueroa
Deyser Gutiérrez Álvarez

Cómo citar este capítulo: España Figueroa V. y Gutiérrez Álvarez D., (2024) En: Vélez Díaz J., et al. *Ágora de Filosofía para niños*. Sello Editorial UNAD. https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519830

Resumen

A través de este capítulo se construye una relación entre la calidad en la educación, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Filosofía para niños, entretejiendo las problemáticas, los contextos, las dificultades y posibilidades de los lineamientos y estrategias definidos en el ámbito global, nacional y regional. El desarrollo del capítulo plantea la visión de la UNESCO, sobre la calidad de la educación, el fomento de escenarios para la equidad y la inclusión, la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y los ODS, en especial el Objetivo diseñado sobre la educación. Así mismo, las problemáticas que se presentan en la actualidad en Colombia, en el desarrollo de competencias, coherentes con los desarrollos nacionales y mundiales: competencias críticas, reflexivas, creativas o éticas, entre otras, y se consultan los resultados de las Pruebas SABER 11 y su evidencia de los bajos niveles alcanzado en la lectura crítica y las consecuencias de la deserción y bajo nivel de formación.

Cabe resaltar la importancia de la calidad de la educación y cómo los ODS buscan propiciar una transformación con oportunidades de cambio, a través de métodos y estrategias que conlleven a un cambio permanente en el contexto educativo, que permita la inclusión de metodologías, de enseñanza divergentes y en algunos contextos innovadoras. Una de estas, es la propuesta de Filosofía para niños, cuya intencionalidad es formar al sujeto en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, creativo y cuidadoso, ya que propone pensar y actuar de manera creativa y transformadora.

Palabras clave: calidad de la educación, Filosofía para niños, problemáticas escolares, ODS.

Abstract

Through this chapter, a relationship is built between quality in education, the Sustainable Development Goals, and the Philosophy for Children, interweaving the problems, contexts, difficulties and possibilities of the guidelines and strategies defined at the global, national, and national levels and regions. The development of the chapter raises the vision of UNESCO, on the quality of education, the promotion of scenarios for equity and inclusion, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and the SDGs, especially the Objective Designed on Education. Likewise, the problems that currently arise in Colombia, in the development of competencies, consistent with national and global developments: critical, reflective, creative, or ethical competencies, among others and the results of the SABER 11 Tests and the consequences of desertion and low level of training due to factors such as lack of coverage, infrastructure, the impact of insecurity and displacement of the territories, coupled with social, cultural and economic problems. It is worth highlighting the importance of the quality of education and how the SDGs seek to generate a transformation, thus providing opportunities for change through methods and strategies that lead to a permanent change in the educational context, allowing the inclusion of divergent teaching methodologies and in some innovative contexts, one of these being the proposals of Philosophy for Children, whose intention is to train the subject in the development of reflective and critical thinking, since they allow them to think and act in a creative and transformative way.

Keywords: ODS, Philosophy for Children, quality of education, school problems.

Introducción

Este capítulo se basa en el trabajo monográfico denominado *La calidad de la educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la perspectiva de la Filosofía para niños,* en el marco del proyecto de investigación educativa: *La Filosofía para niños como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación en el marco de Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.* La educación contribuye de forma relevante al progreso de las personas y las sociedades en general. Ya desde los 90, las Naciones Unidas desarrollaban un Informe, fundamentado en el índice de Desarrollo Humano y teniendo en cuenta las dimensiones relacionadas con: a) tener calidad de vida; b) realizar una gestión permanente de conocimiento; y c) alcanzar una vida digna y satisfactoria según el PNUD, (2017, citado en Márquez, 2017). Así mismo, en el campo de la gestión de conocimiento se proponen, según Kruger (2006), una sociedad enmarcada en el conocimiento, denominada también, sociedad de la información o sociedad red, que explicita la formación orientada al desarrollo socioeconómico.

Según Márquez (2017), la educación es un factor ineludible en el avance económico y social, aunque es necesario el diseño e implementación de políticas que favorezcan el aprovechamiento de las potencialidades de los seres humanos que propician el desarrollo de sus contextos; lo que implica calidad en la educación y pertinencia para atender las necesidades y expectativas de los diferentes grupos poblacionales. En este sentido, el estado actual de la calidad de la educación y su relación con los lineamientos propuestos por la Agenda 2030, en cada uno de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), tiene en cuenta los diferentes grupos etarios; es una alternativa que paulatinamente gana terreno en los contextos escolares, la Filosofía para niños, no solo por su metodología, sino también por su impacto en el grupo social del entorno que se habita.



Así mismo, en el estudio monográfico desarrollado sobre *La calidad de la educación en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible desde la perspectiva de la Filosofía para niños,* se hace un análisis de los procesos de aprendizaje-enseñanza y los ODS, y se establece una relación que vislumbra una ruta metodológica para alcanzar la calidad de la educación, partiendo de los postulados del pensamiento crítico, la implementación de actividades basadas en la creatividad en el marco de una acción e interacción ética, con el propósito de coadyuvar en la construcción de una sociedad incluyente, equitativa y autónoma.

De esta manera, se identifica, como una de las propuestas más ambiciosas, que se tiene con los Objetivos de Desarrollo Sostenible junto con los derechos humanos, una educación que sea la impulsora del desarrollo, donde esta es una fuente necesaria e importante que da la posibilidad y oportunidad de salir de la miseria y la pobreza siendo agentes activos dentro de la sociedad (UNESCO, 2021). Durante los últimos años y después de la pandemia COVID-19 se han patentizado las deficiencias en los sistemas educativos en todo el mundo. Pero a medida que los gobiernos trabajan por restaurar y renovar sus economías, es necesario que se invierta en el gasto público de educación, como una prioridad que garantice la formación de los niños y jóvenes, donde tengan la oportunidad de continuar con su educación aportando a una mejora continua en su calidad de vida (OCDE, 2020). En conclusión, la calidad en la educación trasversa las intencionalidades, propuestas y lineamientos nacionales e internacionales y genera escenarios propicios para implementar los principios de la Filosofía para niños, que fundamentan el desarrollo de competencias críticas, creativas y éticas en las edades tempranas.

La calidad de la educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la perspectiva de la Filosofía para niños

Desarrollo

El Ministerio de Educación colombiano habla sobre los procesos de aprendizaje y su aporte a los estudiantes, constituyéndose en una oportunidad de avance y mejora en su formación, desde una temprana edad; así mismo, aporta al desarrollo teórico y de proyectos del aprendizaje-enseñanza, el cual contribuye con el fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo en el transcurso de su vida (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2021, párr.7).

Así mismo, en la Agenda 2030 se enuncia en su cuarto objetivo:

> Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, lo cual se puede ver que en América Latina y el caribe se profundiza y se convierte en una falencia, basada en varios factores como género, con una desagregación del 89%, le sigue la localización 59%, edad 57% y con un porcentaje más bajo se ve en nivel de ingresos con 23% y alguna discapacidad 11%, según el Plan Estratégico 2022-2025 de las Naciones Unidas. Así mismo, la UNESCO registra el número de los niños menores de 10 años que tienen problemas relacionados con el desarrollo de sus competencias, durante las etapas de formación.

En la transformación de la visión futuro, que actualmente se realizan globalmente, el capítulo 4 de los ODS propende por garantizar la educación, con la intención de repotenciar los intereses y acciones para mejorar y superar las condiciones de des favorabilidad en que se encuentran las diferentes dimensiones sociales, económicas, ambientales, entre otras. Según la UNESCO (2017), “la responsabilidad de promover las habilidades y valores coherentes, para el logro de un crecimiento sostenible, inclusivo y equitativo en el desarrollo de las futuras generaciones en el mundo, es de la educación” (p. 7).

Esta visión propone a la educación una responsabilidad, no solo desde el gestor de conocimiento que enseña u orienta, sino también desde los gestores exógenos de conocimiento, como los padres de familia, los cuidadores o la institución educativa misma, que crean escenarios y experiencias educativas:

> (…) la educación como herramienta para el desarrollo sostenible ha sido refrendado por diferentes investigadores (Vilches, 2012; Watson, 2017). Las aportaciones se han centrado hasta el momento en resaltar la importancia de la formación del profesorado en esta materia (Solís, 2015), en la medición del nivel de formación del profesorado (Anyolo, 2018; Rabiatul, 2012), en la definición de propuestas de actividades para transmitir al alumnado conocimiento sobre los ODS (Aneas et al., 2017) y en las percepciones del alumnado de ámbito universitario (García y Rendón, 2018, citado en Muguerza y Chalmeta, 2021, p. 4).

Es así, como el desarrollo de conocimientos y las competencias actitudinales en las diferentes áreas consiguen impulsar el desarrollo sostenible, desde todos los niveles de formación. De acuerdo con la OREALC-UNESCO (2017), las competencias transversales son:

> 1) pensamiento sistemático, que equivale a aquellas competencias que se relacionan con la comprensión de estructuras complejas e interrelacionadas y el análisis a diferentes escalas, 2) anticipación, que se refiere a la comprensión y evaluación de diversos escenarios posibles en el tiempo, en cuanto a los riesgos y las posibilidades, 3) normativa, representa las habilidades para discernir sobre los valores y la normativa que facilita procesos de negociaciones y acuerdos equitativos y coherentes con la realidad del contexto, 4) estratégica, como un llamado a la construcción colectiva mediante la innovación, la que indica una ruta evolutiva que se basa en la lectura de contextos, 5) colaboración, es una competencia en la que se aprende con el otro, desde una perspectiva de solidaridad, empatía, de liderazgo propositivo abordando situaciones desde la solución de problemas, 6) pensamiento crítico, mediante el cual se cuestiona, reflexiona en asuntos como la norma, los valores, las prácticas, 7) autoconsciencia, se refiere a la competencia de reflexionar sobre su ubicación y aporte en el contexto, 8) competencia para la resolución de problemas, basados en el conocimiento y sentido ético proponiendo soluciones equitativas, fomentando el desarrollo sostenible en todos los ámbitos. (p. 34) Fin de cita

Relacionado con este punto de vista, para Freire (1997) el papel de la educación es permitir que sea un sujeto de transformación para nuestro mundo, desarrollando así toda posibilidad de cambio. Por tal razón, él apoya la esperanza de una evolu-

ción constante y permanente en nuestra sociedad; de igual forma, tiene presente que nos rodean obstáculos, pero insta a los educadores a fortalecer la confianza del cambio para la sociedad en sus diferentes entornos sociales, culturales, económicos y educativos.

Es decir, una metodología educativa basada en la evolución, desarrolla y motiva al colectivo estudiantil a pensar por sí mismo, a recrear sus ideas y conceptos y a reconsiderar sus escalas de valoración, tanto en lo relacionado con el logro como en lo actitudinal y tomar una posición activa ante las situaciones que le rodean. Esto hace que el estudiante sea un gestor activo, o sea aquel sujeto que hace que las cosas pasen para sí mismo y en la sociedad. Así mismo, Freire pone de manifiesto los saberes necesarios para la práctica de aprendizaje-enseñanza desde una configuración educativa en que se privilegia el desarrollo reflexivo, crítico y creativo relacionado con una ética cotidiana y permanente. Los educadores, desde su razón de ser, logran en mayor o menor grado, una reforma dentro del ambiente escolar, como parte de un proceso paulatino y adaptativo a los desarrollos dados a partir de las intencionalidades construidas, la incorporación de políticas y el efecto de los modelos o hibridaciones de modelos pedagógicos.

Calvache López (2017) aborda el conocimiento propuesto por Paulo Freire, donde pone de manifiesto que este es una construcción interactiva que involucra los diferentes actores sociales, que se realiza paso a paso, desafiando una educación bancaria y proponiendo una apropiación reflexiva, ecosistémica, histórica y dinámica.

Los educadores, desde su razón de ser, logran en mayor o menor grado, una reforma dentro del ambiente escolar, como parte de un proceso paulatino y adaptativo a los desarrollos dados a partir de las intencionalidades construidas, la incorporación de políticas y el efecto de los modelos o hibridaciones de modelos pedagógicos.

> Para Freire, la educación es comunicación, es diálogo y en ese sentido, en el proceso de adquisición de un conocimiento, no puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad, infiriéndose que en este evento no se trata de la transferencia de un saber, sino de un encuentro de interlocutores que aprenden juntos y que juntos buscan la significación de los significados (…) en el pensamiento de Freire lo importante es aprender a pensar por nosotros mismos, o sea aprender a aprender, dado que todos sabemos algo, nadie ignora todo y el aprendizaje se da en comunión y con la fundamentación en la conciencia de la realidad en que se vive, por eso 'aprender hace parte del acto de liberarse, de humanizarse'. (p. 18-19)

Teniendo en cuenta que se complementan parcial o total los planteamientos de Freire, sobre la educación y el desarrollo de los territorios, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación, con sus múltiples posibilidades de mediar, dinamizar tanto en rapidez como en precisión, la información y el conocimiento, la Agenda 2030, sitúa su quehacer en una educación aportante a la sociedad del conocimiento, al desarrollo, al bienestar y a las oportunidades de todos los contextos, permitiendo así un avance en el desarrollo de las habilidades y competencias de cada individuo, como parte de un colectivo con el mismo interés en la gestión de calidad de vida.

En este mismo sentido, la Filosofía para niños cumple un papel en la educación, especialmente, en los niveles básicos, fomentando procesos, actividades y acciones desde el desarrollo articulado de la competencia crítica y reflexiva, con la competencia creativa en un entorno en el que se reflexiona sobre las realidades del contexto, lo que posibilita un avance en su desarrollo integral y autónomo que se refleja en lo colectivo. También, en Colombia, el Ministerio de Educación, a través del Decreto 1330 de 2019, manifiesta que es necesario realizar ajustes a procesos curriculares y pone en marcha propuestas como: 1) la flexibilidad académica, 2) viabilización de la inclusión, 3) los resultados del aprendizaje, como aportes a la implementación y refuerzo de las competencias que repercutan en el progreso de los territorios.

Así mismo, se busca que las instituciones educativas trabajen y aporten en la ejecución de un servicio excelente en los procesos formativos, con el fin de impulsar de forma eficiente la equidad, la internacionalización y la inclusión, para instaurar medios de conexión entre los estudiante y profesores en las labores formativas y

científicas, y de esta forma propender por una mayor extensión de las entidades educativas (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Es fundamental recordar que, en la primera infancia, la educación requiere de una atención integral que promueva su desarrollo como ser humano, como ser social y, como ser crítico y ético. Esto se debe lograr a través de experiencias educativas, creativas y prácticas basadas en el establecimiento de un entorno adecuado al desarrollo de las capacidades, intereses, competencias y conocimientos de los estudiantes, apoyando la consolidación de hábitos favorables para su crecimiento permanente y saludable, a través de ejercicios de exploración, descubrimiento y reflexión de y en su ambiente.

Una educación de calidad forma sujetos con valores, que validen el ejercicio de sus derechos, sean responsables con sus deberes e instauren espacios para vivir en paz; es así como la educación genera oportunidades para el progreso, tanto en el orden individual como colectivo. Por eso es necesario implementar nuevos recursos y metodologías que permitan desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo, creativo y ético, los cuales los preparen para afrontar los retos de la vida. En el transcurso de los estudios de Matthew Lipman, se habla de la importancia del pensamiento crítico, el que contribuye con el desarrollo de la capacidad de razonar y reflexionar, formando hábitos del pensamiento, fundamentando la capacidad para resolver de manera autónoma y racional las dificultades de la vida social y escolar (citado en Tébar Belmonte, 2005). Lipman reconoce, además, la necesidad de construir habilidades conceptuales, razonamiento, indagación y análisis a través de la autonomía y como un proceso conceptual, social y colectivo, por su posibilidad de configurar mecanismos que permiten a los estudiantes relacionarse (citado en Hoyos Valdés, 2010, p.150). Mediante un análisis criterial, se construyen juicios, frente a un hecho en particular, los cuales pueden cambiar el desempeño y referenciación, teniendo en cuenta la situación en la que se encuentra. Este tipo de pensamiento prepara más en la razón para que esté de acuerdo con los criterios que se deben usar en un contexto, donde el conocimiento se relaciona con la experiencia, la cual se establece en los actos propios de la persona (Lipman, 1997, citado por Zapata Maya, 2020, p. 33).

Problemática

Las problemáticas de la educación no son situaciones inusuales o infrecuentes, ya que se han incorporado al inconsciente colectivo y exigen de acciones generales e integrales para un cambio consonante con la Agenda 2030 y el desarrollo tecnológico del siglo XXI; algunas de las dificultades encontradas en la educación, se plantean desde el ámbito internacional, nacional y regional. La UNESCO (2021) expone que la educación es una fuente de desarrollo sostenible para cualquier nación, en todos sus ámbitos.

Actualmente, las zonas con un alto porcentaje de alfabetización se localizan en los países europeos, Asia oriental y central, pero no en todos los países se cuenta con una amplia cobertura de una educación constante, se puede decir que, en el mundo, 1 de cada 5 niños no asiste a la escuela, por lo cual no tienen la posibilidad de tener una educación óptima, y esto conlleva al riesgo de que nunca comiencen sus estudios (UNICEF, 2020).

Aunque, en el caso de Colombia, la educación como derecho se establece en la Constitución de 1991, en el Artículo 67:

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

En el marco de esta misma problemática, Colombia ocupa el puesto 62 de 82 países evaluados, donde se evidencia la falta de garantías políticas y sociales, para subsanar la insuficiente cobertura y calidad de la educación (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2021).

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional indica que la población infantil de los sectores urbanos y rurales no terminan su proceso educativo de básica primaria y básica secundaria, por causas económicas, de seguridad sociopolítica o condiciones de infraestructura, sin embargo en Colombia, el comportamiento de la matrícula, tiene momentos relevantes, como es el caso del 2017, época en la que se incrementa a un 96,4% la matrícula, pero de igual forma la deserción escolar, el fracaso, los retrasos en el proceso aprendizaje, son un gran desafío para la educación en este país y en general en Latinoamérica. Igualmente, en el 2018, el 54% de estudiantes alcanza un nivel mínimo en las Pruebas SABER 11, que evalúa las competencias en lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés (UNICEF, 2018, párr. 3).

En esta misma dinámica, los estudiantes que ingresan al primer grado se van retirando a lo largo del proceso de formación; en el 2018, solo el 46% de los matriculados terminó los estudios. Esto se repite en cada nivel de formación como en los grados de transición, quinto y noveno, donde algunas de las causas identificadas son: 1) bajo nivel académico, 2) violencia sociopolítica, 3) desplazamiento forzado y 4) situación económica.

Metodología

El desarrollo y la base de la investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, con carácter exploratorio; se definen categorías de análisis: 1) calidad de la educación en general, 2) calidad de la educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y 3) perspectiva de la Filosofía para niños en la educación. La pesquisa se basa en una revisión documental, vinculada con el problema de investigación que considera temáticas sobre la calidad de la educación, los ODS, desde la perspectiva de la filosofía para niños.

En Colombia, la educación como derecho se establece en la Constitución de 1991, en el Artículo 67.

Conclusiones

En este capítulo se pone de manifiesto la trascendencia y alcance que tiene la educación y sus procesos de formación, desde la visión global, nacional y regional, de acuerdo con sus características, desde una prospectiva orientada a la calidad de la educación, en el marco del desarrollo sostenible y la filosofía para niños, como una alternativa para una formación en lo crítico, lo creativo y lo ético, mediante la generación de escenarios, estrategias y metodologías educativas que bien, pueden partir en los micro contextos con una puesta en escena de los planteamientos de Filosofía para niños, permitiendo fortalecer la calidad de la educación en los diferentes niveles de educación y en los ámbitos regionales, nacionales e internacionales en donde subyace el cuidado del planeta y el respeto humano.

Así mismo, se propone una educación que brinda oportunidades de cambio desde los niveles básicos de formación, conformando comunidades de indagación que propenden por el desarrollo del pensamiento crítico —requerido a lo largo de la vida— a través de la lectura crítica, el fortalecimiento de la creatividad y la ética, en el marco de la Filosofía para niños, desarrollada ya en algunas instituciones educativas.

Colombia, en su normativa, orienta sus esfuerzos a la construcción permanente de un país cada vez más incluyente, forjando además de conceptos, acciones que propendan por la equidad y la posibilidad de integración en nuestra sociedad. Esto hace posible desarrollar propuestas divergentes y acordes a los contextos socioculturales, que fortalezcan la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes.

De igual forma, la Agenda 2030 y los ODS abogan por una transformación y cambio constante en función de los derechos de la humanidad, entre ellos una educación de calidad que redunde en el desarrollo de los territorios; al igual que la UNESCO y la UNICEF, organizaciones que encauzan sus voluntades al desarrollo sostenible desde la perspectiva de la inclusión, la equidad, e igualdad de oportunidades, con la expectativa de una mejor calidad de vida presente y futura.

Referencias

Calvache López, J. E. (2017). El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire. *Estudios Latinoamericanos* (12-13), 17-26. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3262

Constitución Política. (1991). Asamblea Nacional Constituyente. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México DF: Siglo XXI

España Figueroa, V. (febrero 2022). *La calidad de la educación en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible desde la perspectiva de la filosofía para niños* [tesis para optar al título de especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, UNAD]. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/47652

Foray, D. (2002). La sociedad del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales,* 171. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125502_spa

Hoyos Valdés, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas,* año 11, 16, 149 – 167. http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n16/v11n16a06.pdf

Instituto de Estadística de la Unesco. (2016). 50.mo aniversario del día internacional de la alfabetización: las tasas de alfabetización están en aumento, pero millones de personas siguen siendo analfabetas. *Ficha informativa del UIS, 38*. https://bit.ly/3qixEDe

Krüger, K. (2006), El concepto de 'sociedad del conocimiento'. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 11*(683). http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm

Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos, 39*(158). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58635

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. *Informe de gestión 2019.* (Aprobado a través de la Ley 1955 de 2019). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_13.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. *Informe de gestión 2021.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_12.pdf

Muguerza, M. y Chalmeta, R. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: análisis del Centro de Secundaria Iturrama. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.766.

Orealc-Unesco. (2017). Educación para la gestión del riesgo ante desastres. Santiago.http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/disaster-risk-management-education/

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *¿Cómo medir los avances educativos hacia el 2030? Estudio de la UNESCO diagnostica datos disponibles en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235172_spa

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (8 de septiembre de 2020). *La educación es clave para construir una sociedad más resiliente, dice la OCDE.* t.ly/ZjQRo

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). https://www.undp.org/es - https://www.undp.org/es/publicaciones/informe-anual-del-pnud-2021

Tébar Belmonte, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 103-116. https://www.redalyc.org/pdf/771/77100607.pdf

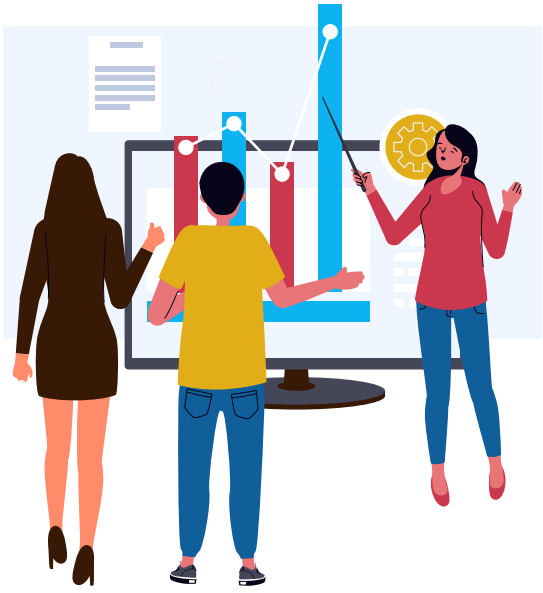
UNESCO (2018). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.(Qian Tang) [writer of foreword] [69737]

UNICEF. (2018). *Educación.* https://www.unicef.org/colombia/educacion

UNICEF. (2020). *Niños sin escolarizar: 1 de cada 5 adolescentes no puede ir al colegio.* https://www.unicef.es/noticia/ninos-sin-escolarizar-1-de-cada-5-adolescentes-no-puede-ir-al-colegio t.ly/N0Opm

Verdeja, M. (Junio 2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: estudios de humanidades y ciencias sociales,* 42, 1-6. http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1469

Zapata, Y. (2010). *La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vygotsky* [Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6767/tesis83.pdf





Capítulo

5

De la filosofía para niños a la filosofía desde los niños

◉ Javier Danilo Murcia González

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

Resumen

Aun cuando las metodologías derivadas del Programa de Filosofía para niños (PFpN) han posibilitado un acercamiento entre filosofía y espacios no tradicionales de enseñanza de ella, es urgente cualificar el proceso de desterritorialización de este saber, en el orden de lo disciplinar, lo legal y lo epistemológico. En este sentido, y asumiendo que el PFpN no implica una "acomodación" de la disciplina al contexto de la niñez, el presente capítulo busca hacer una revisión cognitiva de la filosofía, que conduzca a una comprensión subjetiva, disruptiva y fenomenológica de la misma, a su vez que haga visible aquellos intereses y preguntas existenciales de los estudiantes y que por lo tanto, admita un viraje hacia una filosofía "*desde*" los niños.

Palabras clave: pedagogía de la existencia, pedagogía de la esencia, enseñanza de la filosofía, niñez.

Abstract

Although the methodologies derived from the Philosophy for Children Program have made possible a rapprochement between philosophy and non-traditional spaces of

teaching it, it is urgent to qualify the process of deterritorialization of this knowledge, in the order of the disciplinary, the legal and the epistemological; In this sense, and assuming that the philosophy program for children does not imply an "accommodation" of the discipline to the context of childhood, the present article seeks to make a cognitive revision of philosophy, which leads to a subjective, disruptive and phenomenological understanding of it, while making visible those interests and existential questions of the students and, therefore, admits a shift towards a philosophy "from" children.

Keywords: pedagogy of existence, pedagogy of essence, teaching philosophy, childhood.



Introducción

El programa de Filosofía para niños (PFpN) comprende un amplio campo de interpretaciones, comprensiones y metodologías, las cuales van desde las propuestas de articulación de literatura y problemas filosóficos hechos objetos de discusión con niños, hasta intenciones didácticas de adaptar las realidades escolares a un tipo de trabajo colaborativo y comunitario de indagación. Por ello, la base sobre la cual se reflexiona, formula y hace objeto de transposición didáctica el acercamiento entre filosofía y niñez busca la formación crítica de sujetos desde temprana edad y no necesariamente desde edades cercanas a la educación superior y mayoría de edad.

Aun cuando las propuestas clásicas del PFpN no descarten los intereses de los niños como insumos didácticos, se considera necesario explorar los sustentos pedagógicos y filosóficos que posibilitan escenarios didácticos que den más protagonismo a los intereses existenciales de los participantes de este tipo de metodologías. En otras palabras, no basta con que legítimamente la escuela busque acercar didácticamente la filosofía a la niñez, con lo que conlleva "temáticamente", por ejemplo, el abordaje de conceptos como justicia, verdad, humanidad, ética, etc., sino que es pertinente indagar acerca de las preguntas y conceptos que devienen directamente de la subjetividad de los participantes.

En este orden de ideas, la pregunta que se intenta desarrollar en este escrito es: ¿cómo el concepto existencia puede configurarse en un proceso de tránsito entre la "filosofía *para* niños" hacia una "filosofía *desde* los niños"? Es decir, asumiendo que el gran avance epistemológico del PFpN es el haber posibilitado la reflexión filosófica en espacios donde no era cotidiana esta, también es cierto, que los niños no solo son capaces de pensar filosóficamente, sino también preguntarse filosóficamente.

Pregunta en contexto

El PFpN avanza de forma clara en una concepción cotidiana de la filosofía, pues evidencia que esta no formula una serie de requisitos que el sujeto debe poseer para adentrarse en sus problemas, preguntas y temas de discusión, por el contrario, acepta que en aquellos espacios, contextos y momentos de la vida en los que no es usual que la filosofía tenga algún protagonismo o incidencia, es posible pensar filosóficamente.

Este cambio de paradigma posee una naturaleza epistemológica, en el sentido de situar a la educación y la filosofía en el contexto del problema del conocimiento, ya no en una interrogante sobre la forma cómo se conoce, pregunta clásica en la tradición histórica del pensamiento occidental, sino cómo las poblaciones y los sujetos históricamente excluidos de la tradición, afrontan cognitivamente los problemas del saber filosófico.

Una de las poblaciones o etapas de la vida, en las que era prácticamente nulo un acercamiento con la filosofía, es la niñez. Una concepción motivada por comprensiones que se asumían desde el paradigma "ignorancia – conocimiento", en el que la niñez se comprendía como aquel estatus, en el que "no se sabe" o se encuentra en "potencia de saber", es decir, una lectura de la infancia como una "tábula rasa" o un "no lugar".

Escuelas filosóficas como el empirismo y el positivismo contribuyeron indirectamente a concepciones que situaban a la infancia como la etapa del "no saber". Más marcado si se tiene en cuenta la exclusión de tipos de conocimiento que no eran validados por el método científico y las lógicas del pensamiento positivo, que aunque epistemológicamente se han debatido fuertemente desde la fenomenología, el existencialismo y la teoría crítica, siguen teniendo influencia y discurso en el campo de la cognición infantil.

Dicho de otro modo, el paradigma según el cual, el conocimiento posee una validez epistemológica en tanto transite por un método científico, tiene dos implicaciones en el campo pedagógico. La primera, que existen disciplinas que poseen menos relevancia cognitiva y educativa que otras y la segunda, que la infancia transita en "presaberes", por cuanto se mueve en el campo de la ignorancia y la creencia.

Escuelas filosóficas como el empirismo y el positivismo contribuyeron indirectamente a concepciones que situaban a la infancia como la etapa del "no saber".

Aun cuando las pedagogías del siglo XX superaron aquellas posturas excluyentes, verticales y abiertamente positivistas de la escuela moderna, se mantienen tendencias educativas, que rechazan a la filosofía como componente del saber y que asumen a la infancia como una etapa que no es importante por lo que es, sino por lo que puede llegar a ser, porque se piensa apenas como un escalón.

Desde esta perspectiva, es válido preguntarse cómo dos tipos de saberes que históricamente han sido tratados como "menores" en la escolaridad, la filosofía y la niñez, pueden llegar a tener un punto de encuentro en la escuela, no obstante, precisando que ninguno de los dos tiene prevalencia sobre el otro, simplemente se configuran de forma diferente, aunque, como lo veremos más adelante, tienen más en común de lo que aparentemente pareciera.

La cercanía y la distancia entre filosofía y niñez requiere que pensemos estas dos categorías en el marco de la reflexión epistemológica, si se pretende legitimar una articulación entre ellas y, como formulamos el objetivo del presente trabajo, buscar una perspectiva en la que no solo se trasladen los problemas filosóficos a la niñez, sino que, de ella misma surjan estos u otros problemas. Para este objetivo, planteamos transitar por las siguientes categorías: a) conocimiento y escuela, b) las crisis de la filosofía escolar c) escuela, infancia y existencia y d) filosofía y niñez.

Conocimiento y escuela

Independientemente del paradigma pedagógico desde el cual las escuelas formulan sus procesos de enseñanzas, el conocimiento siempre asume un rol central, configurándose en objeto de transmisión, construcción, producción o transformación; es decir, la escuela como fenómeno cognitivo se encuentra simultánea a la acción de aprender, enseñar y socializar. En este contexto, las formas de tratamiento del conocimiento por parte de la escuela han sido diversas y dependientes de las posiciones epistemológicas desde donde se han formulado metodologías para la transposición didáctica del saber.

En el siglo XX, la escuela occidental[7] ha transitado por paradigmas que asumen el problema del conocimiento como una acción mediante la cual un "adulto" realiza un acto de transferencia de una serie de objetos que deben ser interiorizados en la

7 Asumimos la categoría "occidental" como un estado cognitivo, no como un concepto geográfico.

cognición del niño, bajo el supuesto, que este se encuentra en un estado cognitivo de no saber, frente a un agente que "conoce", que posee la autoridad moral, que se sitúa en una relación vertical y de no igualdad respecto al "educando" y que por repetición, este último "aprende".

El anterior enfoque se encuentra fuertemente influido por aportes de la escuela lancasteriana y la propuesta de Comenio, además de ello, por la naturaleza industrial del modelo fordiano aplicado a la escuela y la psicología conductista, de tal manera que no estamos haciendo referencia a un modelo homogéneo en su génesis, sino configurado históricamente desde diferentes fuentes. Ahora bien, podríamos detenernos en el análisis de cada una de las implicaciones que tienen las fuentes sobre las cuales se configura el conocimiento en la escuela moderna, sin embargo, esta no es nuestra tarea.

En este momento, nuestra tarea es analizar las implicaciones que tiene la configuración de la escuela moderna en el orden de la cognitivo, de tal manera que se analice en perspectiva, el lugar del PFpN respecto de las formas de constitución de la cognición escolar. En esta ruta, el ejercicio de transposición didáctica hecha por la escuela moderna transita en una dimensión de autoridad vertical, la concepción del niño como potencia, la repetición como estrategia de aprendizaje y el moldeamiento de sujetos cognitivamente iguales.

Al respecto, es pertinente plantear que esta escuela se caracteriza por lo que Rancière[8] (2007) denominaría el paradigma del profesor "explicador", que asume su ejercicio en el sentido de considerar que el educando no es capaz de gestionar sus propios procesos de aprendizaje, por cuanto un agente que "si conoce" transfiere sus saberes. Lo anterior es de vital importancia en el ejercicio de comprender las lógicas cognitivas sobre las cuales opera no solo la escuela moderna, sino en muchos casos, la escuela contemporánea.

En este orden de ideas, es un hecho relevante que el profesor "explicador" no solo formula las respuestas y contenidos a aprender, sino que construye las preguntas desde donde se abordan dichos saberes; es decir, la escuela que podríamos denominar "moderna", se configura en un artefacto complejo, dinámico y heterogéneo que comprende al conocimiento como un objeto exterior al sujeto.

8 Es importante mencionar que la crítica de Rancière también está dirigida a aquellos procesos que se denominan como emancipatorios, entre ellos educativos, pero que reiteran lógicas de repetición y explicación, por encima de ejercicios de comprensión del saber.

Ahora bien, ¿por qué es importante comprender el tratamiento que se le da al conocimiento en la escuela moderna, si nuestro objetivo es formular una reflexión acerca de la filosofía *desde* los niños? La anterior comprensión es pertinente en la medida en que situamos el PFpN en el contexto de la escuela, mas no de la filosofía en sí. Esto, debido a que, desde su génesis como propuesta pedagógica, dicho programa surge como respuesta a las preguntas de la pedagogía anglosajona de mitad del siglo XX con relación a la formación de hábitos democráticos en los estudiantes, el pensamiento crítico y "las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegan los alumnos a la universidad" (Carmona, 2005, p. 103).

Las discusiones sobre las cuales surge el PFpN en el mundo anglosajón, ayudan a comprender uno de los mitos y resistencias con las cuales este programa ha tenido que enfrentarse. Se trata de la creencia de que este conjunto de metodologías se centra en la filosofía como disciplina, y no como una excusa para formar otro tipo de habilidades en la escolaridad, entre ellos la escucha, la pregunta, la disertación, la reflexión, el asombro y la capacidad de situarse frente a preguntas. A este tipo de "resistencias cognitivas" ya nos dedicaremos más adelante.

Ahora bien, la pregunta en torno al tránsito que hacen los jóvenes entre las instituciones escolares y la educación superior suscita una propuesta que opta, entre uno de sus objetivos, por la posibilidad de un espacio creativo de investigación intelectual (Lipman, 1998). Un espacio que no se reduzca al último momento de estancia del joven en la educación escolar, por el contrario, en donde los estudiantes tengan una capacidad de asombro y formulen preguntas que se podrían configurar como filosóficas.

La creencia de que este conjunto de metodologías se centra en la filosofía como disciplina, y no como una excusa para formar otro tipo de habilidades en la escolaridad, entre ellos la escucha, la reflexión, el asombro y la capacidad de situarse frente a preguntas.

En esta línea de pensamiento, la ampliación del campo filosófico a etapas escolares de la infancia, en el caso colombiano, preescolar, básica primaria y escenario de educación no formal, se relaciona con aquella acción de democratización del lenguaje filosófico, reducido históricamente a círculos académicos y etapas de la formación de la educación superior; volvemos así, a una de las tesis críticas que planteamos desde el principio: la distancia que ha existido entre filosofía y niñez responde a una lógica que asume que la infancia no tiene las capacidades cognitivas para pensar filosóficamente.

Al respecto, Lipman (1998) asume la escolaridad como un sistema piramidal y en orden creciente de complejidad que no permite el tratamiento de ciertos objetos de estudios en etapas tempranas de la misma, de tal manera que, en la infancia algunos contenidos de aprendizaje escolar se configuran como un "currículo nulo" (Eisner, 1994), es decir como objetos de enseñanza que no aparecen en la formalidad curricular o que, estando presentes, no son enseñados.

El ejercicio de democratización crítica del lenguaje y el conocimiento, a partir del despliegue de la filosofía en etapas en donde ha sido histórica su ausencia, no constituye solamente una adaptación de la filosofía a una versión infantil, sino un modelamiento lingüístico y didáctico de las preguntas y problemas que de la filosofía provienen, a partir de dos elementos fundamentales, desde nuestra perspectiva: 1) asumir la filosofía como un actitud existencial, más allá de una tradición epistemológica y disciplinar y 2) entender que la filosofía es una actitud existencial de preguntas, entonces, esta debe posibilitar el surgimiento del interrogante como principio didáctico de la construcción de conocimiento en la infancia.

Desde esta perspectiva, es plausible considerar el paradigma pedagógico sobre el cual la filosofía ha asumido un rol y un espacio escolar, pues sería infructuoso desplegar la actitud filosófica en espacios de educación infantil, si no asumiéramos críticamente el desempeño que ha ejercido esta. De ahí que, nuestra próxima acción reflexiva está orientada a comprender el estatus de la filosofía en la escuela de Colombia y sus posibilidades de transformación en escenarios didácticos del PFpN.

Las crisis de la filosofía escolar

El estatus lingüístico y pedagógico que ha tenido la filosofía en la escuela se puede abordar desde varios puntos de vista, entre ellos el legal, el curricular y el cotidiano.

El primero de ellos, se relaciona con la obligatoriedad de la enseñanza de esta área de conocimiento en la educación media (Ley General de Educación, 1994) (Colombia. Congreso de la República), asunto que no excluye el despliegue curricular en otros ciclos de la educación formal. En segundo lugar, la dimensión curricular de la filosofía escolar se sitúa, en términos generales, en contraposición a formulaciones del MEN (2010) respecto a la formación de subjetividades críticas y dialogantes, siendo objeto de transposición conceptual en una didáctica clásica (Paredes Oviedo y Villa Retrepo, 2013).

No obstante, nuestra atención se centrará más en una dimensión epistemológica de la filosofía escolar, que aunque es asumida como una área obligatoria de enseñanza en la educación, salvo experiencias en las que esta se enseña desde grado sexto o incluso desde la básica primaria, históricamente se caracteriza por una transmisión verbalista de la tradición y los sistemas filosóficos occidentales, es decir, un planteamiento didáctico en el que las prácticas educativas no alcanzan a potenciar "funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica" (Paredes Oviedo y Villa Retrepo, 2013, p. 38).

Independientemente de una potencial crítica que se le pudiera hacer al planteamiento epistemológico de la filosofía escolar hecho por el Ministerio de Educación nacional (Colombia, 2010), es clara la tensión que existe entre los documentos estatales que orientan las construcciones didácticas (enseñanza), el ejercicio de materialización de la filosofía escolar (transposición didáctica) y la construcción subjetiva de los contenidos propuestos por parte del estudiantado (aprendizaje).

Frente a dicha tensión, es válido preguntarse por la situación real de la filosofía en las escuelas, no obstante, tendríamos que ser enfáticos en afirmar, que es imposible hacer un paneo universal acerca de esta pregunta, aun cuando nos aproximemos reflexivamente al lugar periférico en el que se encuentra este saber en las escuelas. Para ello podríamos detenernos en las siguientes preguntas:

- Más allá de su dimensión curricular – disciplinar, la filosofía escolar ¿se configura en un saber cotidiano y significativo?
- ¿Cómo se despliega el saber filosófico en la escuela, más allá de su naturaleza disciplinar y por ende como objeto de enseñanza?
- ¿Qué tratamiento le da la escuela al carácter periférico de la filosofía escolar?

Los anteriores interrogantes no buscan deslegitimar la presencia de la filosofía en la escuela contemporánea, como seguramente se desea desde ciertos sectores sociales, políticos y dirigentes que asumen a la filosofía como un saber absolutamente irrelevante en la escuela y la vida cotidiana; por el contrario, busca plantear una serie de interrogantes urgentes que las comunidades escolares debieran hacerse si el objetivo es hacer de la filosofía un ejercicio crítico y protagónico en la vida del estudiante.

Dicho de otro modo, la filosofía escolar no puede sustraerse a la crítica del mercado, el capitalismo, algunas tendencias pedagógicas y ciertos sectores de la misma disciplina que le reclaman su "aparente" ausencia de aplicación en el mundo productivo, sino que debe proveerse y conocer aquellas posturas que desde el mundo social se hace, para poder dar respuestas, construir herramientas y producir conocimiento desde la escuela, que resignifiquen su presencia en las instituciones educativas.

La tensión existente entre la vivencia real de la filosofía en la escuela y las críticas que desde algunos sectores sociales le hacen, se relaciona con aquella orientación de la modernidad, que aún persiste en el mundo contemporáneo, de buscar una aplicación práctica del conocimiento, así como la validación metódica del mismo. Al respecto, Jaume (2013) busca interpretar la postura desde la cual se cuestiona a la filosofía, entendiendo que "El valor no estaba en la enciclopedia, sino en sus aplicaciones. No se hacía una enciclopedia para la contemplación, una guía turística de la campiña del saber, sino un complejo manual de instrucciones" (p. 398).

Más allá de su dimensión curricular – disciplinar, la filosofía escolar ¿se configura en un saber cotidiano y significativo?

Ahora bien, ¿por qué ahondar en las críticas a la dimensión clásica de la filosofía escolar, si el objetivo es plantear un proceso de re significación del PFpN? Consideramos que la respuesta a la anterior interrogante es compleja, pues, en primer lugar, un ejercicio de cualificación del PFpN transita necesariamente, desde nuestra perspectiva, por la reconstrucción epistemológica de la filosofía escolar en sus didácticas y espacios tradicionales: los últimos ciclos educativos, pues es desde allí donde se hacen algunas de las primeras propuestas de despliegue didáctico de la filosofía hacia la niñez.

En segundo lugar, es llamativo el hecho que en algunos casos son los mismos maestros de infancia (básica primaria y preescolar) que se resisten a la aplicación de propuestas como las derivadas del PFpN, recurriendo a argumentos que Pineda Rivera (2004) interpreta como objeciones de naturaleza filosófica y psicológica, en las cuales no se legitima la educación filosófica con niños por cuanto ello contradice la noción que se tiene de la filosofía, dada la naturaleza históricamente vinculada al pensamiento trascendental y abstracto; al mismo tiempo que posiciona a niños y niñas como sujetos situados en una etapa de desarrollo (psicológico – físico) que no les permite alcanzar objetos de conocimiento derivados del saber filosófico.

Teniendo en cuenta esta línea argumentativa, la reconstrucción didáctica de la filosofía escolar es urgente si se piensa en implementar propuestas derivadas del PFpN, pues, aunque esta no se constituye en una adaptación a la etapa del desarrollo de infancia, sí influyen las representaciones que sobre la filosofía se reproducen en los entornos escolares, de tal manera que el problema de la dimensión práctica, el enciclopedismo y su naturaleza por momentos abstracta, deben ser asumidos reflexivamente para el trabajo con la niñez.

Escuela, infancia y existencia

Hasta este momento, hemos transitado por una comprensión del problema del conocimiento en la escuela y las crisis que afronta la enseñanza de la filosofía, ello, teniendo en cuenta que nuestro objetivo es llegar a un espacio reflexivo que nos permita legitimar una propuesta de filosofía “desde” los niños, como proceso de cualificación del paradigma clásico del PFpN. En este sentido, existe un elemento común en las aproximaciones que, sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje, hemos analizado, dicho elemento es el de “deber ser formativo”.

Toda postura pedagógica establece un sujeto ideal o un perfil "realizable", que formula un deber ser del individuo que aprende, en el caso de la institución escolar, niños, niñas y adolescentes; de esta manera, la escuela ha hecho inseparable su naturaleza educadora de su ideal formativo, a este fenómeno, Gadotti (1998) lo denomina modelo esencialista.

Este modelo o pedagogía esencialista se caracteriza por concebir la educación como una acción de formación de una esencia "verdadera" (Gadotti, 1998), que, por un lado, instala una serie de requisitos o elementos previos para la comprensión del sujeto y, por otro lado, emerge como un sistema totalizante que busca explicar desde sus herramientas todo lo que "debería ser" el sujeto. La pregunta que surge en este momento es ¿los modelos esencialistas en educación dan espacio para situaciones, preguntas o realidades imprevistas? Consideramos que aun cuando la escuela tiene un ideal totalizante, existen rupturas en la cotidianidad escolar que se escapan al ideal absoluto de sujeto que transita en las instituciones.

El modelo esencialista busca tener una respuesta a todos los posibles escenarios que ocurren en la escolaridad, entre ellos la dimensión cognitiva. En este caso, es importante relacionar el ideal totalizante con la construcción de conocimiento, pues, los currículos escolares formulan períodos de tiempos, espacios, formas de afianzamiento o fortalecimiento para los aprendizajes, según los alcances, objetivos y paradigmas que establezca la institucionalidad, el maestro y las orientaciones estatales; sin embargo, ¿en qué lugar se sitúan los intereses y necesidades cognitivas de los estudiantes?

La anterior pregunta se formula en el contexto de un tipo de conocimiento disciplinar que transita en la escuela, el cual posee dos características fundamentales: 1) la idea totalizante de un conocimiento terminado e incuestionable que es "transmitido" y 2) la concepción totalizante de una desigualdad cognitiva en la que existe un sujeto que sabe y enseña y otro que no sabe y que aprende. Desde esta perspectiva, vuelve a ser relevante la cuestión por el tratamiento que se le da a las inquietudes de los estudiantes, aquellas que necesariamente se encuentran al margen de los objetivos de enseñanza, por constituirse como un "currículo nulo" (Eisner, 1994).

En este marco, existe un conjunto de propuestas pedagógicas que se sitúan al margen de aquel anhelo de formación totalizante que se derivan de los modelos esencialistas, planteando un claro cuestionamiento a los objetivos de enseñanza de los "exteriores" del sujeto por encima de un interior significativo de este. En otras palabras, la modernidad occidental marcó un hito epistemológico en formular una metodología de conocimiento que "aprehendiera" el mundo que rodeaba al sujeto,

al mismo tiempo que excluía los ejercicios de aproximación al yo del sujeto que conocía, por no poseer una naturaleza metódica o por no tener un objeto de estudio palpable.

Lo anterior es fundamental en la comprensión de la configuración de la escuela moderna, que aún sobrevive en las actuales condiciones de la enseñanza y aprendizaje, y es que el conocimiento se instala en la escuela, aproximándose a las diferentes dimensiones del mundo, en este orden, se aprenden las matemáticas, el lenguaje, la sociedad, la naturaleza, el arte, entre otras formas de relación disciplinar con el "afuera", acción que excluye o resta valor pedagógico al conocimiento del yo.

En autores como Buber (1995), Korczak (citado por Naranjo, 2001) y Bárcena (2006) se puede rastrear el concepto de "pedagogía de la existencia", la cual, como su denominación lo indica, enfatiza en las necesidades existenciales del sujeto que, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, no es usual que se contemple en la escolaridad.

Las necesidades existenciales del sujeto pueden expresarse de múltiples formas, no necesariamente todas por una vía verbal o escrita, mecanismos predominantes en el paradigma de la escolaridad, sin embargo, para nuestra reflexión afirmamos la pregunta, como ejercicio de apuesta existencial, dada su naturaleza disruptiva. En este ámbito, la pregunta evidencia una acción que se configura como herramienta válida en la emergencia de una pedagogía que no se centra en una supuesta esencia "verdadera" de los sujetos, sino que permite la consciencia de una incertidumbre y un devenir en el conocimiento infantil que hasta el momento no es reconocido por la escolaridad, pero que debe dársele espacio para que se manifieste.

Filosofía y niñez o la filosofía desde la infancia

Históricamente, la enseñanza de la filosofía en la escuela se ha asumido desde una comprensión disciplinar, histórica y lineal de la tradición occidental, en la cual se configura y se enseña como un corpus organizado de saberes y disciplinas constitutivas que evolucionan linealmente, según construcciones de escuelas de pensamiento; pero, estos contenidos se presentan como "objetos" distanciados de la significatividad e inquietud cognitiva de los estudiantes.

No hablamos de una connotación metódica de la enseñanza de la filosofía en su estricto sentido de la palabra, nos referimos a una dimensión epistemológica de la filosofía escolar; de ahí que es válido asumir dos consecuencias que tiene en el orden de lo cognitivo, un estatus existencialista de la pedagogía, y en este caso, de la filosofía escolar.

En primer lugar, la filosofía escolar, incluyendo el PFpN, debe propender por dar voz a las inquietudes y preguntas que surgen de la misma subjetividad de los sujetos. Teniendo en cuenta la emergencia de preguntas de los estudiantes, estas inquietudes pueden ser asumidas como objetos de aprendizaje escolar y, aunque las metodologías derivadas del PFpN propenden por tipos de acercamientos libres entre el niño y los objetos de estudio, se puede profundizar un tipo de acercamiento fenomenológico a estos últimos, de tal manera, que haya un despeje cognitivo y un encuentro no distorsionado entre subjetividad y objeto.

¿A qué nos referimos con un ejercicio de despeje cognitivo como giro existencial del conocimiento infantil, en el marco del PFpN? Nos referimos a un acto por el cual se potencia la pregunta del niño como insumo principal del conocimiento escolar, permitiendo que el objeto de estudio no se configure como un prerrequisito cognitivo de los programas o proyectos que se deriven del PFpN, sino que surja de la misma inquietud del estudiante respecto de su propia realidad.

En esta lógica, estaríamos haciendo un tránsito entre un programa de Filosofía "*para*" niños, a una filosofía "*desde*" los niños, en tanto, los objetos de conocimiento y preguntas que surjan se configuran como problemas filosóficos de estudio, análisis dialógico y debate, aspectos más que centrales en la enseñanza de la filosofía. Desde esta mirada, es loable afirmar que el cambio de preposición "para" a "en", no es un cambio restringido al orden semántico y lingüístico, sino que es el germen de un proceso de cualificación de las propuestas orientadas al acercamiento entre filosofía y niñez.

Hacemos énfasis en un tipo de acercamiento no distorsionado entre niñez y conocimiento, a partir del rol que desempeñan las preguntas en el despertar cognitivo, dado que "la realidad es esencialmente problémica y no está dada simplemente, sino que contiene infinidad de fenómenos y hechos que desafían nuestro intelecto" (Manjarrés y Mejía Jiménez, 2011). En otras palabras, la realidad no se nos presenta como un problema inacabado, que la escuela históricamente reduce a un tema.

Finalmente, un cambio conceptual y pedagógico como el propuesto, más allá de un proceso de cualificación del PFpN, también conlleva una necesidad manifiesta de

resignificar la enseñanza de la filosofía en las escuelas colombianas. Lo que resulta necesariamente en que no solo nos preguntemos qué hay en la filosofía que pueda contribuir en la formación de niños, niñas y adolescentes, sino además, cómo el sujeto escolar produce conocimiento de naturaleza filosófica, es capaz de preguntarse, asombrarse con el entorno y cuestionar críticamente al mismo.

Conclusiones

La reflexión en torno al PFpN pasa necesariamente por una resignificación de la filosofía en el contexto escolar, en primer lugar, porque existe un claro distanciamiento entre filosofía y sociedad, indicador que nos puede señalar que algo está fracturado en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, porque algunos tipos de resistencias que se encuentran al interior de las instituciones con relación a la incorporación del programa y sus derivas metodológicas, tienen que ver con el estatus, concepción y creencia que se ha construido con respecto a la filosofía, como una "palabra" que indica ciertas precauciones, a la luz de algunos sectores sociales.

La fractura entre el proceso de enseñanza y la acción del aprendizaje de la filosofía debe ser atendida y hecha objeto de estudio en los programas de formación de maestros y en el magisterio, pues nos situamos en un mundo en crisis, que se encuentra en reto de ser interpretado para ser intervenido constructivamente. De ahí que la filosofía escolar no puede configurarse como una disciplina distanciada de las legítimas preocupaciones de la sociedad, la adolescencia y la niñez, así como las críticas que se le hacen desde distintos sectores sociales.

En este contexto, la filosofía escolar podría contribuir al ejercicio de la comprensión crítica del mundo, a partir de la enseñanza tradicional de los sistemas de pensamiento construidos en occidente, para que estos a su vez se constituyan en herramientas de aproximación interpretativa del mundo; no obstante, también podría optar otorgar un espacio a las preguntas, interpretaciones, preocupaciones cognitivas y posibles formas de acercamiento al contexto, que se proponen desde la genuina perspectiva de niños y adolescentes.

Para terminar, el ejercicio propuesto en este artículo, según el cual los niños tienen la capacidad de preguntar y pensar filosóficamente, debe convocar a centros de formación docente y escuelas a emprender un ejercicio conjunto y sistemático de levantamiento de aquellas inquietudes, preguntas y objetos de estudio que podrían considerarse como objetos de "currículo nulo" en los sistemas de enseñanza.

Referencias

Bárcena, I. (2006) Acerca de una pedagogía de la existencia. *Aloma Revista de psicología 19,* 245–262. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201340

Buber, M. (1995). *Yo y tú*. Caparros Editores. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2bx8QYMlCIsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Martin+buber&ots=a76UhZTzAS&sig=XqkoFhFRKLH5aM5kCB2yI05X-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. https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121560006.pdf

Colombia. Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. t.ly/Z34Ia

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media.* t.ly/Fgrvn

Eisner, E. (1994). *The educational imagination.* MacMillan.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas.* Siglo XXI Editores.

Jaume, A. (2013). Filosofía, ciencia y progreso o la filosofía no sirve para nada o es el remedio para todos los males. Un intento de responder a la cuestión acerca del valor de hacer filosofía. *Ludus Vitalis, XXI*(40), 397-400. http://www.ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/65/65

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación.* Ediciones de la Torre.

Manjarrés, M. E. y Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas. La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica* Colciencias, Programa Ondas, Unesco y Fundación FES Social. http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/450/257-4-1%20CH%20MAES%20Y%20MAE%20La%20pregunta%20como%20estrategia%20metodologica%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

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

Pineda Rivera, D. A. (2004). *Filosofía para niños: ABC.* Editora Beta.

Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación.* Libros del Zorzal.





Capítulo 6

Neurofilosofía para niños

John Fredy Vélez Díaz

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

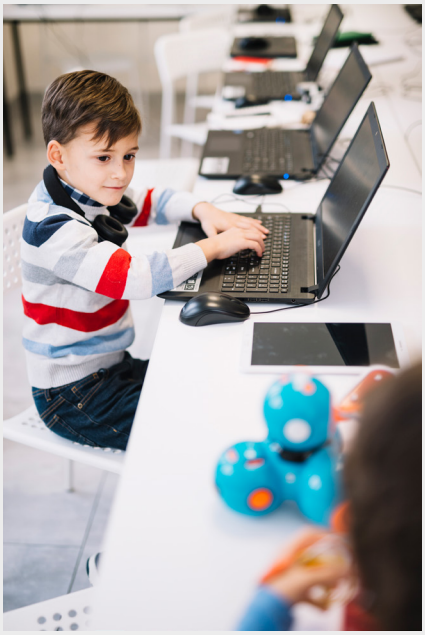
En este capítulo se propone establecer un nexo elemental entre algunos de los logros más conocidos en el campo de la neuroeducación y el programa de Filosofía para niños, mostrando relaciones de interés que resultan luego de relacionar un conjunto de neuromitos que persisten en la práctica educativa. Entre ellos, el uso de las capacidades intelectuales en un 15%, la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría de la lateralización cerebral, los periodos críticos en el proceso de aprendizaje, las zonas de desarrollo próximo (ZDP), el entrenamiento cerebral (*brain gym*), las diferencias entre el cerebro femenino y el masculino, el multilingüismo, entre otros. Aspectos como el paradigma construccionista en la producción de conocimiento, el asombro como principio epistemológico en los procesos de estimulación neuronal y sináptica, la comunidad de indagación como comunidad discursiva en la que se opera un proceso de autoorganización, los modos diversos del aprendizaje a partir de las inteligencias múltiples, los procesos meta cognitivos asociados a formas de lectura metasemántico propios del pensamiento crítico, etc. De esta forma, el programa de Filosofía para niños se inscribe en el paradigma epistemológico de las ciencias cognitivas que propende por una educación racional, científicamente informada y humana.

Palabras clave: filosofía para niños, neuroeducación, neuromitos, sistemas aprendientes.

Abstract

This chapter aims to establish an elementary link between some of the best known achievements in the field of neuroeducation and the Philosophy for Children programme, showing relationships of interest that result after relating a set of neuromyths that persist in educational practice, such as the use of intellectual capacities in 15%, the theory of multiple intelligences, the theory of cerebral lateralisation, the critical periods in the learning process, the Zones of Proximal Development (ZDP), brain training (Brain Gym), the differences between the female and male brain, multilingualism, among others. Aspects such as the constructionist paradigm in the production of knowledge, astonishment as an epistemological principle in the processes of neuronal and synaptic stimulation, the Community of Inquiry as a Discursive Community in which a process of self-organisation takes place, the diverse modes of learning based on multiple intelligences, the meta-cognitive processes associated with forms of meta-semantic reading typical of critical thinking, etc. In this way, the Philosophy for Children programme is part of the epistemological paradigm of the cognitive sciences, which aims for a rational, scientifically informed, and humane education.

Keywords: philosophy for children, neuroeducation, neuromyths, learner systems.



Introducción

Uno de los retos más significativos para la educación en el siglo XXI lo constituye el aprender a aprender. La razón fundamental para asumir con determinación este cambio de paradigma tiene que ver con el modo en el que se suceden los cambios en todos los ámbitos y aspectos de la sociedad. Esto implica una capacidad de comprensión y adaptación del individuo, de las instituciones y de la sociedad en su conjunto a nuevos ritmos marcados por la ciencia, la tecnología y la innovación que pueden reducir o acrecentar las brechas existentes en términos de desarrollo económico y bienestar social.

En este contexto, la neuroeducación, en tanto un campo especializado para la comprensión de los nuevos desarrollos asociados a la ciencia del cerebro, y sus aplicaciones al campo educativo, permite redefinir un conjunto de presupuestos y postulados epistemológicos que han marcado la práctica educativa tradicional, de cara a inducir, de manera disruptiva, los cambios que requiere la sociedad global actual.

Ahora bien, desde finales de la década del sesenta del siglo XX se ha venido implementando en Estados Unidos de Norteamérica y en muchos países en todo el mundo, un programa denominado Filosofía para niños, el cual propone incorporar un enfoque filosófico al proceso de enseñanza-aprendizaje, y, en general, al modo de entender la educación. Este programa busca, fundamentalmente, que la escuela propicie la formación ciudadanos críticos, que puedan tomar decisiones informadas a partir de deliberaciones lógicas y argumentadas, frente a cuestiones que afectan tanto sus intereses personales inmediatos como el interés general, en el marco de una sociedad democrática.

Filosofía para niños aboga por una educación racional y democrática, que aporte un marco de entendimiento lógico que permita integrar los desarrollos socioculturales, políticos y económicos con los avances más significativos en el campo de la ciencia y la tecnología, minimizando los riesgos de exclusión y desigualdad, resultantes de los procesos residuales del desarrollo.

A este respecto, Filosofía para niños implementa una reconfiguración de la práctica educativa, a partir de un paradigma epistemológico coherente con los hallazgos más relevantes en el campo de la neurociencia y la neuroeducación, que apuntan a desvirtuar un conjunto de neuromitos sobre los cuales se ha desarrollado la práctica educativa tradicional.

Hugo Assman (2002) nos presenta un panorama de los nuevos campos de investigación científica que vienen incidiendo en el cambio de paradigmas en educación:

> (…) la teoría de los sistemas autopoiéticos de los neurocientíficos chilenos H. Maturana y F. Várela; la sinergética del físico de Stuttgart, Hermán Haken; la teoría de las estructuras disipativas y de la termodinámica no lineal (distante del equilibrio) del físico y químico de Bruselas, Ilya Prigogine; la teoría de los hiperciclos autocatalíticos del bioquímico de Gottingen, Manfred Eigen; la teoría de la 'catástrofe' del matemático franco-estadounidense Rene Thom; los fractales del polaco-estadounidense Benoít Mandelbrot; los numerosos estudios sobre el caos, por todas partes, y la matemática del caos de Ian Stewart, de la Universidad de Warwick; la nueva disciplina, la Psiconeuroinmunología, ya ascendida a cátedra específica en universidades norteamericanas y europeas; los modelos interpretativos del Emergentismo (teorías acerca de la emergencia o aparición de 'innovaciones' neuroorgánicas); la desbordante bibliografía sobre el cerebro - mente como sistema complejo, dinámico y adaptativo, etc. (p. 55)

Es claro que la educación no puede marginarse de los avances y logros que se viene produciendo en el campo de la investigación científica, y, en particular, en el campo de las neurociencias. Es fundamental, por tanto, comprender el modo en que opera el cerebro humano, su naturaleza, capacidades y potencialidades para lograr mayores rendimientos, en un mundo cada vez más complejo y altamente tecnificado.

Filosofía para niños aboga por una educación racional y democrática, que aporte un marco de entendimiento lógico que permita integrar los desarrollos socioculturales, políticos y económicos con los avances más significativos en el campo de la ciencia y la tecnología.

En este estudio se hace una relación de los neuromitos más reconocidos, a fin de mostrar cómo la práctica educativa en Filosofía para niños es coherente con muchos de los presupuestos y orientaciones que se derivan de la investigación en neuroeducación abriendo nuevas rutas de exploración e implementación del programa.

Neuroendocrino

Se considera los años noventa del siglo XX cómo la década del cerebro. Esta declaración, emitida por el presidente norteamericano George H. W. Busch, significó para el mundo científico y académico el reconocimiento público de los profundos avances de la ciencia en el campo del cerebro humano, lo cual tendría, a partir de entonces, un impacto radical en el conjunto del sistema educativo, que permitiría replantear las formas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma surge un campo específico de investigación científica denominada: neuroeducación.

A partir de entonces surgen importantes agencias, publicaciones y congresos, encargados de difundir los avances en este campo. Es el caso del *National Institutes of Health* (NIH) de Estados Unidos, el cual patrocinó los primeros eventos para dar a conocer al gran público, a los políticos y las instituciones especializadas, los logros y las perspectivas en este nuevo campo de investigación.

Para 1999, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y su Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI), desarrollan el proyecto denominado: *Cerebro y aprendizaje*, cuyo objetivo principal era el diseño de un marco de política pública que permitiera incorporar los logros de la neuroeducación en los diferentes sistemas educativos en todo el mundo.



En el 2007 nace la revista *Mind, Brain, and Education*, dedicada al tema de neurociencia y educación. En el 2009 la revista *Cortex* dedica una edición especial a dicho tema. Pero es en el 2009, que la *Society for Neuroscience*, en su congreso anual, plantea el nacimiento del campo interdisciplinar de la neuroeducación, en tanto articulación de la investigación en neurociencias, pedagogía y psicología. A estos esfuerzos se suma el evento mundial *Learning, Arts, and the Brain*, realizado por la *Johns Hopkins University el mismo año*, y la creación de la fundación DANA para impulsar los diferentes esfuerzos de investigación en el nuevo campo de la neuroeducación, que en adelante se vería nutrido de un conjunto de iniciativas en todos los campos de investigación y aplicación.

Neuromitos

La investigación en el campo de la neurociencia ha permitido despejar muchas de las dudas que existen respecto al funcionamiento de las denominadas funciones ejecutivas de la mente humana y remover mitos firmemente consolidados y arraigados en la práctica educativa, presentados como estrategias, recursos, métodos y programas innovadores e incluso revolucionarios.

Se entiende por neuromitos los errores de interpretación generados por una mala comprensión, lectura o cita de evidencias neurocientíficas y aplicadas al contexto educativo (OECD, 2002).

Tiziana Cortufo resume el su libro *En la mente del niño* (2016), los neuromitos que han condicionado la práctica educativa en general. A continuación, se retoman dichos neuromitos, a fin de aportar un marco de referencia para analizar las líneas de acción y las eventuales implicaciones del programa de Filosofía para niños al respecto.

El primer neuromito tiene que ver con la creencia de que solo empleamos el 15% de las capacidades totales del cerebro. Fue el psicólogo y filósofo estadounidense William James, en su libro *Las energías de los hombres,* quien planteaba que se hace uso de una pequeña parte de los recursos mentales y físicos.

Otra de las referencias a este neuromito aparece en el libro *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas* de Dale Carnegie (1936). En él, se menciona que Albert Einstein logró una inteligencia excepcional con el solo 10% de su desarrollo cerebral. Sobre el cerebro de Einstein se han hecho innumerables estudios a fin de descubrir

las claves de su genio científico. Se hace referencia a que el cerebro del científico tenía cuatro giros prefrontales en su lóbulo frontal medio mientras que el común de los mortales solo contaba con tres.

Estas afirmaciones contrastaron en su momento con las sostenidas por la Dra. Sandra Witelson, quien consideraba a Einstein como un genio parietal, al lograr evidenciar que su lóbulo parietal era más ancho de lo normal y mejor integrado a la estructura anatómica del cerebro, siendo esa parte la encargada del desarrollo del conocimiento espacial y del pensamiento matemático.

Otra de las referencias asociadas a este neuromito tiene que ver con la denominada zona gris. Al respecto los científicos han logrado establecer que el cerebro tiene un 10% de neuronas que se ocupan de los procesos mentales y cognitivos, mientras un 90% son propiamente células de apoyo y asistencia física y nutricional llamadas neuroglias o células gliales.

La corteza silenciosa, es otra de las consideraciones que se suma al neuromito del uso insuficiente del cerebro. Los neurocirujanos afirmaban, al respecto, que la estimulación a través de medios electromagnéticos del 90% del cerebro no producía ninguna contracción muscular, lo que dio pábulo, desde hace algo más de un siglo, a la idea de que ello significaba que, en condiciones normales, el ser humano emplea solo el 10% de su capacidad cerebral. Finalmente, la extirpación cerebral para casos de epilepsia en niños ha generado la hipótesis de que el cerebro opera en un 10% de sus capacidades totales.

El segundo neuromito hace referencia a la Teoría de las Inteligencias Múltiples. A partir del año 1994, el científico cognitivo Howard Gardner inicia una serie de publicaciones que instalan en el campo de la neuroeducación la Teoría de la Inteligencias Múltiples con libros como *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (1994), *Siete inteligencias. La teoría en la práctica* (1995), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1998) y *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (2001).

Paul A. Howard Jones (2011) pudo establecer que aproximadamente un 90% de profesores en el mundo consideran que se aprende de acuerdo con el tipo de inteligencia predominante. Para Gardner (1994) la inteligencia es “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 10). El autor plantea que existe entonces un tipo de inteligencia lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. La evidencia científica muestra la existencia de

áreas cerebrales con funciones especializadas. La cartografía de la corteza cerebral sitúa en el lóbulo occipital las funciones asociadas a la elaboración de la información visual, en el lóbulo parietal el procesamiento de los estímulos sensoriales, en el lóbulo temporal la decodificación de los estímulos sonoros y visuales, en el lóbulo frontal a las funciones del movimiento, la personalidad y la toma de decisiones (Cotrufo, 2016).

Igualmente, el cerebro humano cuenta con el sistema límbico que es una estructura encargada de filtrar los estímulos sensoriales provenientes del mundo externo y procesarlos de acuerdo con los estados anímicos: la amígdala, que es una estructura encargada de analizar el conjunto de las emociones básicas del individuo, el hipocampo, asociado a la formación de recuerdos, el tronco encefálico, que es la estructura nerviosa que permite el control de las funciones vitales autónomas del cuerpo, y, por último, una zona denominada cerebelo, situada bajo el lóbulo occipital, encargada de las funciones de los músculos voluntarios, el mantenimiento del equilibrio y el tono muscular (Cotrufo, 2016).

De esta forma, la evidencia científica disponible en la actualidad respecto a la relación entre inteligencias múltiples y funciones cerebrales especializadas permite afirmar que las diferentes regiones cerebrales se conectan, se complementan y se integran de múltiples formas estableciendo cableados neuronales diversos, en relación con los diferentes estímulos y las repuestas requeridas en un determinado contexto o situación.

Se entiende por neuromitos los errores de interpretación generados por una mala comprensión, lectura o cita de evidencias neurocientíficas y aplicadas al contexto educativo (OECD, 2002).

El tercer neuromito se trata de la teoría de la lateralización cerebral. En efecto existen dos hemisferios cerebrales, simétricos, con funciones bien tipificadas, que la ciencia ha podido registrar a través de técnicas modernas como la resonancia magnética funcional (fMRI) o las Tomografía por Emisión de Positrones (PET). El hemisferio izquierdo, que integra el lóbulo temporal y el lóbulo frontal, se ocupa de las funciones asociadas al lenguaje. Allí se identifica en todos los individuos el área de Wernicke, la cual hace posible la comprensión del lenguaje oral y escrito. También se encuentra el área de Broca, que tiene una función motora asociada al manejo del lenguaje y que permite la pronunciación de las palabras.

El hemisferio derecho, por su parte, se ocupa de las funciones asociadas al arte y la creatividad. Es el hemisferio holístico, que a diferencia de hemisferio izquierdo que puede analizar las partes de manera individual; este hemisferio puede integrar las partes a un todo, por lo cual permite entre otras cosas, el reconocimiento de las caras y expresiones gestuales y corporales, el reconocimiento de formas abstractas, la identificación de una secuencia musical, etc.

Evidencias empíricas obtenidas a partir de neuroimágenes demuestran que los niños en edades que oscilan entre uno a tres años, en la medida en que aprenden la lengua materna o una segunda lengua, activan específicamente su hemisferio izquierdo, pero luego de esta edad, al aprender una segunda lengua, logran activar el hemisferio derecho. Sostienen los neurocientíficos que los procesos gramaticales están asociados al hemisferio izquierdo exclusivamente, mientras que el proceso semántico está asociado a ambos hemisferios (Newport et al., 2001).

Las conclusiones actuales a partir de la evidencia científica disponible, indican que si bien los hemisferios cerebrales tiene funciones específicas — el hemisferio izquierdo la función racional y lógica, y al hemisferio derecho la función artística y creativa—, estas se reparten y se interconectan para complementarse a fin de lograr el máximo rendimiento funcional posible, y que para ello, forma cableados neuronales que intercambian permanentemente información entre ambos hemisferios.

El cuarto neuromito se enmarca en lo que se denomina usualmente periodos críticos en el proceso de aprendizaje, correspondientes a una etapa de mayor plasticidad cerebral entre los 0 y los 3 años en las que el cerebro del niño puede compararse a la tabula rasa del filósofo David Hume, en el que los cableados neuronales se generan con mayor facilidad y pueden formar estructuras sólidas sobre las cuales fundamentar procesos de conocimientos más complejos (Cotrufo, 2016).

La neuroeducación plantea que si bien en los periodos críticos denominados ahora periodos sensibles, se puede aprender con mayor facilidad, de una manera más firme y duradera, en particular para los procesos asociados a capacidades sensoriales básicas como el lenguaje y la percepción visual, lo cierto es que el individuo puede aprender a lo largo de la vida, operando a nivel cerebral procesos de economía cognitiva que priorizan registros sensoriales y estructuras cognitivas de acuerdo con las necesidades e intereses del individuo y a las condiciones socioambientales en las que se desenvuelve. De modo que es falso el neuromito según el cual "loro viejo no aprende hablar".

El quinto neuromito tiene que ver con lo que Lev Vygotsky (1978) denomina zonas de desarrollo próximo (ZDP). Para investigadores y pedagogos en todo el mundo, el desarrollo intelectual y cognitivo del niño, en la ventana temporal correspondiente al periodo sensible, tiene que ver con variables asociadas a condiciones nutricionales, socioculturales, contextos educativos estimulantes y, en general, a un ambiente enriquecido que propicie la consolidación de estructuras cognitivas sólidas.

En la actualidad, este neuromito ha generado una industria a gran escala enfocada en la creación de diferentes herramientas, estrategias y recursos físicos y digitales para propiciar ambientes de enseñanza enriquecidos que van desde el uso de juegos para la enseñanza de las diferentes disciplinas del conocimiento, laboratorios de realidad aumentada, simuladores, recursos interactivos, a la par de nuevas asignaturas y líneas de formación e investigación en las escuelas de maestros en todo el mundo.

Lo que se evidencia en la práctica es que la disponibilidad de recursos no constituye en sí mismo un ambiente enriquecido para el aprendizaje, y que muchas veces se desdibuja la intencionalidad del proceso formativo dando más prioridad a las habilidades y destrezas operativas a partir de mediación física, tecnológica o digital en detrimento de una formación para la creatividad, la integridad ética, la vida sana y el pensamiento crítico.

El sexto neuromito goza de una amplia aceptación en el campo educativo, y hace referencia a la importancia de los ejercicios de coordinación para el logro de la integración funcional del hemisferio izquierdo asociado al lenguaje, y las matemáticas con el hemisferio derecho asociado a la capacidad creativa y artística.

El precepto *latino mens sana in corore sano* encuentra significado en el contexto de una formación integral y holística de moda en la actualidad, con los hallazgos de la ciencia que vinculan el ejercicio físico con énfasis en rutinas de coordinación

motora, con la producción y secreción de las famosas neurotrofinas responsables de la supervivencia de las neuronas, y cuya deficiencia se relaciona en la actualidad con enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer y el Parkinson, y con problemas en niños y adolescentes como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Como en otros neuromitos, se ha formado una industria que goza de gran demanda en lo que se denomina el *Brain Gym*, consistente en un portafolio de actividades físicas que integran esquemas de movimientos con rutinas de coordinación muy elaboradas, cuyo efecto en los procesos de integración de los hemisferios cerebrales y, por tanto, su impacto en el desarrollo de las capacidades, competencias y habilidades asociadas a dichos hemisferios no se encuentra demostrado empíricamente.

El séptimo neuromito de las diferencias existentes entre el cerebro femenino y el masculino, hace referencia a las formas particulares de aprender entre géneros, considerando que, efectivamente ambos tienen periodos de desarrollo dispares y dimensiones propias. Con esta idea, se ha pretendido aseverar que estas condiciones que tiene que ver fundamentalmente con la morfología craneana, no constituyen, propiamente, diferencias de fondo en los procesos cognitivos asociados al aprendizaje.

La evidencia científica disponible permite afirmar que, en términos objetivos, no existen diferencias cognitivas asociadas al género, lo cual significa que están en igualdad de condiciones para el desarrollo de dichos procesos.

Finalmente, el neuromito sobre el multilingüismo. Al respecto se ha difundido la creencia generalizada, que el aprendizaje de una segunda lengua se hace más difícil conforme se avanza en edad y que de alguna manera este aprendizaje supone ocupar las zonas cerebrales en las que se alojan los procesos asociados a la lengua materna. Se señala igualmente que el aprendizaje de una segunda lengua introduce confusión en el manejo de la lengua materna, que deriva en una falta de dominio en ambas lenguas.

Diferentes estudios, permiten establecer que, en efecto, existe una predisposición genética, para el aprendizaje de una lengua nativa de manera natural y espontánea. Esto se ha logrado constatar a partir del uso de neuroimágenes, en las cuales se registra como el bebé en sus primeros meses, luego de ser expuesto a registros sonoros correspondientes a su lengua materna, activas regiones cerebrales correspondientes a las de un adulto, expuesto a los mismos estímulos (Dehaene, 2015).

Sumado a lo anterior, el aprendizaje de una segunda lengua tiene un efecto notable en las funciones ejecutivas del cerebro por cuanto induce procesos de neuro plasticidad asociadas al control cognitivo (Li et al., 2015). Así mismo, enriquece los repertorios lingüísticos, que potencian la función metalingüística asociada a la comprensión semiótica y semántica del lenguaje, vinculadas al pensamiento crítico, creativo y flexible (Pavlenko, 2005).

En general, la lingüística permite afirmar que el aprendizaje de una segunda lengua depende en gran medida de la matriz lingüística adquirida en la lengua materna, lo cual aporta una base para la comprensión y manejo de una segunda lengua. Se advierte también que el manejo de una segunda lengua contribuye a la competencia para la comprensión de fenómenos asociados a la interculturalidad de modo que permite un acceso a los contextos de significación y construcción de sentido propios del nivel de lectura meta semántica en el que se inscribe el tipo de pensamiento crítico.

De modo general, la neuroeducación es un campo de investigación que abriga grandes promesas de transformación de la práctica educativa tradicional que predomina en la mayoría de las escuelas en la actualidad. Dehaene (2015) lo expresa de la siguiente manera, al referirse a la *evidence-based education* propuesta por Davies (1999):

> En el campo educativo, nuestra intuición nos engaña a menudo. La preocupación por hacer bien el trabajo, por comprometerse con un enfoque pedagógico, por ser entusiastas de la escucha en la relación con los niños no es un criterio suficiente para garantizar eficacia. Podemos equivocarnos de buena fe y con las mejores intenciones del mundo. Por eso, hay que recurrir a la experimentación para contrastar de manera empírica si el principio educativo que creemos adecuado funciona efectivamente en la práctica. (pp. 99-100).

Se plantea entonces la mayor tarea para una sociedad en la medida en que la educación constituye el centro de la vida individual y social, de las instituciones, las profesiones y disciplinas del conocimiento: la educación debe integrar, articular y proyectar los logros de la ciencia al desarrollo cognitivo de los individuos en la sociedad.

Neurofilosofía para niños

El vínculo existente entre Filosofía para niños y la neuropedagogía actual ha sido poco explorado, en principio, por la novedad de dicha relación, y, en particular, por la juventud de la que gozan ambos campos. Trataremos a continuación de explorar los elementos que pueden, eventualmente, procurar una ruta clara para que los avances y logros de la neurociencia puedan ser incorporados a la indagación y a la práctica de la Filosofía para niños. En cualquier caso, si la conexión entre neuromitos y Filosofía para niños nos es evidente de suyo, la intención será siempre la de mostrar la existencia de prejuicios en nuestra forma tradicionales de entender el cerebro y de abordar a la práctica educativa.

El programa de Filosofía para niños fue creado en Estados Unidos en la década de los años sesenta del siglo XX por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. El objetivo principal del programa es el desarrollo de habilidades metacognitivas propias del nivel de pensamiento ejecutivo, que tiene que ver concretamente con el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Pineda Rivera, 2006).

Sus creadores parten de la consideración de que la educación debe, fundamentalmente, enseñar a pensar. Esta tarea supone fortalecer los procesos de razonamiento lógico, formación de conceptos, indagación, traducción, creatividad, comprensión ética, crecimiento inter e intrapersonal, formación de valores democráticos (Pineda Rivera, 2004).



Lo que podemos evidenciar en el recorrido por los neuromitos es que, efectivamente, la práctica pedagógica, en general, ha estado condicionada por una comprensión insuficiente de la manera en que opera el cerebro en el proceso de construcción de conocimiento basados en un conjunto de prejuicios. Esto cual incide, de forma directa, tanto en los modelos pedagógicos como en las estrategias didácticas empleadas, las cuales se inscriben, en la mayoría de los casos, en modelos tradicionales de adiestramiento conductista.

Filosofía para niños recupera para la práctica educativa el asombro como una condición fundamental del conocimiento:

> El asombro. La filosofía comienza en el asombro, y los niños en sus primeros años son siempre curiosos y se preguntan por el significado de los conceptos; se preguntan cómo funcionan las cosas, por qué estamos aquí en este mundo, de dónde venimos, hacia dónde vamos, etc. La filosofía apunta hacia la comprensión y también los niños desean comprender: comprenderse a sí mismos, comprender el mundo en el que viven; y, sobre todo, intentan encontrar sentido en medio de lo que W. James llamó "esta confusión de moda y en auge". (Pineda Rivera, 2006)

La psicología clásica establece que el procesamiento cerebral opera a partir del estímulo sensorial, la activación neuronal y la respuesta. La neurociencia ha logrado establecer que antes de que se adopte una decisión, las redes neuronales que procesan las percepciones se activan milésimas de segundos antes, lo cual implica que existe un condicionamiento en los procesos cognitivos. Estudios recientes han permitido establecer que, no obstante, existe un condicionamiento neuronal, el asombro puede generar nuevas conexiones neuronales que posibilitan respuestas nuevas a los estímulos sensoriales.

Filosofía para niños acoge el paradigma epistemológico construccionista planteado por Lev Vygotsky.

Al respecto, Blanco (2014) plantea que en todo proceso de aprendizaje suceden dos cosas: a) se da un cambio estructural debido a la plasticidad sináptica, la cual tiene que ver con capacidad del cerebro para crear nuevas conexiones entre neuronas del mismo modo que en un evento asociado a una lesión en el que se traslada o se suple la función neuronal en otra región del cerebro y b) en caso en el que se opera un cambio eléctrico que afecte el funcionamiento de las conexiones sinápticas. En este sentido, el proceso de aprendizaje a partir del asombro posibilita un enriquecimiento de las conexiones sinápticas que, desde la perspectiva de Blanco (2014), incrementa los rendimientos en los procesos de aprendizaje y la memoria a largo plazo.

El aprendizaje por asombro en Filosofía para niños plantea interesantes hipótesis teóricas y rutas de análisis que retoman muchos de los neuromitos considerados. La relación central al respecto tiene que ver con la función central del cerebro como órgano cognitivo y el asombro como principio de potenciación de la actividad cognitiva. Esta característica del asombro, si bien no se considera de manera individual como una de las emociones fundamentales propuesta por Robert Plutchik (2001, citado en Cotrufo y Ureñs, 2016), a saber, miedo, ira, alegría, tristeza, aceptación, disgusto, esperanza, sorpresa, sí cumple una importante función en los procesos de orden superior del cerebro asociados a las funciones ejecutivas.

Sistemas aprendientes

Uno de los elementos fundamentales de Filosofía para niños, tiene que ver con el paradigma epistemológico que sustenta su modelo pedagógico constructivista y sociocrítico. En la década del sesenta del siglo XX entró en crisis una forma de racionalidad instrumental, propia del modelo positivista de la ciencia, el cual se enfocaba en la implementación del método científico para la medición y el control de la naturaleza. Este método derivó en el deterioro progresivo de los recursos naturales del planeta, el conflicto social generalizado cuyos episodios más dramáticos fueron la Primera y Segunda Guerra Mundial y, en general, la crisis sin precedentes del conjunto de las instituciones humanas y las prácticas sociales que se derivaban de la particular forma de comprender el mundo, propias de la racionalidad instrumental, que se había configurado en torno a un proyecto de mundo de tipo capitalista.

Ante esta realidad, los creadores del programa de Filosofía para niños postulaban la necesidad de transformar la escuela desde la perspectiva de un proyecto político educativo que convirtiera el aula de clase en una Comunidad de Indagación.

Esta propuesta suponía cambios importantes que, sin advertirlo, desmontaba un conjunto de prejuicios y situaban la práctica educativa en un contexto que, años después haría parte de las innovaciones planteadas por la neuroeducación.

Filosofía para niños acoge el paradigma epistemológico construccionista planteado por Lev Vygotsky, según el cual el conocimiento no es exclusivamente el producto del desenvolvimiento de estructuras cognitivas en cada periodo de desarrollo biológico como lo consideraba Piaget (2014), sino el resultado de la interacción del sujeto en un contexto enriquecido que el psicólogo ruso denomina zona de desarrollo próximo (ZDP).

El trasfondo de este paradigma epistemológico tiene que ver con el abandono de la psicología clásica, de carácter idealista, y de profundas raíces filosóficas enmarcadas en el asociacionismo planteado por la filosofía empirista anglosajona (Locke, Hume), y la psicología mecanicista de Pavlov y Skinner, enraizada en mecanismos conductistas de estímulo respuesta que la circunscribían al ámbito de la fisiología.

Filosofía para niños concreta el paradigma constructivista en la estrategia pedagógica y didáctica de Comunidad de Indagación, la cual opera fundamentalmente como una Zona de Desarrollo Próximo en tanto se constituye como un ambiente de aprendizaje enriquecido que estimula y potencia las capacidades, habilidades y posibilidades de un aprendizaje significativo. Para ello, incorporan elementos tales como la pedagogía de la pregunta para desatar el asombro como condición para un aprendizaje autónomo, el ejercicio dialéctico accionado a través del diálogo razonado y argumentativo, en el que se configura los procesos meta cognitivos y el consenso deliberativo, el cual supone una construcción del conocimiento a partir de la interacción e intercambio de los diferentes actores (indagadores) que hacen parte de la comunidad de indagación.

Desde la perspectiva de la neuroeducación se puede afirmar que, a diferencia de lo que ocurre en las pedagogías tradicionales, las cuales se fundamentan en un conocimiento insuficiente de la forma como opera el cerebro humano en los procesos de aprendizaje y el potencial que encierra, Filosofía para niños venía reuniendo, desde la década de finales de los años sesenta del siglo XX, una forma de operar dicho proceso que en la terminología actual puede denominarse disruptivo y que reafirma los logros de la neurociencia que se despliega a partir de los años noventa del siglo XX.

Al pasar de la condición receptiva y pasiva del estudiante propio del aula tradicional a la condición activa y creativa de la comunidad de indagación, se activan el conjunto de capacidades y potencialidades de cerebro humano en función de las

competencias metacognitivas de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, configurando lo que Hugo Assman (2002) denomina un sistema aprendiente, que significa la interacción dinámica entre un sujeto cognitivo y una ecología de aprendizaje.

Este sistema aprendiente integra el contexto general en el que se inscribe el sujeto, su ecología formativa. Para Assman (2002):

> Cualquier organismo vivo está continuamente 'suponiendo cosas' acerca del medio que le rodea, es decir, ejerce en todo momento una compleja actividad eferente (que lleva de 'dentro' a 'fuera'). El organismo no es un mero receptor de estímulos a los que reacciona enseguida. El organismo vivo es, también y por encima de todo, un creador activo como copartícipe del sistema conjunto organismo/entorno. (p. 38)

La refutación al conductismo trae consigo una revisión de fondo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz de nuevos conceptos aportados desde las diferentes ciencias fácticas. Entre ellos se encuentran los sistemas autoorganizativos, sistemas complejos y adaptativos, biosemiótica, autopoiesis, complejidad dinámica, niveles emergentes, interpenetración de caos y orden, sistemas no lineales distantes del equilibrio, estructuras disipativas, etc. (Assman, 2002).

En este orden de ideas, Varela (1996), introduce el concepto de *autopoiesis* para dar cuenta de la forma en que se produce el conocimiento al interior del sistema aprendiente.

> Se puede decir, de modo esquemático, que el conocimiento de las cosas no preexiste al hecho de conocer, sino que es fruto de la actividad, en el tiempo, de un sistema cognitivo. (...) El conocimiento surge de la historia de la acción humana, de las prácticas humanas recurrentes. La historia de las prácticas humanas es lo que da sentido al mundo.
>
> En este punto se sitúa la conexión con la gestión de los conocimientos. (...) El conocimiento no es, en modo alguno, una cosa que se pueda tratar como una provisión simbólica susceptible de ser transmitida. No se pueden pasar los conocimientos de un lado a otro. El conocimiento se construye siempre sobre la base de un ovillo de acciones, y sobre la lógica de ese entramado de acciones es preciso actuar para poder abrirlo a la flexibilidad y a la transformación. (Citado en Assman, 2002, p. 42)

La comunidad de indagación permite desatar la capacidad *autopoiética* del estudiante (sistema aprendiente), en un contexto de formación (ecología formativa), que posibilita el despliegue de formas de acción e interacción con otros actores (sistemas aprendientes), materiales y dispositivos didácticos en la comunidad de indagación (ecología formativa), de modo tal que se pueda generar estados cerebrales cualitativamente nuevos. En palabras de Assman (2002):

> El aprendizaje no es un amontonamiento sucesivo de cosas que se van reuniendo, sino que se trata de una red o trama de interacciones neuronales muy complejas y dinámicas, que van creando *estados generales cualitativamente nuevos* en el cerebro humano. A esto le doy el nombre de morfogénesis del conocimiento. (p. 39)

La comunidad de indagación se convierte en una red de aprendizaje. A la luz de la neurociencia actual, los rendimientos de esta estrategia revisten un mayor potencial para el logro de competencias de pensamiento metacognitivo, generando un cambio cualitativo significativo en los procesos de aprendizaje.

La comunidad discursiva

Una Comunidad de Indagación es, ante todo, una comunidad discursiva. En ella la importancia del lenguaje es fundamental por cuanto es el medio para la generación de conocimiento. Los usuarios del lenguaje participan de un campo semántico común, que implica el consenso inicial sobre unos presupuestos en torno a un modelo de mundo y una perspectiva existencial, que se decanta en formas culturales y prácticas sociales inscritas en un horizonte temporal, en circunscrito por una axiología fundamental y una teleología.



La correlación entre significantes y significados responde a un marco de entendimiento que posibilita un diálogo racional. Es en este juego, en el que se despliega el conjunto de las funciones del lenguaje, en el que acontece el conocimiento, y se desenvuelve la cultura y la civilización humana.

Para Assman (2002), en el diálogo que acontece en la comunidad discursiva se opera un proceso de autoorganización, entendido como la convergencia (relación significativa) que se da entre un significante (signo lingüístico) y un significado (idea o concepto). En este sentido, el conocimiento se concibe como un proceso de autoorganización en el plano del lenguaje común, lo cual significa que el conocimiento es la convergencia entre un significante y un significado.

Efectivamente, esta forma de entender el conocimiento como proceso autoorganizativo, desvirtúa los neuromitos asociados a la lateralización de las funciones cerebrales que asignan al hemisferio izquierdo la tarea del procesamiento del lenguaje. La neurolingüística plantea que en el proceso de convergencia entre significante y significado entra en juego otros componentes del lenguaje asociados a diferentes regiones cerebrales.

De este modo, la imagen acústica que corresponde al plano fonético, la naturaleza morfológica inscrita en el plano visual, la estructura gramática y sintáctica que comporta una estructuración de tipo aritmética, la función poética que expresa una dimensión emocional inscrita en la fisiología y la función fáctica en la que puede inscribirse el lóbulo frontal encargado de las funciones asociadas a la toma de decisiones, permiten afirmar que el lenguaje integra la totalidad de las unidades funcionales del cerebro en un proceso de autoorganización cognitiva que conjuga y armoniza la economía funcional con la plasticidad neuronal.

La complejidad del cerebro y sus particularidades cognitivas para generar conocimiento remiten a otro de los grandes campos de investigación y debate. A partir de la publicación de su libro *Estructuras de la Mente* (*frames of mind*) en 1983, traducido luego como *Una teoría de las inteligencias múltiples*, Howard Gardner desata una euforia internacional en el ámbito educativo al plantear una forma novedosa de entender los procesos cognitivos que se venía refrendando por planteamientos provenientes de la epistemología informacional. Entre sus más destacados representantes se encontraban Marvin Minsky (1981) y su teoría de la inteligencia artificial (*A Society of Minds*), y George Siemens (2007) con el paradigma epistemológico del conectivismo.

El neomecanicismo epistemológico de las inteligencias múltiples se enmarca en la comprensión del cerebro como un metasistema cognitivo dividido en áreas funcionales especializadas, en las que se alojan los siete tipos de inteligencia (verbal-lingüística, musical-rítmica, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal). Los críticos de la *Teoría de las inteligencias múltiples* advierten, en principio, la insuficiencia de la teoría para dar cuenta de la complejidad de cerebro humano, y la imposibilidad de asociar de manera directa regiones cerebrales a tipos de inteligencia.

Al respecto, Almeida (citado en Assman, 2002, p. 112) afirma lo siguiente:

> Consideramos que el tratamiento de la inteligencia que se hace (por Gardner) se encuadra mejor en las 'teorías del procesamiento de la información' (siendo uno de los autores que, a nuestro parecer, intenta establecer un puente entre los dos tratamientos, es decir, la factorial y el de las especializaciones hemisféricas cerebrales y la computacional. (p. 39)

En este debate abierto, una de las conclusiones más significativas que se desprende de la propia revisión (de su teoría) que hace Gardner en su libro *La mente no escolarizada* (1997), tiene que ver con la necesidad e importancia de diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para dar cuenta de los múltiples formatos del conocimiento y de las formas de recepción, procesamiento, apropiación y auto organización de la información, ampliando el carácter operativo, funcional e instrumental del conocimiento predominante en las sociedades informatizadas.

Estos aspectos son compatibles, e incluso, inevitables en un tipo de educación para la diversidad, la inclusión y la formación integral, en la medida en que dan cuenta de las múltiples maneras de aprender y, en particular, de la libertad que debe existir para autogestionar los propios procesos de aprendizaje en una escuela y en un sistema educativo enmarcado en la creatividad, la libertad y el pensamiento crítico.

Conclusiones

La educación experimenta una época de grandes transformaciones impulsadas por incontables desarrollos en los diferentes ámbitos del conocimiento humano. Resulta más simple valorar desde una perspectiva crítica la larga y homogénea historia de

la educación que comprender los notables logros que se viene gestando desde hace apenas unas pocas décadas. Los grandes paradigmas considerados otrora como insuperables y definitivos son reemplazados por sólidos modelos que se inscriben en la neurociencia cognitiva. Modelos que desatan capacidades para comprender ese continente desconocido de la mente humana, y para abrir ventanas a una realidad que parecía enclaustrada en los estrechos linderos del conocimiento tradicional.

La escuela, como institución del conocimiento, se ve interpelada y rebasada por las nuevas realidades de la ciencia, de la cultura y de la civilización tecnológica, lo cual la obliga a replantear sus paradigmas epistemológicos fundacionales y asumir la dirección de la inteligencia humana en todas sus formas, estilos y particularidades. Es decir, la educación debe superar, de alguna forma, los neuromitos que aún persisten en la práctica educativa y abocarse a una honda reflexión en torno al papel de la educación en el contexto de un mundo en el que ya no es posible mirar atrás, salvo para cerrar una larga tradición con el colofón de un eterno retorno, en el que resuenan aún las máximas que han orientado la aventura humana.

Es aquí donde todo empieza y todo termina. Filosofía y ciencia aunadas en la inteligencia humana para unir los extremos de la abigarrada tela de la vida. Es allí donde encontramos esa forma admirable de recuperar el primer asombro, la aventura de la pregunta, el sendero virtuoso del conocimiento, la bondad del consenso humano.

Filosofía para niños es por ello uno de los proyectos más significativos que pueda desarrollarse en la escuela. Es la humanidad al interior de la institución, la solidaridad en el orden social, la imaginación creadora en el seno de la inteligencia, la ciencia en los sentidos, lo humano en la visión. Filosofía para niños no es pues el resultado directo de la neurociencia, pero acoge, analiza y proyecta sus logros y da sentido a una educación desde el vasto horizonte de lo humano.

Referencias

Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Narcea, S. A. de Ediciones.

Blanco, C. (2014). *Historia de la neurociencia: el conocimiento del cerebro y la mente desde una perspectiva interdisciplinar.* Biblioteca Nueva.

Carnegie, D. (2010). Cómo ganar amigos e influir sobre las personas. Vintage Español.

Cotrufo, T. (2016). *En la mente del niño: El cerebro en sus rimeros años.* J. Escribano (trad.). Shackleton Books. t.ly/etkXY

Cotrufo, T. y Ureña, J. (2016). *El cerebro y las emociones: sentir, pensar, decidir*. Bonalletra Alcompras, S. l.

Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies, 47*(2), 108-121. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula.* Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples,* Fondo de la Cultura Económica.

Gardner, H. (1995). *Siete inteligencias. La teoría en la práctica. Paidós.*

Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada.* Paidós.

Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa: neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica.* Editorial La Muralla.

Li, L., Abutalebi, J., Zou, L., Yan, X., Liu, L., Feng, X., Wang, R., Guo, T., & Ding, G. (2015). Bilingualism alters brain functional connectivity between "control" regions and "language" regions: Evidence from bimodal bilinguals. *Neuropsychologia*, 71, 236–247. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2015.04.007

Minsky, M. (1988). Society of mind. Simon and Schuster.

Newport E. L., Bavelier D., & Neville H.J. (2001). Critical thinking about critical periods: perspectives on a critical period for language acquisition. En E. DuPuy (Ed.), *Language, Brain, and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler* (pp. 481-502). MIT Press.

Pavlenko, E. (2005). Bilingualism and thought. En J. F. Kroll, & A. M. B. de Grood (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic Approaches* (pp. 433-453). Oxford University Press.

Piaget, J. (2014). *Seis estudios de psicología.* Labor.

Pineda Rivera, D. A. (2006). Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp. Revista Internacional Magisterio, 21, 13-32.

Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.* D. E. Leal Fonseca (Trad.) https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes.* Harvard University Press.





Capítulo 7

Escenarios dialógicos desde la perspectiva de la filosofía con niños

Laura Marcela Elles Ardila
Gloria Gómez Buitrago
Deyser Gutiérrez Álvarez.

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

Resumen

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

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

Abstract

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

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



Escenarios dialógicos desde la perspectiva de la Filosofía con Niños

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 1. Seguimiento conceptual sobre creatividad-inteligencia

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

Autor	Inteligencia emocional	Autor	Creatividad
		Mednick (1958)	El proceso creativo consiste en conformar elementos asociativos en combinaciones nuevas que cumplen ciertos requisitos o son, de algún modo útiles. Cuanto más lejos están entre sí los elementos de la combinación nueva, tanto más creativo será el proceso o la solución
Mayer (1983	Propuso una definición general de inteligencia. Esta debe incorporar tres aspectos importantes: **1)** características cognitivas internas; **2)** rendimiento: respecto a la resolución de problemas; **3)** las diferencias individuales: reúne diferencias cognitivas y de rendimiento. En consecuencia, Mayer (1983) define la inteligencia como "las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas" (p. 28).		

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 2. Proceso del pensamiento crítico

Niveles de dominio	Actividades
Analizar Organizar	• Observación – lectura • Información-conocimiento • Estructuración
Razonar Argumentar	• Relacionamiento • Comparación • Justificación
Cuestionar Preguntar	• Pregunta • Investigación • Contrastación - debate

Niveles de dominio	Actividades
Evaluar	• Discriminación • Ponderación • Valoración • Jerarquización
Posicionarse Toma de decisiones	• Discernimiento • Emisión de juicios • Proposición de soluciones
Actuar Comprometerse	• Participación activa • Implicación • Transformación del contexto

Fuente: Bezanilla-Albisua y otros (2018).

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

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

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

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

- 1970: sociología de las emociones: muestra la diversidad cultural en las expresiones emocionales, las diferentes etiquetas utilizadas para nombrarlas y cómo la situación social produce o inhibe determinadas emociones (Turner, & Stets, 2005; Kemper, 1990).

- Década de 1990: *emotional work*, concepto que resalta el control del individuo sobre sus emociones, además del marco referencial que genera el entorno social que define el uso de las emociones para atender sus interacciones (Martell, 2017).

- 2006: Rosenwein elabora el concepto de comunidad emocional, la cual entiende como normas y valores emocionales compartidos en un entorno específico.

- 1884: James contempla a la emoción en la psicología como la forma en que se perciben mentalmente los hechos, generando a su vez, una consecuente expresión corporal (citado por Damasio, 2010).

- 2019: Andrade habla de una sociología de las emociones que incorpora la condición del ser humano y su configuración como ser social.

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

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

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

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

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

Definición de la problemática

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

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

> (…) los juicios a los que se llega mediante el pensamiento crítico se basan en criterios que pueden ser primordiales tales como la libertad, la

> autonomía, la soberanía y la verdad entre otros. El pensamiento crítico implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal. (p. 2)

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

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

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

Metodología

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

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

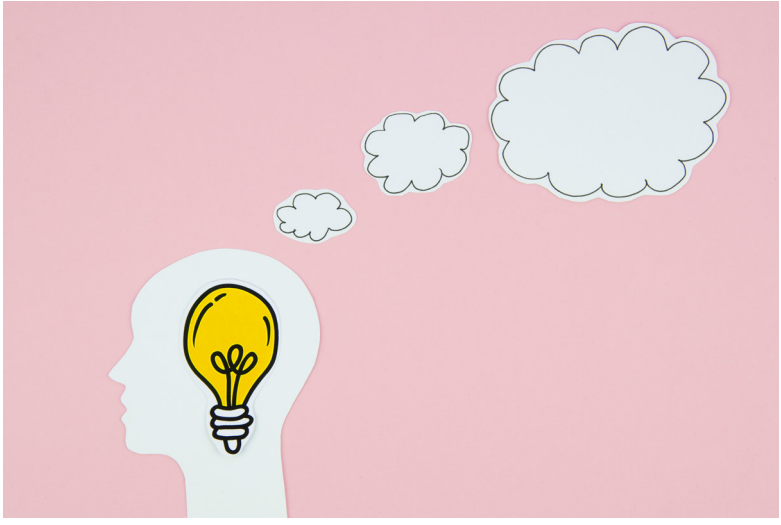
Conclusiones

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

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

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

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



Referencias

Bezanilla-Abisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos,44*(1), 89-13. https://www.redalyc.org/journal/1735/173565054006/

Bolaños, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191. https://doi.org/10.7440/res55.2016.12

Bruner, J. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. Methuen.

Caride-Gómez, J. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas,* 38, 21–36. https://doi.org/10.15366/tp2021.38.003

Casadont, S. (2005). Dos caminos ante la pobreza: Los padres Gabriel y Néstor en la novela Nicodemus. https://www.ensayistas.org/critica/liberacion/casadont/introduccion.htm

Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind.* Vintage Books.

Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities.* t.ly/hvw9N

Fernández, I., López, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Revista Anales de la Psicología, 24*(2), 284-298. https://doi.org/10.6018/analesps

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García, A. (enero-abril 2019). Neurociencia de las emociones. *Sociológica. 34*(96) 39-71. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6921884

Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 67-73. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf

Kurland, D. (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico.* Módulos temáticos Eduteka Universidad ICESI. https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1

Krüger, K. (2006). El concepto de la 'Sociedad del Conocimiento'. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 683. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>. [ISSN 1138-9796]López Aimes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación,* 22, 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Martell, E. (2017). Vínculos entre Hochschild, Marx y Engels. Hacia una sociología marxista de las emociones. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco]. https://antares.iztacala.unam.mx/renisce/?tag=sociologia-de-las-emociones

Martínez, A. (2020). *Perspectivas sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar. Un estudio relacional con maestras y estudiantes de educación infantil* [Tesis para optar al título de doctor en Artes y Educación, Universitat de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/176831/1/AMM_TESIS.pdf

Morales Diaz de Villegas, L., Salvador Jiménez, R., Mesa Carpio, N. y Veitía Arrieta, I. (2021). El desarrollo de habilidades para la vida desde la promoción de salud. *EDUMECENTRO 13*(1). https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1658

Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa, 47*(164), 632-649. https://doi.org/10.1590/198053143763

Mota, C. y Villalobos, J. (julio-septiembre 2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere, 11*(38), 411-418. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf

Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea,* 36, 17-29. https://doi.org/10.5209/rev_CHCO.2014.v36.46680

Prieto, M. (2011). Empatía, asertividad y comunicación. *Innovación y Experiencias Educativas,* 41. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_02.pdf

Raffo López, L. y Hernández, E. (2021). Comercio internacional, prosperidad y desigualdad en la globalización. *Apuntes del Cenes, 40*(71), 133–164. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-30532021000100133&lng=en&nrm=iso

Resnick, L. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. En: L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Comps.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). American Psychological Association.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* Oxford University Press.

Sternberg, R. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement.* National Institute of Education.

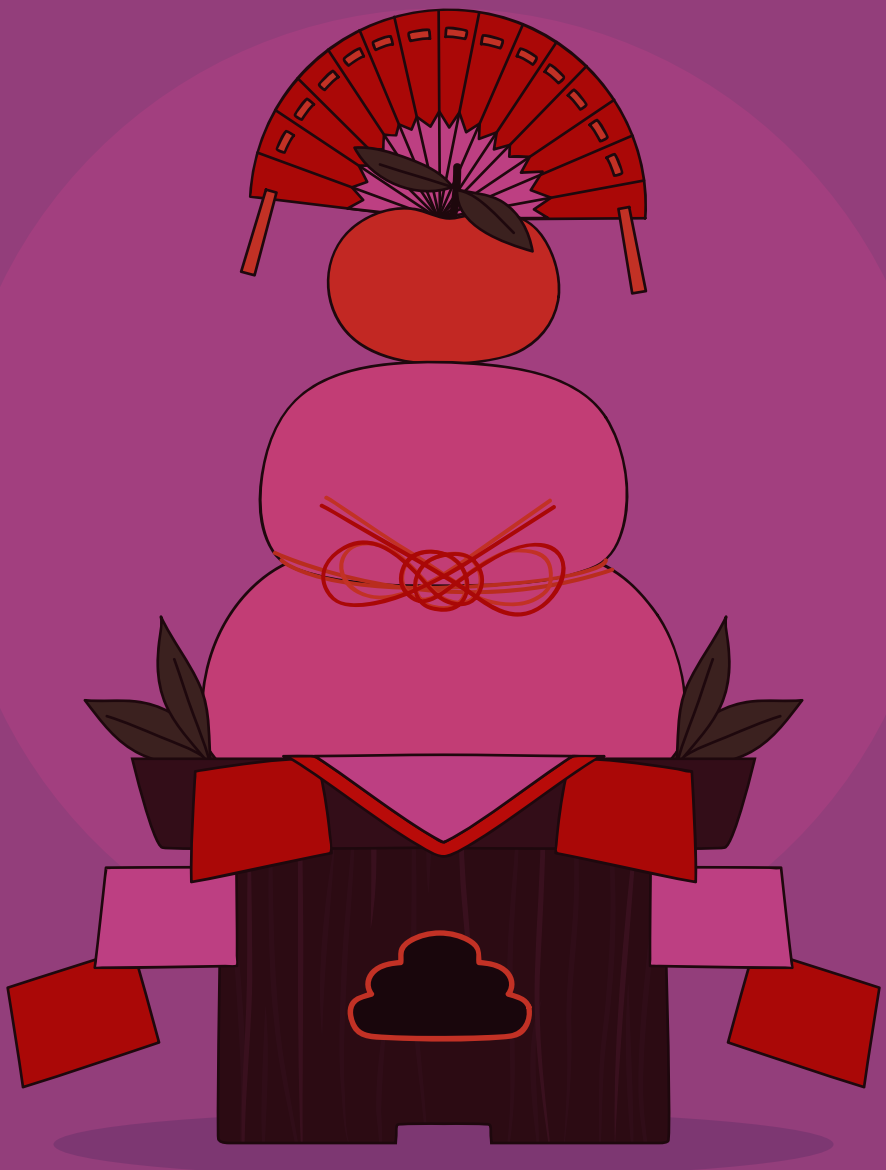
Villamizar, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(2), 212-237. https://www.redalyc.org/pdf/551/55124596015.pdf

Vivero-Arriagada, L. (2020). Reflexiones en torno al pensamiento de gramsci y freire: sus puntos de encuentro. *Revista Eleuthera 22*(1), 192–210. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.1.11

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes. Harvard University Press.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Harvard University Press.

Zona-López, J. y Giraldo-Márquez, J. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13*(2), 122-150. http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13(2)_8.pdf



Capítulo

8

El kamishibai como recurso didáctico innovador en Filosofía para niños

◉ Yaqueline Sugey Zapata G.

Cómo citar este capítulo: Zapata G. Y., (2024) En: Vélez Díaz J., et al. Ágora de Filosofía para niños. Sello Editorial UNAD. https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519830

Resumen

La búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas es una constante en el quehacer del docente investigador y eso es lo que el presente artículo es, la descripción de una experiencia educativa que combina el programa Filosofía para niños con el kamishibai, una pequeña caja de no más de 40 cm por 30 cm que se abre como una ventana e introduce al niño en un mundo mágico que lo pone en situación y lo atrae.

Se contará el recorrido de una práctica pedagógica en la que el foco está puesto en captar el interés del educando a través de la construcción de nuevas formas didácticas que posibiliten la reflexión, el razonamiento, el desarrollo de la creatividad, la formación democrática, la orientación congruente en ética y valores que formen seres diferenciados que se vinculen a la sociedad impregnados con principios de forma inmutable.

Palabras clave: kamishibai, educación, niños, filosofía, pedagogía.

Abstract

The search for new pedagogical alternatives is a constant in which to do the research teacher and that is what this article is, the description of an educational experience that combines the Philosophy for Children program with the Kamishibai, a small box of no more than 40 cm by 30 cm that opens like a window and introduces the child to a magical world that puts him in a situation and attracts him.

Recount the journey of a pedagogical practice in which the focus is on capturing the interest of the learner through the construction of new didactic forms that enable reflection, reasoning, the development of creativity, democratic training, consistent orientation in ethics and values that form differentiated beings that are linked to society impregnated with principles in an immutable way.

Keywords: kamishibai, education, children, philosophy, pedagogy.



Introducción

Durante la pandemia provocada por el coronavirus en el año 2020 y que afectó todas las actividades que desarrolla el ser humano, la educación no fue la excepción y tuvo que recurrir al uso de las tecnologías y de los medios de comunicación como radio y televisión para superar las dificultades que la situación suponía.

Teniendo una visión optimista y sacando lo bueno que dejó la adversidad, la estrategia del Gobierno de promover y reforzar los procesos de formación, tras la interrupción temporal en las instituciones educativas, a través de ayudas y estrategias audiovisuales, trajo a muchos docentes el conocimiento de herramientas y materiales absolutamente nuevos para ellos, tal es el caso del *kamishibai* o teatrillo japonés.

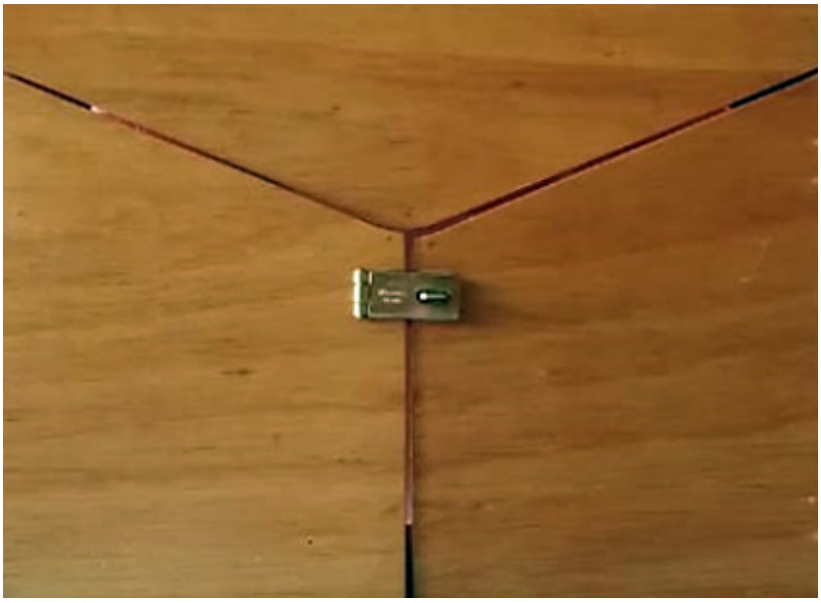
En un país en el que se está accionando el cambio como una puerta de entrada a una nueva sociedad, debe abrirse la posibilidad infinita de la interculturalidad definida por Cid (2009) "como la actividad mostrada que pretende calar o transmitir unos valores determinados y que cuenta con dos partes homologas que quieran hablarse y escucharse a un mismo nivel" (pp. 1, 2). Esta interculturalidad, se refiere específicamente al nivel educativo y a esta experiencia de tomar elementos que se originan en dos países que están en lados opuestos del mundo, el kamishibai en Japón y el programa Filosofía para niños (FpN) en Estados Unidos, pero que además se encuentran en un tercer país: Colombia.

Esta circunstancia, por lejana que parezca, aporta en la mejora de la educación, en ampliar la perspectiva de los niños e incluso de los mismos educadores, y empezar la construcción de una sociedad en la que los individuos están más y mejor educados y por tanto capacitados para resolver los conflictos apoyados en el razonamiento lógico, ético y ciudadano.

Kamishibai o teatrillo japonés: técnica de enseñanza para niños escolares y en educación social para adultos.

Pero ¿qué es el *kamishibai*?

Figura 5. *Kamishibai*



"La palabra *kamishibai* significa 'teatro de papel' y es una forma de contar cuentos muy populares en Japón. Suele estar dirigido a niñas y niños pequeños que van a disfrutar de él en grupo" Aldama (2005a. Se trata de una pequeña estructura en forma de rectángulo que tiene tres puertas que se abren, una hacia arriba y dos en forma lateral como una ventana. En su interior se encuentran láminas con ilustraciones, que en su parte posterior llevan los textos que acompañan y describen las imágenes de diferentes cuentos listos para ser narrados. Su origen es japonés, pero ha tenido gran aceptación en occidente en países como España y Chile y Argentina, solo por nombrar algunos.

Para tener un mayor conocimiento acerca del kamichibai es necesario recurrir a alguien que lo conozca mejor. Para tal fin, nos apoyaremos de la investigación de Carmen Aldama Jiménez quien, en el artículo *La magia del kamishibai* (2005a), cuenta detalles de su historia:

> Es una forma de expresión tradicional que nació en Japón a finales de la década de los años veinte del siglo pasado y es considerada como herencia cultural por lo que ha estado presente en los grandes acontecimientos de la historia del país nipón, teniendo un destacado desempeño durante la II Guerra Mundial, pues debido a las condiciones sociales y económicas que se tejieron alrededor de este conflicto, muchos hombres se desplazaban por las calles en bicicleta, vendiendo dulces que las mujeres hacían en sus casas y, con el fin de atraer más compradores, llevaban entonces un teatrillo '*kamishibai* callejero' en el que narraban cuentos.
>
> De forma paralela surgió también el '*kamishibai* educativo' que nació como un movimiento en el que se utilizaba el mismo teatrillo, pero se cuidaban mucho los contenidos y que se empezó a popularizar aún más a partir de los años 50 durante la post guerra cuando se dejó de enaltecer la guerra y se dio inicio a ensalzar la paz, el respeto por la vida humana y los valores democráticos; aunque sus inicios fueron hacia 1938, con la creación por parte de Gozan Takahashi de la Asociación del *kamishibai* educativo, más adelante sería el educador Kenia Matsunaga quien reforzaría esta intención con fines educativos del *kamishibai* al desarrollar una técnica de enseñanza para niños escolares y en educación social para adultos. Tras la popularización de la televisión en Japón el *kamishibai* desapareció de las esquinas y se instaló de forma definitiva en las escuelas.

Filosofía para niños es, por su parte, un programa que tiene su origen en Estados Unidos a finales de la década del 60, de manos del profesor universitario Matthew Lipman, quien vio la necesidad de que los niños desarrollaran la capacidad de razonamiento, la comprensión ética y la capacidad creativa. Lipman se basó en el concepto de comunidad de indagación que fue introducido, entre otros, por el filósofo John Dewey, entendido como el proceso de formación del conocimiento a partir de la discusión de problemas en grupo. A ojos de Pineda (1992), el concepto de comunidad de indagación hace referencia a un pensamiento hecho con ellos y por ellos, el cual busca acabar con la educación centrada en la domesticación del niño, la reproducción y la desintegración de los saberes (Amézquita, 2013).

La idea del programa Filosofía para niños supone cambios en aspectos como la filosofía, la noción del niño, los recursos y los métodos educativos e incluso los fines mismos de la educación. Plantea el desarrollo de capacidades y habilidades como la del razonamiento, la indagación y la formación de conceptos entre otros, además

de tener aptitudes y disposición para escuchar a los otros, entender y evaluar los argumentos propios y ajenos, esforzarse por ser coherente y comprometerse con la indagación (Hoyos, 2010).

La unión de prácticas docentes, a partir de distintos elementos, permite la construcción de relaciones que tejen conocimiento y abren caminos de búsqueda constante para mostrar las distintas formas de superar las dificultades que el aprendizaje de los educandos supone, para iniciar verdaderos procesos de formación y transformación (Becerra y Carrillo 2009).

Experiencia combinada entre Filosofía para niños y el *Kamishibai*

La propuesta es aplicar nuevos métodos a un método ya utilizado, lo que se conoce en educación como innovación pedagógica, que si bien son actividades necesarias para la filosofía, es cierto que pueden no ser suficientes para garantizar la consecución de un producto filosófico (Hoyos Valdés, 2020). La experiencia de filosofía para Niños con el *kamishibai* surgió a partir de verlo por primera vez en uno de los programas de acompañamiento escolar en un canal regional de televisión. Indagando por todos los medios disponibles, y con esto se hace referencia a redes sociales, búsqueda por internet y algunos contactos personales con docentes que están en esas zonas, se encontró que los hacen en países como Argentina y Chile, donde hay quienes se dedican a producirlos y también hay quienes se dedican a la narración oral para niños, no solo en las escuelas si no en diferentes escenarios y espectáculos. De forma puntual, en Argentina lo usan en el nivel inicial de educación.

El hacer filosofía para niños apoyados en una herramienta como el *kamishibai*, va más allá de la simple adquisición de conocimientos, lo que se pretende es desarrollar la capacidad de los niños para hacer la filosofía. El programa está estructurado para que se lleve a cabo apoyado en novelas especializadas que fueron escritas por Matthew Lipman, las cuales han sido traducidas a diferentes idiomas, por supuesto al español.

También han sido modificadas y ubicadas en los contextos propios de cada país e incluso hay quienes han escrito sus propias novelas. Es el caso de Colombia, donde el profesor Diego Pineda escribió una colección pensada en los niños de este país,

en sus contextos, en su lenguaje, que va más allá del idioma español y es el uso de ciertas palabras, de ciertos modismos, de acentos y sobre todo de las circunstancias que son dadas por hechos puntuales como el clima, la economía, la sociedad y su comportamiento, entre otros. Esto significa que el programa en sí mismo es flexible y posibilita la adecuación de otros elementos que ayuden en la construcción de una educación filosófica que esté al alcance de los niños.

Pineda (conferencia, 2021) afirma que: "lo que busca filosofía para niños es ayudarle al niño a que lea filosóficamente su vida, a que se plantee preguntas que surgen de su experiencia cotidiana y aprenda a reflexionar sobre su experiencia cotidiana". La experiencia filosófica en los niños está marcada por el hecho de que ellos hacen la filosofía a partir de la búsqueda permanente del sentido de las cosas, de ahí que ellos pregunten el por qué y el para qué de todo cuanto los rodea.

Existe una relación directa entre el *kamishibai* y el desarrollo de las competencias básicas, ya que se trabajan al mismo tiempo la competencia social y ciudadana y la competencia lingüística y la educación en valores (Burgos et al., 2009). Utilizar el *kamishibai* estimula y fomenta la creatividad, introduce la lectura y la escritura de una manera más atractiva, de esta forma se amplía y enriquece el campo didáctico (Palomar, 2014). Además,

"Lo que busca filosofía para niños es ayudarle al niño a que lea filosóficamente su vida, a que se plantee preguntas que surgen de su experiencia cotidiana y aprenda a reflexionar sobre su experiencia cotidiana"

> los psicólogos del desarrollo y la cognición, en la medida que intentan describir su desarrollo mental en una secuencia ordenada de estadios, descubren los rasgos más sobresalientes de la lógica infantil e incluso subrayan su capacidad para la metáfora y la imaginación literaria en general. (Pineda, 2020, p. 11)

Al adherir al programa Filosofía para niños una herramienta nueva, se tiene el aporte de un elemento novedoso como es el de las imágenes, a través de las cuales, según Baizan (2021),

> podremos trabajar la alfabetización visual, muy presente en nuestro día a día, mediante anuncios, series, películas, dibujos. Trabajar el significado de las imágenes desde pequeños es muy importante para poder construir con el tiempo un pensamiento crítico acerca de los mensajes que recibimos y no dejarnos influenciar por los medios de comunicación. (p. 7)

Educar en el significado de las imágenes no resulta palpable en Filosofía para niños, dado que en el momento histórico en el que inició el programa, las comunicaciones no tenían una demanda tan amplia como la que presentan en la actualidad.

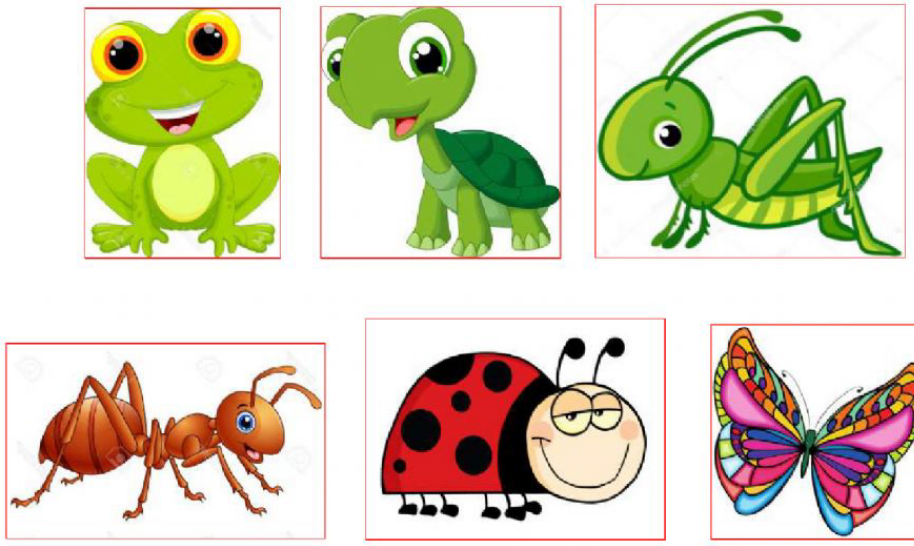
Eugenio Echeverría (2004), docente de Filosofía para niños, considera que el mejoramiento de los métodos de debate, discusión y persuasión se puede lograr a través de los espacios educativos institucionales, donde se liberen y perfeccionen los procesos de cuestionamiento e indagación, poniéndolos al alcance de los niños; a lo que habría que agregar que el incursionar con elementos nuevos que dinamicen los mismos métodos dentro de estos espacios, indudablemente ayuda a mejorar en los estudiantes la forma en la que se apropian de la construcción de su conocimiento.

Desarrollo de la experiencia

La puesta en marcha se desarrolló de la siguiente manera y en varias etapas, que además tuvieron diferentes momentos. lo primero fue mandar a fabricar el recurso en madera, con el fin de que fuera un poco más atractivo y que tuviera una mayor durabilidad. Luego, se requirió que hubiese una historia que narrar y de unas ilustraciones que necesariamente había que crear, ya que todo parte de cero.

La etapa de creación de la historia fue un proceso en el que fue necesario invertir muchas horas, pero el resultado finalmente se dio; la obra se tituló *Susana la rana*, cuya temática es la situación que se vive en una charca donde todos los que allí habitan han perdido la alegría. El momento de la ilustración fue más complejo, puesto que había que elegir muy bien los momentos dentro de la historia, además de elegir muy bien los colores y los paisajes, las láminas del *kamishibai* no deben estar muy cargadas; los dibujos deben ser muy cuidadosos con el fin de mantener la atención de los espectadores, puesto que cuando se abren las puertas del *kamishibai*, es como entrar a otra realidad y lo que se quiere es que sea de forma limpia para que sea inolvidable.

La experiencia fue un proceso muy consciente y minucioso desde lo pedagógico; se hizo en dos escenarios diferentes y con el mismo cuento. El primero de ellos fue en el Centro de Refuerzo Ángel. Allí participaron 13 niños de diferentes instituciones educativas del área urbana del municipio de Necoclí, estos niños ya habían sido previamente avisados de que se tendría la actividad y por su puesto ya habían visto el *kamishibai* expuesto en el centro de refuerzo, es decir, no era desconocido para ellos y querían saber más, tenían mucha curiosidad por saber cómo se utilizaba. En los días previos hacían preguntas como ¿cuándo será la actividad?, ¿qué vamos a hacer?; se generó una gran expectativa por parte de los niños frente a lo que podría pasar.



Durante la presentación estuvieron muy concentrados y atentos a la historia. Así mismo, el desarrollo de la comunidad de indagación fue algo muy satisfactorio puesto que hubo una gran participación con aportes y argumentos, formularon preguntas que se fueron escribiendo en el tablero poniéndole al frente el nombre de quien la formulaba. El ejercicio desde los parámetros de comunidad de indagación fluyó de una manera muy natural, puesto que los participantes analizaron todas variables que tenían las preguntas antes de responder y además analizaron las respuestas de los compañeros.

Algunas de las preguntas fueron: ¿Cuándo llegó la rana Susana?, ¿desde dónde viene Susana?, ¿cómo voló la rana?, ¿dónde fue la fiesta que hizo la rana?, ¿a qué fue la rana Susana?, ¿qué paso con la alegría?, entre otras.

El segundo escenario fue la Escuela Rural Hermanos Romero. En esta oportunidad, se trabajó el mismo cuento *Susana la rana*, con 13 estudiantes de grados que van desde preescolar hasta 5.°; ningún niño superaba los 10 años de edad. En esta ocasión, no se le dijo nada a los estudiantes, la expectativa fue un fenómeno que duró tal vez unos diez minutos, tiempo que tomó organizar el lugar. Al momento de la narración, la concentración fue mayor e incluso los niños en esta oportunidad manifestaron más asombro que el grupo anterior, se veían más expectantes al cambio de las láminas; en algunos momentos algún niño abrió los ojos como asombrado, perplejo ante la imagen.

El ejercicio de comunidad de indagación esta vez fue orientado hacia el valor de la alegría. Todos los niños dijeron lo que para ellos significaba la alegría. Alegría es: "cuando cantamos, saltamos y bailamos; estar junto con la familia; correr, jugar y compartir con los demás, con los compañeros; jugar y compartir con los amigos; compartir con la familia; es jugar, correr; amar y respetar".

Lo más importante por destacar en ambos ejercicios, y que sin duda es el aporte que se da desde el punto de vista pedagógico, es que tal como lo afirma Lorenzo Tébar (2005) "El mejor logro siempre será el personal convencimiento del alumno de que es capaz de pensar, se siente escuchado, su opinión importa a los demás y sus preguntas tienen eco" (p. 4).

Estos niños se esforzaron por dar a conocer sus preguntas, estuvieron muy atentos a las preguntas y respuestas de los compañeros, se dieron la oportunidad de interactuar en un contexto diferente y dar unas respuestas un poco más serias, desde su perspectiva, y considerar las inquietudes, propias y ajenas, como de gran valor académico.

Figura 6. Experiencia *kamishibai*



Fuente: Zapata (2021)

Conclusiones

1. Materializar recursos y combinar estrategias pedagógicas fortalece en los niños las competencias sociales; les permite desarrollar habilidades para llegar a acuerdos e incluso, se colaboran unos a otros en la búsqueda de un nuevo conocimiento.

2. La utilización de recursos nuevos dentro del aula de clase posibilita abrir nuevos espacios alternativos que dinamizan y permiten una mejor interiorización de los aprendizajes por parte de los niños.

3. El programa filosofía para niños ayuda a que los infantes encuentren desde pequeños la filosofía en todos los aspectos relevantes de la vida en sociedad y empiecen desde edad temprana la construcción de sus propios criterios del pensamiento.

4. Presentar diferentes herramientas a los niños en el aula, hace que ellos enfoquen su interés y pongan toda su atención en el tema en particular.

Referencias

Aldama, C. (2005a). *La magia del kamishibai*. 156-162 http://docentes.educacion.navarra.es/mbeaumo1/kamishibai/doc/articulo-TK.pdf

Amézquita, M. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético- político en la escuela. *Nodos y Nudos, 4*(34), 77-86. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2285/2150

Baizan, M. (2021). *Kamishibai en educación infantil. Propuesta didáctica* [trabajo de grado para optar al título de Educador Infantil, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/45440

Becerra, D. y Carrillo O. (2009). *Adaptación del kamishibai como una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas entre los 6 y 7 años de edad a partir de la lectura de textos visuales* [Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad La Gran Colombia]. http://repository.ugc.edu.co/handle/11396/649

Burgos Cano, R., Luquin Etayo, M. T., Martín Arranz, A. y Sastre Pachón, A. I. (2009). Kamishibai y competencias. Espiral: Revista del Centro de Apoyo al Profesorado de Navarra, 7, 8-. https://formacionprofesorado.educacion.navarra.es/web/wp-content/uploads/2016/03/biribilka7.pdf

Cid, F. (2009). El '*kamishibai*' como recurso didáctico en el aula de educación infantil y primaria: una experiencia educativa. Propuestas para un entendimiento oriente-occidente. Bordón, 61(4), 141-149. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3109913.pdf

Echeverría. E. (2004). *Filosofía para niños.* Aula Nueva SM.

Hoyos Valdés, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, año 11, 16, 149-167. http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n16/v11n16a06.pdf

Palomar, V. (2014). *El cuento como recurso en educación primaria*: *El kamishibai.* [Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación primaria, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8304

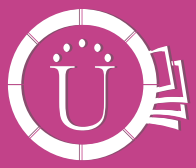
Pineda Rivera, D. A. (2020). Qué y por qué filosofía para niños. *Ruta Maestra, 29*. https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/09/3-QUE-Y-POR-QUE-FILOSOFIA-PARA-NI%C3%91OS.pdf

Pineda Rivera, D. A. [Diego Antonio Pineda Rivera]. (03 de febrero de 2021) (1) Filosofía para niños como proyecto de educación filosófica. [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=kM57DmFrmTE&t=1294s

Pineda, D. A. (2014). *Filosofía para niños: un acercamiento*. http://hdl.handle.net/10554/31766.

Tébar Belmonte, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación,* (6), 103-116. https://www.redalyc.org/pdf/771/77100607.pdf





Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

**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

