

Filosofía para Niños en Bucaramanga para el Fortalecimiento del Pensamiento Crítico a partir
de la Teoría de Matthew Lipman

María Fernanda Mendoza Díaz

Trabajo de Grado para Optar al Título de Filósofa

Director

Gloria Patricia Mora García

Magíster en Filosofía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Filosofía

Bucaramanga

2023

Dedicatoria

*A mis padres, por inculcarme el amor por la docencia
y las humanidades desde mi niñez.*

De mi nona para abajo. A todas (os) gracias por estar.

Agradecimientos

A la Universidad Industrial de Santander y la Facultad de Ciencias Humanas por acogerme en sus instalaciones.

A todos los profesores de la Escuela de Filosofía que aportaron en mi crecimiento como profesional en su área y me acompañaron desde el inicio del proceso: Profesor Oscar Flantrmsky, agradezco que la vida me haya dado la oportunidad de ser su estudiante, por sus palabras de apoyo y por saber corregir de la mejor forma cuando fue necesario; al profesor Freddy Ortiz, que abre el espacio en sus clases para el libre desarrollo del pensamiento y el debate constante; y por supuesto, a mi directora Gloria Mora, por darle luz a mi carrera profesional con una visión tan bella como lo es la Filosofía para Niños(as).

A mis compañeras (os) de clase, por hacer de esta experiencia algo gratificante.

A mi gato, por estar conmigo siempre y calmar momentos de angustia sin saberlo.

A mí misma, por seguir adelante.

Tabla de Contenido

	Pág.
1. Sobre el Estudio de las Pruebas Saber y las Capacidades de Matthew Lipman.....	11
1.1. Acciones por Evaluar en las Pruebas Saber 11: El Lenguaje y el Problema de la Filosofía	13
1.2. Habilidades Cognitivas y el Pensamiento de Orden Superior	18
1.3. Importancia del Lenguaje y la Traducción.....	25
1.4. Resultados Prueba Saber 11.....	27
2. Pensamiento Multidimensional y la Teoría Tripartita	30
2.1. Pensamiento Creativo, Crítico y Cuidadoso: Una Educación Holística.....	31
2.2. El Pensamiento Multidimensional en los Colegios de Bucaramanga	39
3. Pensar el Programa de Filosofía para Niños como un Rizoma.....	42
3.1. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.....	44
3.2. El Programa de Filosofía para Niños en la Básica Primaria desde Matthew Lipman	48
Conclusión	53
Referencias Bibliográficas.....	55

Lista de Tablas

Tabla 1. Resultados de la prueba ICFES en los primeros diez (10) colegios del sector no oficial para el año 2021 en la ciudad de Bucaramanga.....	28
--	----

Lista de Figuras

Figura 1. Diagrama de Venn sobre el pensamiento multidimensional.....	33
--	----

Resumen

Título: Filosofía para Niños en Bucaramanga para el Fortalecimiento del Pensamiento Crítico a partir de la Teoría de Matthew Lipman^{1*}

Autor: María Fernanda Mendoza Díaz^{2**}

Palabras Clave: Filosofía para Niños, Pensamiento, Enseñanza.

Descripción:

Bajo la visión del sistema educativo no tradicional, una de las funciones de los colegios que procuren la enseñanza de la filosofía es fortalecer el instinto problematizador del estudiante y no enfocar el currículo únicamente en los problemas filosóficos discutidos en cada una de las épocas, ni mucho menos dedicar las sesiones de clase para entenderlos; todo lo contrario, se trata de que el estudiante pueda apropiarse de aquello que le resulta problemático del enunciado, identifique el contexto que llevó al autor al análisis del tema, la metodología argumentativa empleada para llegar a exponer su argumento y las razones por las cuales se le hizo importante trabajarlo, para que a partir de esto se pueda conducir la discusión a un plano actual y el estudiante se apropie de las distintas metodologías de investigación usadas a lo largo de la bibliografía intelectual de la filosofía, y por sobre todas las cosas, tenga en cuenta que los mayores problemas se encuentran en su mismo entorno, y así se pueda lograr que el ejercicio filosófico pase a ser una práctica continua constante y no algo ajeno a sí mismo. Con esto en mente, el presente trabajo de grado consta de tres capítulos en los que se esboza a detalle este planteamiento por medio del estudio de las pruebas ICFES, las habilidades útiles a la filosofía y la aceptación de distintos modos de conducta mental favorecedores para crear y mantener una comunidad de indagación.

^{1*} Trabajo de Grado

^{2**} Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Filosofía. Director: Gloria Patricia Mora García. Magíster en Filosofía.

Abstract

Title: Philosophy for Children in Bucaramanga for the Strengthening of Critical Thinking from the Theory of Matthew Lipman^{3*}

Author(s): Maria Fernanda Mendoza Diaz⁴

Key Words: Philosophy for Kids, Thinking, Teaching.

Description:

Under the vision of the non-traditional educational system, one of the functions of the schools that seek to teach philosophy is to strengthen the problematizing instinct of the student and not focus the curriculum solely on the philosophical problems discussed in each of the eras, not at all. less spend class sessions to understand them; quite the contrary, it is about the student being able to appropriate what is problematic of the statement, identify the context that led the author to analyze the topic, the argumentative methodology used to get to present his argument and the reasons why It made it important for him to work on it, so that from this the discussion can be brought to a current level and the student appropriates the different research methodologies used throughout the intellectual bibliography of philosophy, and above all, keep in mind that the biggest problems are in your own environment, and thus it can be achieved that the philosophical exercise becomes a constant continuous practice and not something alien to itself. For this reason, this degree project consists of three chapters in which this approach is outlined in detail through the study of the ICFES tests, the skills useful to philosophy and the acceptance of different modes of mental behavior that favor creating and maintaining a community of inquiry.

^{3*} Degree Work

⁴Faculty of Human Science. School of Philosophy. Director: Gloria Patricia Mora García. Máster in Philosophy.

Introducción

La enseñanza de la filosofía desde épocas antiguas se ha visto problematizada principalmente por su carácter investigativo y crítico con respecto a las experiencias vivenciales del sujeto, las cuales suelen pasar por alto frente a los ojos de la comunidad que le rodea. Es por ello, que el rechazo hacia la filosofía surge simultáneamente del poco acercamiento que tienen los infantes al iniciar su vida escolar. Por esta razón, se torna fundamental repensar el modo en el que se imparte la filosofía en los colegios del sector privado en Bucaramanga pues, así como otros campos se acoplan a lo largo de los años a los cambios e intereses sociales, esta no debe ser la excepción. Como su génesis griega lo indica, la apertura al amor (*φιλεῖν*) por todo tipo de saber (*σοφία*) le permitió a la filosofía conectarse con diversas áreas de conocimiento como las ciencias exactas (matemáticas y física); la astronomía o incluso avanzaron en estudios y tratados acerca de la medicina que brindaron a las sociedades posteriores grandes bases y fundamentos que permitieron la evolución de estas, así como la discusión en torno a las mismas.

En consecuencia, el programa de Filosofía para Niños emerge como una crítica hacia la metodología tradicional aplicada en el aula para la enseñanza de la filosofía en niños, pues en últimas esta termina considerándose como una asignatura más en el catálogo amplio de aquellas a las que los estudiantes describen como “absurdas, confusas e impenetrables.” (Lipman, 1988, p. 21) Matthew Lipman abre el espacio para estas discusiones en Estados Unidos, ya que como profesor pudo percatarse de la problemática que encierra el sistema educativo y afectaba gravemente el desarrollo de una sociedad que no piensa por sí misma y no busca el sentido de la propia existencia en relación con el mundo que nos rodea

En relación con lo anterior, el profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, Diego Antonio Pineda, promotor del pensamiento de Lipman en Colombia, concedor de las problemáticas de la educación y escritor de distintos materiales que apoyan la filosofía en niños,

jóvenes y adultos; asegura por medio de su texto *Filosofía para Niños: Un Acercamiento* (1992) que “el Programa de Filosofía para Niños (...) busca, entre otras cosas, el cultivo de destrezas de razonamiento y de la adquisición de los hábitos propios del pensamiento reflexivo” (p. 111) De manera concreta, Pineda contextualiza acerca de un análisis frente a lo que se comprende por filosofía para niños, enfatizando en la proposición que limita – en cierto modo de manera errónea – la idea popular de afirmar que el programa asignado para impartir filosofía en los menores, carece de seriedad y es una filosofía resumida e ilustrada que explicita sin ningún sentido en concreto los problemas filosóficos de gran magnitud que se han presentado con el pasar del tiempo.

En suma, la idea de afirmar que pensar críticamente es posible sí y sólo si se practica a partir de cierta edad de madurez, tiende casi a castigar este tipo de actitudes en los menores que se atreven a dudar dentro del salón de clases, tanto así que la respuesta del docente tiende a ser incrédula y despectiva, pues duda de que el menor sea capaz de problematizar su entorno y cuestionarse a partir de ello. Por lo tanto, este proyecto tiene como propósito argumentar a favor de la necesidad de implementar desde la básica primaria el programa de Filosofía para Niños y así aportar al desarrollo de las capacidades cognitivas que favorezcan el fortalecimiento de una sociedad crítica y reflexiva.

Con esto en mente, la importancia de tratar este tema en la actualidad radica en la necesidad misma de la filosofía por reivindicarse en una sociedad carente de pensamiento crítico reflexivo que la ha llevado a la involución inevitable, cuyos caminos solubles llevan a un único punto: El replanteamiento del sistema educativo y la creación de nuevas escuelas que rompan con los asentamientos piramidales, autoritarios, saturados de formalismo y rigurosidad disciplinaria para seguir un camino hacia (...) “la significación, el valor y la dignidad de la infancia centrada en los intereses espontáneos del niño, potenciar su actividad, libertad y autonomía.” (Palacios, 1984, p. 17) Aunado a esto, proponer este problema en el nivel de los trabajos de grado puede llegar a

contribuir en espacios particulares como lo es la Escuela de Filosofía, pues si se parte de lo escrito en los campos de desempeño enumerados en la página web de la UIS que indican los enfoques posteriores al estudio en pregrado, es evidente notar que la práctica docente en los colegios es una de las salidas más probable en los graduados, por lo que reflexionar e investigar en torno a los métodos de aprendizaje y enseñanza, permite advertir una problemática que incumbe a todas las personas sin excepción alguna, por ende, el trabajo como individuos en constante renovación intelectual se fundamenta en la proposición y creación de espacios en los que este desarrollo cognitivo y personal se torne efectivo.

En lo que respecta al trabajo de la comunidad filosófica, es necesario mencionar que el papel del egresado consta en abrir los espacios adecuados para hacer notar a las personas que ésta no es un área de conocimiento abstracto y apartado únicamente a sujetos limitados que cumplan con estándares ambiguos como la clase social o la madurez que demuestre con base en sus años de vida, además de las experiencias empíricas que haya obtenido y le permiten hablar con confianza y rigidez en torno a las discusiones filosóficas. Con esto en mente, la pregunta de investigación guía de este trabajo es: ¿Por qué es importante implementar el programa de Filosofía para Niños en las instituciones educativas bumanguesas a miras de fortalecer el pensamiento crítico a partir de la teoría de Matthew Lipman?

Para responder a esta pregunta, el presente trabajo de investigación va a contar con una metodología hermenéutico-interpretativa, ya que consta de la búsqueda y lectura de bibliografía enfocada en el tema general que pueda brindar una interpretación provechosa y responder a la pregunta de investigación con base en el seguimiento de los objetivos específicos. Por añadidura, se cuenta con una investigación mixta, que toma parte de la metodología cualitativa, en tanto el tema se vale del estudio de las metodologías educativas en relación con la identificación de ciertos aspectos que encaminan al reconocimiento de los beneficios que propicia la filosofía para niños. Por otro lado, la metodología cuantitativa, que permite valerse de estadísticas necesarias que

fundamentan y apoyan el trabajo de investigación en relación con la recolección de pruebas, metodologías y percentiles que se encuentran en las bases de datos tanto internas como externas de las instituciones educativas que ya emplean este programa de Filosofía para Niños en Bucaramanga.

1. Sobre el Estudio de las Pruebas Saber y las Capacidades de Matthew Lipman

Las instituciones educativas, desde una perspectiva general, guían su quehacer a partir de dos elementos fundamentales que convergen en un mismo sentido: la enseñanza y el aprendizaje de ciertas capacidades que fundamentan la planeación y ejecución de todo currículo o plan de estudios. A saber, cada una de las temáticas propuestas para dialogar dentro del aula de clase deben tener un sustento previo que haya pasado por un proceso de delimitación. Es decir, las clases no estarán basadas en el desarrollo de todas las capacidades de manera sincrónica, sino todo lo contrario, lo ideal es dedicar un período de tiempo para cada una de ellas.

Con esto en mente, es importante situar el presente capítulo en la distinción de las acciones estipuladas para evaluar dentro de las Pruebas Saber 11 y la relación que subyace a partir de la lectura del libro escrito por Matthew Lipman titulado *Pensamiento Complejo y Educación*. En este contexto, se van a tener en cuenta los documentos divulgados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en donde determinan los objetivos de la implementación de la prueba en los colegios, el alcance que se debe cumplir y el material pedagógico de Lipman trabajado por medio de novelas para estudiantes de educación media secundaria. En esta misma línea, las pruebas Saber 11 surgen como parte de las estrategias de evaluación externas enfocadas en la valoración que se le debe brindar al estudiante al finalizar su período en la educación media y ponerlo a comparación frente a la clasificación nacional, todo esto a partir de cuestionarios de las distintas áreas de conocimiento de las cuales se va a hacer precisión unos párrafos más adelante.

En consecuencia, en el decreto 869 de 2010 se aclaran los objetivos de la realización de la Prueba a partir de la formulación de ocho (8) puntos de los cuales se resaltan los siguientes: En primera instancia, comprobar que las competencias estén satisfactoriamente desarrolladas, o en su defecto, comprobar la situación en la que se encuentran; en segunda instancia, proporcionar elementos base para que el estudiante se abra a la creación de su proyecto de vida; en tercera instancia, brindar a las instituciones educativas el compendio de resultados, la clasificación de los mismos por área de conocimiento y en general, información necesaria para que el colegio evalúe en qué tipo de competencias se presenta mayor dificultad y sea posible continuar con la enseñanza pero ahora enfocado en el fortalecimiento de los puntos con resultado insuficiente para una mejora general de los resultados en la Prueba. Con esto en mente, es sensato continuar con la investigación de las áreas de conocimiento dispuestas a valoración en las Pruebas Saber e identificar qué tipo de capacidades se evalúan en las áreas más afines de la filosofía, a saber, lenguaje/ lectura crítica; para ello es necesario recurrir a los documentos y cartillas publicadas por el Ministerio de Educación Nacional y las guías de orientación publicadas por la institución reguladora de la Prueba.

Según la Guía de Orientación para las pruebas del primer semestre del 2022 publicada por el Ministerio de Educación Nacional junto con el ICFES (2021) se escribe en torno a la entrega de las cartillas estándares y se logra resaltar la siguiente distribución de preguntas por área: En primer lugar, la asignatura de Ciencias Naturales se lleva la mayor parte en las dos sesiones con 58 preguntas en total, inglés se lleva la segunda mayor parte de la prueba con un total de 55 preguntas estipuladas para realizar en la segunda sesión de la prueba, seguido de Sociales – Ciudadanas y Matemáticas con 50 puntos cada una, y por último, lectura crítica con 41 preguntas que se realizan únicamente en la primera sesión. Así pues, se obtiene un total de 278 preguntas junto con las 24 preguntas del cuestionario socioeconómico.

Ahora bien, para escribir en torno a las capacidades es necesario retomar la definición del término. En el *texto Orientaciones para el Examen de Estado de la Educación Media ICFES Saber 11* (2011) se le define como “los procesos que el estudiante debe realizar para resolver lo que plantea una pregunta.” (p.9) Lo cual implica no sólo la capacidad de resolución de problemas, sino también saber aplicar los conocimientos aprendidos previamente en determinadas ocasiones que lo ameriten, así como también la formación de relaciones entre contextos diversos. Según lo anterior, resulta claro que las pruebas Saber tienen como objetivo evaluar el uso de las distintas competencias en espacios alternos y dispares a los comunes en relación con el uso de componentes en las preguntas. Es decir, estos corresponden a las “categorías conceptuales o tópicos sobre las cuales se pregunta (...) son inherentes a una disciplina o área de conocimiento.” (p.9) En concreto, los componentes surgen a partir de la problematización de un área de conocimiento en específico o situaciones sociopolíticas del país por medio de preguntas estructuradas a modo de opción múltiple. A continuación, el texto se dispone a exponer cuáles son los puntos para evaluar dentro de la Prueba Saber 11 con el propósito de realizar un énfasis en las pruebas de lenguaje.

1.1. Acciones por Evaluar en las Pruebas Saber 11: El Lenguaje y el Problema de la Filosofía

El hecho de identificarse como parte de un entorno cambiante y activo es uno de los primeros pasos para dar inicio con la implementación del lenguaje, lo cual se hace posible si el sujeto tiene constante relación con sus progenitores -pues ellos son su mayor referencia desde el primer instante- en simultáneo con sujetos en condiciones similares (edad, habilidades motrices, etc.) con los que pueda entablar a modo de aproximación, conversaciones orales estructuradas cuya sintaxis sea sobresaliente; de esta manera, el infante se desenvuelve en la consciencia de su vitalidad y comienzan a acrecentar sus competencias comunicativas como alguien que necesita ser escuchado y comprendido de manera efectiva por las demás personas en los distintos ámbitos sociales. Cabe resaltar, que los factores de los cuales se hace mención en este acápite corresponden

a la competencia comunicativa, del uso de la lengua y el lenguaje como medio para interactuar con el mundo a partir del “previo reconocimiento de su ser”. (Cisneros, 2009, p. 45)

A juzgar por este reconocimiento, se deduce que el saber comunicar algo no dirige a una competencia desarrollada a cabalidad. Como se mencionó anteriormente, el sujeto se encuentra en un entorno cambiante, por lo que además de tener el conocimiento de cómo se puede comunicar algo es fundamental perfeccionarla al punto en que se llegue a identificar las intenciones del mensaje y lo que resulta altamente conflictivo para sí mismo o en el caso de una prueba como estas, captar cuál es el detalle conflictivo de la historia en relación con los personajes para poder responder a las preguntas.

Inclusive, dentro de la prueba se encuentran acciones congruentes que ayudan a demostrar el nivel comunicativo que el estudiante posee, estas son: interpretación, argumentación y proposición. Vale la pena aclarar, que las acciones de las cuales se hace mención en el siguiente párrafo hacen parte de varias competencias reunidas en tres grupos, pues en la Guía de Orientación 2022 -1 se exponen de manera individual y a partir de tres parámetros (identificar la composición de los textos, cómo se articulan las partes de un texto que permite darle un sentido global al mismo y la parte crítico-reflexiva) los puntos a evaluar en la prueba de lectura crítica.

Así pues, la acción interpretativa es la que apunta a la construcción de diferentes sentidos que se muestran de manera indirecta en los textos, es la participación de la persona que lee en consideración con los fragmentos brindados. Por añadidura, está relacionada con la identificación de los contenidos que conforman la información base, tales como las expresiones, juicios de valor o el significado de las palabras a partir de la comprensión de las relaciones semánticas de las frases u oraciones que constituyen el tipo de escrito. (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 28)

En consecuencia, la acción argumentativa es la que permite que el estudiante jerarquice la información encontrada dentro de la formulación del ítem y construya a partir de ahí el sentido de este. El escrito *Argumentación y Argumento* (2007) ofrece un mayor análisis al respecto de esta acción al definirla como algo que surge a partir de la construcción de realidad por medio del lenguaje para reconstruir el orden del suceso según las bases retóricas que mantienen en el centro el pensamiento del ser humano. (p. 290) De igual forma, la comprensión de las articulaciones expuestas de manera directa o indirecta en la lectura forman parte de la competencia que contribuye en el entendimiento de las relaciones formales de manera global. (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 29) Es decir, las preguntas enfocadas en la evaluación de este tipo de acción requieren la creación de una estructura clara que lleve a equiparar la función de cada una de las partes del texto.

Por último, se evalúa la acción propositiva. Esta operación es entendida como la más importante dentro de este contexto en tanto que requiere de la actitud crítica de la persona en relación con los otros conocimientos obtenidos a miras de formular alternativas que se puedan presentar al momento de enfrentarse a la lectura de un texto. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 10) De manera simultánea, la intención de esta competencia es potenciar el desarrollo de la capacidad crítica, el acto de relacionar contenidos expuestos en el texto con otros ya aprendidos, identificar qué tipo de estrategias argumentativas puede hallar y sean útiles para llegar a una respuesta (Ministerio de Educación Nacional, 2022, p. 30). Empero, para el desarrollo de esta capacidad hace falta tener constancia en las lecturas, de modo que se pueda perfeccionar con el paso del tiempo y no cese el proceso al momento de responder una pregunta en la Prueba.

Ciertamente, en el caso de la prueba de lenguaje se dispuso a mostrar un enfoque mucho más crítico que permite la integración de la capacidad de comprender las partes a miras de construir un sentido global del texto y la reflexión de este con el propósito de evaluar el contenido y demostrar por medio de una calificación cuantitativa que cumple con los Estándares Básicos de

Competencias en Lenguaje que deben estar desarrolladas al llegar a undécimo grado. Cómo es posible evidenciar, la prueba de lenguaje incluye dentro de sus competencias varias aptitudes que se desempeñan en la filosofía, tales como la argumentación y la interpretación. Esto se debe a que a partir del 2015 la asignatura de filosofía fue descartada de la estructura de las Pruebas Saber 11 y se incluyó de manera superficial dentro de la prueba de lectura crítica; esto se afirma en la *Guía de Orientación 2022-1* cuando se escribe en torno a los tipos de textos que se manejan en la prueba de lenguaje:

Dentro de los textos argumentativos o expositivos se incluyen, en particular, algunos de tipo filosófico. Con estos no se evalúan conocimientos puntuales en historia de la filosofía o el significado de sus términos técnicos. Las preguntas se centran en la capacidad de identificar y comprender la manera como se estructura un texto, las ideas que presenta, los argumentos que las sostienen, etcétera. Sin embargo, la familiaridad con algunos de los autores, conceptos y debates más trascendentes de la filosofía pueden contribuir a un buen desempeño en estas preguntas. (p. 32)

Lamentablemente, la filosofía es tomada como algo superficial del cual no se merece ahondar demasiado. Seguramente, esas premisas yacen de un interrogante en particular: ¿puede la filosofía evaluarse de la misma forma que se hace en las otras asignaturas? En realidad, se reconoce que esta disciplina no tiende a considerar las respuestas limitadas que se hagan pasar por verdades absolutas a las cuestiones planteadas; en este caso, la buena argumentación y el uso de la lógica son quienes determinan la validez del razonamiento. Al respecto, el Manifiesto Contra el Asesinato de la Filosofía en Colombia (2014) reafirma lo anterior al mencionar que “La filosofía, aún fuera del alcance del aparato de captura de la medición, ha de devenir múltiples rostros para ofrecer la fuga.” (p. 1)

A partir de esta afirmación, es posible entrever una de las grandes problemáticas que le

competen a la filosofía entendida como parte de un currículo escolar estructurado y por ende, como parte del sistema de evaluación nacional – no en tanto prueba sino como asignatura – Previo a la exposición del problema, es imperativo aclarar que este proyecto no tiene por objeto definir a la filosofía, pues sería un atentado en contra de la misma encasillarse en unas funciones y formas de aplicación completamente limitadas; empero, sí está entendida como una forma de vida y una necesidad humana en tanto incumbe a la sociedad en general, ergo no es cuestión de unos pocos como ya lo aseguraba Aristóteles en sus escritos esotéricos.

Dicho esto, la problemática parece no converger en ningún supuesto, no sólo porque resulta complejo aseverar el objeto de estudio filosófico y los procedimientos que se llevan a cabo para realizar estos estudios/reflexiones/análisis; sino porque se parte desde una cuestión meramente sociopolítica que responde a un espacio específico, un ejemplo de ello es el interrogante por la creación o la práctica filosófica en Latinoamérica o por el contrario, el contexto histórico, cultural e institucional no ha dejado campo a la reflexión personal con base en la historia de cada habitante de este territorio (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 2) , a saber, si pertenece a cierta comunidad indígena, familia campesina o cultura afro: Llevar a cabo la filosofía implica partir de la reflexión de nuestra propia historia como seres humanos con un pasado que irrumpe una y otra vez en el presente.

A continuación, se va a disponer el escrito a indagar acerca de la incidencia de las Pruebas en relación con el desarrollo de las capacidades propuestas por el filósofo norteamericano Matthew Lipman. En este sentido, se pretende dejar en evidencia cuáles son las capacidades de las que habla Lipman a la vista de su material pedagógico y posteriormente proceder con el cotejo de ambas partes. El cual pasa de ser únicamente el apoyo pedagógico para el docente en filosofía y se entiende en su propia esencia como los análisis conceptuales frente a grandes problemas filosóficos que han preocupado a la mayoría de las generaciones, desde sus inicios hasta el día de hoy.

1.2. Habilidades Cognitivas y el Pensamiento de Orden Superior

Si se considera de forma cuidadosa el material bibliográfico de Lipman se halla que surge de un compendio riguroso que va muy de la mano con la metodología más trascendental conocida en este ámbito: La aristotélica. Así pues, entabla conexiones con posturas anteriores que sirven de ayuda para fortalecer la argumentación propia, tal y como se ve demostrado en obras como *Metafísica* (19949), en donde retoma reflexiones de Platón, Empédocles y un sin fin de pensadores con los que él logra ampliar su argumentación. Sin más, se procede con la exposición prorrogada en los siguientes párrafos.

Hasta este punto ya se conocen los objetivos de la implementación de las Pruebas Saber a los estudiantes de grado undécimo en Colombia y las competencias que están dispuestas a evaluarse en la sección de Lenguaje y Lectura Crítica; ahora es necesario sondear entorno a las capacidades dictaminadas por Lipman en el ejercicio de la filosofía dentro del aula de clases con el propósito de encontrar una relación entre las Pruebas y un material elaborado por y para la filosofía. En este sentido, se trae a colación el material pedagógico y las guías para el docente en donde se hace visible la intención de cada una de las situaciones propuestas a modo de libros didácticos para realizar ejercicios con sentido en el aula.

En esta línea, se puntualiza que este primer apartado comprende únicamente los grados de la educación media con énfasis en undécimo, pues es el nivel en el que se realiza la prueba en cuestión. Por esta razón, se van a tener en cuenta los libros didácticos y el material de apoyo a partir del grado décimo, con base en la adaptación cultural y traducción del profesor Diego Antonio Pineda Rivera, estos son: *El Descubrimiento de Harry*, Novela de Lógica Formal (2006); *Marcos*, Novela de Filosofía Social y Política (2004) y *Susy*, Novela de Pensamiento Poético (2007). Es fundamental aclarar, que Lipman no argumenta a favor de capacidades del sujeto en relación con el pensamiento; el filósofo norteamericano escribe en torno a las habilidades

cognitivas. Sobre ellas pareciera no catalogarlas en grupos de habilidades necesarias para momentos determinados, pues él no distingue entre destrezas cuya aplicabilidad varía y depende de la situación, simplemente en su conclusión las señala como parte elemental de aquella disciplina

comprometida con la investigación humanística desde concepciones significativas pero problemáticas. De ahí que la disciplina humanística de la filosofía y no las habilidades de razonamiento aisladas son las que han de integrar al currículum de primaria y secundaria.
(p. 74)

Es decir, se trata de implementar una estrategia educativa significativa en la que los estudiantes pueden apropiarse de la situación para problematizarla o implementarla dentro del contexto académico; además, el docente debe ser capaz de evaluar el entorno variado que rodea tanto a la institución como a cada uno de sus escolares (de manera amplia ya que abarcar las particularidades en las que se desenvuelve cada persona tomaría demasiado tiempo) con el propósito de fomentar la problematización sobre los cimientos encargados formular los supuestos que el alumno interpreta como propios pero que corresponden a unas estructuras sociales y políticas imperceptibles que requieren de la introspección crítico-reflexiva y el cuestionamiento constante de sí mismo, de sus pensamientos, formas de comunicación y actitudes en general. De acuerdo con lo anterior, las habilidades enunciadas Lipman las explica a partir de cuatro variaciones que señalan el papel de la educación -entendida como la síntesis entre los modelos institucionales públicos y privados como entidad capaz de llevar a cabo la estimulación constante de dichas habilidades en las distintas áreas de conocimiento.

Para comenzar, se mencionan las habilidades de investigación cuya acción es definida por el autor como una “práctica autocorrectiva” (Lipman, 1998, p. 86) lo cual dirige directamente a romper con lo tradicional y convencional, o más precisamente, con lo práctico; la idea propuesta

en estas líneas radica en dejar a un lado la repetición de patrones académicos establecidos que de alguna u otra forma afectan el quehacer investigativo en tanto limitan el cuestionamiento y las conclusiones de las investigaciones o debates llevados a cabo. En síntesis, se trata de no interpretar cualquier resultado de estas acciones con la verdad absoluta o la opción correcta al problema, sino como un aprendizaje inacabado digno de examinación constante que incentiva la formulación de nuevos planteamientos.

En este orden de ideas, las habilidades de razonamiento tienen en común la capacidad de abstracción en tanto identificación de relaciones o distinciones sobre objetos o argumentos planteados y el uso de la lógica y la sintaxis como parte de “la matriz conductual del pensamiento organizado” (p. 77) a miras de desarrollarse en el aula con el objetivo de brindar consciencia sobre la disposición del lenguaje como una de las formas de expresión del razonamiento. En segundo lugar, menciona específicamente las habilidades de pensamiento, las cuales son “la memoria, la interpretación, la comparación, la recogida de información y clasificación.” (p. 85) A saber, estas han sido mayormente implementadas por el modelo educativo tradicional que se ha utilizado, hasta el día de hoy, en gran porcentaje de los colegios públicos, privados y oficiales en Colombia y América Latina. En tercer lugar, se encuentran las habilidades de lectura y escritura: presunción, suposición, inferencia, deducción e inducción, clasificación, descripción o explicación. (p. 79) Estas habilidades determinan la posibilidad de realizar dichas acciones y el nivel de desarrollo del sujeto, pues se parte de una acción primaria como la identificación de cómo suena la unión de las sílabas o letras, luego con la distinción entre consonantes y vocales, elaboración de oraciones simples, etc.

Posteriormente, los enfoques educativos deben guiarse al fortalecimiento y potencialización de estas habilidades básicas, por ende se requiere introducir al sujeto en la clasificación de la información, la descripción de los hechos leídos, identificar indicios dentro de la lectura para formular suposiciones frente a las consecuencias o probables acciones a seguir

para solucionar situaciones problemáticas y llevar a cabo la creación de juicios que permitan la deducción e inducción de los principios. Por lo tanto, se trata de aumentar el nivel de desarrollo a medida que se avanza en el proceso educativo. Acto seguido, las habilidades de información y organización datan en la medida en que el sujeto consigue la información primeramente de manera empírica, uno de los pasos a seguir es organizar la información en relación con el significado que este le logre dar posterior a la asimilación de experiencias vividas con anterioridad. Lipman (1998) afirma de esta forma:

Estos conjuntos conceptuales son redes de relaciones, y ya que cada relación es una unidad de significado, cada una de las redes alternativas de conjuntos se configura como un tejido significativo. (p. 87)

Se expresa de manera similar el filósofo Jacques Derrida para argumentar, entre otras cosas, a favor de los innumerables tejidos que se han formado a lo largo de la bibliografía intelectual publicada de forma escrita. En *La Escritura y la Diferencia* (1989) redacta lo siguiente: “La escritura se desplaza a lo largo de una línea quebrada entre la palabra perdida y la palabra prometida.” (p. 94) De esta manera, logra evidenciar la capacidad del material escrito para reivindicar y darle sentido a otros textos a la vez que da aún más voz a otros juicios formulados en otras culturas o sujetos en contextos alternos al propio; además, es razonable aceptar la importancia de la palabra ‘interpretar’ dentro de este contexto pues en la cita se lee “palabra perdida y palabra prometida” lo que lleva a entablar relaciones con la disputa explicitada por el filósofo francés entre el logocentrismo y la representación de la palabra hablada, a saber, la escritura.

Después de todo, en la presencia de la palabra escrita no subyace la verdadera intención del mensaje en cuestión, en tanto que no se hace absoluta la presencia del autor intelectual, en efecto, queda vista bajo la ilusión de una palabra prometida, algo que no llegó a ser absolutamente

y en este mismo sentido termina por perderse en lo diferido de su sentido original: “No hay nada fuera del texto” (Derrida, 1971, 207) Es importante anotar, que Lipman redacta esta relación como un indicador de significado, es decir, como mero signo lingüístico cuyo resultado parte de un trabajo por la representación y transmisión del lenguaje; mientras que entiende los conjuntos como parte de un tejido significante, en otras palabras, las imágenes o huellas mentales provenientes de la asociación entre el sonido y el objeto en sí mismo.

Para finalizar, las habilidades de traducción parten de la distinción que la determina en su sentido verbalizado y textual como la acción que realiza el sujeto con el objetivo de pasar un texto de una lengua a otra; asimismo, a la comprensión del lenguaje como el nombre que se le da al grupo de las lenguas naturales, entiéndase español, chino, inglés, etc. (Lipman, 1998, p. 92) Ahora bien, la habilidad trasciende lo expuesto en cuanto se manifiesta y puede ser interpretada desde cualquier tipo de expresión. En efecto, la interpretación retorna fundamentalmente como un proceso cognitivo que corrompe el absolutismo como expresión del conocimiento.

En consecuencia, la bibliografía escrita por el autor demuestra la ejecución de estas habilidades por medio de cuestiones filosóficas expresadas de forma cercana a la realidad de los estudiantes. Verbigracia, en *El Descubrimiento de Harry* Novela de Lógica Formal se relata la convivencia de un grupo de compañeros de clase que discuten problemáticas metafísicas, epistemológicas, éticas, políticas etc. A la vista de las relaciones lógicas que se pueden formar a partir de dos o más enunciados, sobre cómo las reglas lógicas contribuyen en el desarrollo de un diálogo filosófico con sentido y ejemplifican los modelos de pensamiento superior. (Pineda, 2006) Hay que tener en cuenta, que el material en cuestión está dictaminado por una secuencia, que si bien no es limitante en tanto permite salirse de la línea que traza el material pedagógico, requiere del trabajo previo y constante de ciertas habilidades dentro del currículo para poder llevar a cabo las actividades de la mejor manera posible; de igual forma, durante todo el proceso se pretenden fortalecer y potencializar cualquier tipo de habilidades en el aula.

En segundo lugar, *Marcos Novela de Filosofía Política Social y Política* (2004) donde parten de la narración de experiencias y el diálogo entre compañeros para implementar habilidades de razonamiento e indagación de conceptos aplicados enfocado en la sociedad democrática colombiana y las discusiones filosóficas sobre lo justo/injusto, la libertad individual en relación con el bien común y las relaciones sociales. Por último, *Susy*, en donde se expone de manera literaria los medios para la expresión epistemológica basada en la escritura con énfasis en el desarrollo del pensamiento creativo. En esta novela se discuten temas como el significado de la poesía, el amor o la verdad; así como también se ofrecen estrategias para la creación literaria, la producción escrita y la recreación de las experiencias vividas por medio de la redacción.

En cualquiera de los tres casos mencionados, el programa de Filosofía para Niños tiene como propósito desarrollar el pensamiento superior dentro del salón de clases; para ello, Lipman ofrece una primicia de significado al mencionar que varios autores defienden la idea de ver a este pensamiento como (...) “rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio”. (Lipman, 1998, p. 62) A primera vista, esta definición parece ser aceptable teniendo en cuenta la característica <superior> que debe mantener una postura estructurada, sistemática y palabras ostentosas difíciles de comprender dentro de su discurso. En síntesis, esta definición resulta justamente algo que desde su concepción está ‘alejado’ de las capacidades de los niños, es decir, otra cosa que desde esta perspectiva pueden hacer únicamente las personas pertenecientes a los altos grados de la academia.

Por su parte, el pensamiento superior surge como algo controversial de acuerdo con la redacción de Lipman porque aboga por el trabajo constante por encima del perfeccionamiento momentáneo cuya cúspide está en la práctica de una ocasión específica. Efectivamente, este

pensamiento es indispensable para la enseñanza de la filosofía ante todo porque ese es el sentido del programa de Filosofía para Niños, empezar desde lo más básico y natural (capacidades innatas) hacia los niveles más altos de desarrollo posible -. Así, el aprendizaje de la filosofía debe apuntar al pensamiento superior sin que esto sugiera una finalidad concreta; siempre se puede cultivar un grado mayor de desarrollo. Como se mencionó, el carácter ‘superior’ da paso a la comprensión por un aprendizaje inacabado, esto afirma Lipman (1998):

Se podría argumentar que el pensamiento de orden superior no necesita ser conceptualmente rico desde el momento en que es potente, flexible y con recursos y puede aprehender elementos conceptuales y no sólo aquellos superficiales. El pensamiento tampoco necesita presentar una organización coherente desde que éste se deja impresionar por desordenadas actividades imaginativas cuya amorfidad nos forma. (p. 62)

Es evidente, que los menores están en el inicio de su aprendizaje académico y pueden notarse diferencias abismales en la interpretación entre un niño y una persona con el más alto nivel académico certificado, como puede que al momento de expresarlas no lleguen a ser tan distintas o alejadas como se puede llegar a pensar. En este sentido, lo que marca la diferencia es el desarrollo cognitivo que se le haya podido dar al menor, los espacios en los que se haya demostrado que su opinión es válida igual a la de los demás y las herramientas que facilitan – dentro y fuera de cualquier institución educativa, hay que asimilar que el aprendizaje trasciende el aula – las experiencias empíricas y la discusión de enunciados a partir de estas.

En suma, queda evidenciada la relación entre las acciones evaluadas por las Pruebas Saber 11 y las habilidades propuestas por Matthew Lipman para fortalecer en los grados próximos al que se presenta la prueba en cuestión (novenio, décimo y once). Independientemente del resultado esperado – sea de una actividad en clase o de una prueba – se busca la aplicación de la

acción interpretativa, argumentativa y propositiva; las cuales fueron retomadas nuevamente en las tres novelas: en la totalidad de las novelas es requerida la interpretación y la argumentación, pues parte de situaciones cotidianas dignas de discusión y replanteamiento lógico; mientras que la novela de Susy, al ser de carácter poético, propone desde el inicio la acción propositiva como componente fundamental de la comprensión literaria. En conclusión, saber expresar los pensamientos es una de las formas más precisas para iniciar con la argumentación y los procesos analíticos sobre la información recibida en cualquier asignatura escolar o fuera del aula de clase. Por ende, el siguiente apartado está escrito con la intención de brindar un énfasis a dos habilidades que se deben desarrollar de carácter imperativo en la filosofía: Lenguaje y Traducción.

1.3. Importancia del Lenguaje y la Traducción

El lenguaje es un aspecto fundamental en la vida de los seres vivos, de ahí, que haya tantas maneras de expresarse entre comunidades e incluso se reconozcan modelos de lenguaje alternos al habla para propiciar la comunicación entre seres. En el campo de lo filosófico, el lenguaje es el que abarca una de las acciones más imperativas para la exteriorización de ideas, pues por medio de este se han logrado comunicar los más grandes hallazgos e investigaciones de muchos problemas que le competen al género humano. No obstante, esta acción no opera en solitario, para realizar una correcta manifestación del lenguaje es necesario recurrir a las habilidades de traducción de la información como se vio explicado a partir del pensamiento de Lipman. Inclusive, los docentes son los mayores exponentes de estas habilidades, por lo que cabe preguntarse: ¿No se traduce cuando se interpreta a un filósofo y se explica en otras palabras? ¿No es acaso la acción de traducir similar a realizar una lectura crítica?

Para responder a estas preguntas hay que dirigir la lectura a uno de los más importantes exponentes del estudio sobre el lenguaje: Ludwig Wittgenstein, quien redacta en apoyo a la idea

de la traducción como acto instantáneo al seguimiento de una lectura. En la misma línea, Wittgenstein en *Investigaciones Filosóficas* (2009) percibe la traducción de un lenguaje a otro como uno de los tantos juegos de las distintas terminologías en un sentido equivalente al de tener la capacidad de formar – comprobar hipótesis, solucionar un ejercicio de aritmética aplicada y hacer conjeturas a partir de un suceso. (p. 185) No es extraño creer, que el lenguaje influye en todos los aspectos de la vida de un sujeto, aún si este no ha aprendido a leer las letras o pronunciar el sonido de la unión de las mismas; asimismo, no se trata de simplificar o unificar este término, pues similar con la filosofía, el lenguaje ha logrado abrirse a otros campos del saber al punto en que se habla hoy en día de los lenguajes de programación o lenguajes de máquina: siempre y cuando exista un mensaje para comunicar y un receptor para <leerlo> existirá un ejercicio de traducción y lenguaje.

Todo esto parece confirmar la pregunta planteada líneas atrás. La labor del docente, en efecto, hace parte del mayor ejemplar de la acción de traducir debido a que “Si se enseña, si lee, si investiga, fundamentalmente tiene que manejar traducciones” (Soto, 2017, p. 67). Una explicación es en sí misma una traducción de un lenguaje complejo a uno más sencillo, nuevas palabras que mantienen un mismo sentido. Es por ello por lo que enfocar un currículo al desarrollo de habilidades del lenguaje y comunicación garantiza en gran medida el buen desempeño escolar en otras áreas del conocimiento alternas y la filosofía se presenta como una de esas asignaturas que comprende varias habilidades dentro de sí misma.

Posiblemente, en la teoría suele verse muy riguroso pues depende de una escritura estructurada que permita dar a conocer el planteamiento, además que es necesario el uso de un vocabulario extenso o más bien técnico, ya que en esa medida se da a conocer como una de las ciencias más circunspecta. Empero, en la práctica es posible ver otro semblante de la filosofía, uno en el que la interdisciplinariedad permite la conformación de una comunidad más completa a luces de expandir las premisas elaboradas frente a un mismo punto y de este modo adquirir

unas conclusiones más precisas, no como un sólo estudio bajo el nombre de Filosofía, sino que tengan la posibilidad de romper con las fronteras epistemológicas y del lenguaje con base en la potencialización de dichas áreas. Por lo demás, el texto se dispone a demostrar con el apoyo de los resultados de las Pruebas Saber 11 que una educación en la que se procure ir de la mano con las habilidades mencionadas, más precisamente en la de traducción, puede contribuir en la mejora de resultados académicos reflejados en el puntaje global de la Prueba, no a partir de las asignaturas desde su individualidad sino una mejora general en la que se incluyen todas las áreas de conocimiento evaluadas.

1.4. Resultados Prueba Saber 11

Dicho esto, la demostración más clara del cumplimiento de los objetivos institucionales es la Prueba Saber 11. Por tal razón, este apartado tiene como objetivo exponer los colegios privados de la ciudad de Bucaramanga con resultados sobresalientes que permitan dar cuenta del nivel de desarrollo alcanzado. Asimismo, dejar en evidencia la importancia de estudiar estas habilidades/acciones en relación con las Pruebas Saber cómo indicador de apropiación de los conocimientos de los estudiantes y su capacidad para aplicar estas acciones en un contexto determinado. En este sentido, se muestran a continuación los resultados obtenidos en el año 2021 en los establecimientos educativos del Calendario A de la ciudad de Bucaramanga en la Prueba Saber 11:

Tabla 1.

Resultados de la prueba ICFES en los primeros diez (10) colegios del sector no oficial para el año 2021 en la ciudad de Bucaramanga.

Dane Sede	Colegio	Clasificación	Puntaje Global
368001000796	COL DEL SAGRADO CORAZON DE JESUS	A+	356
368001000729	COL SAN PEDRO CLAVER	A+	352
368001006255	COL BILINGUE DIVINO NIÑO - SEDE PRINCIPAL	A+	352
368001002322	INST CALDAS	A+	337
368001005747	COL LA SALLE	A+	336
368001000770	COLEGIO DE LA PRESENTACION	A+	336
368001004198	COL PSICOPEDAG CARL ROGERS	A+	328
368001007545	COLEGIO LOS CEDROS - SEDE PRINCIPAL	A+	325
368001000699	COL LA MERCED	A+	324
368001000672	GIMNASIO SUPERIOR	A+	324

Nota: Se toman los resultados del año 2021 debido a que en la base de datos del ICFES no se han actualizado los resultados del 2022.

Con base en la Tabla 1 y los puntajes globales expuestos en la misma, a continuación, se van a presentar, de una forma más detallada, los resultados en cada una de las asignaturas de los tres primeros puestos, a saber, Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, Colegio San Pedro Claver y el Colegio Bilingüe Divino Niño. En primera instancia, el colegio del Sagrado Corazón obtuvo un resultado mayor en las pruebas de matemáticas e inglés con un puntaje de 74 en ambas asignaturas, seguido de lectura crítica y ciencias naturales con 71 puntos y por último sociales y ciudadanas con 68 puntos. En segundo lugar, el Colegio San Pedro Claver obtuvo un resultado óptimo en inglés con 78 puntos, en matemáticas 72 puntos, lectura crítica con 70 puntos, sociales y ciudadanas 69 puntos y, por último, ciencias naturales con un resultado de 68 puntos. Asimismo, el colegio Bilingüe Divino Niño en su sede principal concluyó la prueba con un puntaje

máximo de 85 en inglés, 71 en matemáticas, 70 puntos en lectura crítica, seguido de ciencias naturales con un puntaje de 69 y, por último, sociales y ciudadanas con 68 puntos. Vale la pena aclarar, que todos estos puntajes están sobre una medida de 0 como mínimo y 100 como máximo. (ICFES, 2022)

Es posible concluir, que las instituciones ilustradas en el párrafo anterior tienen dentro de sus objetivos principales fortalecer las habilidades para el aprendizaje de un idioma ajeno al español (en este caso inglés) y lograron mantener un buen desempeño en la lengua, pero también en asignaturas como matemáticas o lectura crítica. Esto parece demostrar, que las habilidades cognitivas estipuladas para la filosofía a pesar de que no se manejan de manera directa en las escuelas funcionan de manera eficiente con las demás asignaturas y concluyen en resultados positivos para el establecimiento.

Sea directo o no el uso de estas habilidades, el acto de enseñar incurre ya en un problema filosófico que corresponde a varias de las primeras preguntas hechas a nombre de la filosofía en la cultura griega antigua: Τι εστιν; (¿Qué es?) y Γιατι; (¿por qué?). Si se piensan estas preguntas dentro de este contexto, las primeras que saldrían a la luz son el porqué de la educación, el significado de la filosofía y el porqué de educar en filosofía; tal y como expresa Walter Kohan en *Desafíos para Pensar... La Enseñanza de la Filosofía* (2011) el problema realmente yace en que: “(...) de alguna manera, enseñar filosofía es enseñar a vivir (...)” (p. 4) Sin duda, la madre de todas las ciencias está ligada al saber y a la ignorancia, pero no se limita a ello; tampoco Kohan quiere cambiar la perspectiva de esta hacia la creación de normas de conducta para ser un buen ciudadano: No es, ni en los pensamientos más desmesurados, un manual de convivencia. El hecho de estar ligada a la vida, y no sólo al saber, la hace dependiente en tanto en ella se manifiestan todas las cosas factibles para problematizar, incluso el sujeto mismo. De hecho, ese es el objetivo de la cita del filósofo argentino, procurar una actitud problematizadora para asegurar el movimiento y, por ende, el cambio en el que por naturaleza la vida está envuelta.

Por lo que se refiere a la intención de este esperado desarrollo activo y problematizador en el sistema educativo en Colombia, es menester dirigir la mirada a la comprensión por el pensamiento multidimensional en el que se encuentran tres tipos de pensamiento para trabajar de manera obligatoria en las instituciones desde la temprana edad, con el fin de favorecer al cumplimiento de los objetivos profesionales del establecimiento educativo y brindar las herramientas necesarias para desempeñarse de manera eficiente en el ámbito académico – personal.

2. Pensamiento Multidimensional y la Teoría Tripartita

Para escribir en torno al pensamiento multidimensional hay que enfocarse en la comunidad de indagación puesto que, es en ella en donde cooperan los tres tipos de pensamiento de manera auténtica y se logra llevar a cabo la auto corrección gracias a la reflexión de las posturas contrarias o similares de las personas que acompañan este tipo de escenarios. Durante gran parte del proyecto, se resalta lo importante que es reconocer los distintos tipos de pensamientos a medida que se avanza en la problematización de un asunto o en la investigación de un tema dentro del aula, para ello resulta precisa la adecuación del salón de clases para propiciar una comunidad de esta índole dado que iniciar este acompañamiento resulta más factible de lo que parece. Sin pensarlo, las instituciones han formado un recinto en donde las distintas formas de comportamiento mental coexisten, pero lamentablemente se ven afectadas por una hegemonía cognitiva impuesta por el sistema y transmitida por algunos maestros en la que en vez de apoyarse de esta organización promueven la invalidación por encima del libre desarrollo del pensamiento.

En esta misma línea, se determina que el apartado a continuación tiene como propósito explicar de qué se tratan los tres tipos de pensamiento a partir de la aceptación del entorno educativo como exponente de la diversidad, no sólo cognitiva sino también social. Por ende, se inicia con la mención de un personaje latinoamericano que permite ejemplificar lo que es una

educación con estas características. Por último, se puntualiza acerca de la necesidad de estos espacios para las conversaciones filosóficas y la enseñanza de la filosofía como tal.

2.1. Pensamiento Creativo, Crítico y Cuidadoso: Una Educación Holística

Desde la perspectiva latinoamericana, es posible ver en distintas fuentes bibliográficas una justificación a la importancia de acercar a los niños a la educación como parte fundamental de sus vidas, además de promover la implementación de estructuras que busquen la integración de los estudiantes con experiencias y modos de vivir análogos para partir de ello y conformar comunidades de indagación. Para iniciar con este análisis, se cita el educador Simón Rodríguez que, gracias a sus vivencias andariegas por el mundo, pudo dar paso a la llamada ‘educación popular’ en América Latina. La tesis doctoral titulada *El Concepto de Educación Popular en el Pensamiento de Simón Rodríguez – Un Abordaje Filosófico y Político* muestra el trasfondo detrás de este término. Esto es, la segregación de las distintas sociedades/culturas que coexisten dentro de un mismo territorio viéndose afectadas por un sistema educativo desigual en el que la calidad del servicio dependía de su rango social y/o descendencia racial. Con la llegada de Rodríguez como director se logra gestar una nueva perspectiva frente a la situación escolar de las comunidades bolivarianas en tanto se permiten estudiantes de todas las castas sin diferenciación alguna en donde se logra “una ruptura del orden social escolar de la ciudad”. (Durán, 2015, p. 273)

La anterior aclaración es sustancial, ya que si un proceso escolar parte de la igualdad como condición para el buen desempeño es muy probable que exista en la cotidianidad escolar una comunidad de investigación que logre construir a partir de las diferentes experiencias del cuerpo estudiantil un espacio abierto a la filosofía. Por lo contrario, si la escuela procura algún tipo de ‘hegemonía cognitiva’, es decir, la búsqueda de un pensamiento mayoritario, aparentemente correcto y establecido en los paradigmas del deber ser de las cosas, falla en su completa intención de brindarle herramientas al sujeto para desarrollarse libremente en comunidad. En el caso de la educación y la filosofía, no deben ser vistas como un problema entre extremos contrarios (bueno

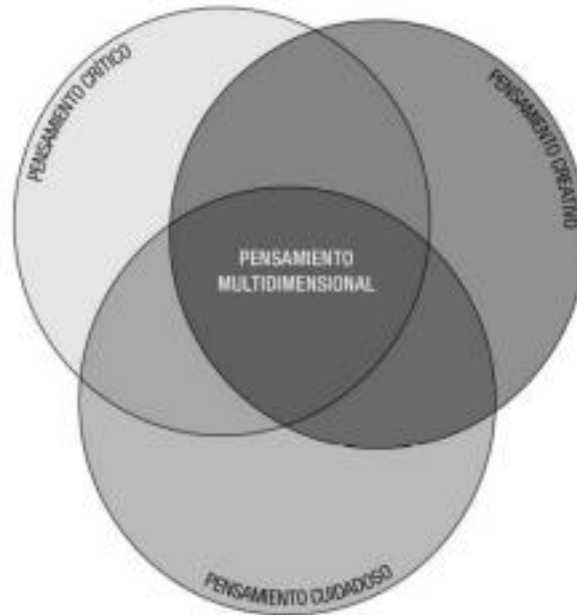
– malo, blanco – negro, verdadero – falso, correcto – incorrecto) sino como una multitud de opciones/realidades entre cada uno de estos límites marcados en donde pueden surgir nuevos acuerdos entre las partes.

Ahora bien, la experiencia de vida del profesor Rodríguez es una buena introducción para lo que encierra en términos generales la teoría tripartita de Lipman. A saber, es aquella que encierra la capacidad de ser crítico, creativo y cuidadoso. Por medio de esta, se disponen de dichos criterios en búsqueda de la conformación de un pensamiento multidimensional – de ahí que durante el proyecto se haya mantenido esta postura cercana al estudio de otras ramas relacionadas con la filosofía en búsqueda de una enseñanza más completa del área – en la que la comunidad de investigación sea parte de lo cotidiano dentro y fuera de las instituciones, pues ver a la filosofía como un modo de vida implica la liberación de las limitaciones que le impiden acercarse a otros campos de estudio y darle el debido espacio para el desarrollo del pensamiento. Cabe destacar, la gran sabiduría de los antiguos griegos al escribir acerca del equilibrio en tanto reaparece con determinación aún en los debates más actuales.

En consecuencia, pensar en torno a la enseñanza de la filosofía requiere de esta armonía multidimensional para no descuidar lo que en esencia ha demostrado ser en las prácticas realizadas que influyeron en su evolución, en vez de suscitar únicamente al estudio pedagógico o el planteamiento de un currículo. Lo cual, no debe ser considerado como un error o algo que afecta a la filosofía por sí misma: Simplemente una de las partes se vale de la otra, en este caso la producción de un currículo en relación con la preparación de estrategias para debatir y acercar las temáticas a la comunidad estudiantil hace parte de la construcción del pensamiento multidimensional para ejercer habilidades propias de la filosofía. En consecuencia, en la teoría tripartita es posible encontrar esta semejanza, tal y como se muestra en la Figura 1:

Figura 1.

Diagrama de Venn sobre el pensamiento multidimensional.



Nota: Imagen tomada *El Lugar del Pensamiento en la Educación*. (1992). Ediciones de la Torre: Madrid.

Para iniciar, Lipman (1992) ofrece unos indicios con respecto al pensamiento crítico al escribir que tiene sus primicias en la primera infancia con simples deducciones que realizan sobre su entorno. Empero, estas no son manifestadas hasta que el infante aprende las expresiones para su comunicación y las exterioriza frente a las personas que le rodean (p 134). Ahora bien, no se puede confundir el razonamiento por instintos a la reflexión filosófica, es hasta que los menores comienzan a preguntarse el porqué de todas las cosas; como es claro, estos interrogantes se cuestionan sobre las causas y la finalidad de las actividades o sucesos de los cuáles son testigos. Por añadidura, los infantes necesitan las respuestas a dicho interrogante porque precisan relacionarse con este nuevo mundo y comprobar los motivos por los cuales algo sucede de tal forma.

Para procurar este tipo de pensamiento se debe conectar con los criterios, aquellos que tienen la capacidad de evaluar el buen o mal desempeño de cierta habilidad. Como es posible inferir, el pensamiento crítico se categoriza de este modo gracias al orden con el que es manejada la información recibida y las afirmaciones expresadas: “Los criterios son razones (...) valiosas”. (Lipman, 1998, p. 175) Es en estos términos que los criterios forman parte vital de las reflexiones construidas por el sujeto en tanto la discusión no radica en la elaboración de axiomas, se trata de evidenciar que el trasfondo de una ‘opinión’ tiene un fundamento y por lo tanto merece ser defendido por lo que estos serán evaluados a partir de la objetividad que tenga las comunidades enfocadas en la investigación al momento de enunciar juicios. Al mismo tiempo, estas razones son las que permiten mantener un comportamiento autocorrectivo frente a la información obtenida, la metodología implementada y las inferencias realizadas al respecto.

En el primer capítulo se mencionó la necesidad del lenguaje como una amalgama para desarrollar el pensamiento en términos generales y aún con mayor necesidad en el pensamiento de orden superior junto con el uso de las distintas dimensiones que lo componen. Ahora bien, para el desarrollo del pensamiento crítico en Lipman esta no es una excepción: El diálogo es realmente el elemento que permite la formación de una discusión crítica. En concreto, es aquella posibilidad de ampliar la información aprendida en el colegio hacia una realidad democrática que requiere del trabajo colaborativo para enfrentar la complejidad de las sociedades contemporáneas porque entre la misma acción de pensar críticamente está intrínseca la posibilidad de evaluar su utilidad e importancia en determinados casos.

En lo que a la filosofía sugiere, el pensamiento crítico funciona de una forma excepcional de modo que, sin negar el pensamiento sobre todas las cosas, jerarquiza aquellos por los cuales vale la pena investigar, con qué tipo de procedimiento se puede aprender sobre ello y de qué manera se puede aplicar a determinado ámbito. Anclado a esto, el quehacer del docente cumple una función fundamental para la dimensión crítico-dialógica por la razón de que, si bien se

reconoce en el menor algunas facultades innatas que son útiles para la filosofía, en ningún momento se indica que este tenga en su poder todo el conocimiento necesario y surja momentáneamente con leves estímulos en el salón de clase (Lipman, 1992, p. 168). Dicho de otro modo, el docente es el encargado de suscitar la interacción precisa con su realidad y los elementos que la rodean, llámese padres o compañeros de clase, que logren incluir aquellas cuestiones que han ignorado o con qué otro tipo de relaciones puede trabajar en función de los procesos críticos que permiten desligar la investigación de las opiniones que no tienen un debido fundamento para que el estudiante pueda encontrar un nuevo sentido lógico propio. Ahora, vista la dimensión crítica se escribe en las próximas líneas sobre el pensamiento creativo.

La creatividad se presenta como una de las formas para el mejoramiento del aprendizaje en los niños, así como también promueve el constante flujo de dudas frente a las estimulaciones del ambiente en el que se maneja el individuo. Es esta dimensión la que permite romper con los comportamientos provenientes de ideologías impuestas por la sociedad, ya que invita a cuestionarlo todo y no mantener una verdad precisa: El pensamiento creativo está abierto al cambio y lo recibe como una forma de investigación. Según Lipman, esa es una de las diferencias que se hallan entre las dos dimensiones mencionadas, precisamente la persona crítica (...) “es en cierto sentido conservadora en tanto que no se conforma hasta encontrar una creencia que se aborde con el pensamiento.” Esto quiere decir, que hasta no llegar a lo más cercano a la verdad – o a lo mejor hasta no convencerse a sí mismo sobre la conclusión a su pregunta – seguirá efectuando la misma metodología de investigación sin presentar ningún cambio significativo a la pregunta inicial. En contraposición, la persona creativa (...) “es esencialmente escéptica y radical.” (Lipman, 2016, p. 51) En otras palabras, la conducta mental creativa duda de todas las hipótesis formuladas al igual que de los datos concluyentes de la indagación realizada e irá hasta lo más profundo que el tema mismo permita acercarlo, lo cual implica una destrucción constante de sus ideas.

Lo anterior implica una cuestión tratada previamente por otros autores, y es precisamente tener el derecho para poder pensar libremente; cuando a un menor se le cuestionan constantemente las inferencias que realiza sobre su entorno o recibe burlas sobre los juegos que realiza en contextos imaginarios con criaturas o personas quiméricas, no sólo se irrumpe la posibilidad de pensarlo todo, sino que frena el desarrollo natural de su imaginación. Por ende, los pensamientos inválidos también son útiles para la filosofía, pues de esas percepciones sobre realidades alternas surgen nuevos cuestionamientos y teorías originales, que por supuesto para profundizarlas o tratarlas de mejor forma se requerirá el uso del planteamiento lógico. Desde el estudio de Lipman, la imaginación sí satisface, aunque en menor medida, el pensamiento creativo, pero debe ser acompañada por el docente para que sea funcional al contexto en el que es solicitada.

Cuando se menciona que el pensamiento multidimensional debe ir acorde entre dimensiones manteniendo un equilibrio, es porque la conexión entre los componentes de cada uno depende en gran medida del desarrollo de elementos comunes entre todos. Verbigracia, el pensamiento crítico se vale de los juicios y criterios tal como se mencionó líneas atrás, al igual que la sensibilidad característica del pensamiento creativo, pero desde una óptica diferente. Es decir, el pensamiento crítico es sensible al contexto en tanto se vale de este para realizar los elementos prioritarios (verdad, racionalidad, significado) lo cual indica una preocupación por el resultado, mas no por los detalles que hicieron parte de este. Por otro lado, el pensamiento creativo remite a tener en primer plano el proceso por encima del efecto porque la probabilidad de encontrar un objeto de investigación está presente en cualquier momento.

Por último, el pensamiento cuidadoso ligado íntimamente a la percepción de los detalles de cada cosa se encuentra conectado con las dos dimensiones previas, no es algo aparte ni mucho menos algo meramente afectivo o cognitivo. Para comprender especialmente esta cuestión no se puede disponer de los tradicionales extremos 'válidos' ya que el pensamiento multidimensional

se caracteriza por la armonía entre las partes y así mismo se ejecutan cada una desde su estudio particular. Así pues, es afectivo en la medida que requiere del entendimiento de las emociones o los sentimientos que causa el detonante; por otro lado, es cognitivo en cuanto sirve como forma de investigación gracias a la sensibilidad por el contexto, lo cual produce distinciones útiles y un comportamiento íntegro frente a la comunidad de indagación que logra enlazar con los otros pensamientos, pues como afirma Lipman (2016): “podríamos decir perfectamente que la emoción es la opción, es la decisión, es el juicio” (p. 62). En otras palabras, el pensamiento cuidadoso a pesar de ser criticado por su cualidad afectiva realmente permite el paso de la actitud crítica porque en su mismo planteamiento yace la posibilidad de elaborar juicios de cualquier índole.

Desde el inicio del proyecto se determinó que la enseñanza de la filosofía – y esta disciplina misma en solitario – no puede estar alejada del contexto sociopolítico del infante. Para poder garantizar un espacio adecuado dentro de los aportes en búsqueda de una comunidad de indagación, se deben priorizar los espacios en los que el menor se desarrolla en su cotidianidad, o, mejor dicho, los tres modelos institucionales – públicos y privados⁵ por los que se conforma la sociedad. Es más, una educación sin contexto no tiene significado. (Lipman, 1992, p. 58) Las matemáticas son un gran ejemplo de cómo acercar los ejercicios numéricos a la cotidianidad del estudiante, como por ejemplo al proponer enunciados con nombres comunes, aplicar las reglas del álgebra y sus operaciones por medio de objetos conocidos y situaciones en las que los estudiantes mismos se pueden llegar a encontrar en algún momento.

De igual forma, este modo de enseñanza acrecienta su dificultad con el avanzar de los grados escolares hasta llegar a los problemas más complejos y su aplicación en otras áreas como física, química, trigonometría y cálculo. Lipman (1992) nombra esta metodología como las

⁵ Primer capítulo página 10.

relaciones entre las partes y el todo, al respecto la describe como “relaciones cargadas de significación”. (p. 58) A su vez, defiende que estas relaciones son importantes en su totalidad, pero deben ser vistas una por una con todo el cuidado para asegurarse de su comprensión intrínseca.

Por otro lado, mientras que en las matemáticas sí se llevan a cabo estas relaciones significativas, en el área del lenguaje se pierde un poco el camino de la secuencia y esto produce sujetos incapaces de reflexionar sobre un escrito, fallas de ortografía, redacción de textos o dificultad para expresarse oralmente. Es posible evidenciar, que en la teoría esta situación no es real pues sí se llega a presentar de forma organizada y consecuente las temáticas por grado; aunque en la práctica docente esta enseñanza se muestre precaria. En el campo de la filosofía, las herramientas aprendidas durante la primaria deberían servir de ayuda para las acciones interpretativas y propositivas que se trabajan en educación media con esta área en específico; al ver que esta situación no se realiza de tal forma, el planteamiento por la importancia de implementar un programa de filosofía en niños que se asegure de trabajar completamente en estas habilidades adquiere mayor fuerza, no sólo porque prepara para la comprensión de otros pensamientos sino porque demuestra que son conocimientos que pueden emplearse en todo momento por lo que no tiene que aguardarlos para volverlos útil en el futuro.

Esto alude al trabajo conjunto que realizan los criterios del pensamiento multidimensional, si una situación se origina en la imaginación de un niño o es propuesta por algún docente (creatividad) y este procede a relacionar algunos elementos identificados como parte de la realidad en la que vive e incluso formula juicios al respecto (crítica) y por último, se pregunta sobre qué tan bueno o malo es determinado aspecto/comportamiento y se cuestionan sobre la coherencia de los actos de algún personaje literario, de sí mismos o de sus padres, estará entonces realizando un ejercicio del pensamiento en cuestión. Para adecuar la teoría de este pensamiento, la investigación gira hacia la puesta en práctica de las dimensiones en las

instituciones educativas de Bucaramanga destacadas por los resultados de las Pruebas Saber 11.

2.2. El Pensamiento Multidimensional en los Colegios de Bucaramanga

Si se toman como referencia dos de los colegios de la Tabla 1 evidenciada en el primer capítulo, iniciando con el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús (Hermanas Bethlemitas) se halla que cuentan con ciertos componentes que resultan llamativos para el contexto. Antes que nada, el componente humanista como parte de la comprensión del sujeto a partir de su personalidad y los factores, tanto internos como externos, que lo determinan como el centro de las necesidades para la enseñanza y el aprendizaje. Esto quiere decir, que toman en cuenta las experiencias del estudiante como individuo capaz de “auto educarse” basándose en su realidad como mejor modelo posible; lo cual no significa que sigan un modelo individualizado como rutina dentro de las clases, según el Proyecto Educativo Institucional (2020) no se trata de (...) “aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible.” (p. 33) Esta es una demostración de un pensamiento holístico que se apoya en otro tipo de conductas mentales para promover el diálogo entre los componentes de la clase en lugar de construir fronteras epistemológicas que disminuyan el interés por lo que ignoran.

En segundo lugar, el Colegio San Pedro Claver con su metodología acorde con el estilo de los Colegios de la Compañía de Jesús titulado Paradigma Pedagógico Ignaciano, el cual sugiere dos pasos principalmente para su implementación: El primero de ellos, preparar a los estudiantes con la contextualización indirecta de la realidad a la cual se van a afrontar y de esta manera procurar un tanteo del terreno a trabajar; y el segundo, poner a disposición del diálogo la socialización dinámica del tema. En evidencia, las habilidades dispuestas a desarrollar para la enseñanza de la filosofía en secundaria radican justamente en las cognitivas y de comunicación, tanto oral como escrita.

En tercer lugar, el Instituto Caldas cuenta con estrategias pedagógicas seleccionadas para el desarrollo del pensamiento crítico como el pensamiento creativo en donde los maestros disponen a los estudiantes para accionar y dejar en evidencia el uso de habilidades orales en conjunto con las descritas para la elaboración de exposiciones, relatorías, esquemas conceptuales y sustentación de posturas frente a un material audiovisual anticipado. Asimismo, gracias a que la institución maneja un enfoque de la totalidad de lo real, se construye un saber sobre lo holístico en las asignaturas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales que se ven desde la primaria, lo cual permite mantener un bagaje conceptual para interpretar la filosofía desde sus posturas teóricas y prácticas dispuestas para la enseñanza en los grados superiores.

Cómo es posible verificar, el Instituto Caldas (2013) se vale más de la dimensión cuidadosa en tanto “centra su énfasis en la formación afectiva y moral y el desarrollo intelectual.” (p. 31) En realidad, sí reconocen las demás dimensiones como parte de su Proyecto Educativo, sin embargo, guían cada uno de estos pensamientos al marco social sobre cómo comportarse como un buen ser humano que cumple con las obligaciones de su entorno al mismo tiempo que aprende constantemente de su cultura. Asimismo, mantener contacto con este tipo de conocimientos de su entorno le favorece para seguir con la transmisión de conocimientos de una generación a otra, o en su defecto, a sus congéneres.

En relación con esto, el Colegio Bilingüe Divino Niño (2020) cuenta con cuatro dimensiones en las cuales basan su quehacer con los estudiantes en búsqueda de crear un ser humano holístico, es decir, que se comprenda como parte de un todo y como tal debe ser estudiado, no a partir de sus particularidades. Estas son, la dimensión cognitiva, corporal, afectiva y espiritual; como prueba de este interés promueven programas de acompañamiento emocional para el aprendizaje de sí mismos, distintos grupos deportivos y artísticos que permiten la integración de los distintos talentos o dimensiones del pensamiento, además de su enfoque mayoritario hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés).

Sin duda alguna, los resultados en las pruebas Saber 11 son un buen reflejo de la buena implementación de un programa institucional, que, si bien no es enfocado en la filosofía, está guiado al refuerzo de los conocimientos en áreas como las matemáticas, lenguaje y el aprendizaje de un idioma extranjero, en cuyas competencias de aprendizaje están las cuatro variaciones de las habilidades cognitivas enunciadas en el primer capítulo. Más aún, el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús que con el programa de Filosofía para Niños demuestra por medio de la prueba Saber 11 los resultados superiores que se alcanzan cuando se enfocan en darle al infante una práctica de la filosofía desde que inician en la básica primaria y que trabajan de manera efectiva en relación con otras asignaturas.

Con esta información, es menester delimitar la funcionalidad del pensamiento multidimensional dentro del aula y aún más dentro del área de lo filosófico. Al respecto, se deduce que desde la generalidad de su aplicación este tipo de pensamiento favorece la puesta en práctica de una educación holística que promueva en una sola idea los distintos tipos de comportamiento mental de los sujetos dispuestos a educarse con el fin de emplear útilmente las habilidades en las que se desempeña cada uno, sin dejar de lado que el propósito inicial de su carácter multidimensional se trabaje de manera conjunta. En este orden de ideas, la filosofía cuenta con un gran espectro de interrogantes para entablar un programa educativo, tanto en función de esta disciplina debido a que se acerca a una población que cumple con las habilidades básicas para actuar de manera filosófica; como para educar seres humanos conscientes de la realidad que cooperen para el mejoramiento de esta.

Esto dispone entonces un cambio en la imagen y la práctica del docente, pues no tendría la preocupación de enseñarles a los niños a ser creativos, a formular preguntas, ni mucho menos a tener la posibilidad de asombrarse en el marco en el que vive; y tampoco alude a un cambio de perspectiva frente a la dificultad a la que se enfrentan los maestros, pues como se ha mencionado múltiples veces no se busca seguir ni negar la realidad y es que no todos los escolares siguen un

mismo proceso lineal ascendente. Con esto se pretende reconocer que la labor de las instituciones radica en estimular estas bases innatas que apoyan el quehacer filosófico desde la primera infancia. De igual forma, son dimensiones que debe seguir la educación hasta el grado más alto, no se trata de una tarea finalizada cuando los estudiantes cumplan con el grado máximo de la básica primaria y al llegar a la secundaria pierdan este tipo de estímulos, pero sí que ellos tengan las herramientas necesarias para recurrir a estas dimensiones como medio para estimular sus planteamientos propios.

En consecuencia, se deduce que las capacidades dispuestas a implementar en la vida del estudiante son aquellas que permiten un espacio más abierto a las posibilidades alternas y se deja en menor medida la guía hacia los medios más tradicionales para aplicar en cualquier circunstancia y evitar la continuidad de prácticas específicas para un contexto determinado. Esto no quiere decir, que lo tradicional se convierta en un óbice para una educación íntegra que procure la comunidad de indagación, se trata de reconocer otras perspectivas fundamentadas que cooperen a la construcción de hipótesis y conclusiones no pensadas.

Para continuar con la investigación, el próximo apartado está centrado en la distinción de la Filosofía para Niños desde su capacidad para inmiscuirse en otras áreas de conocimiento que dan paso a la constante (re)construcción del programa. Para ello, se cuenta con el sustento deleuziano del Rizoma como modelo epistemológico capaz de abrirse a nuevos caminos que dejan a un lado la subordinación. De igual forma, el tema principal de este capítulo abarca el impacto de las asignaturas que fueron estipuladas por el Ministerio de Educación en el área de humanidades para la básica primaria y así poder indagar el impacto que tienen sobre la propuesta de Matthew Lipman enfocado en la enseñanza de la filosofía.

3. Pensar el Programa de Filosofía para Niños como un Rizoma

El encabezado de este capítulo identifica el programa de Filosofía para Niños como un

rizoma con un propósito en particular, y como se puede suponer, hace referencia al concepto deleuziano reconocido por sus características divergentes provenientes de un mismo objeto que da origen a múltiples ramas. Lo curioso de este término, es que el filósofo francés no lo determina como algo genealógico (Deleuze, 2008, p. 16), esto señala principalmente a un error hermenéutico: En efecto, las ramas no descienden o aparecen de un punto exacto. Es así, como estas ‘líneas’ con las que se reconocen las raíces o brotes del rizoma no responden a ningún tipo de jerarquización en la medida que se ejercen múltiples influencias entre estas mismas ramas. Por lo tanto, el programa de filosofía del cual se hace estudio en este trabajo de grado resulta cercano al rizoma en tanto favorece en sí mismo las conexiones necesarias a miras de una filosofía interdisciplinar, dispuesta a la renovación constante y que puede verse temporalmente construida – es decir, algo establecido y seguro – pero apto para las modificaciones necesarias con respecto al entorno social y político que le rodea.

Con esta claridad, se da inicio al propósito de esta sección de la investigación: entablar la relación entre las asignaturas determinadas por el Ministerio de Educación Nacional e identificar las habilidades que según el ideal institucional deben desarrollarse dentro del aula de clases para los distintos grados en la básica primaria en el área de Lenguaje. No obstante, previo a iniciar con el desarrollo de este propósito, es importante distinguir lo que se comprende por el término de habilidad. En principio, Matthew Lipman ofrece una definición general acerca del término: “Una habilidad es la capacidad para organizar acciones y funciones que logren el efecto deseado.” (Lipman, 1998, p. 128) En otras palabras, ‘ser hábil’ en algo radica en la destreza del sujeto para poder ejecutar una acción y garantizar en mayor medida que el efecto de esta sea el esperado.

Con esta información presente, se inicia con la mención de las asignaturas desde primero hasta quinto de primaria para encontrar la funcionalidad de estas en la básica primaria y de qué manera pueden aportar al pensamiento de Matthew Lipman con el programa de Filosofía para Niños. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional (2006) redacta por medio de un documento

ciertos parámetros para guiar el quehacer docente. Para la continuación del trabajo, es sustancial enfocarse en el área de humanidades, más precisamente en los estándares para la enseñanza del lenguaje como la asignatura más afín con la filosofía que se dicta de manera rotunda desde los primeros grados escolares con el fin de determinar el impacto que tiene en relación con la propuesta de Matthew Lipman.

3.1. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje

Inicialmente, la intención de este acápite es estudiar de qué forma la realidad de las instituciones educativas en Colombia, reglamentadas por el Ministerio de Educación Nacional, organizan sus currículos con base en unos estándares específicos para cada asignatura; sin embargo, al ser este un documento de grado desde y para la filosofía, hay que detenerse en el área que más le es útil a esta y se dicta desde la primera infancia hasta el grado más alto de la secundaria, como lo es la asignatura de Lenguaje. Ahora bien, para indagar la manera en que la enseñanza del lenguaje contribuye a la comprensión filosófica en la educación media se propone recurrir a los estándares básicos de competencias en Lenguaje estipulados como parte de la preparación para llevar a cabo una comunicación efectiva. En relación con esto, el objetivo de esta mención radica en argumentar a favor de las habilidades que, a pesar de no ser enseñadas desde la filosofía misma, llegan a ser útiles en cierta medida para el estudio de esta asignatura en la educación media.

Así, en la básica primaria se agrupan los estudiantes de los grados primero a tercero con cinco estándares básicos por desarrollar. El primero de ellos hace referencia a la producción textual (oral y escrita) con un vocabulario adecuado en el que se comunique de manera clara la intención del mensaje, un uso aceptable de los aspectos semánticos y morfosintácticos junto con la descripción detallada de los elementos importantes que componen la secuencia lógica del mensaje (p. 32). En otras palabras, el objetivo de plantear dicho estándar es iniciar con el proceso

oral y escrito para la correcta comunicación de ideas con base en las estructuras semánticas de la lengua e identificar detalles espacio temporales para la construcción de mensajes con sentido que permitan evidenciar una temática y un propósito claro por el cual se trabaja de tal forma.

El segundo estándar corresponde a la comprensión e interpretación textual, para lo cual se vale del ejercicio de lectura con diversos tipos de textos cortos (por ejemplo, cartas, tarjetas, afiches, etc.) a fin de iniciar la elaboración de hipótesis propias formuladas con base en el sentido global del texto y ponerlos en relación con los conocimientos ya obtenidos. De manera simultánea, se busca que posterior a la lectura el estudiante esté en la capacidad de elaborar resúmenes y esquemas además de las comparaciones entre textos de acuerdo con el tema y la función de cada uno de ellos.

El tercero hace referencia a los textos literarios empleados con la responsabilidad de desarrollar en el menor la capacidad creativa y lúdica; es en este espacio donde se requieren de textos más fantasiosos como las fábulas, los cuentos o los relatos mitológicos. Nuevamente, la intención de este punto es incentivar a la creación de hipótesis durante la lectura, la diferenciación entre cada tipo de texto y la autoría de escritos de la misma índole (lo cual conlleva la creación de espacios alternos en donde se desarrolle la historia, la elección de personajes con características físicas y, entre otras cosas, la redacción de un diálogo.)

En cuarto lugar, se cuenta con el acercamiento a la comunicación masiva y no verbal a miras de identificarse en un mundo que siempre necesita comunicar algo a otro y se valen de medios de comunicación adecuados para todas las edades e intereses sociales. Con este fin, desarrollan actividades focalizadas en la comprensión del lenguaje específico de los medios para alcanzar la apropiación necesaria del manejo de la información y aplicarla a otros campos más gráficos como las historietas en el que las imágenes brindan determinada secuencia. De igual forma, ser consciente del impacto que tiene comunicar algo y la estructura que se sugiere para

enviar un mensaje al público, el cual está dispuesto a interpretaciones distintas que desvían la idea de un sentido inicial.

Ligado al cuarto estándar, está el último enunciado en el que se busca enriquecer en mayor medida los procesos comunicativos de modo que sean auténticos y se logren establecer semejanzas entre los elementos que divulgan el mensaje, tales como el medio de comunicación, el tema, la aceptación de las partes (receptoras y emisoras) interpretativas del comunicado, entre otros. Como se puede evidenciar, este quinto estándar está más conectado con la identificación de un sentido primero en relación con las múltiples interpretaciones que pueda surgir posterior a la recepción del anuncio.

En cualquier caso, una vez se culminen los tres primeros años se espera que el estudiante demuestre un mayor nivel de desarrollo en cuanto a la producción de textos y la articulación de las herramientas básicas para comunicar algo, como por ejemplo la organización de ideas y tener la capacidad de formular un hilo conductor para la exposición de estas, así como el buen manejo del léxico con base en el público receptor (p.34). En particular, los grados cuarto y quinto de primaria se caracterizan por la evolución de las posibilidades del sujeto para comunicar algo, tanto de forma oral como escrita, a un público y un contexto preciso.

De hecho, es en esta línea que la teoría de Lipman no resulta tan lejana a la realidad nacional. Así, por ejemplo, regresa el interés por la comunidad de indagación como medio fructífero del discurso conversacional que refiere a la discusión entre lo personal y lo lógico. En otras palabras, Lipman (1998) indica que (...) “la conversación suele tender más a un estado de equilibrio, y el diálogo al desequilibrio” (p. 308). Esta distinción es fundamental, pues indica un término que se ha tratado durante toda la redacción: la necesidad de movimiento. Si se mantiene el balance entre la fluidez de ideas representativas del diálogo en relación con la interlocución de la conversación se logra mantener un ambiente adecuado para la comunidad, en el que convergen

la cooperación como parte del rastreo de ideas y el intercambio de información en general. Nuevamente, el pensamiento producido por la identificación de las sensaciones junto con el planteamiento lógico forma parte de la construcción de un conocimiento completo y completamente válido.

De ahí que, dentro del pensamiento de Lipman sean tan importante tomar en cuenta las decisiones tomadas por el menor desde las más básicas, como lo son en este caso la elección del tema, el diseño planeado para poder escribir, la comprensión de los distintos tipos de texto y la estructura de cada uno de ellos para dejar en manifiesto un mensaje o información clara; hasta las más compuestas, como la elaboración de hipótesis, el reconocimiento de los elementos que componen el texto elaborado (p. 35), además de ser capaz de identificar elementos propios de la historia como las relaciones de espacio – tiempo.

Muy similar a las otras asignaturas, los estándares que guían el lenguaje trata de darle las herramientas suficientes al menor para que se comprenda a sí mismo en relación con el exterior, esto se lee según el Ministerio de Educación Nacional: (...) “significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones (...)” (p. 96) Esto permite dar fundamento a las habilidades mencionadas en el primer capítulo dictaminadas por Matthew Lipman, así es posible evidenciar la importancia de no apartarse unas de otras, sino que todas hacen parte de propósitos que coexisten bajo un mismo sentido. Así pues, el pensamiento crítico no está predispuesto únicamente para la filosofía o lectura crítica, el uso del pensamiento cuantitativo no es de uso exclusivo para las ciencias exactas y las habilidades de traducción no son específicas para el aprendizaje de lenguas externas.

En esta misma línea, en el programa de filosofía para niños se parte de la interconexión entre habilidades para el pensamiento que inicia, entre otros modos, con la ayuda de preguntas formuladas por el docente que permiten introducir y despertar la curiosidad de los estudiantes por construir una respuesta a ese interrogante. En últimas, la implementación de este tipo de estrategias está pensado para ahondar un tema en clase de forma más cercana a los estudiantes de modo que pueda dar paso a la construcción de pensamiento desde su propio lenguaje, lo cual promueve una mayor apropiación del tema sin dejar a un lado la rigurosidad de la disciplina.

Como se pudo leer en el capítulo anterior, Lipman reconoce la labor filosófica como parte del todo y por ello escribe en torno al pensamiento multidimensional, en donde se resalta la necesidad de reunir distintos tipos de pensamiento en la comunidad de indagación a fin de poner en práctica, no sólo lo aprendido dentro del aula de clase, sino estudiar de forma filosófica las experiencias logradas por sí mismos. Por esta razón, se expone a continuación la necesidad de incluir dentro de un currículo escolar los conocimientos obtenidos de manera natural para llevarlo al estudio lógico-filosófico tal como se evidencia en el Programa de Filosofía para Niños. Para complementar este estudio, es importante recurrir nuevamente al material de apoyo estudiantil para la básica primaria escrito por Lipman.

3.2. El Programa de Filosofía para Niños en la Básica Primaria desde Matthew Lipman

Con el conocimiento de los estándares mencionados, ahora el texto se dispone al estudio del material de apoyo escrito por Matthew Lipman y adaptado al contexto colombiano por el profesor Diego Antonio Pineda. Para empezar, se escribe en torno a la primera novela diseñada para trabajar con estudiantes de 5 y 7 años enfocado en desarrollar la lectura reflexiva: *Elfie* (2006). Por medio de esta novela, representada por una niña con actitudes bastante particulares que le permiten acercarse a la realidad de los lectores tales como la timidez y la duda constante

de todo lo que ella ‘cree conocer’, se puede reflejar una reflexión constante sobre su entorno en general, pues si bien Elfie permanece callada la mayor parte del tiempo en el colegio, mantiene en constante funcionamiento su mente y se cuestiona cualquier estímulo exterior que haya captado su atención. La trama de esta novela inicia con la propuesta de algunos concursos en televisión por parte de Don Jaime, el rector del colegio; que para seleccionar a los personajes que van a llegar a emitir el concurso, deben pasar por varias pruebas de selección, como por ejemplo hacer la mejor distinción y hacer relaciones.

Por medio de las situaciones alternas, Elfie afronta otro tipo de situaciones importantes que son tratados desde la propia formulación de preguntas del personaje, pero tienen un trasfondo filosófico. Por ejemplo, Elfie se plantea la posibilidad de no ser real debido a que un compañero de clase hizo un comentario contra Elfie al tacharla de irreal por no mantener una comunicación constante con sus compañeros. De esta manera logra abordar el estudio cartesiano: “Si te puedes preguntar, entonces debes estar pensando! Y, si estás pensando (...) Tú eres real”. (p. 7) De hecho, resulta curioso ver que ella primero reafirma su realidad como individuo para poder seguir con los demás planteamientos y a partir de ello se cuestiona sobre su papel en el mundo. Asimismo, logra plantearse junto con Sofía qué hay más allá de lo que se ve a primera vista desde el colegio, la ciudad y la Tierra desde un modelo aristotélico; aquí es posible identificar la cuestión de lo natural, aquello de lo que el ser humano está mayormente consciente de su movimiento, mientras que la conversación permea después el campo de lo metafísico en donde recurren a una discusión más especulativa. En síntesis, demuestran un estudio de lo particular – lo más cercano a ellas – para dirigirse al estudio de lo general – lo más complejo de conocer.

Posterior al trabajo sobre la construcción de sentido a partir de la exploración constante del ambiente, se procede a introducir una temática muy conectada con la naturaleza en función de desarrollar la reflexión sobre esta y el compromiso que se debe tener al respecto. Para ello, está la novela de *Pío y Mechas* (2007) en donde los personajes entablan un estudio por cuestiones

como el espacio, el tiempo, los números y lo causal sobre la base de la cooperación entre compañeros para esclarecer la comprensión del mundo por medio de los sentidos. Esta novela hace parte de la aceptación del empirismo como parte elemental del proceso educativo, hecho que le da total sentido a la secuencia de argumentos escritos con anterioridad en la medida que demuestra fehacientemente que más allá de la escuela se genera un conocimiento valioso que puede aportar a la enseñanza de la filosofía.

Por el contrario de *Elfie*, los hechos no transcurren en un centro educativo, sino que la producción de conocimiento se lleva a cabo en lugares externos, con amigos y familiares de 'Mechas' con quienes interactúa constantemente con historias inquietantes, preguntas que ella misma se realiza en sus momentos de introspección y exploraciones con sus amigos en búsqueda de la ballena leviatán. De esta manera, se resalta la intención del Programa para reconocer el instinto de aventura que tienen los niños e iniciar el proceso desde lo innato a miras de fortalecer la argumentación de los estudiantes hacia el perfeccionamiento del mismo en relación con los parámetros de la lógica. En este orden de ideas, se establece que la búsqueda de las experiencias significativas para el menor a través de un modelo de descubrimiento convincente desligado de las rutinas limitantes que promueve el entorno escolar es de utilidad para el aprendizaje en filosofía y la construcción de significado.

Por último, *Pixie* (2007), una novela que transcurre principalmente en un zoológico y se vale de la narración de cómo el personaje principal formuló su propia historia, lo cual lleva a entablar un preámbulo sobre el razonamiento informal a miras de desarrollar la lógica formal en los años posteriores con *El Descubrimiento de Harry* (2006). Durante la superposición de las historias, los estudiantes logran identificar medios de expresión literarios útiles como las metáforas, analogías o la creación de similitudes para alcanzar un pensamiento crítico basado en incentivos creativos como el estudio por las creencias, las relaciones, la distinción entre el significante y el significado e incluso tocar la problemática que envuelve a la libertad. Esta novela

en cuestión se torna primordial en cuanto señala una de las formas más necesarias para objetivar el conocimiento de cada persona por medio de oraciones estructuradas, detalles específicos, y en términos generales, el buen uso del lenguaje como magno recurso para los procesos mentales.

Es indudable afirmar, que el conocimiento producido fuera del aula de clase hace parte de la construcción consciente de un programa de filosofía para niños. Es posible evidenciar, que la educación en esta área de conocimiento será mucho más cercana al estudiantado y le permitirá aceptarse como parte de este mismo ambiente problemático del cual debe responsabilizarse. Por añadidura, esto es claro en el ánimo de las materias del Ministerio de Educación Nacional en la medida que se busca hacer del sujeto un ciudadano que aporte a la sociedad desde las distintas dimensiones mencionadas. En este sentido, es imprescindible recurrir a la puesta en práctica del programa de Filosofía para Niños en Colombia y verificar de este modo la excelencia de resultados en aquellos colegios que han decidido añadir un currículo filosófico desde la básica primaria en función de este objetivo; para ello, se mencionan a continuación los colegios que lo han implementado a nivel nacional.

Por otro lado, con referencia a la implementación del currículo en filosofía para niños en Colombia, se ha logrado identificar dos instituciones que lo aplican en la básica primaria hasta básica secundaria, estos son: Liceo Hermano Miguel De La Salle, en la ciudad de Bogotá y Colegio Americano, ubicado en Cali. Con respecto a las intenciones iniciales de ambos colegios, se afirma que tienen una orientación guiada hacia los valores dados por su filosofía confesional, asimismo cumplen con sus funciones a partir de la bibliografía del programa filosófico creado por Matthew Lipman.

Ante todo, el Liceo Hermano Miguel De La Salle ofrece el programa a partir de un fundamento guía el cual está coordinado con la ilustración del profesor Diego A. Pineda, a saber, aplicar filosofía en niños requiere de un replanteamiento que permita ver a la educación desde la

posibilidad de cambio, tanto en su metodología como en sus resultados esperados. Se trata, en últimas, de desarrollar la autonomía cognitiva del menor, es un “enseñar para pensar (...) y no enseñar para aprender” (Peralta, et al. 2020, p. 26). Hay que recordar que, desde la perspectiva del filósofo norteamericano sí es imperativo incluir dentro del programa de filosofía que el docente esté en la capacidad de desarrollar pensamiento en el menor por medio de la sensibilidad del contexto.

Asimismo, el Colegio Americano en Cali ofrece otro tipo de propuesta filosófica para sus estudiantes, pues cuentan con un semillero de filosofía llamado Speiro que está dedicado a la comunidad estudiantil de tercer a undécimo grado. Vale la pena aclarar que es una opción extracurricular, lo cual indica que el ingreso a esta formación es totalmente voluntario. En suma, las actividades están resueltas con base en la siguiente división: Los grados de tercero a quinto trabajan por medio de actividades recreativas de la misma forma en la que se desarrollan habilidades de lecturas de textos y la indagación sobre contextos en los que se trabaja el pensamiento multidimensional. De manera similar, en los grados de sexto a undécimo se logran realizar actividades por medio de la comunidad de indagación en los que se discuten de lleno distintos problemas de índole filosófico, escalando a la producción oral y escrita de textos académicos – argumentativos.

En resumidas cuentas, se han mencionado ya los elementos que componen el programa de Filosofía para los grados de básica primaria, se resaltó la importancia de construir significado a partir de experiencias extracurriculares y se determinó que la enseñanza de la filosofía está, en efecto, guiada a la enseñanza del pensamiento. Lo cual resalta la necesidad de mantener un estudio en simultáneo con la labor docente, pues mientras exista una influencia de este tipo no se debe maniobrar la información bajo la visión y conveniencia del docente pues se comete una falta grave en contra de la educación y más aún en contra de la filosofía. Se concluye, que el trabajo como individuos en constante renovación intelectual se fundamenta en la proposición y creación

de espacios en los que este desarrollo cognitivo y personal se torne efectivo, o de manera más simple y concreta, un Programa de Filosofía para Niños.

Conclusión

Con base en la información redactada anteriormente este trabajo de grado permite concluir, que las instituciones educativas evaluadas dentro de los parámetros del presente documento, a pesar de no incluir en su totalidad una asignatura dentro de la malla curricular enfocada en la filosofía desde la básica primaria, procuran el desarrollo de habilidades comunes a esta disciplina. Esta realidad permite replantear la idea de ver a la filosofía como promotora de un solo tipo de pensamiento, sino que por el contrario se reconozcan otras dimensiones como la creativa y la cuidadosa. Asimismo, lo anterior implica abrir los espacios de la enseñanza a conductas mentales alternas que, desde su autenticidad, puedan ofrecer una labor filosófica fructífera para la comunidad de indagación, pues hablar de filosofía no significa en sí entablar un análisis crítico, se trata de poner en práctica numerosas habilidades como la investigación, la traducción, la creatividad para plantearse nuevas preguntas, el razonamiento y ante todo la posibilidad de crear diálogo.

En este trabajo de investigación no se buscaba del todo delimitar la enseñanza de la filosofía de manera absoluta a una única materia, no sólo porque se pudo dar cuenta en la escritura del texto que en la realidad esta es una práctica que no se lleva a cabo, sino también porque desde el inicio se buscó exponer a la filosofía como un modo de vida en el que esté permitido aprender y desaprender constantemente. Empero, no se descarta que la implementación de un programa para niños está a total disposición con el fin de interconectar los conocimientos aprendidos en otras asignaturas que trabajan de manera individual y mantener un espacio libre para el pensamiento. Finalmente, la importancia de tener contacto con la filosofía desde la básica primaria implica reconocer las habilidades de esta área de conocimiento

como algo propio a los menores, como un acto que se presenta con total normalidad en el género humano, independientemente de la edad en la que se encuentre.

Si el estudiante logra ser consciente que tiene por naturaleza habilidades que le permiten desempeñarse eficazmente en el mundo de forma académica y personal, podrá comprender que la educación es una oportunidad para perfeccionarlas con cada año y no verá la institución como un aspecto negativo en su vida que no logra aportar nada para su proyecto de vida, el cual vale la pena aclarar, permanece en constante construcción durante todo el proceso escolar. Este proceso permite a los niños y niñas la duda, la reflexión y poder pensar sobre todas las cosas sin dejar de vivir su infancia: Las dimensiones del pensamiento no son un fin que se aplica únicamente en los grados más altos, debe hacer parte de un proceso significativo desde el primer encuentro que los seres humanos inician con su trayectoria en un colegio.

Referencias Bibliográficas

Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Editorial Gredos: España.

Carrillo, L. (2007). Argumentación y Argumento. *Revista Signa*, 16, 289 - 320. Universidad de Granada.

Cisneros, C. (2019). *Módulo Competencias Comunicativas*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Disponible en: <https://vdocuments.net/competencias-comunicativas-unad.html>

Colegio Bilingüe Divino Niño. *Filosofía Institucional*. (2020). Recuperado de: <https://www.cbdn.edu.co/institucional/>

Colegio del Sagrado Corazón de Jesús - Hnas. Bethlemitas - Bucaramanga. *Proyecto Educativo Institucional*. (2022). Disponible en: <http://www.colbethlemitas.edu.co/responsive/index.php/page/item/71>

Decreto 869. Por el cual se Reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - Saber 11. (17 de marzo de 2010). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles221588_archivo_pdf_decreto_869.p

Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Introducción: Rizoma*. En: Mil Mesetas - Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia, Pre - Textos. pp. 9 - 32.

Derrida, J. (1971). *De la Gramatología*. México. Siglo Veintiuno Editores. Disponible en: <https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/05/derrida-jacques-de-la-gramatologia-compressed.pdf>

Derrida, J. (1989). *La Escritura y la Diferencia*. España: Barcelona. Editorial Anthropos.

Disponible en: https://roxanarodriguezortiz.files.wordpress.com/2011/04/derrida-jacques-la-escritura-y-la-diferencia_ocr.pdf

Durán, M. (2015). *El Concepto de Educación Popular en el Pensamiento de Simón Rodríguez - Un Abordaje Filosófico y Político*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.

Disponible en:

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2984/uba_ffyl_t_2015_9006.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Grajales, I. (2022, 11 noviembre). *Área de Filosofía*. Colegio Americano. Disponible en:

<https://www.colamer.edu.co/area-filosofia/>

ICFES Saber 11. (2011). *Orientaciones para el Examen de Estado de la Educación Media ICFES*

Saber 11. Bogotá. Disponible en:

https://paidagogos.co/pdf/guia_saber_11_2011_feb_03.pdf

ICFES. (fecha de consulta 18 de julio 2022). *Análisis de Datos*. Disponible en:

<https://www2.icfes.gov.co/analisis-de-datos>

Kohan, W. (2011). *Desafíos para Pensar... La Enseñanza de la Filosofía*. Cuestiones de

Filosofía. DOI: [10.19053/01235095.v0.n11.2009.649](https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649)

La Salle Liceo Hermano Miguel. (2020). Cuadernillos Lhemi N. 5: La Filosofía para Niños en el

Lhemi. Disponible en: [https://lhemilasalle.edu.co/wp](https://lhemilasalle.edu.co/wp-content/uploads/2021/02/filosofia-nin%CC%83os-lhemi-web-1.pdf)

[content/uploads/2021/02/filosofia-nin%CC%83os-lhemi-web-1.pdf](https://lhemilasalle.edu.co/wp-content/uploads/2021/02/filosofia-nin%CC%83os-lhemi-web-1.pdf)

Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre: España.

Lipman, M. (2004). *Marcos*. Novela de Filosofía Social y Política. (Ed. Diego Pineda). Editora

Beta: Bogotá.

Lipman, M. (2006). *El Descubrimiento de Harry*. Novela de Lógica Formal. (Ed. Diego Pineda).
Editora Beta: Bogotá.

Lipman, M. (2006). *Elfie*. (Ed. Diego Pineda). Editora Beta: Bogotá.

Lipman, M. (2007). *Pío y Mechaz*. (Ed. Diego Pineda). Editora Beta: Bogotá.

Lipman, M. (2007). *Pixie*. (Ed. Diego Pineda). Editora Beta: Bogotá.

Lipman, M. (2016). *El Lugar del Pensamiento en la Educación*. Octaedro Editorial: España.

Mejía, A. (2011). *Filosofía para Niños y Niñas desde sus Novelas*. Universidad de la Rioja.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6123219.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los Estudiantes deben Saber y Saber hacer con lo que Aprenden*. Revolución Educativa. Disponible en:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Guía de Orientación 202-1*. Disponible en:

<https://eservicioseducativos.com/wp-content/uploads/2022/02/Guia-de-orientacion-Saber-11-2022-1.pdf>

Palacios, J. (1984). *La Cuestión Escolar – Críticas y Alternativas*. Editorial LAIA: Barcelona.

Disponible en: <https://personalidaduvm.files.wordpress.com/2016/11/216261746-la-cuestion-escolar.pdf>

Pineda, D. (1992). Filosofía para Niños: Un Acercamiento. *Universitas Philosophica*, 10 (19), 103 – 121. Disponible en:

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11779>

Soto, L. (2017). Filosofía y Traducción. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 7, 65 - 86.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6514466>

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Manifiesto Contra el Asesinato de la Filosofía en Colombia*. Disponible en:

<https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contr-el-asesinato-de-la-filosofc3ada-en-colombia.pdf>

Wittgenstein, L. (2009). *Investigaciones Filosóficas sobre la Certeza*. Gredos: Madrid.

Recuperado de:

<https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2014/04/wittgenstein-gredos-tractatus-investigaciones-y-sobre-certeza.pdf>