

**Las aulas de clases como comunidades de investigación desde
la transformación del modelo de educación tradicional que propone Mathew
Lipman a partir del texto *La filosofía en el aula***

Dayron Alexis López Barragán

Trabajo de grado para optar al título de Filósofo

Director

Dairon Alfonso Rodríguez Ramírez

PhD. Humanidades

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Filosofía

Pregrado en Filosofía

Bucaramanga

2023

DEDICATORIA

Al trabajo de quienes, con sus esfuerzos y sacrificios, dedicaron su tiempo, sus esfuerzos y gran parte de sus vidas a la realización de mi carrera como profesional a MIS PADRES.

A Don David, por sus consejos que me han acompañado a lo largo de este proceso.

A Barragán, por siempre apoyarme y darme una voz de aliento.

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN.....	6
1. TRASFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO	9
1.1 EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y CIENTÍFICA EN LAS AULAS DE CLASE.....	9
1.2 EDUCACIÓN FLEXIBLE E INCLUSIVA PARA TODOS	13
1.3 LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO TRANSFORMACIÓN	18
2. LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN RESPECTO A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	25
2.1 LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN RESPECTO A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.....	25
2.2 LAS BASES FILOSÓFICAS DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN.....	30
2.3 LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS.....	35
3. LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN NUESTRO TIEMPO Y SOCIEDAD	41
3.1 LA PROBLEMÁTICA AL ENSEÑAR FILOSOFÍA DESDE UN MODELO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL	41
3.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS DE CLASE CONTEMPORÁNEAS PROPUESTAS POR MATTHEW LIPMAN	48
3.3 EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA DENTRO DEL CURRÍCULO ESCOLAR PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL.....	51
CONCLUSIONES	54
REFERENCIAS	57

Glosario

Comunidades de indagación: son aulas de clases, que buscan promover en el aula de clase un ambiente más participativo por parte de los estudiantes.

Educación tradicional: aquella educación que se rige a partir de cumplir cierto tipo de estándares propuestos y establecidos en el currículo escolar.

FPN: abreviatura de Filosofía para niños, el cual nos ayuda a referenciar mejor la obra.

Resumen

Título: Las aulas de clases como comunidades de investigación desde la transformación del modelo de educación tradicional que propone Mathew Lipman a partir del texto *La filosofía en el aula**

Autor: Dayron Alexis López Barragán**

Palabras clave: Pedagogía, Pensamiento, Reflexión, Investigación.

Descripción:

Este trabajo propone una perspectiva de reflexión sobre los parámetros y paradigmas que envuelven la educación tradicional. Para ello se somete a crítica el establecimiento tradicional educativo, desde de un planteamiento filosófico que busca ser profundo, en la medida en que inquiera por lograr afluentes de cambio que puedan ser exitosos y redundar en el beneficio de la comunidad social general.

En razón a este objetivo se insta a considerar el proceso de transformación de la educación, a partir del punto de vista principal de la Filosofía para niños de Mathew Lipman y Ane Sharp, además de otras perspectivas, como la de la *Investigación-acción* presentada por Carr & Kemmis (1988) en su texto *Teoría crítica de la enseñanza*. Iniciativas como las señaladas coinciden y se diferencian en distintos ámbitos, pero ofrecen, a la vez, instancias de complementación, a través de las cuales se pueden modelar la acción requerida para el cambio institucional y social en el ámbito educativo. La unidad de miras de estas perspectivas tiene que ver con la transformación del aula de clase en una *comunidad de indagación* o de autorreflexión, en la cual se realiza un proceso de discusión y de diálogo entre alumnos, maestros y la comunidad educativa, a partir de una matriz social fundamental de tipo democrático.

* Trabajo de Grado

** Facultad de ciencias humanas Escuela de filosofía Programa académico. Director: Prof. Dairon Alfonso Rodríguez Ramírez, PhD. Humanidades

Abstract

Title: Classrooms as research communities from the transformation of the traditional education model proposed by Mathew Lipman from the text *Philosophy in the classroom*.*

Author: Dayron Alexis López Barragán**

Keywords: pedagogy, thinking, reflection, research.

Description:

This work proposes a perspective of reflection on the parameters and paradigms that surround traditional education. For this purpose, the traditional educational establishment is subjected to criticism, from a philosophical approach that seeks to be profound, to the extent that it seeks to achieve tributaries of change that can be successful and benefit the general social community.

Because of this objective, it is urged to consider the process of transformation of education, starting from the main point of view of the *Philosophy for Children* of Mathew Lipman and Ane Sharp, in addition to other perspectives, such as that of Action Research presented by Carr & Kemmis (1988) in their text *Critical Theory of Teaching*. Initiatives such as these coincide and differ in different areas, but at the same time offer complementary instances through which the action required for institutional and social change in education can be modeled. The unity of these perspectives has to do with the transformation of the classroom into a community of inquiry or self-reflection, in which there is a process of discussion and dialogue between students, teachers and the educational community, based on a fundamental social matrix of a democratic type.

* Degree work

** Faculty of Human Sciences School of Philosophy Academic program. Director: Prof. Dairon Alfonso Rodríguez Ramírez, PhD. Humanities

Introducción

Este trabajo propone una perspectiva de reflexión sobre los parámetros y paradigmas que envuelven la educación tradicional. Para ello se somete a crítica el establecimiento tradicional educativo, desde de un planteamiento filosófico que busca ser profundo, en la medida en que inquiera por lograr afluentes de cambio que puedan ser exitosos y redundar en el beneficio de la comunidad social general. Este objetivo tiene en cuenta, de manera conjunta, por una parte, la función de la escuela como institución social y, por otra parte, la función de la educación como práctica social, cuyas funciones conjuntas representan labores sociales fundamentales, aunque no necesariamente coordinadas (Carr & Kemmis, 1988, 207).

En razón a este objetivo se insta a considerar el proceso de transformación de la educación, a partir del punto de vista principal de la Filosofía para niños (FpN) de Mathew Lipman y Ane Sharp, además de otras perspectivas, como la de la *Investigación-acción* presentada por Carr & Kemmis (1988) en su texto *Teoría crítica de la enseñanza*. Iniciativas como las señaladas coinciden y se diferencian en distintos ámbitos, pero ofrecen, a la vez, instancias de complementación, a través de las cuales se pueden modelar la acción requerida para el cambio institucional y social en el ámbito educativo. La unidad de miras de estas perspectivas tiene que ver con la transformación del aula de clase en una *comunidad de indagación* o de autorreflexión, en la cual se realiza un proceso de discusión y de diálogo entre alumnos, maestros y la comunidad educativa, a partir de una matriz social fundamental de tipo democrático.

Creemos que el ejercicio de reflexión sobre la concepción y pertinencia de la estructura educativa teórico-práctica de la sociedad es importante, porque concibe una transformación educativa que busca sopesar y resolver las dificultades, bajo parámetros acotados, precisos y prudentes, tal como lo reclaman de manera prioritaria la FpN y la Investigación-acción.

De esta manera, se propone en este trabajo una reflexión en relación con los procesos de transformación a que se ve impelida la educación tradicional en la medida en

que los cambios sociales promueven nuevas formas de ser y hacer. Para ello se estructura un proceso de análisis y sustentación teórica, desde el cual, probablemente, pueda solventarse una práctica efectiva y real. Y conduciendo, esta última, además, por sus cualidades afirmativas, a un proceso de cambio desde el cual se pueda avistar con optimismo la mejora del sistema educacional. En este sentido los pasos a desarrollar en el trabajo serán las disposiciones teóricas y disposiciones prácticas o metodológicas que puedan llegar a ser bases confiables y productivas para la puesta en práctica del proceso educativo.

En el primer capítulo, se promueve el énfasis epistemológico de la comunidad de indagación, en torno al cual se enmarca la evolución de los prospectos educativos que tienen como centro el modelo dialógico. El modelo dialógico se considera, a su vez, la instancia de encuentro principal entre la filosofía, la educación y la sociedad civilizada. Sin embargo, el proceso histórico de cambio social ha sido arduo y deben reconocerse, por tanto, las dificultades y equivocaciones esperables, por las cuales se hace necesario un replanteamiento constante de los problemas. La comunidad de indagación es, de esta manera, una elaboración pedagógica central en la FpN, que recoge la larga tradición pedagógica de la humanidad, admitiendo, para ello, la revisión que reclama el proceso histórico y, desde la cual se declara, también, la necesidad de cambio hacia el futuro. Esta disposición es importante, sobre todo cuando son previsible las incidencias mayúsculas en relación con el futuro de las sociedades contemporáneas, en relación con temas como la tecnología, la ecología, el trabajo, entre otros.

En este sentido, el proceso de índole complejo por el que corre la sociedad de la era de la información hace que la comunidad de indagación se presente como un recurso capaz de fomentar un tipo de pensamiento, también complejo, que Mathew Lipman llama multidimensional. El pensamiento multidimensional se caracteriza por aunar en una unidad indivisible los factores crítico, creativo y cuidadoso de la persona, siendo, así, un modo de relacionarse con el mundo que infunde procesos completos y confiables para la resolución de problemas.

En el segundo capítulo se realizará una incursión general en los fundamentos de la Comunidad de indagación. Para ello se presentarán, en primera instancia, los presupuestos problemáticos de la educación tradicional, a partir de los cuales se motivaron, a mediados

del siglo XX, las expectativas investigativas de Mathew Lipman y sus colaboradores, y con las cuales se quiere, en principio, modelar un proceso pedagógico capaz de ayudar a superar los inconvenientes de la práctica educativa. En segunda instancia, se procede a una fundamentación histórica del proceso teórico sobre el que se asienta la FpN y que recoge autores como Vygotski, Dewey, Peirce y escuelas como el pragmatismo y la fenomenología. En tercera instancia, se realiza una exposición de los procesos funcionales dentro de la práctica de la comunidad de indagación en la FpN, lo cual remite, de manera particular, al estudio del diálogo como forma pedagógica fundamental y, por ende, a la pregunta, cuya función se constituye como la palanca que establece el matiz filosófico dentro de la discusión dialógica.

El tercer capítulo tiene como aspecto central el hacer una lectura, en relación con la situación de la FpN en Colombia y Latinoamérica, en la medida en que, como se desarrolla a lo largo del texto, una adecuada praxis educativa requiere de una disposición sopesada entre la teoría y la práctica educativa en cada contexto de realización histórica. Con base en lo mencionado, se sitúa la disposición cultural colombiana desde las perspectivas sociales que definen la sociedad de la información y la tecnología, entre otros grandes temas de las épocas actuales. Hacer esta delimitación demuestra que la comunidad de indagación representa una opción importante para el cambio de la educación tradicional en el país, en la medida en que se adapta desde amplios puntos de vista a las condiciones de realidad que están definiendo el cambio durante el siglo XXI.

En síntesis, este trabajo demostrará cómo la comunidad de indagación, tal como es definida en el marco de la FpN, representa una posibilidad importante para la enseñanza de la filosofía y para la educación en su generalidad. Sobre todo, cuando la potencia actual del cambio histórico está señalando una reforma educativa necesaria, desde la cual actualizar los conocimientos pedagógicos de la historia de la humanidad, a la luz de los disruptivos recursos y cambios que auguran los nuevos tiempos.

1. Transformación del pensamiento

1.1 Educación filosófica y científica en las aulas de clase

Tal como será tratado en la generalidad de este trabajo, el niño desde su más temprana infancia es un ser con la capacidad para establecer procesos de pensamiento y acción integrales, en los cuales la falta de experiencia no indisponen para la formación de ideas de estirpe filosófica. Los niños, dice Lipman (et al., 1992, p. 350), desde su más tierna edad tienen la capacidad de usar la *metáfora* y la *analogía*, haciendo explícito con ello su creatividad y dando cabida, de esta manera, a la pregunta de ribetes filosóficos. Siendo, por el contrario, con la entrada en la escuela que se desestimulan muchas de las características potenciales por medio de las cuales los niños y niñas enfrentan de manera vivaz los retos de la existencia. Lograr revertir esta situación requiere del uso adecuado de la discusión en el aula, a partir de la comunidad de indagación, en la cual los niños son tratados como personas cabales capaces de generar una mejor sociedad (Lipman, et al., 1992, p. 366).

La comunidad de indagación tiene el poder para instalar en el proceso educativo una distribución adecuada de los intereses, los lenguajes y de las circunstancias propias de la vida de los infantes. El resultado de lo anterior es una educación equilibrada y en valores, en la cual se complementan las habilidades adquiridas en los lenguajes de las asignaturas con una adaptación a la vida en democracia (Lipman, et al., 1992, p. 337). Por esta vía, el aula y la comunidad de indagación hacen posible la concepción estructurada de distintos tipos de pensamiento, cada uno de los cuales representa diferentes secciones del razonamiento y cuya combinación dispone a los niños en una ruta a la razonabilidad con la cual adaptarse de la mejor manera a un contexto social general que siempre está dispuesto a partir de múltiples dimensiones (Lipman, et al., 1992, p. 285). El enfoque filosófico de la FpN ofrece, así, la posibilidad de realizar el proceso de adquisición del *pensamiento complejo* (metacognitivo) desde su carácter *reflexivo* hasta el carácter *crítico* y posteriormente hacia su carácter *expansivo*, de cuya sinergia emerge el pensamiento de

orden superior o multidimensional, cuyas disposiciones relacionan los aspectos causales y globales del conocimiento y con los cuales se propicia la adquisición del ángulo, cognitivo, estético y moral.

Como puede verse, en términos generales, la educación propuesta por la FpN plantea una concepción nueva del proceso educativo en su disposición curricular, institucional y social. Los cambios presupuestos constituyen un ambicioso proyecto que plantea amplios retos para la comunidad educativa en su totalidad y para la sociedad. Estos cambios son, no obstante, de difícil realización, pues constituyen un replanteamiento fundamental de la labor educativa y de sus modelos pedagógicos y didácticos. La posible puesta en marcha de estos nuevos derroteros está marcada, por tanto, por una reconsideración de tipo histórico que replantea nuevas expectativas en relación con la teoría y la práctica de la labor educativa.

En relación con lo anterior, Lipman (et al., 1992, p. 133) señala que la educación de los niños, en lo concerniente a la manera de establecer *conexiones, clasificaciones y distinciones*, se ha sustentado en la fuerza y capacidad adquirida por la ciencia durante los últimos siglos. Esta prelación histórica ha llevado a conceder de manera prioritaria la atención al tipo de “conexiones causa-efecto” en contraste con las “parte-todo”, estableciendo así una inteligencia escindida donde predomina “el control práctico sobre asuntos prácticos” por sobre “las partes de una situación y cómo se relacionan entre sí y con el todo al que pertenecen”. Esta situación puede, sin embargo, mejorarse, a partir del pensamiento filosófico. En el mismo sentido, Lipman considera (et al., 1992, pp. 203-204) que los hechos de la ciencia suelen presentarse en el aula como “definitivos y absolutos”, con lo cual se lacera el verdadero espíritu de la investigación, ya que esto impide la fluidez del proceso científico. Mantener esta actitud menoscaba el interés de los niños y jóvenes por la ciencia, pues no llegan a entender la ausencia del interés por la indagación que emana a partir de la simple transmisión de conocimientos estancos e indubitables.

De manera amplia, la presencia de procesos poco íntegros en las asignaturas en la escuela suele ser resultado de la lucha entre dos posiciones sociales que reivindican, por una parte, los valores de cambio e innovación de índole liberal y cambio urbano y, por otra parte, los valores establecidos y fundados en la tradición, y que son representados por una posición más conservadora. Los primeros promulgan la negociación en la vía a lograr

establecer consensos dada la “variedad de estilos de vida”; y, los segundos, reclaman el mantenimiento ininterrumpido de los “códigos morales”, para el mantenimiento de la civilización. De manera general, cree Lipman y sus colaboradores, que los primeros resaltan las habilidades en favor de los contenidos y los segundos, al revés, los contenidos por sobre las habilidades. El problema conjunto que arrastran estas consideraciones es la imposibilidad de acuerdo que se manifiesta en razón a la prevalencia de un conjunto de valores por sobre otro, lo cual no se logra “sin atentar contra alguno de los derechos constitucionales” generando, así, “escepticismo”, en relación con los mecanismos de participación para las personas en la sociedad (Lipman, et al., 1992, pp. 306-308).

Las dificultades mencionadas en la educación en el ámbito histórico son tratadas de manera amplia por el libro de Carr & Kemmis (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*, en el cual se indaga sobre el corto circuito presente entre la teoría y la práctica educativa dentro del proceso histórico de construcción de conocimiento. Situación en la cual, han sido los profesores los perjudicados, pues son los que menos capacidad de acción tienen sobre su propia profesión (Carr & Kemmis, 1988, pp. 20-21). Coinciden los autores con Lipman al identificar la presencia de debates irresolubles e inconclusos entre disposiciones epistemológicas que se debaten entre la ciencia natural y los significados de la cultura, ejerciendo estas disputas, además, como centro de la resolución de problemas de índole social, y de cuya discusión surgen distintos modelos de intervención en lo educativo (Carr & Kemmis, 1988, pp. 44-45)¹.

De manera central, Carr & Kemmis (1988, p. 53) identifican dos facciones históricas en pugna sobre las que se define la ambivalencia educativa: el planteamiento “positivista” que enfatiza el logro de una finalidad a partir de los medios (objetivista) y el planteamiento “interpretativo” que prioriza el discernimiento a partir de la reflexión propia (subjetivista). Ambos métodos, tienen la deficiencia de desvincularse del proceso sociohistórico, dando lugar con ello a posiciones relativistas y poco integrales (Carr &

¹ Se han realizado asociaciones entre la Filosofía para niños, con propuestas progresistas o emancipadoras como las de Paulo Freire (Accorinti, 2002; Barrientos Rastrojo, 2013, citados por Shapiro, 2019, p. 3). En el mismo sentido, señala Shapiro (2019, p. 3) que, si bien la influencia filosófica de Dewey es el pragmatismo, su colaboradora Ane Sharp, denota la influencia de Rorty y Habermas. Sin embargo, estas asociaciones deben ser observadas con cuidado, pues su traslación sin revisión puede provocar asociaciones difíciles o incompatibilidades.

Kemmis, 1988, p. 56). La perspectiva que promueven Carr & Kemmis (1988, pp. 57-60) es una en la cual el maestro adquiere preponderancia crítica a la luz de adquirir capacidades para modular el factor teórico y el práctico a la luz de la experiencia y el cambio histórico y cultural.

La educación, de esta manera, ha estado delimitada por factores históricos que en un comienzo respondieron a los contenidos intelectuales de los grandes filósofos, para pasar luego a establecer en la ciencia su principal afluente, constituyendo en el proceso distinciones humanistas, como la de los pragmatistas, con Dewey a la cabeza. Esta última iniciativa promulgaba una adhesión al ideal del hombre culto y democrático auspiciado por la ciencia y la filosofía, en actuación conjunta. Modelo que a la postre sucumbe, en razón a las directrices netamente científicas que se instalan con la psicología y la sociología modernas, en torno al paradigma conductista y cuyo clímax es representado por el pensamiento que se plasma en el Círculo de Viena. La ideología positivista derivada de este tipo de planteamientos se basa en la experiencia observable y en la metodología de las ciencias naturales (Carr & Kemmis, 1988, pp. 70-78).

Como respuesta al cientificismo, se desarrolla el paradigma “interpretativo”, basado en la fenomenología social de Alfred Shutz. Desde esta escuela se aduce que la objetividad, de llegar a ser posible, lo sería bajo “la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales”. Los epígonos intelectuales del enfoque interpretativo se hallan en Simel, Weber y Wittgenstein (Carr & Kemmis, 1988, pp. 99-102). La perspectiva en relación con la teoría y la práctica en el paradigma interpretativo es bidireccional y tiene que ver con la capacidad de la teoría para “iluminar” la práctica, pero nunca para determinarla como en el modelo positivista (Carr & Kemmis, 1988, pp. 105-106).

Las críticas a estos enfoques se centran, en lo que tiene que ver con el positivismo, con recuperar el papel del subjetivismo en la práctica científica, lo cual es afirmado por Thomas Khun en su teoría de las *revoluciones científicas*. Estas revoluciones se dan como resultado, según Khun, debido a las anomalías acumuladas dentro de una teoría, con lo cual se promueve, a su vez, una revisión y un cambio en las teorías científicas con las cuales se respaldan los hechos. Los hechos, a su vez, a tono con esta concepción, deben ser considerados, como siempre dependientes de un sistema cultural de creencias y valores

(Carr & Kemmis, 1988, pp. 86-89). Por su parte, el subjetivismo tiene como deficiencia el no responder a criterios distintos a la comprensión de los actores sociales, posición que no tiene en cuenta las influencias superlativas de los efectos históricos ideológicos y sociales (Carr & Kemmis, 1988, pp. 109-113). En ambos procesos, concluyen los autores, el maestro permanece aislado y sin capacidad de regular el proceso educativo, razón por la cual se reclama, en cambio, un enfoque en el cual el conocimiento no es solo resultado de lo objetivo o de lo subjetivo, sino de la observación de las fuerzas históricas, sociales y materiales. Esta dinámica puede alterar, por ende, el pensamiento subjetivo de las personas y el sentido objetivo de la ciencia, a partir de lo cual, por último, el modelo metodológico de la ciencia de la educación se ve favorecido por una relación productiva entre teoría y práctica (Carr & Kemmis, 1988, pp. 125-127).

Desde este punto de vista, la «teoría educativa» no es una «teoría aplicada» que «beba» de teorías de las ciencias sociales, sino que se trata de una empresa, la de valorar críticamente la idoneidad de los conceptos, las creencias, los supuestos y los valores que incorporan las teorías de la práctica vigentes en la actualidad. (Carr & Kemmis, 1988, p. 128)

Esta disposición epistemológica del modelo propuesto por los autores permite una perspectiva de la ciencia que se hace social, en razón a su carácter intersubjetivo y, por la misma razón, democrática e históricamente situada (Carr & Kemmis, 1988, pp. 134-136). Para los autores la perspectiva filosófica que mejor reúne estas pretensiones es la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, en la cual es Habermas el exponente que logra la conciliación más completa entre técnica y filosofía. Para el pensador alemán, no existe acto científico “puro”, pues siempre es social y dispuesto a partir de tres saberes principales: técnico, práctico y emancipatorio (Carr & Kemmis, 1988, pp. 143-147).

1.2 Educación flexible e inclusiva para todos

La sección anterior nos ha permitido profundizar en la constitución académica y social del modelo educativo occidental en sus capacidades y dificultades. Se ha detallado, de esta manera, la importante influencia de la evolución de los paradigmas científicos y de pensamiento y su correspondencia con los desarrollos sociales de las comunidades. Esta perspectiva nos permite desarrollar un punto de vista que acopla o inquiere por una interpretación del hecho educativo que no menoscaba el contexto general de los procesos sociales en los que tiene lugar. El criterio que emana de esta comprensión es muy

importante para este trabajo, pues anuda los intereses objetivos de la educación con las disposiciones generales en las que se desenvuelve la educación en los contextos actuales.

Bajo este orden de ideas, el paso que se precisa a continuación y hasta el final de este trabajo es el de ilustrar las tensiones y desarrollos actuales en su complejidad, sobre todo para las sociedades latinoamericanas y específicamente en relación con la colombiana. Esta lectura nos permite reconocer las necesidades implícitas en el cambio de los modelos públicos de la actualidad, donde tienen prevalencia los procesos sociales basados en la tecnología, así como la necesaria inclusión de los distintos modos de ser de las personas. Por los motivos señalados, se requiere de una urgente reflexión y cambio en torno a las formas en las cuales se desenvuelven las dinámicas educativas; disposición que es, en conjunto, el fundamento imprescindible bajo el cual se constituye la hipótesis de este trabajo, en la cual se reclama la dinámica pedagógica y didáctica que se establece a partir de la comunidad de indagación.

Es en este sentido que se proponen como alternativas el modelo y programa educativo que se desarrolla en torno a la FpN o el modelo que subyace a la propuesta de Carr & Kemmis, (1988), cuya metodología es denominada *investigación-acción*. Esta última es así llamada, en la medida en que el aula de clase se constituye en un instrumento investigativo controlado por los integrantes del aula, cuya influencia se hace prominente en razón a que se insiste en la búsqueda por dictar las directrices, a partir de las cuales se debe guiar la dirección institucional y curricular de las instituciones educativas: “En el terreno de la educación, la investigación-acción ha sido utilizada para el desarrollo curricular usado en la escuela, desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y desarrollo de políticas” (Carr & Kemmis, 1988, p. 174).

La propuesta de Carr & Kemmis, (1988) destaca dentro de sus cualidades el ser *auténtica* y *comunicable*, lo cual prioriza la discusión del currículum en comunidades de aprendizaje, a través de lo cual llega a organizarse la acción política prudente, ya que esto hace posible vaticinar los desencuentros y la diferencia de intereses con el resto de la comunidad escolar y social (Carr & Kemmis, 1988, pp. 159-160). La dinámica de clase de la investigación-acción enfatiza y facilita: “el planteamiento de preguntas por parte de los alumnos dentro de un marco de actividades de clase en el que tuviesen oportunidad de contestar por sí mismos a las cuestiones planteadas” (Carr & Kemmis, 1988, p. 179). Se

genera de esta manera, el germen de una actitud emancipadora, reflexiva y autorreflexiva (Carr & Kemmis, 1988, p. 185).

En síntesis, los modelos tratados (FpN e investigación-acción) recogen como común acuerdo el estar dispuestos a partir de lograr un interrelación efectiva y significativa entre los participantes directos de la educación y el contexto social para el cual se están formando. El proceso general para llevar a cabo este cometido se fundamenta, por tanto, en una preponderancia de los intereses efectivos de los participantes presentes en el aula, en el cual lo teórico y lo práctico se construyen en lo social y se incorporan en la historia conformado, así, una “comunidad autocrítica” (Carr & Kemmis, 1988, p. 195). En síntesis, el punto de vista promocionado hace manifiesto los intereses generales respecto a la flexibilización de la actividad educativa en el aula y, de la misma manera, enfatiza el aspecto inclusivo que es requerido, en la medida en que deben evaluarse las nuevas identidades sociales surgidas de las dinámicas públicas que emergen a la luz de los nuevos prospectos de relación entre las personas.

Desde este planteamiento general, pasaremos a considerar a continuación algunos de los factores de la práctica educativa que definen la perspectiva de modelado social en la actualidad y hacia el futuro. En primer lugar, debe considerarse el paulatino demérito que circunda la admisión de las humanidades y la filosofía dentro del aula de clase, lo cual es representativo en las sociedades del primer mundo y, de igual forma, en las más rezagadas. En este sentido es importante el trabajo de Martha Nussbaum (2010) en su texto: *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, pues este trabajo relata las dificultades de las humanidades para pervivir en el contexto educativo universitario y, en mayor medida, a nivel de la secundaria, tanto en países desarrollados como Estados Unidos como en países en vías de lograr una mayor estabilidad económica y social (Nussbaum, 2010, p. 131)

Para la autora estadounidense, el creciente interés de las naciones por potenciar los modelos de crecimiento económico ha propiciado el interés académico por áreas disciplinares que fomenten este desarrollo específico, como lo pueden ser las ciencias y los negocios. Sin embargo, este énfasis no ha proporcionado un efecto positivo generalizado para toda la población (Nussbaum, 2010, p. 41). Para contrarrestar lo anterior, la autora señala la necesidad de promocionar un “paradigma del desarrollo humano”, por medio del

cual vincular la realización económica de la sociedad a un crecimiento social de estirpe democrática, a partir del cual exaltar el crecimiento personal a través de la libertad y el voto (Nussbaum, 2010, p. 47). De manera amplia se requiere de una visión integral, en la cual:

...con las artes sucede lo mismo que con el pensamiento crítico. Descubrimos que resultan fundamentales para el crecimiento económico y la conservación de una cultura empresarial sana. Los principales educadores dedicados a las ciencias empresariales entienden que la capacidad de imaginación constituye un pilar de la cultura empresarial. Para la innovación hace falta contar con una mente flexible, abierta y creativa, capacidades que pueden inculcarse mediante la literatura y las artes. Cuando no están presentes, la cultura empresarial comienza a perder ímpetu de inmediato. En repetidas ocasiones, las empresas eligen contratar a las personas que tienen una formación de grado en disciplinas humanísticas antes que a las que cuentan con una formación preprofesional más estricta, precisamente porque consideran que las primeras poseen la flexibilidad y la creatividad necesarias para prosperar en un ámbito empresarial más dinámico. (Nussbaum, 2010, pp. 151- 152)

La perspectiva que enuncia Nussbaum es importante porque entiende que una sociedad solo llega a ser realmente civilizada, cuando promulga una consideración cabal de las capacidades humanas, para lo cual resalta la correcta inserción de los matices educacionales con los cuales se hace posible la propensión creativa y empática de los individuos. En este sentido, las tensiones a que se somete la sociedad en la actualidad deben ser sopesadas de la manera adecuada y desde una hacendosa colaboración entre los estamentos libres de una sociedad, en sus disposiciones institucionales, como el Estado, el ámbito privado económico, la familia y el tercer sector. Esta sinergia promueve un pensamiento superior en las personas, a partir del cual elaborar una conciencia clara sobre las falencias y debilidades de cada naturaleza social, en relación con la posición que se asume en torno al cambio de los tiempos (Nussbaum, 2010, pp. 151- 152).

No obstante, la filosofía, al igual que las humanidades, está siendo paulatinamente excluida de las aulas de clase de todo el mundo (Bain, 2006; Nussbaum, 2013; Unesco, 201, citado por Londoño, C, & Rojas, J, 2019). Esta situación se hace contraproducente en un momento en el cual, en un país como Colombia, existe “gran acceso a la información, pero donde pocos piensan, cuestionan y reflexionan sobre sí mismos y sobre las condiciones socioculturales” (Londoño, C, & Rojas, J, 2019, p. 156). La situación histórica de violencia, desigualdad, corrupción, exclusión, bajos niveles de lectura y nivel intelectual, hacen de nuestra sociedad el caldo de cultivo para una comunidad poco democrática e inclusiva (Londoño, C, & Rojas, J, 2019, p. 157). De otra parte, en Colombia y el mundo el debilitamiento de los esquemas ideológicos derivados de la religión, la política y la moral

dispone a las personas hacia la necesidad por establecer modelos de pensamiento en los cuales la filosofía podría ayudar (Londoño, C, & Rojas, J, 2019, p. 158). Pero la filosofía, sin embargo, solo llegaría a cumplir este papel si apela a revocar la tendencia a la instrucción magistral y “anclada” en una repetición de procesos históricos y contenidos memorizables (Londoño, C, & Rojas, J, 2019, p. 159).

En otro sentido, ya en informes tempranos sobre la influencia de los entornos virtuales y la tecnología en la educación en las sociedades latinoamericanas, se vislumbraba el panorama de cambio social e histórico al que deberían estar enfocados los contextos sociales de estos países. Martín Hopenhayn (2003, pp. 17-18) citando a Castells (1999) reconoce el ciberespacio como un entorno de cambio generalizado para las personas y las culturas en el cual los intercambios en la lógica de la red potencian un “reordenamiento de las relaciones simbólicas” bajo nuevos ritmos y contextos. En estos nuevos espacios de relación social no existe una unidad espacial o temporal, lo cual readapta el contenido y la forma cultural. El aprendizaje, a su vez, se inscribe bajo la lógica del consumo y el uso, derivando, de esta manera, en nuevos procesos de conocimiento y adquisición de la información. Esta situación permite deducir que los modelos educativos tradicionales se constituyen en modelos poco compatibles con las lógicas de la tecnología y el ciberespacio, a lo que se suma, además, la evitación de modelos jerárquicos dentro del modelo ciberespacial, para la participación o el desarrollo del contenido. De otra parte, en el ciberespacio el individuo y su identidad se reconfiguran a la luz de nuevos esquemas sociales, en los cuales dejan de tener prevalencia patrones como la familia, la realidad, los amigos tradicionales, etc., constituyéndose, de esta manera, nuevas relaciones y estatutos de solidaridad o empatía dentro de una comunidad cosmopolita o traslocalizada (2003, p. 19).

En resumen:

...esto impacta la forma de adquirir, procesar y difundir conocimientos. Si los currículos de la escuela están basados en la cultura letrada y en la compartimentación de géneros y materias, el hipertexto del intercambio virtual transgrede las fronteras y los compartimentos estancos. No se trata sólo de contenidos, sino principalmente de estilos de aprendizaje y enseñanza. Hopenhayn (2003, p. 24)

El panorama mencionado intensifica la pertinencia de las propuestas educativas que enfatizan el cambio flexible y las consideraciones respecto a la entrada dentro del mundo social de nuevos modelos de pensamiento, persona y sociedad. El énfasis en la prelación del diálogo dentro del aula de clase parece ser ahora más necesario que nunca, en la medida

en que no se puede instalar una homogeneización social bajo patrones regulares o necesariamente compatibles. En una comunidad de indagación que ha llegado a la madurez son los mismos estudiantes los que fomentan un diálogo bajo el supuesto de que todos los estudiantes poseen distintos intereses y habilidades. Así, aunque parece que algunos niños están marginados desde etapas tempranas de la indagación, lo cual se intensifica en el modelo tradicional, en la comunidad de indagación, en cambio, estas anomalías se tienden a eliminar, pues, en el diálogo, el grupo se hace responsable de las necesidades y la inclusión de todos (Splitter & Sharp, 1996, pp. 198-199)². De esta manera, tal como lo señala Philip Guin (1993, citado por Splitter & Sharp, 1996, p. 234), en la Filosofía para niños, muchos niños “en situaciones de pobreza, desventaja o abuso” encuentran en la comunidad de indagación la posibilidad para mejorar su autoestima, a partir de su “conexión” con el grupo, hallando, así, la capacidad de pensar por sí mismos y descubriendo, con ello, alternativas de vida y desarrollo. En síntesis, en la comunidad de indagación los niños comprenden y realizan:

...una discusión y un comportamiento reflexivos acerca de la naturaleza de la semejanza y la diferencia según se aplican a grupos e individuos. La realidad es que las clases en las que los niños y las niñas se encuentran hoy en día son a menudo multirraciales y multiculturales (como lo es por cierto el mundo en el que viven). (Splitter & Sharp, 1996, p. 268)

De manera amplia, en la comunidad de indagación pueden tratarse de manera segura y cómoda temas respecto a “genero sexismo y discriminación” (Splitter & Sharp, 1996, p. 273), abuso de sustancias (Splitter & Sharp, 1996, p. 289) o ética ambiental (Splitter & Sharp, 1996, p. 295).

1.3 La enseñanza de la filosofía como transformación

Esta sección se dedicará a comentar el proceso de transformación real que se presenta en los niños, en la medida en que asimilan las dinámicas propias de la comunidad de indagación, en la Filosofía para niños. No obstante, debe recordarse, como se mencionó en la sección anterior, que existen prejuicios crecientes en la sociedad respecto a la presencia de la filosofía y las humanidades en la educación tradicional. Esta actitud

² Tal vez una diferencia entre el modelo de la investigación-acción y la FpN es que el primero declara, como prioridad de la reflexión en el aula, la obtención del consenso democrático, a partir del cual ejercer una labor política; en la FpN, en cambio, las diferencias se mantienen “con vistas a la creación de percepciones de interconexión y mutua comprensión que sean satisfactorias para todos los que estén involucrados” (Splitter & Sharp, 1996, p. 199). Sin embargo, estas disposiciones no afectan el talante democrático de los modelos señalados, pues en ambos se acusa un respeto por los procesos y por la prudencia ante el cambio abrupto y poco consciente.

generalizada hace parte de las tendencias a revertir en la práctica educativa. Mathew Lipman (et al., 1992, p. 143) declara de manera preliminar en *Filosofía en el aula* que “Una parte poco afortunada de la educación tradicional consiste en dar por supuesto con frecuencia que la educación del rigor lógico solo puede tener lugar a costa de la imaginación y la creatividad”. Pero, señala Lipman, que, al contrario, la FpN da por supuesto que la lógica y la creatividad marchan unidas y que de no darse su conjunción adecuada pueden esperarse derivas intelectuales o fantasiosas con las cuales los niños evitan afrontar la vida de manera integral.

La FpN propende, por tanto, por un desarrollo conjunto de las capacidades humanas, estableciendo disposiciones en los estudiantes que puedan concebir un plano general de las vivencias cotidianas. En este sentido, las relaciones parte-todo deben ser incentivadas con el fin de no dislocar la unidad antropológica; esta unidad relaciona el *razonamiento*, el cual tomado de manera aislada sería poco atractivo o significativo; la *creatividad*, sin la cual no podría existir una apreciación efectiva del arte; el *crecimiento interpersonal*, sin el cual no se lograría comprender el lugar propio en la sociedad; y la *comprensión ética*, sin la cual los niños tendrían dificultades para saber cómo actuar en una situación particular (Lipman, et al., 1992, pp. 161-166). Asumir este prospecto como tendencia para la educación, depara una actitud en relación con el pensamiento y la acción, a través de la cual se evita su escisión.

La unidad resultante de esta concepción educativa es parte central de todo el desarrollo de la FpN en sus aspectos teóricos y prácticos. Por esta razón, en los diferentes trabajos de Lipman, Ane Sharp y otros autores relacionados con la FpN, se registran apelaciones y desarrollos de este criterio general. El tratamiento del tema se inclina a desarrollar una concepción del pensamiento, en el cual se aúnan las disposiciones mentales y corporales, como una unidad en relación constante con el mundo interno y externo de la persona (verbal y no verbal).

Desde este criterio, en el libro *filosofía en el aula* se llama la atención sobre “diferentes estilos de pensamiento”. En principio se concibe el *pensamiento reflexivo*, entendido este como aquel que aúna la capacidad lógica formal o *silogística* con la lógica denominada *De las buenas razones*; esta última se describe como aquella por medio de la cual se pueden interpretar los momentos de la investigación o indagación, teniendo en

cuenta aspectos como los *hechos*, la *pertinencia*, el *apoyo* a la investigación, la *familiaridad* con la investigación y el *acabamiento* o conjunción de los valores mencionados (Lipman, et al., 1992, pp. 248-250). Se concibe, en síntesis, de esta manera, una educación fundamentada en valores, en la cual existe una complementación fructífera de las habilidades para la vida en su generalidad (Lipman, et al., 1992, p. 337). Esta educación confluirá en un tipo de pensamiento que Lipman (et al., 1992, p. 350) denomina en este trabajo como *razonamiento extensivo*, en orden a que se suma la creatividad al pensamiento filosófico. El pensamiento filosófico, por su parte, debe derivarse de un comportamiento que apela a mantener aspectos, como la *pertinencia*, que se produce en cuanto se observa que la discusión se mantiene en el ámbito apropiado; el *hacer preguntas*, a partir de las cuales se aliente al diálogo verdadero; el *dar respuestas*, con el fin de establecer pausas de entendimiento y comprensión; el *escuchar*, para lograr concatenar los comentarios dispersos; la *comunicación no verbal*, para identificar gestos, conductas y expresiones que complementan el pensamiento verbal; y, por último, el *profesor como modelo del niño*, a partir de lo cual el profesor ejerce como modelo ético de integridad.

Por su parte, en el libro de Lipman (2001, pp. 55-56) *Pensamiento complejo y educación* se denomina como pensamiento *crítico* al pensamiento reflexivo que surge de aspectos como lo siguientes: a) se realiza en una comunidad de indagación abocada a la generación de comprensión y buen juicio; b) se anima a los estudiantes a la investigación de temas problemáticos o ambiguos; c) las disciplinas se yuxtaponen en sus intereses; d) el profesor no es autoritario; f) y se enfatiza la reflexión y el descubrimiento de opciones como resultado de la investigación. La realización del proceso mencionado culmina en la conformación de un *pensamiento de tipo superior*, el cual: "... no es equivalente exclusivamente al pensamiento crítico, sino a la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo" (Lipman, 2001, p. 63). Por último, en este trabajo se habla de un *pensamiento complejo*, el cual:

...es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones (...) El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. (Lipman, 2001, p. 67)

Sin embargo, es en el libro de Mathew Lipman (2016, p. 9) *El lugar del pensamiento en la educación*, en el cual se realiza un tratamiento detallado y conclusivo

sobre el lugar del pensamiento en la transformación de la persona en medio de un ámbito social democrático. En este texto se acuña el concepto *pensamiento multidimensional*. De manera general, este pensamiento requiere ejercer el pensamiento reflexivo en la comunidad de indagación. El pensamiento multidimensional requiere, por tanto, del *cuidado* como dimensión, lo cual se suma a la dimensión creativa, a través de la cual se logra su “mantenimiento” y, por último, se suma la dimensión crítica, con la cual se enfatiza la “precisión y la consistencia”.

El planteamiento del pensamiento multidimensional tiene en cuenta que existen distintos caminos a la investigación, en los cuales se promueven variados modos de pensar, bien puedan ser estos el “cuantitativo”, el “expositivo”, el “narrativo”, entre otros. En la actualidad, la condición de la investigación basada en el pensamiento multidimensional se ve aumentada en razón al ingente aporte actual de la tecnología, cuya influencia plural expande la capacidad cerebral, los sentidos, las posibilidades y las problemáticas personales y sociales (Lipman, 2016, p. 10). En síntesis:

El pensamiento multidimensional, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no. (Lipman, 2016, p. 11)

El pensamiento multidimensional, en síntesis, no trata de manera separada los ámbitos *crítico*, *creativo* y *cuidadoso* del pensamiento, lo cual, para Lipman, hace posible un cambio profundo en la educación, en lo que tiene que ver con la formación de ciudadanos democráticos y razonables (Lipman, 2016, pp. 12-14).

Según este esquema, trataremos, en primer lugar, el pensamiento *crítico*, el cual puede concebirse en la actualidad, como aquel que se interesa por realizar una relación productiva entre la teoría y la práctica. Esta perspectiva se acrecienta en modelos sociales de tipo democrático, en los cuales se requiere de un pensamiento flexible y responsable (Lipman, 2016, p. 18). El producto del pensamiento crítico son, por tanto, los *juicios*, cuya amplitud alcanza no solo lo verbal sino los gestos, las metáforas, entre otras manifestaciones humanas, en las cuales se denota una “interpretación responsable”, es decir, la búsqueda y preservación del *significado* (Lipman, 2016, p. 20). De otra parte, un juicio se sustenta en *criterios*, los cuales responden a los caracteres fundamentales de cada expresión disciplinar. De esta manera, pueden ser criterios los “estándares”, las “leyes”, las “normativas”, los “objetivos”, los “métodos”, las “políticas”, etc. Cuando los criterios se

corresponden con medidas aceptadas de manera plural se denominan “formales”, y se denominan *estándares*, en cuanto los criterios “deben ser satisfechos en casos particulares” (Lipman, 2016, p. 21-24). Debe señalarse, por último, en relación con el pensamiento crítico, el ser “autocorrectivo”, pues trata de corregir sus métodos y procedimientos, en la medida en que el contexto señale como más factible una u otra elucidación (Lipman, 2016, pp. 24-25).

No obstante, Lipman señala, que el pensamiento crítico: “Aunque representa un componente que contribuye en gran parte a la mejora cognitiva, las habilidades del pensamiento crítico tienen que ser complementadas con las habilidades del pensamiento creativo y cuidadoso” (Lipman, 2016, p. 30). El pensamiento crítico, por tanto, estará siempre implicado en el pensamiento filosófico, aunque sin llegar a cubrirlo en su totalidad, ya que desde la filosofía se reconoce el valor crítico como aquel que tiende hacia una concepción integradora de los distintos tipos de pensamiento (Lipman, 2016, p. 31). Para lograr este cometido, son las *falacias informales* las que constituyen el modelo de evaluación en el pensamiento crítico, pues establecen una perspectiva razonable entre el “tema del razonamiento” y la “práctica” dentro del lenguaje natural, teniendo en cuenta para ello “valores regulativos”, como la “precisión”, la “consistencia”, la “pertinencia”, la “aceptabilidad” y la “suficiencia” (Lipman, 2016, pp. 31-34). Algunas de las falacias informales que respaldan la correcta evaluación son, por ejemplo, “la ambigüedad”, la “apelación inapropiada a una autoridad”, la “apelación al miedo”, el “argumento circular”, el “equivoco” o la “conclusión precipitada” (Lipman, 2016, pp. 34-35).

El otro aspecto fundamental del pensamiento multidimensional es el pensamiento *creativo*. La perspectiva interesante del pensamiento multidimensional tiene que ver con asociar bajo una profunda interrelación el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso. En este sentido, asociar el pensamiento creativo al crítico consiste, para Lipman (2016, pp. 44-45), en hallar el punto deseable de intersección por medio del cual se halla la sinergia más cabal para el pensamiento en general. Para lograrlo, existen categorías que deben ser observadas de manera conjunta; en primer lugar, la *originalidad*, la cual, por el hecho de ser crítica, no sucumbe a la irracionalidad; la *productividad*, que consiste en el énfasis por la obtención de resultados efectivos; la *imaginación*, la cual, si es crítica, debe mantenerse fundamentada en la practicidad; la *independencia*, pues el pensamiento creativo la requiere

de manera enfática, y tiene que ver con responder a un pensamiento en profundidad; la *experimentación*, que en lo que respecta a lo creativo responde a favorecer la comprobación, antes que el mecanicismo de las reglas; el *holismo*, entendido como unidad de la relación medios-fines y parte-todo; la *expresión*, que conlleva un fino equilibrio entre la expresión del pensador y de lo pensado; la *autotrascendencia*, cuya naturaleza es esencial en el interés creativo; la *sorpresas*, por medio de la cual se reta la teoría y los límites; la *generatividad*, que consiste en propiciar creatividad en los demás; la *mayéutica*, con la cual se recaba en el interés por lograr la iluminación en el otro; y, por último, la *inventiva*, entendida como la instancia introductoria de la creatividad real.

El pensamiento creativo se define, en general, para Lipman (2016, p. 46), por resultar de “pensar cómo decir lo que merece ser dicho, pensar cómo producir lo que merece ser producido y cómo hacer lo que merece ser hecho”. Este criterio general potencia una actitud natural de *problematicidad*, *originalidad* e *inteligibilidad*. La consecuencia fundamental de este propósito promueve una actitud ampliada del pensamiento en general, por medio de la cual se implica el rompimiento y el desafío de los límites (Lipman, 2016, p. 48).

El tercer factor importante del pensamiento multidimensional es el pensamiento *cuidadoso*, el cual, tal como los anteriores, representa, para Lipman (2016, p. 56), más una faceta de un pensamiento cabal que una fracción independiente. Bajo esta condición del pensamiento, se pueden asociar las pasiones naturales del hombre con un pensamiento que las representa de manera íntegra. Es fundamental tener en cuenta esta amplitud del pensamiento, porque solo así se aprecia el *valor* de las relaciones totales en las que se incluye el pensamiento y que no lo conciben por ello de forma plana o carente de interés. Desde esta concepción integral, lo racional, lo ético y lo estético representan una unidad indisoluble que supera las instancias históricas en las cuales se prescindía de alguna de ellas, en razón a procesos sociales que recurrían de manera enfática hacia un modelo de pensamiento en particular (Lipman, 2016, p. 57).

Lipman (2016, p. 59) concibe como formas del pensamiento cuidadoso, en primer lugar, el *pensamiento apreciativo*, que consiste en respetar un nivel de valoración que no se ciñe a valores objetivos, pero que representa los cimientos presentes en la acción real; en segundo lugar, el *pensamiento afectivo*, por medio del cual —atendiendo con ello la

definición de juicio generada en esta sección—, se valora lo afectivo o emocional a la manera de un juicio, y cuya eliminación destruye la integridad y la pluralidad del pensamiento, además de la individualidad. En tercer lugar, el *pensamiento activo* es aquel pensamiento cuidadoso que se dispensa a partir de las acciones propuestas, desde la interacción de lo cognitivo, lo ético y lo estético (Lipman, 2016, p. 60) . En cuarto lugar, el *pensamiento normativo* podría ser evidenciado, a su vez, con la incidencia moral, por medio de la cual se espera el respeto a ciertos niveles de integración social productiva. Por último, el *pensamiento empático* (Lipman, 2016, pp. 60-61), por medio del cual nos “ponemos” en la situación del otro para derivar de allí mejores juicios.

Este capítulo ha buscado generar un punto de vista por medio del cual se logren asociar los objetivos específicos generales de este trabajo, los cuales quieren fundamentar de manera coherente y sólida los aspectos a ser considerados como necesarios, en razón a construir una idea teórica, pedagógica y social de la Comunidad de indagación. De esta manera, la idea de la comunidad de indagación ha demostrado ser un requerimiento necesario dentro de la implementación de las prácticas pedagógicas en la actualidad, pues, —desde la mirada realizada sobre el pasado histórico, sobre el presente y, sobre el factible futuro—, se convalida su requerimiento como una necesidad inapelable.

A partir de esta concientización, en el siguiente capítulo se buscará delimitar el valor de la comunidad de indagación, tomando como foco el modelo de la FpN de Lipman, como muestra de una evolución cabal de los prospectos funcionales acá enunciados.

2. La comunidad de indagación respecto a la educación tradicional

2.1 La comunidad de indagación respecto a la educación tradicional

Para Matthew Lipman (2001, p. 47) en su libro *Pensamiento complejo y educación* la sociedad está distribuida a partir de tres instituciones fundamentales: la familia, la escuela y el Estado. En esta relación, la escuela representa una síntesis entre, por una parte, la familia y su carácter privado y, por otra parte, el Estado y su carácter público. Dada esta configuración, es en la escuela donde se aboga por un proyecto a futuro desde el cual se intentan sopesar o reducir las tensiones presentes en el conjunto las instituciones. Desde esta condición, para Lipman (2001), la escuela tiende a conformar un “campo de batalla” sobre el cual las iniciativas institucionales tienden a incidir en pro de lograr un predominio para las funciones que consideran deberían ser prevaletentes dentro del grupo social. Por causa de esta dialéctica institucional, la escuela tiende a ser, principalmente, tradicional y a fomentar un modelo de enseñanza-aprendizaje en el cual se adopta una actitud conservadora con la cual se intenta establecer el equilibrio entre las diferencias.

Bajo este marco general, las escuelas de profesores y las instituciones sociales tienden a establecer un pacto de confluencia en el que se conforman los procedimientos más “equilibrados” o normales, por medio de los cuales se favorecen las intenciones de todos los participantes del proceso educativo en la sociedad (Lipman, 2001, p. 48). Este

análisis también se asemeja al realizado por Carr & Kemmis (1988, p. 231), cuando afirman que la escuela adopta un mero papel “pasivo de «transmisión»” que respalda la conveniencia del entramado social. Por esta razón, Lipman (2001) deduce que en este proceso la “libertad de movimiento consiste en dar vueltas en círculo sobre sí mismo” (p. 48). Para Lipman (2001, p. 48), en síntesis, las escuelas, en su valor mediador, apelan sobre todo a la *racionalidad* burocrática para la producción de personas educadas. La racionalidad, sin embargo, no es igual a la razonabilidad, pues, esta última, requiere ser atemperada por el *juicio*, por medio del cual se obtienen “ciudadanos responsables” con un criterio de acción democrático (Lipman, 2001, p. 49).

Este complejo y problemático proceso es ilustrado por Lipman y otros autores cuando señalan que los niños antes de su incursión en la escuela suelen ser más vivos y perspicaces, pues desarrollan en el hogar una constante actividad interrogativa que despierta el pensamiento y el lenguaje; esta actitud, sin embargo, se reduce al mínimo cuando los niños se insertan de manera plena en los modelos mucho más organizados, restrictivos y poco retadores del esquema escolar (Splitter & Sharp, 1996, p. 110) (Lipman, 2001, pp. 50-51). Para Lipman (2001, p. 51), la solución a esta situación general consiste en propiciar modelos de acción educativa que provean de *organización* y *creatividad*. A través de estas cualidades, tanto la enseñanza como el aprendizaje se desarrollan de manera unitaria bajo aspectos múltiples, como “el pensar, el hablar, el hacer, el producir, el experimentar, el dramatizar, el jugar y la autocorrección” (Splitter & Sharp, 1996, p. 111).

Esta intención plena desarrolla en los niños un sentido de *sucesión* en la experiencia o, en otras palabras, una motivación al pensamiento (Lipman, 2001, p. 52) que consiste, en general, en fomentar en los niños y jóvenes un proceso mental, por medio del cual puedan asociar la experiencia dispersa de las asignaturas con el sentido global de la realidad. Para lograr este cometido, Lipman (2001, p. 52) y sus colaboradores (Splitter & Sharp, 1996, p. 143) creen que se deben trabajar las actitudes y los textos de tipo narrativo, antes que los informativos, pues los primeros pueden fomentar en los niños y jóvenes el sentido de coherencia y unidad sucesiva o de pensamiento.

Laurence J. Splitter y Ann M. Sharp (1996) en su libro *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación* señalan, también, en el mismo sentido y desde el paradigma de la Filosofía para niños (FpN), que la educación debe “preocuparse por

mejorar el pensar” (Splitter & Sharp, 1996, p. 21). En este orden de ideas, la preocupación de la educación debe ser estrictamente filosófica, ya que busca en los niños y jóvenes un progreso o mejora del proceso de pensamiento, antes que una explicación empírica del mismo (Splitter & Sharp, 1996, p. 24). Un punto importante señalado por las autoras, es que el pensamiento, si se entiende como la sucesión de experiencias pasadas que se traen al presente para su reflexión, debe estar organizado a partir del proceso de “pensamiento abstracto” o “pensamiento conceptual”. Esta óptica nos trasluce un mundo en que cada concepto representa “un producto de la negociación dentro de la comunidad y la cultura en la que es usado” (Splitter & Sharp, 1996, p. 28).

A partir de esta visión general sobre la educación de los niños y jóvenes, se puede concluir que las habilidades requeridas por una persona en un mundo complejo como el de hoy no pueden remitirse simplemente a las esenciales o básicas que tienen que ver con el lenguaje y el cálculo. Se necesita, además, de un sistema de pensamiento que avale la creatividad y la crítica y que supere, de esta manera, un marco “estrecho” de relaciones conceptuales (Splitter & Sharp, 1996, p. 29), o, tal como lo menciona Lipman, se requiere de la destreza en el uso de las categorías presentes en toda expresión humana civilizada, por medio de las cuales se dota de sentido a la experiencia (Lipman, et al., 1992, p. 81).

En palabras de Laurence J. Splitter y Ann M. Sharp:

En términos de nuestra capacidad para construir sentidos y comprender al mundo, lo que cuenta es el entretrejimiento de objetos y experiencias concretas, junto con los pensamientos y conceptos abstractos. De la definición de la educación como el medio de ayudar a los estudiantes a dar sentido a sus mundos, se deduce que los docentes y los programas deben tener en cuenta tanto los aspectos particulares (concretos) como los aspectos conceptuales (abstractos) de las experiencias de los niños. Es aquí donde la comunidad de indagación vale por derecho propio, porque permite a los niños explorar las implicaciones conceptuales y los supuestos que subyacen a sus experiencias concretas; pero también deja espacio para compartir y valorar esas experiencias, y para relacionar los aspectos de la experiencia de una persona con la de otra. (Splitter & Sharp, 1996, p. 121)

Lipman señala, como síntesis de su crítica al modelo educativo tradicional, que las prácticas educativas usuales al estar definidas a partir de un escaso margen de innovación no permiten el cambio en sus procesos. Si, por otra parte, se diera la crítica, podría generarse una reflexión con la capacidad para fomentar nuevos derroteros en la práctica pedagógica (Lipman, 2001, p. 54). Lipman (2001, pp. 55-56) concibe y sintetiza las diferencias entre el *paradigma normal de la práctica estándar* y el *paradigma reflexivo de*

la práctica crítica bajo los respectivos pares antagónicos enunciados a continuación: a) transmisión de conocimiento preciso vs comunidad de indagación dialógica para la comprensión y buen juicio; b) conocimiento del mundo inequívoco vs conocimiento equívoco e interesante; c) disciplinas aisladas vs disciplinas superpuestas; d) profesor autoritario vs profesor falible; e) estudiantes memoristas vs estudiantes investigativos.

El panorama mencionado sobre de la educación estándar prevaleciente en el modelo tradicional conduce a Lipman (et al., 1992, p. 37) a afirmar en su libro *La filosofía en el aula* que se ha fracasado en la intención fundamental por generar personas razonables. En conclusión, existe, por tanto, en la educación tradicional una dificultad para enarbolar un pensamiento cabal y productivo, cuya presencia, afirma Lipman, solo podría ser sustentada por una práctica o enseñanza de tipo filosófico, por medio de la cual puedan llegar a conjugarse los distintos lenguajes propuestos por cada disciplina (Lipman, et al., 1992, p. 38). El proceso educativo tendría que enfocarse, de esta manera, en formular un *currículum*, a partir del cual se logran conjugar de forma adecuada las necesidades de las personas; es decir, un proceso donde se concibe el uso de las asignaturas para aprender a pensar y no para memorizar un contenido, lo cual, por ende, sí nos dirigiría hacia la razonabilidad que repercute en una mejor configuración de las relaciones sociales públicas y privadas.

Se debe intentar, por tanto, que sea la cultura la que asimile al niño y no que el niño asimile la cultura (Lipman, et al., 1992, pp. 40-41) o, en la misma vía, se debe fomentar la tendencia a constituir un orden curricular basado en las condiciones psicológicas de la persona para su desenvolvimiento social, antes que en el contenido de las asignaturas (Lipman, et al., 1992, p. 41). De realizarse este proceso, se auspiciará el descubrimiento integral del conocimiento, a partir de sus flancos lógicos, éticos y estéticos (Lipman, et al., 1992, p. 41), lo cual hará posible un emerger vivencial de los significados y los sentidos para cada persona en la sociedad (Lipman, et al., 1992, p. 55). En otro sentido, Lipman (et al., 1992, pp. 52-53) llama la atención sobre la importancia de los factores económicos o socioculturales que inciden en la educación de las personas, y que son usualmente considerados como cortapisas infranqueables para el desarrollo social. Sin embargo, Lipman cree que la razón de que la segregación social se tienda a mantener tiene que ver con el carácter errado subyacente en las soluciones brindadas al problema, las cuales son

correspondientes con los procesos poco significativos que las personas obtienen como norma en la escuela. Esta situación desencadena procesos acumulativos de demérito y frustración que inciden de manera general en la integración social (Lipman, et al., 1992, p. 57).

Teniendo en cuenta lo dicho, Lipman (Et al., 1992, p. 58) favorece, en cambio, una educación que pueda proporcionar experiencias en las cuales se potencien asociaciones significativas en relación con las disposiciones “parte-todo”, además de las disposiciones relacionadas con la “significatividad extrínseca” o “instrumental” presente en los hechos cotidianos, pues, solo de esta manera, puede subsanarse la *ausencia de experiencia* y la *falta de sentido de utilidad* que los niños y jóvenes pueden encontrar en la presentación inconexa de las asignaturas (Lipman, Et al., 1992, p. 59). Para Lipman, la mejor forma de llevar a cabo estos objetivos se encuentra en la transformación del aula de clase en una *comunidad de indagación*, pues, a través de esta, se impele por la obtención de sabiduría, a partir de la discusión en comunidad (Lipman, et al., 1992, p. 30). En la comunidad de indagación se promueve el encuentro social significativo y la generación de habilidades integrales, con las cuales el niño desarrolla mejoras apreciables en su juicio —entendido este último como puente entre el pensamiento y la acción— lo cual repercute, a su vez, en el desarrollo de mejoras en la razonabilidad y en la obtención clara de los significados (Lipman, et al., 1992, pp. 67-68).

Tal como se mencionó, es el modelo educativo basado en los textos narrativos el que mejor se adapta para el logro de los objetivos propuestos, pues este modelo excita la imaginación ética, lógica, estética y epistemológica de los niños. El modelo narrativo es, también, no autoritario y no adoctrinador (Lipman, et al., 1992, p. 127). En razón a lo anterior, para Lipman (Et al., 1992, p. 40), solo desde la disposición narrativa de los problemas y de su discusión a partir del modelo de la comunidad de indagación se puede llegar a producir “la exploración autocorrectiva y la creatividad”, ya que, contrariamente a lo que normalmente se cree, no es la reflexión individual la que genera el diálogo, sino el dialogo el que genera el pensamiento y la reflexión (Lipman, Et al., 1992, p. 77).

El pensamiento, por tanto, si se realiza bajo una adecuada dirección, tiene un rango de connotaciones múltiples que abarca habilidades, como la capacidad lectora, la capacidad de cálculo, la escritura o la expresión oral. A lo cual se suma, además, la capacidad de

juicio que propicia una capacidad cabal para la acción en la vida real. Así, en síntesis, la función principal de la educación es vincular el pensamiento en su faceta lógica y en su expresión relativa a los problemas y circunstancias de la vida real, para evitar, así, aislar el lenguaje lógico propio de cada asignatura, de las vivencias del mundo personal (Lipman, Et al., 1992, p. 74).

Bajo estos presupuestos, la Filosofía para niños ofrece la posibilidad de realizar la tarea educativa de manera integral y mancomunada, obteniendo en el proceso la satisfacción plena de las necesidades del individuo en medio de la sociedad. En resumen, la FpN es el acto de “reflexión” y “deliberación” de tipo racional y lógico ejercido sobre la experiencia, con el cual podemos modificar o matizar el pensamiento y cuya manifestación, en conjunto, puede ser denominada *indagación* (Splitter & Sharp, 1996, p. 31).

2.2 Las bases filosóficas de la comunidad de indagación

La idea en relación con la *comunidad de indagación* surge para Mathew Lipman a partir de su propia experiencia como profesor de Lógica, a finales de los años 60, en la Universidad de Columbia en Nueva York. El profesor Lipman llegó a ser consciente de la poca efectividad que tenían sus cursos para incentivar el pensamiento estructurado y potente en sus alumnos (Pineda, 2004, p. 39). Esta revelación le permitió a Lipman reconocer que el sistema educativo en su conjunto no tenía como objetivo principal el enseñar a pensar, sino que se centraba solamente en la transmisión de información. Por esta causa, consideró pertinente reconocer que la tarea de enseñar a pensar debería hacer parte de la educación desde sus más tempranas etapas, antes de que llegue a constituirse en una dificultad insalvable para los alumnos de mayor edad (Pineda, 2004, p. 40). No obstante, Lipman era consciente de que implicarse en este objetivo tendría ribetes revolucionarios — inclusive dentro de la historia de la enseñanza de la filosofía—, aunque ya existían presupuestos en este sentido en la obra de Dewey, quien había encontrado una fuente de problemas filosóficos en el estudio de la educación de los niños (Pineda, 2004, p. 40).

La estrategia de Lipman, cuya elaboración y puesta en marcha se realizó bajo la colaboración con Ann Sharp, tenía que ver con retrotraerse a la esencia fundamental de la filosofía, la cual tenía que ver con incentivar un proceso de diálogo, cuya manifestación era evidente en los orígenes de la filosofía presocrática y socrática y cuya función primordial consistía en una discusión pública de lo político y lo social (Moriyón, 2010, p. 16). Una

disposición social de la filosofía que Lipman hallaba realizada históricamente al observar cómo en ciudades pequeñas de la Antigua Grecia o del Renacimiento italiano, como Atenas o Florencia, se habían obtenido prodigiosos resultados a través de esta dinámica pública, cuya naturaleza se manifestaba en la creatividad científica, artística, entre otras ramas. Situación que se producía, en la medida en que estas comunidades conformaban, para Lipman (2004), *comunidades de indagación*, “en las cuales el descubrimiento y la invención estimulaban por doquier el pensamiento novedoso, que, a su vez, generaba nuevos descubrimientos e inventos” (p. 15).

Se preguntó, entonces, Lipman “¿cómo debía hacer esa invitación a los jóvenes?” (Pineda, 2004, p. 41). La respuesta que Lipman encontró a sus cuestionamientos tenía que ver con combinar la esencia de la tarea filosófica basada en la búsqueda de sentido a partir de la discusión social, con los elementos técnicos que se conjugaban en favor de la correcta generación del lenguaje y pensamiento, y que se hallaban, en gran parte, en las elucubraciones de la lógica de los lenguajes. Sin embargo, llevar a cabo esta tarea requería de una adaptación a las capacidades y procesos de la realidad mental y práctica de los niños, quienes eran los principales receptores del proyecto de Lipman y sus colaboradores. El resultado de esta investigación confluyó en la redacción de una pequeña novela, en la cual se vinculaban los aspectos ficcionales, narrativos y dialógicos, a partir de los cuales establecía la confluencia de los elementos esenciales del desarrollo filosófico en Occidente (Pineda, 2004, p. 41).

La novela en cuestión es *El descubrimiento de Harry*, en la cual el autor intentó que cada circunstancia o peripecia de la historia novelada tuviera que ver con los grandes temas de la historia de la filosofía. La intención subyacente tenía que ver con que los niños y jóvenes tomaran de manera libre fragmentos de la novela, a partir de los cuales los jóvenes podrían:

...seleccionar para la discusión lo que les interesara, y junto con los otros miembros de su clase podrían trabajar el misterio y la perplejidad. El interés en la historia aseguraría su encuentro con la filosofía, que dirigiría sus preguntas e iniciaría sus conversaciones. Un hilo continuo de interés los conduciría a juicios y comprensiones subsecuentes. (Lipman citado por Pineda, 2004, p. 41).

Este ejercicio obtuvo, poco a poco, su definición como programa educativo y se constituyó con el tiempo en la propuesta pedagógica denominada Filosofía para niños. Dentro de esta perspectiva metodológica, el maestro debe asumir un papel diferente al

tradicionalmente atribuido en la escuela, pues ahora el maestro “no posee el saber” y debe centrar su labor, en cambio, en una función de acompañamiento para la búsqueda común realizada dentro de la comunidad de indagación. En esta operación se propicia una discusión que está situada más allá de las simples opiniones, para promover, en cambio, posiciones argumentales que son discutidas y cribadas, a partir de lo cual se convierten en “puntos de vista fundamentados” (Moriyón, 2010, p. 17). De esta manera, hallaba Lipman un punto de encuentro entre la labor educativa y los problemas milenarios de la labor filosófica, cuyas tendencias dialógicas, fundadas en la mayéutica socrática, estaban presentes a lo largo de la historia de la filosofía, como se observa en los estoicos, los sofistas, los cínicos, los epicúreos y, en la Edad Media, con Santo Tomás y su método basado en la discusión de opiniones (Moriyón, 2010, pp. 18-19).

Existieron, además, otras influencias teóricas y prácticas desde las cuales se constituyó el proceso desencadenante con el cual Lipman y sus colaboradores definieron la comunidad de indagación en la FpN. Entre ellas debe mencionarse al psicólogo ruso Lev Vygotsky, del cual resalta Lipman (2004) en su libro *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción*, su interés por centrarse en la función del pensamiento desde un aspecto dinámico antes que estático. El punto de vista del autor ruso se desarrolla desde una concepción conductista de la mente, desde la cual la función interna de la razón y el pensamiento se conduce o motiva, a partir de las funciones externas de la experiencia. Y en donde la función lingüística, ejerce, a su vez, a la manera de puente y siempre manteniendo como centro la vivencia social. Vygotsky consideraba, de esta manera, que la labor del maestro y de la escuela en general deberían estar centradas en un manejo del aula en el cual la experiencia, el lenguaje y la discusión favorecieran la actividad racional y de pensamiento realizada desde el interés de los propios alumnos (Lipman, 2004, p. 14). Las ideas del autor ruso despertaron en Lipman (Lipman, 2004, p. 16) la necesidad de configurar un currículum por medio del cual se “constituya una enorme disciplina dedicada a azucarar la mente y a forzarla a entender lo que de otro modo asume de manera complaciente”

También Lipman (2004, p. 18), reconoce como influencia relativa a la construcción de su idea de comunidad de indagación, el aporte de su maestro John Dewey, quien promovía la función esclarecedora que significaba iniciar el trabajo en el aula, a partir de

considerar las experiencias como constituidas en conjunto por los factores cognitivos y afectivos. Esta conjunción lograba mantener la atención y la reflexión continua en el aula de clase al estar sustentada en “los impulsos sociales del niño”. De igual forma, Dewey influyó en la clara tendencia social y política de la FpN, desde la cual se exagera el valor y principio democrático, entendido este como aquel capaz de constituir un desarrollo social, a partir del cual todos los individuos son responsables de todos, y cuya factibilidad se decanta, para Dewey, en torno a los objetivos de lo llamado por él Escuela Nueva para hacerse universal, pública y obligatoria. Bajo este criterio, la idea democrática como orden social reclama, necesariamente, la generación de ciudadanos con la capacidad de pensar de forma autónoma.

La educación se convierte, de esta manera, para Lipman, en un medio a través del cual se fomenta la democracia como un “modo de vida” capaz de resolver sus conflictos y definir derroteros para la acción, a partir de la “discusión pública” de los argumentos. (Moriyón, 2010, p. 21-23) De manera general, Lipman afirma con Dewey, que la educación tradicional había fracasado por tender a confundir la investigación con los resultados proveídos por esta y, en este sentido, por ofrecer a los estudiantes las soluciones, antes que los procesos de descubrimiento que han llevado a aquellas (Lipman, 2001, p. 57).

Otra importante influencia de Lipman en relación con la construcción de la idea de comunidad de indagación como centro de la FpN lo constituye la obra de Charles S. Peirce. Dice Lipman que es este autor quien “presumiblemente” forja la idea de *comunidad de investigación*, cuya naturaleza está en un comienzo estrictamente vinculada con la ciencia, pero que llega a expandirse con el tiempo a todo tipo de investigación, incluida la relacionada con el aula de clase en la escuela de niños y jóvenes (Lipman, 2001, p. 57). En atención a este desarrollo, Peirce (1996), en su artículo La naturaleza de la ciencia define la investigación de la ciencia, como una actividad social que toma su sentido, en razón a las propuestas realizadas por un grupo de iniciados que dedican su vida a la resolución de los problemas del proceso humano en toda su dimensión: “Solo cuando un grupo de hombres, más o menos en intercomunicación, se ayudan y estimulan unos a otros al comprender un conjunto particular de estudios como ningún extraño puede comprenderlos llamo a esto ciencia” (Peirce, 1996, p. 1437). En este mismo sentido, Carr & Kemmis (1988) señalan

que “la dimensión intersubjetiva de la objetividad científica pone de manifiesto que la ciencia nunca se produce en un vacío social” (p.134).

En relación con la profundización de la idea social de ciencia, existen para Peirce (1996, p. 1439) tres grupos de personalidades o caracteres de los rasgos humanos dentro de la perspectiva de construcción social del conocimiento: primero, la clase de los *estéticos*, desde la cual se favorece la “diversión”, tanto de ellos como de los demás, y que constituye, para Peirce, el grupo más necesario; segundo, el grupo de los hombres de *acción*, que se enfoca en los “resultados” y cuyos procesos generan la “civilización”; tercero, el grupo de los *contemplativos*, quienes se ocupan de la labor religiosa, de la ciencia y de la verdad. Estos últimos se dividen a su vez, en los *prácticos* (experimentales) los *tácticos* (taxonómicos), y los heuréticos (filósofos y religiosos).

La singular clasificación propuesta por Peirce puede ser asociada a las calidades globales del pensamiento humano que encuentran Splitter & Sharp (1996, p. 138) y que tienen que ver, primero, con el *pensamiento creativo*, caracterizado por la función expositiva o de mostración de los procesos de pensamiento, cuyo grupo puede ser asociado a los estéticos en la idea de Peirce; segundo, el *pensamiento lógico*, asociado a los contemplativos en Peirce; y el tercero, el *pensamiento crítico*, que se asocia, en Peirce, a los hombres de acción. Estas clasificaciones son importantes, en la medida en que reconocen la función investigativa o de indagación, como una tarea a realizar por medio de la comunidad en su totalidad y desde sus distintos caracteres y talentos —lo cual, vimos, es denominado por Lipman como *pensamiento multidimensional*. Desde una perspectiva general, todos estos modelos de pensar y de actuar son “centrales a la filosofía” y deben ser considerados en un esquema de comunidad de indagación que pretenda no desconocer aspectos centrales de la realidad, aunque sea habitualmente reconocido que la filosofía ha sido en mayor medida modelada por el pensamiento crítico y el pensamiento lógico (Splitter & Sharp, 1996, p. 138).

Como síntesis de lo señalado, sobre la relación entre democracia, pensamiento y comunidad de investigación, puede traerse la cita de Dewey realizada por Carr & Kemmis (1988):

En comparación con otros sistemas de vida, (...) no hay más sistema que la democracia, (...) ya que esta es capaz de producir la ciencia como única autoridad en la que se puede confiar para dirigir otras experiencias ulteriores (...) y porque todos los estilos de vida que

fracasan en el aspecto democrático limitan los contactos, los intercambios, las comunicaciones, las interacciones, es decir, todo aquello por medio de lo cual la experiencia se (...) engrandece y enriquece. (Dewey citado por Carr & Kemmis, 1988, p. 135).

Otras influencias importantes en el desarrollo de FpN son el existencialismo francés, con su incursión en la novela y el teatro, con lo cual se propició un carácter popular para la filosofía. También la filosofía analítica y los desarrollos filosóficos del segundo Wittgenstein, con su obra *Investigaciones filosóficas*, pues en esta obra se hace hincapié en los desarrollos informales de la lógica, cuya naturaleza está vinculada al lenguaje natural o cotidiano. Se considera, también, como influencia de la FpN la obra de Paul Ricoeur, cuyo fundamento en la filosofía hermenéutica aporta en la comprensión del relato y sobre la idea de “la identidad personal como desarrollo biográfico”. Por último, debe mencionarse la obra de Piaget, aun cuando Lipman no considere adecuada la concepción que tiene el psicólogo suizo, sobre el carácter aislado de los estadios en el proceso del desarrollo infantil (Moriyón, 2010, pp. 24-25).

2.3 La comunidad de indagación en la Filosofía para niños

En el libro *La filosofía en el aula* se proporcionan algunas perspectivas básicas en torno a la configuración y puesta en práctica de la comunidad de indagación o comunidad de investigación. En primer término, se asume que el ambiente idóneo para el desarrollo de la comunidad de indagación es aquel en el cual los niños y jóvenes manifiesten una calidad diversa de estilos de vida y experiencia, a partir de los cuales se denotan distintos modos de pensar y actuar. Entre estos modos de pensar puede estar el pensador lento, pero sólido en su argumentación, el pensador rápido y claro, el pensador intuitivo, el pensador analítico, entre otros. Estas personalidades permiten, a su vez, la solvencia en la discusión para diversos ámbitos disciplinares o temáticos, favoreciendo, de este modo, la investigación en su conjunto (Lipman, et al., 1992, p. 115).

En términos generales, para Lipman, “cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de investigación”. Para lograr lo anterior, deben considerarse ciertos “requisitos previos”, a partir de los cuales pueda desarrollarse con rigor la discusión filosófica. En primer lugar, “la disponibilidad hacia la razón”; en segundo lugar, “el respeto mutuo” entre todos los integrantes del proceso; y, en tercer lugar, “la ausencia de adoctrinamiento” (Lipman, et al., 1992, p. 118). De manera

puntual, el profesor debe estar atento a no interferir o desalentar el desarrollo y evolución del pensamiento de los niños en sus discusiones y debe evitar promover posiciones personales bajo el rango de la doctrina o la verdad. El docente debe, en últimas, establecer un equilibrio entre la diversidad de puntos de vista, el disenso y la adopción de criterios fiables y generales (Lipman, et al., 1992, p. 119).

De acuerdo a lo señalado, es importante identificar cuáles son los factores que definen la correcta delimitación y puesta en marcha de la dinámica correcta en la comunidad de indagación. Debe establecerse, para este cometido, el interés por conectar los diferentes lenguajes presentes en el aula y el pensamiento, es decir, se debe motivar un proceso que aúne o vincule de manera profunda lo procesos fácticos y mentales presentes en las relaciones en el aula, de manera que propendan por un uso sustantivo y significativo de los lenguajes y de la realidad social de los implicados. Esta dinámica puede ser ejemplificada, a partir de distinguir entre la simple conversación y el diálogo. En este sentido, el diálogo manifiesta una síntesis o expresión significativa en que la comunidad parece estar “pensando en voz alta” (Splitter & Sharp, 1996, pp. 57-58).

Splitter & Sharp (1996, pp. 58-63) consideran que una comunidad se introduce en un diálogo si se presentan los siguientes aspectos:

- a) Inserción en un tópico interesante o problema en el cual pueden existir facciones o conflictos entre las posiciones de los participantes (sin necesidad de ser un debate), con lo cual se ejercita la contención y la paciencia;
- b) La conversación es matizada y afronta instancias de autocorrección en todos los participantes, lo cual repercute en el posible cambio de posición de los participantes;
- c) Existe respeto e igualdad más allá de las diferencias. Se instaura un respeto por la diversidad y por la contribución efectiva de los contenidos, más allá de los índices de razón o error de los mismos, con lo cual no se permite la discriminación o la exclusión. Esta actitud vincula la discusión bajo una unidad que agrupa los aspectos cognitivos, estéticos y éticos de la discusión, lo cual implica, a su vez, el ejercicio de múltiples habilidades. De igual forma, no deben existir limitantes de tipo personal o institucional por parte del profesor o la escuela (si se mantienen los procesos en su justa dimensión).

- d) El interés general por la discusión propicia una agenda convenida y respetada. La exploración guiada por el interés fomentará, de este modo, la incursión en nuevos temas y sucesos colaterales que despertaran nuevas perspectivas y posibilidades. De la misma forma, el interés potenciará la habilidad para contener el factor afectivo que pueda prevalecer (incluido el anecdótico de los participantes), con el fin de encamilarlo hacia desarrollos plenos y productivos.

En razón al esquema mencionado puede colegirse, que una conversación que no integre de manera cabal las disposiciones expuestas no representará un diálogo en su totalidad. En esta medida, las ideas dispersas, la exposición magistral o la simple expresión cooperativa no son constitutivas de diálogo o discusión filosófica (Splitter & Sharp, 1996, pp. 63-64) (Lipman, Et al., 1992, pp. 78-79). Respecto a lo anterior, Carr & Kemmis (1988) mencionan que los modelos señalados privan “a los estudiantes de la oportunidad de plantear preguntas propias y llegar a desarrollar una independencia respecto del enseñante en su aprendizaje” (p. 179). De otra parte, tal como lo menciona Lipman (1992, Et al., 1992, pp. 81), el diálogo sustentado en cuestiones interesantes tiene el beneficio de insertar las conversaciones dentro de relaciones conceptuales que permiten darle cabida a una expresión civilizada del juicio y la acción. En términos generales, el proceso de diálogo es autosuficiente si está bien enfocado, con lo cual no dirige su desarrollo hacia respuestas unidimensionales o determinadas, pues se espera que sea más una experiencia profunda y transformadora en los participantes que puede acaecer de maneras diferentes para cada quien (Lipman, Et al., 1992, p. 195).

Por último, es pertinente mencionar la diferencia que existe entre el diálogo filosófico y otros tipos de diálogo, como el científico o el religioso. En el caso del diálogo científico, este está sujeto a la autoridad de la empiria y de las teorías aceptadas, además de pronunciar soluciones determinadas (Lipman, Et al., 1992, p. 199). En el caso del diálogo religioso, este se corresponde con creencias que no deben ser demeritadas o corregidas y que no tienen cabida dentro del interés netamente filosófico (Lipman, Et al., 1992, p. 200). Las discusiones filosóficas se caracterizan, en síntesis, por incluir ideas dentro de las que se pueden hallar temas científicos o religiosos, pero donde:

La filosofía se preocupa por clarificar significados, descubrir supuestos y presuposiciones, analizar conceptos, considerar la validez de procesos de razonamiento, e investigar las

implicaciones de las ideas y las consecuencias que tiene para la vida humana el sostener unas ideas en lugar de otras. (Lipman, Et al., 1992, pp. 201-202)

En síntesis, la filosofía puede dirigir el diálogo hacia ámbitos determinados de tipo científico, religioso u otros, pero no constituye un campo propicio para las disputas propuestas a partir de posiciones establecidas (Lipman, Et al., 1992, p. 202). Esta perspectiva es corroborada por Carr & Kemmis (1988, p. 134) al señalar que, si bien la ciencia puede llegar a la ley, siempre está antecedida por un proceso de indagación y de acuerdo interpersonal. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la FpN tiene dentro de sus objetivos el insertar a las personas en una comunicación dialógica desde etapas tempranas de la vida, lo cual lleva a conjugar las habilidades lógicas de cada lenguaje con las necesidades relativas a la vida y con el buen desarrollo de los estudios futuros de cada persona (Splitter & Sharp, 1996, p. 66).

A partir de lo mencionado hasta acá, puede constatarse que la comunidad de indagación constituye la posibilidad de contrarrestar la dudosa influencia de la escolarización de tipo tradicional, a partir de la cual los niños disminuyen el profundo interés manifestado en torno a hallar sentido a los sucesos presentados durante los primeros años de vida. La situación considerada ideal sería aquella en la cual el niño llegara a equilibrar la tensión resultante del interés pleno y subjetivo, aunque tendiente al ensimismamiento, con el interés objetivo o público, pero que intenta domeñar los impulsos naturales del niño en la vía a promover la civilidad (Splitter & Sharp, 1996, p. 100).

En términos amplios, la comunidad de indagación se dirige a lograr una comunicación efectiva entre la experiencia del niño y la reflexión o pensamiento deducidos de la misma, instando para ello a una discusión en la cual se favorece una perspectiva que se desarrolla de manera plural, en razón a que cada individuo obtiene su desarrollo pleno, a partir de su inclusión funcional dentro de la comunidad. Esta posibilidad se constata en torno a la capacidad de hallar el sentido a cada “algo”, a partir de “colocar ese algo dentro de un marco que está conectado con alguna otra cosa en nuestra propia experiencia, algo que ya tiene sentido para nosotros” (Splitter & Sharp, 1996, p. 106). Bajo este panorama, la comunidad de indagación tiene como fin proporcionar un marco práctico a la socialización, en la cual la conformación del sentido se adhiere a un proceso de amplia riqueza y efectividad, por medio del cual la conexión de lo privado y lo público llega a hacerse con

eficiencia y superando procesos unidimensionales como el aprendizaje memorístico, la clase magistral, el currículum fragmentado o la desconexión con la vida real. En contraposición a lo anterior, los niños descubren el sentido:

...a través de la práctica de formar, comparar y evaluar juicios. Esto se diferencia de la perspectiva tradicional del aprendizaje de acuerdo con la cual el sentido, en la forma de la comprensión en bruto, antecede a la aplicación, en la forma de la emisión de juicios. (Splitter & Sharp, 1996, p. 112)

El resultado cabal de la dinámica escolar señalada conlleva la adquisición de un *punto de vista*, a través del cual se obtiene un modelado situado de nuestra situación en el mundo y con el cual se hace posible un criterio para la acción enfocada y con capacidad para aprovechar los recursos de forma eficaz. Este proceso de adquisición del sentido en la comunidad de indagación se encuentra modelado a partir de la generación adecuada de preguntas y respuestas, desde las cuales se hace posible el desarrollo de una discusión fructífera.

El contexto diverso de la comunidad de indagación en que se realizan las preguntas define el tipo de estas. Esta perspectiva de trabajo define tres tipos principales de preguntas: en primer lugar, las preguntas directas o corrientes, caracterizadas por limitarse a percibir una información directa y delimitada de acuerdo a los niveles y contexto propio del conocimiento de quien la realiza (suelen ser cerradas). Este tipo de pregunta, por su marco reducido de acción, no implica la promoción de la indagación, aunque pueden muy bien avivar la conversación con el fin de formular estrategias de mayor calado (Splitter & Sharp, 1996, p. 77). En segundo lugar, están las preguntas genuinas o de indagación, que son aquellas que no esperan de parte de quien pregunta una respuesta delimitada o directa, resultando de ello una posible ruta a la discusión, a la aclaración o a la indagación (suelen ser abiertas) (Splitter & Sharp, 1996, p. 77). En tercer lugar, están las preguntas denominadas retóricas. En este tipo de preguntas, quien formula la pregunta ya suele conocer la respuesta, por lo cual el objetivo de la misma descansa en la generación de un ambiente que busca sondear las actitudes y el estado de la discusión. Dada esta condición, estas preguntas no son fundamentales ni generadoras de indagación (suelen ser cerradas) (Splitter & Sharp, 1996, p. 78).

El correcto desarrollo de la actividad dentro del aula tiene que ver, en suma, con la correcta disposición de las preguntas a lo largo de las conversaciones y discusiones. No

puede existir, por tanto, preponderancia de ninguna de ellas, pues se espera una dinámica de clase que respete los distintos estados de la discusión y que, a la vez, motive la misma, para lo cual se requiere un uso matizado de los cuestionamientos y las respuestas, tanto en su carácter abierto, es decir, las que avivan la polémica o el pensamiento, o en su carácter cerrado, con las cuales se dirige la discusión hacia los estadios conocidos de una cuestión.

Sin embargo, en la comunidad de indagación tiende a predominar la pregunta abierta, pues esta se identifica con la pregunta de estilo socrático, cuyas variaciones pueden ser de varios tipos: *preguntas de clarificación*, con encabezados como ¿qué quieres decir con eso..? o ¿puedes dar un ejemplo al respecto..?; *preguntas de sondeo de supuestos*, como ¿qué deducimos de ello..? o ¿qué podríamos esperar de eso..?; *preguntas de sondeo de evidencia*, como ¿estás de acuerdo con...? o ¿consideras suficiente ese argumento..?; *preguntas sobre puntos de vista*, como ¿crees que tu compañero tiene razón..? o ¿de qué otra forma puede pensarse la cuestión...? También existen las *preguntas que sondean implicaciones o consecuencias*, como ¿qué consecuencia esperas de eso...? o que implicaciones tiene esa acción...?; y, por último, las *preguntas acerca de la pregunta*, como ¿es esa pregunta importante...? o ¿esa respuesta aclara esa pregunta...?) (Splitter & Sharp, 1996, pp. 84-86).

Por último deben ser consideradas la situación en que se ejecuta la pregunta, lo cual las convierte en *procedimentales* y *sustantivas*. Las preguntas procedimentales se adhieren a circunstancias de tiempo y lugar y pueden ser abiertas o cerradas, según se requiera una respuesta precisa o meditada sobre los procesos de indagación. Las preguntas sustantivas enfatizan, por su parte, los temas centrales de la discusión y pueden reconvenir, de igual forma que con las procedimentales, hacia aspectos puntuales o meditados de la discusión (Splitter & Sharp, 1996, pp. 87-88).

El marco presentado respecto a la correcta caracterización de los diálogos dentro del aula tienen como eje central el dirigir la discusión hacia instancias de profundización filosófica o del sentido. Esta intención inherente a la comunidad de indagación tiene como fondo el establecer conexiones con los criterios múltiples derivados del aula de clase, desde las aportaciones de todos los participantes, además de no estar estos criterios directamente implicados con una disciplina tema o cuestión.

3. La comunidad de indagación en nuestro tiempo y sociedad

3.1 La problemática al enseñar filosofía desde un modelo de educación tradicional

Llegamos en los capítulos anteriores al punto de vista a partir del cual asumimos que la filosofía educativa que considera dentro de sus aspectos la perspectiva sociohistórica y la comunidad de investigación constituye el fundamento ideal para generar una evaluación correcta entre la teoría y la práctica en lo que respecta a los enfoques educativos. Esta propedéutica nos ha permitido realizar una lectura analítica coherente sobre la realidad educativa de nuestro tiempo y espacio sociohistórico y sobre las formas en que esta realidad debería ser acometida.

Se indagó, en este sentido, sobre los ámbitos principales hallados en torno a las características actuales de las relaciones sociales y, en específico, sobre la relación de los

estudiantes en su interacción con el modelo educativo. Los aspectos principales encontrados en esta relación tienen que ver con la tecnología, la inclusión, el respeto por el medio ambiente, entre otros. Estas características serán el insumo que cimentará la construcción de la última parte de esta investigación.

De manera puntual, este capítulo se dirige a registrar la discusión realizada en el área de Latinoamérica y Colombia sobre los temas mencionados. Se espera, a través de este examen llegar a conclusiones fiables con las cuales respaldar el objetivo fundamental del trabajo, que consiste en argumentar sobre la pertinencia actual del enfoque educativo basado en la FpN y la comunidad de indagación.

Es importante, también, reafirmar dentro de los cometidos generales delineados en torno a este trabajo, la observación de la necesaria prudencia al momento de establecer los prospectos de la praxis educativa. Ya que esta es una tarea que debe estar definida por un pensamiento cuidadoso, en razón a que se constituye como la antesala de toda elaboración compleja de los modelos pedagógicos y de las estrategias didácticas basadas en la FpN. La prudencia, en síntesis, como parte del pensamiento cuidadoso, es fundamental en todos los niveles del proceso educativo, pues hace posible que se normalice la disposición plena y abierta a la reflexión que se hace precisa para ejercer, a su vez, la creatividad y la crítica. De esta manera, gracias a la deliberación democrática, se evitan las derivas hacia presencias acusadas de aspectos como los expuestos en el primer anterior —en torno a disposiciones de tipo social, académico, científico o tecnológico—, desde las cuales, en resumen, se puede difundir de forma inequitativa la distribución general de los esfuerzos educativos.

En razón al criterio anterior, y con el fin de permanecer dúctiles ante la complejidad de la realidad social, las comunidades de indagación pueden llegar a presentar distintos matices o especialidades en relación con sus discusiones. Esto es posible, pues cada comunidad combina de manera sopesada la teoría y la práctica, a partir de los distintos tipos de pensamiento y de realidad social. En palabras de Lipman:

Las comunidades de investigación son diferentes entre ellas. Una comunidad reflexiva y deliberativa es el tipo de comunidad que probablemente potenciará más un pensamiento crítico, porque generalmente enfatizará valores como la precisión y la consistencia. Una comunidad de investigación creativa tiende a poner el acento tanto en la destreza técnica como en la imaginación más emprendedora. El mejor ejemplo sería el atelier de un artista. Y una comunidad de investigación cuidadosa será aquella que cultiva el aprecio de ciertos valores. Probablemente estudiará cómo cultivar estos valores de la mejor manera posible y cómo hay que vivir para que sean evidentes para todos. (Lipman, 2016, p. 9)

Esta aproximación a los contextos particulares de aplicación de la comunidad de indagación nos dirige necesariamente hacia las condiciones en las cuales se efectúa la comunidad de indagación en la sociedad colombiana. Para ello, a continuación intentaremos desarrollar una caracterización sobre las necesidades, condiciones y realizaciones de la FpN en el país.

Tal como se evidenció al exponer los fundamentos de la FpN, su intención principal tiene que ver con propiciar en el aula una discusión sobre todos los puntos de vista y, por ende, desde el fomento del respeto y de la inclusión de todas las diferencias personales y sociales. Esta actitud, necesariamente democrática, reafirma los valores que desarrollan la crítica a los modelos establecidos, tarea que es indispensable para lograr una mejora real de las condiciones de toda la sociedad. De esta manera:

La educación como práctica democrática, es en sí misma una negación al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, en el que el educador es el depositario del saber y, en contraparte, es un afirmación de la creatividad y la reflexión, de la búsqueda de la solidaridad... (Bedoya, 2019, p. 33)

En el panorama colombiano, la FpN es concebida dentro de las formas de aprender con las cuales se intenta mejorar la vida de las personas (Suárez, Et al.; 2017, p. 233). Desde este criterio, las propias circunstancias históricas del hecho social colombiano hacen necesario un desarrollo especial de cada una de las posibles manifestaciones en las que se lleve a cabo la comunidad de indagación dentro de cada grupo social. El énfasis democrático de la FpN y la complejidad a la que nos aboca la actualidad colombiana nos llama a tener en cuenta, además, las advertencias y críticas que se realizan en torno a la educación filosófica en Colombia, en donde, tal como sucede en el resto del mundo, la filosofía tiende a perder influencia e importancia en la educación tradicional (Acevedo, D. & Prada, M. 2017, p. 17). Para Acevedo, D. & Prada, M. (2017, p. 18) existe una tendencia en Colombia hacia la tecnificación de los saberes humanísticos, lo cual puede observarse en las pruebas de Estado Saber 11 y, desde el 2016, en la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, de Colciencias.

En lo que tiene que ver con las pruebas de Estado Saber 11 se oficializó la tendencia hacia la evaluación de las competencias verificables, asociando, por esta vía, la filosofía a la lectura crítica, lo cual repercute en una reducción temática y práctica de lo filosófico (Acevedo, D. & Prada, M. 2017, p. 20). En relación con la Política Nacional de Ciencia,

Tecnología e Innovación, de Colciencias, Acevedo, D. & Prada (2017) denotan el énfasis de este documento “en el incremento de la productividad de nuevo conocimiento, tecnología e innovación y el aumento de su impacto en los estándares de medición internacionales” (p. 22). Para la institución estatal colombiana, este interés principal promueve la inclusión del conocimiento dentro del mercado, con lo cual se favorecen, a su vez, ámbitos como la salud, las energías sostenibles, la tecnología de la información, entre otras prioridades de la época actual (Acevedo, D. & Prada, M. 2017, p. 22). Sin embargo, pensamos — tal como se ha consignado respecto a lo señalado por Martha Nussbaum en su disertación sobre este tema—, que una estrategia educativa correcta debe consistir en vincular las prioridades de la época con el acervo histórico y filosófico que ha hecho posible esas mismas prioridades. Ya que esta dinámica hace factible la expansión de las respuestas requeridas para superar los retos que enfrenta la humanidad y en los que sobresalen actualmente la tecnología, la ecología y las nuevas mentalidades sociales.

En síntesis, es necesario lograr un equilibrio entre, primero, las necesidades económicas y productivas de los ciudadanos de cada nación y, segundo, el enfoque humanístico. Este último permite, por su énfasis reflexivo, una correcta asimilación de los entornos sociales que son auspiciados y definidos por modelos de desarrollo basados en el cambio social. En orden a lo anterior, se presentan a continuación algunas experiencias relacionadas con la FpN en Colombia, en las cuales se puede atisbar, en primer lugar, el éxito y, en segundo lugar, la posibilidad para consensuar, desde el logro educativo palpable, la forma de acometer las capacidades y necesidades humanas en el siglo XXI.

En las experiencias siguientes se hace evidente la capacidad de la FpN, para integrar, por una parte, la pluralidad de miradas sobre las necesidades y dificultades del mundo moderno y, por otra parte, la unidad idiosincrática e histórica de la sociedad colombiana. Las experiencias presentadas muestran, de esta manera, una perspectiva responsable de lo que debe ser la función de la educación filosófica en medio de la realidad social.

En primer lugar, podemos mencionar el proyecto de investigación MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños) desarrollado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. En este proyecto se recalca la creatividad, a partir de la práctica de la

narración, con lo cual se intenta la superación de las consecuencias derivadas de la marginalidad y la pobreza.

Dentro de las actividades documentadas por MARFIL es interesante presentar las conclusiones que recoge Bedoya (2019 pp. 33-34) respecto a la implementación de la FpN en Colombia, las cuales, señala el autor, representan una oportunidad de stirpe “auténticamente democrática”, en la medida en que se realice una adecuación propicia de los pilares que fundamentan la FPN en la sociedad. Las conclusiones de Bedoya (2019 pp. 33-34) pueden sintetizarse como sigue: a) los niños marginados no encuentran mucho sentido en el estudio, si este no ofrece posibilidades inmediatas de interés para sus vidas; en este aspecto, la comunidad de indagación ofrece la versatilidad para desarrollar programas, por medio de los cuales allegarse a los intereses reales de los niños. b) Los niños de MARFIL, presentan altas tasas de discontinuidad, deserción y ausentismo, por lo cual debe incentivarse la creatividad para la creación de materiales adecuados. Esto se asume, dado que los materiales tradicionales de la FpN pueden ser de un uso problemático, en razón a su elevada extensión. c) Por este motivo, en lo posible los textos deben ser pensados para cada sesión. d) Para lograr lo anterior, el maestro mismo debería construir las historias, adecuándose así a los procesos sociales y particulares de la comunidad atendida. e) Pueden usarse, también, otros contenidos y formas de narración, como los videos, las imágenes o los cuentos cortos. f) Por último, el maestro debe afianzar su manejo de la FpN y ejercer la autocrítica constante, en relación con los procesos implementados. En el tipo de comunidad de indagación presentada se resalta el aspecto estético, por medio del cual se permite a los participantes obtener un “respiro y en instantes de salidas de la realidad”, desde cuya tranquilidad poder asimilar y evaluar el entorno con mayor pertinencia y objetividad (Suárez, Et al., 2017, p. 237).

Otro de los proyectos financiados por MARFIL en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), en alianza con la Universidad de Antioquia y la Universidad Santo Tomás, es el llamado: *Promoción de la resiliencia en niños y niñas víctimas del conflicto armado, aportes desde las comunidades de diálogo*. Este proyecto se sitúa en los municipios de Soacha y Villavicencio, en razón a la presencia acusada de personas víctimas del conflicto armado en este lugar (violencias, precariedad económica, etc.). El proyecto busca demostrar que la comunidad de indagación, el diálogo y el énfasis en el pensamiento

multidimensional de la FpN, hacen posible un desarrollo resiliente con el cual los niños y jóvenes podrían “tener mayores mecanismos de protección internos para enfrentarse a los factores de riesgo o marginalidad derivados del conflicto” (Alvarán, Et al., 2019, p. 142).

Los resultados proporcionados por este trabajo evidenciaron, ante todo, la ya mencionada búsqueda en relación con no estandarizar las comunidades de diálogo, pues cada comunidad debe adaptarse a las circunstancias de cada territorio (Alvarán, Et al., 2019, p. 154). Entre los aspectos trabajados sobresalió el interés por el pensamiento crítico y creativo. En relación con el primero, el proyecto desarrolló la actitud crítica de los niños, niñas y jóvenes al formar en ellos una mayor conciencia sobre su realidad. Este énfasis repercute, además, en la capacidad de los niños, niñas y jóvenes para incentivar la transformación del entorno, con lo cual se genera, por último, una capacidad de resiliencia efectiva (Alvarán, Et al., 2019, p. 153). En segundo lugar, la creatividad, les permite a los niños gestar nuevas ideas a partir del talento y la innovación, con lo cual se promueven herramientas de escape de la realidad que permitan el cambio y la transformación de las situaciones adversas (Alvarán, Et al., 2019, p. 154).

Otra experiencia educativa de FpN es la del Colegio San Bartolomé la Merced, en cuyo proceso se promueve la escritura como “experiencia de sí” que reúne el pensamiento, las emociones, las intenciones y las expectativas (Suárez, Et al., 2017, p. 238). También se destaca la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe, sede Leonera, situada en Toca Boyacá, que aplica el pensamiento creativo para la elaboración de su metodología dentro de la FpN. En esta institución se propicia la discusión, a partir de fomentar ambientes gratificantes que permitan una exploración de los problemas sociales de forma creativa y crítica. Por este medio se busca despertar distintas rutas a la acción y el cambio, para contribuir al desarrollo social de la comunidad (Suárez, Et al., 2017, p. 238). De otra parte, la Escuela Normal Sagrado Corazón, situada en el municipio de Chita, enfoca su trabajo en la búsqueda por incentivar el asombro de los participantes dentro de la comunidad de indagación. Para los evaluadores de esta experiencia, este cometido reafirma que “las comunidades de indagación presentan una alternativa a la enseñanza de la filosofía” (Suárez, Et al., 2017, p. 239).

Existen otras experiencias educativas en Colombia basadas en FpN, desde las cuales se promueve el estudio de la filosofía desde un ámbito no tradicional, a partir de la

paulatina supresión de los contenidos tradicionales dentro las aulas de clase. En este sentido, colegios de Bogotá, como el Santo Ángel y el Santa Francisca Romana, han implementado programas de FpN, en los cuales se enfatiza el valor ético que deben desprender las acciones humanas, sobre todo cuando estas se desarrollan en un arco de cultivo de las habilidades, de la razonabilidad, de la criticidad y del cuidado (Suárez, Et al., 2017, p. 240). Por su parte, el Colegio Instituto Técnico Internacional I.E.D. desarrolló un proceso de aporte a la didáctica y educación de la filosofía, a partir de potenciar en los niños el lenguaje interpersonal a través de la lúdica. Por este medio se quiere propiciar un acto integral de la experiencia, en el cual están estrechamente conectados “el pensamiento, lo que se dice y lo que se hace” (Suárez, Et al., 2017, p. 240).

Otra faceta explorada dentro de las comunidades de indagación implementadas en instituciones colombianas tiene que ver con la ética y la política. La Institución Educativa San Mateo, desarrolló en 2009 los *Semilleros de potenciación*, a través de los cuales se motiva a los niños y jóvenes hacia la construcción de conocimiento, en la medida en que se asume que los participantes son “sujetos que están empezando a dialogar con el mundo y a quienes hay que acompañar para que encuentren sus propias interpretaciones de la realidad” (Amezquita, 2013, p, 78, citado por Suárez, Et al., 2017, p. 241). Por último, puede mencionarse el caso de Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla, en la cual se busca potenciar la FpN, a partir de la formación de maestros encausados en los intereses de este enfoque educativo. Llanos argumenta (2014, p. 63) que esfuerzos como el de la Escuela Normal se han promovido, a partir de comprobar una desconexión total entre los intereses de la escuela y los de los estudiantes; hecho que desencadena, según hemos fundamentado, un vínculo improductivo entre la teoría y práctica educativa. En el caso de la Escuela Normal, se ha querido inscribir la educación en una relación de doble vía entre estudiantes, maestros e instituciones. De esta manera, el dialogo y la versatilidad pedagógica y didáctica son capaces de generar resultados prácticos reales en los que:

...se evidencia la actitud de respeto a estas actividades en donde ellos son protagonistas, se autocorrigen, tienen mayor participación en los conversatorios, realizan preguntas de mayor complejidad, pero asimismo sus respuestas son más elaboradas que antes de participar en el proyecto... pero lo más satisfactorio es ver a estos niños y jóvenes entusiasmados por participar espontáneamente en la construcción y reconstrucción de sus propios conocimientos... (Llanos, 2014, pp. 67-68)

Los ejemplos mencionados demuestran, tal como lo menciona Suárez (Et al., 2017, p. 241), que Colombia apuesta con firmeza por la FpN. Es parte del valor de este enfoque pedagógico el ofrecer versatilidad para la conformación de la comunidad de indagación, a partir de la realidad vital de los estudiantes en la Colombia del siglo XXI. La flexibilidad de la comunidad de indagación en la FpN permite, en síntesis, superar las problemáticas en relación con la enseñanza tradicional de la filosofía, además de conectar de manera productiva con las necesidades de los estudiantes en su diario vivir.

De forma general, puede concluirse que la FpN y la comunidad de indagación ofrecen una posibilidad abierta y plural para el desarrollo educativo de toda sociedad que pretenda cimentar un carácter democrático. Se puede concluir, también, según lo observado en relación con la realidad de la FpN en Colombia, que se puede propiciar un cambio en torno a los modelos poco flexibles y contraproducentes de la educación filosófica tradicional, si este cambio se realizan bajo un marco distendido y plural en relación con los programas y énfasis de la educación filosófica. En este sentido Arnaiz (2007, p. 50) señala que son diversos los autores y las perspectivas que fomentan y promueven la creación de otro tipo de historias, la utilización de otro tipo de cuentos o incluso de otro tipo de formatos (como dibujos y objetos artísticos, juegos, poemas, etc.)”. En el mismo sentido, Diego Pineda (1992) menciona que la FpN “no puede limitarse a aplicar un programa, sino que debe incorporar un permanente esfuerzo de reflexión teórica” (p. 105).

Con base en estos supuestos, se han hecho también posibles desarrollos educativos formales y no formales, cuyos materiales incluyen la atención de niños y niñas en situación de calle, violencia intrafamiliar, prostitución, drogadicción, problemas con la ley, enfermedades peligrosas, entre otros (Arnaiz, 2007, p. 39). Estas perspectivas son importantes en un ámbito como el nacional, el cual, evidentemente, requiere de un manejo plural y capaz de asociar las diferencias y las inequidades bajo un proyecto educativo capaz de generar mejores realidades y, por ende, mejores perspectivas de futuro para los niños y jóvenes de Colombia.

3.2 Características de las aulas de clase contemporáneas propuestas por Matthew Lipman

Esta sección del capítulo intentará poner el acento en las condiciones generales la vida contemporánea, cuya capacidad de influencia, como hemos señalado, no puede ser

desestimada al momento de realizar una evaluación sobre la potencialidad y flexibilidad de la comunidad de indagación. Juan Guillermo Díaz Bernal en su artículo Análisis histórico sobre la Sociedad de Información y Conocimiento (SIC), desarrolla una tesis “sobre los cambios que provoca la SIC en la manera de entender las relaciones sociales, en la organización política y económica” (Díaz, 2012, p. 170). Para Díaz, la sociedad actual de la información —así llamada en orden a su naturaleza omnipresente, interactiva, multilateral, dinámica y heterogénea, entre otras características (Díaz, 2012, pp. 174-176)—, ha promovido nuevas formas de ser en el ámbito económico, político, social, cultural, educacional, etc. Estos cambios al ser tan importantes han propiciado una crisis de los modelos sociales tradicionales. La sociedad actual es, por tanto, dice Díaz, “compleja”, “individualista” y “flexible”, a partir de los nuevos frentes de conformación de la identidad cultural (2012, p. 173).

Algunos de los cambios que se producen en la SIC son por ejemplo, la inclusión de protagonistas como la información y la tecnología dentro del marco productivo y económico de las sociedades. También existen cambios en la manera en que las personas se perciben, pues ahora incide de mayor forma la realidad virtual de la personalidad —aunque esta pueda ser muy engañosa. En otro aspecto, también existe en la SIC la disminución del peso político de los Estados en las decisiones de las personas (Díaz, 2012, pp. 178-179).

Para Díaz, el problema principal que surge de las condiciones actuales de la conformación social es que:

Las personas aisladas quedarán al margen del conocimiento. La posición socioeconómica y cultural de las personas vendrá dada por su capacidad de participación en diferentes comunidades profesionales, geográficas o sociales, conectadas en redes a través de las cuales circulará la información. Las redes, pues, serán el instrumento básico de comunicación y la participación en ellas marcará el grado de competencia de las personas por considerarse incluidas o excluidas del sistema informacional. (Díaz, 2002, p. 184).

Y sobre las personas en particular, dice Díaz, que: “será necesario un cambio en su relación con el conocimiento y el trabajo. Se pedirá una gran capacidad para el autoaprendizaje y la multidisciplinariedad en su trabajo” (Díaz, 2002, p. 185). En un artículo posterior, Díaz (2016) reafirma las conclusiones mencionadas sobre la influencia de la información y la tecnología en las sociedades actuales, asociando ahora esta perspectiva a la labor del maestro. Encuentra el autor que la fluidez capilar de la información en la actualidad conforma una idea de sociedad en que: “Pensar la tecnología

es pensar la cultura que la condiciona y por la cual es alterada” (Díaz, 2016, p. 81). Díaz (2006, p. 81), a su vez, Citando a Sennett, dice que la cultura actual requiere de ciertos desafíos: flexibilidad para el cambio de profesión, empleo, etc.; desarrollo de habilidades potenciales; y adaptarse al cambio continuo. En síntesis, se puede concluir a partir de lo dicho, que la dinámica social de la SIC requiere de un docente que se adapte a los procesos reales de la sociedad: su labor estará guiada por un examen constante del mensaje que resulta de la interacción entre los contenidos, las mediaciones y las personas.

La realidad práctica a la que se aboca el docente requerirá, así, de un nivel alto en destrezas relacionadas con el manejo, despliegue y aprovechamiento de los flujos horizontales y transversales de la información. Podemos ver, por tanto, que la anterior actitud profesional se muestra afin a la comunidad de indagación, pues, a través del diálogo, se da vía a reconocer y actuar sobre los procesos que conforman el arco social y personal de cada individuo. La comunicación y la reflexión constante que se produce por la tendencia a la virtualización ciberespacial de la sociedad puede ser, por tanto, aprovechada por el maestro y el alumno para fomentar la originalidad, la creatividad y el trabajo de calidad en los procesos de indagación.

Díaz expresa la función política y cultural del maestro en la SIC cuando señala que:

La consecuencia y dominio de las relaciones de control, que tiende a expandirse cada día más vías tecnológicas digitales, pueden ser una táctica para cultivar la autonomía docente y el contra-control y escapar, con equilibrio, de las fuerzas que someten a los inmersos en condiciones de trabajo indeseables. (Díaz, 2016, p. 86)

El aporte de Díaz Bernal nos ha servido en esta primera parte de la sección, para fundamentar el argumento que sostiene la tesis central de este trabajo y que tiene que ver con confirmar la necesidad cultural por fomentar la implementación de enfoques alternativos de educación (como la FPN), dada la complejidad social de la actualidad. El recorrido transitado hasta acá nos ha permitido depurar el ámbito teórico en el que se desenvuelve la idea de la comunidad de indagación. El proceso nos ha permitido corroborar, a su vez, que la práctica docente reclama del desarrollo de habilidades especiales, a la vez que su respectiva experimentación. El acervo resultado de esta actividad le proporcionará posteriormente al maestro un nivel alto de intervención dentro de la comunidad de indagación.

Así, por tanto, si la comunidad de indagación se presenta como un punto de encuentro provechoso entre la labor educativa y la sociedad actual, entonces, el paso a seguir o punto subsiguiente debería ser sustentar la forma en que los principios generales aquí analizados, pueden adaptarse a la historia, sociedad y a los diferentes contextos del panorama nacional colombiano.

3.3 El papel de la filosofía dentro del currículo escolar para la transformación del modelo de educación tradicional

Según hemos observado, el cambio intenso presente hoy en las culturas hace que la investigación sobre las necesidades educativas de la sociedad sean hoy muy importante. Se intuyen en estos cuestionamientos las dificultades inminentes y profundas en relación con la evidente obsolescencia de ciertos esquemas tradicionales de la educación. Se requiere, en esta medida, comenzar a transitar de forma eficaz dentro del predominio de los sistemas de mediación expresiva permanentes (redes virtuales), en los cuales la escuela debería tratar de incidir, en orden a preparar a las niñas, niños y jóvenes para el mundo que les corresponde vivir. Al tono de la época debe sumarse, además, la antes mencionada autonomía provisional del maestro, que se produce como resultado de la capacidad omnipresente de la cultura ciberespacial, y que permite al docente establecer procesos educativos novedosos dentro de su práctica.

De manera general, es importante tomar en cuenta la definición general sobre el proceso educativo que hemos venido delimitando, el cual puede comprenderse como una validación de la teoría y la práctica educativa que se da siempre, bajo el auspicio del reconocimiento situacional o contextual en que se desarrolla la experiencia. En este sentido, dentro del aula colombiana la FpN y la comunidad de indagación deben dirigir sus esfuerzos en la búsqueda de conectar los principios generales irrenunciables de la FpN con la necesidad y pertinencia práctica de la persona y su situación. Esta transducción representa una dificultad a ser superada, pero lo es sobre todo para los educadores tradicionales, en razón a que su formación y metodología no favorecen la acción dialógica en el aula.

El docente de FpN debe, a su vez, adoptar un modelo de indagación que esté contextualizado dentro las condiciones propias de la SIC. Bajo esta perspectiva, el maestro debe partir de una correcta interpretación sobre lo que significa, primero, la tecnología en sí

y, segundo, sobre la forma en que la tecnología se imbrica con la cultura. Es sobre esta última faceta que el maestro y la educación deben incidir, con el fin de lograr procesos de compenetración educativa. El maestro así enfocado se declara atento a discernir entre lo que aporta la mediación en su materialidad, pero también en lo que aporta la mediación desde el tipo de mensaje que su uso genera en la SIC. Esta apreciación sirve, además, para reflexionar en la comunidad de indagación, sobre la incidencia objetiva de la personalidad virtualizada, pues la controversia que este tema despierta puede discutirse mejor en un ámbito más responsable y cercano. Esta reflexión dispondrá a los niños y jóvenes a asumir con responsabilidad las posibilidades y peligros del universo ciberespacial.

En este vibrante mundo, el docente debe estar preparado para una labor exigente y despierta que le permita la actuación a tiempo: en la cual pueda adaptar la amplitud y aumento de los recursos a los requerimientos de un presente cada vez más vertiginoso. En este contexto, la comunidad de indagación, con su centro en el diálogo y la pregunta, representa un espacio de discusión *más vivo que nunca* y con la capacidad de afectar de manera intensa a los integrantes de la comunidad educativa.

Si asociamos, ahora, la pertinencia del modelo general de la comunidad de indagación a la Colombia actual —tal como se evidenció en las experiencias mencionadas—, podremos comprender que existen necesidades educativas, cuya configuración cultural es resultado de los momentos históricos y de los factores variables de cambio que actuaron a través de ellos.

El maestro, por tanto, debe estar preparado para anudar en un marco coherente de instrucción filosófica la totalidad de la idea identitaria del ser humano en la SIC. Sin embargo, esta gran dificultad se atenúa al apreciar la vida variopinta de la actualidad, la cual ofrece una amplia gama de posibilidades para la discusión de los grandes temas de la filosofía; tópicos relacionados con la Inteligencia Artificial, la ecología, la problemática nacional, los nuevos modelos de trabajo, la guerras, y los peligros actuales —como pandemias, grandes crisis, entre otras grandes influencias—, representan la oportunidad para desarrollar de manera amplia y desde sentidos subjetivos y objetivos, el lugar de la persona contemporánea en la sociedad y el mundo. Desde esta concepción, la gestión que puede vislumbrar el maestro requiere de la flexibilidad, la inclusión y de una labor acorde

al fundamento tradicional de la filosofía, aunque dispuesta bajo los mecanismos subyacentes a los procesos actuales de existencia social.

Sin embargo, debe recalcar que esta praxis educativa requiere de una preparación profesoral adecuada. El maestro debe estar entrenado y ser capaz de integrar los grandes problemas de la filosofía en el marco relacional de la comunidad de indagación. Además, el maestro no debe perder de vista, como se ha señalado, la constante reflexión sobre el éxito real de los materiales usados en el aula. A partir de lo cual puede llegar, de ser necesario, a generar estos materiales por su propia cuenta, en la medida en que se requiera acatar el matiz o la circunstancia específica dentro de la discusión. Es necesaria esta versatilidad en uso de contenidos, porque la SIC, en su disposición elemental, se caracteriza por acercar las personas a distintas modalidades de la mediación cultural (el video, la escritura, el audio, la música, etc.), por lo cual deben permanecer como posibles fuentes a usar. Debe notarse, además, que esta diversidad de medios e interacciones presente en la comunidad de indagación tiene como resultado la exploración y el uso del pensamiento en su unidad indisoluble de lo creativo, lo crítico y lo cuidadoso, haciendo posible con ello una comunicación más sutil y general.

Un buen maestro de FpN debería, por tanto, fomentar la indagación, a partir de pensar desde las dinámicas actuales de realización social; para ello debe intentar usar y dominar los recursos disponibles a su favor, con el fin de evitar ser cooptado o superado por el peso, viralidad y vértigo de las circunstancias. El maestro de filosofía se convierte, por tanto, en alguien capaz de brindar a sus alumnos la adecuada guía sobre la complejidad de la existencia, cuya teoría busca, además, generar la pericia con la cual puedan sus estudiantes evitar las derivas del razonamiento resultado del aumento de las relaciones dialógicas sofisticadas en la sociedad.

De manera general, en la actualidad el ejercicio de enseñanza basado en la comunidad de indagación y la FpN reclama que sepa representar la dinámica clásica del diálogo, a partir de cuestionamientos y recursos bien dirigidos que promuevan discusiones interesantes. Sin embargo, el docente debe reconocer, a su vez, la exigencia exacerbada de lo dialógico presente en el contexto social por la información y la realidad virtual (SIC). El posible éxito de la comunidad de indagación puede esperarse, entonces, en primer lugar, tras un conocimiento previo del maestro sobre las características de la comunidad social en

la que tiene lugar su labor. Para realizar lo anterior, deben identificarse los procesos que más inciden dentro de la realidad social física y virtual de los participantes, con el fin de localizar los afluentes más representativos de la conformidad identitaria.

Tras este conocimiento, el maestro debe realizar, en segundo lugar, las preguntas que reconozca como capaces de poner en cuestión las incertidumbres que rondan la diversidad y complejidad social y la diversidad textual y contextual de los participantes en la comunidad de indagación. Por este medio, se busca que los jóvenes tengan en cuenta la falta de predicción que ronda la evolución de la sociedad, lo cual, a su vez, promueve una consideración equilibrada de los riesgos y retos a los que los que podrían verse enfrentados. De llevarse a cabo con éxito esta tarea, la labor del docente no podrá ser calificada de otra forma más que filosófica y su actual pertinencia y necesidad para la comunidad educativa no podrá ser, a su vez, más que promisoría para el desarrollo de la filosofía en la educación.

Conclusiones

En términos generales, las consideraciones evidenciadas en este trabajo nos llevan a concluir, en primer lugar, que la filosofía es muy necesaria para toda educación actual que

se quiera llamar democrática. En segundo lugar, se concluye que las condiciones predominantemente dialógicas presentes en la SIC, reafirman y reclaman el uso de la comunidad de indagación como un émulo necesario de la perspectiva de los procesos para la constitución de la identidad.

Estas conclusiones son posibles gracias al trabajo de investigación realizado, el cual nos ha permitido articular los cuestionamientos que fundaban la problemática. En un principio, se lanzaba la hipótesis sobre la conveniencia de realizar la formación filosófica, teniendo como centro la comunidad de indagación, tal como se formula en la FpN. Sin embargo, más allá de la conveniencia para la filosofía como asignatura, el cometido de la FpN tiene que ver con establecer un modelo general alternativo para la educación, en el cual la comunidad de indagación de naturaleza filosófica se convierte en la práctica principal dentro de la dinámica de clase. Este modelo inquiriere por una estructura de aula en la cual se incentiva la formación de los niños niñas y jóvenes, a partir de una perspectiva dialógica que explora distintas disposiciones del ser y con la cual se establece una conexión más profunda con el contexto social general.

De manera consecuente, esta tesis nos llevó a considerar, en primer lugar, el nivel de pertinencia de la comunidad de indagación para la educación de nuestro contexto social colombiano y latinoamericano. En segundo lugar, la tesis nos llevó a considerar la pertinencia de la comunidad de indagación para Colombia y la región de la actualidad. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la comunidad de indagación en la FpN representan una posibilidad para integrar de manera productiva la filosofía en la educación, articulada, además, con los contextos sociales de la actualidad social colombiana. La comunidad de indagación se hace, así, capaz de fomentar procesos de reconocimiento en los cuales se restablecen los lazos sociales lastimados o ausentes y desde los cuales se hace posible la práctica de una educación con sentido y basada en las personas.

La comunidad de indagación se presenta, además, pertinente, porque los requerimientos de la sociedad colombiana actual exigen la adecuación de la metodología educativa. Hoy, las constricciones existentes sobre la identidad de las personas, a partir de la virtualización de la personalidad, la información, las redes, etc., hacen que aspectos antes poco considerados se conviertan en una prioridad educativa. En este contexto, la comunidad de indagación representa un modelo educativo capaz de recoger los retos de la

sociedad colombiana actual de manera coherente, pues puede reflexionar desde una discusión social de amplio espectro que permite, en primer lugar, la capacidad de razonamiento y pensamiento crítico y, en segundo lugar, permite una acoplamiento realista con los modos de ser sociales y personales que planean sobre las mediaciones del ciberespacio en la SIC.

La idea anterior permite, por una parte, recomendar la experimentación con modelos educativos, desde los cuales se pueda incidir de manera plena sobre los intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes en su realidad histórica. Por otra parte, se recomienda el llevar a cabo una constante revisión de las asunciones teórico-prácticas tradicionales, lo cual se convierte en una labor importante para la investigación educativa que no inhabilita la potencia de la tradición, aunque sí se requiera, como lo demostramos en este trabajo, una adecuada contextualización de la teoría, con el fin de democratizar las condiciones de realidad social.

En razón a estas perspectivas consideramos que la FpN y la comunidad de indagación son referentes necesarios en la educación actual, en la cual se requiere atender de manera preponderante la construcción social de la identidad personal —con sus ramificaciones en lo físico y lo virtual— de los niños, niñas y jóvenes de Colombia. Esta dirección revitalizará la conexión paulatinamente perdida entre la institución educativa y los estudiantes, a partir de conjugar la consideración plural de la construcción de identidad desde una relación que no escinde el pensamiento, pues lo considera desde su unidad crítica, creativa y cuidadosa.

Referencias

- Alvarán López, S. M., Carrero Torres, C. T., Castellanos Triviño, H. R., & Pinilla López, H. Y. (2019). Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social. *Praxis & Saber*, 10(23), 139-156.
- Arnaiz, G. (2007) Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Childhood & Philosophy*, 3(5), 35-57.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Díaz, J. G. (2012). Análisis histórico sobre la sociedad de información y conocimiento. *Praxis & Saber*, 3(5), 167-186. Acevedo, D. M., & Prada Dussán, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37.
- Díaz, J. (2016). Tecnología: ¿un desafío para salir del riesgo?. *Praxis & Saber*, 7(14), 71-90. Duque Román, J., Bedoya Gallego, N. I., Rojas Castillo, J. L., Sánchez Prieta, B., Chirino, O., Rivas Rivas, I. M., ... & Sarmiento, V. (2019). Filosofía para niños: experiencias pedagógicas. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. CEPAL.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992) *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2001) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2004) *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en calve de ficción*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Lipman, M. (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*. España. Ediciones Octaedro, S.L.
- Londoño-Ramos, C. A., & Rojas-Devia, J. A. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153-176.
- Llanos, R. (2014). La filosofía para niños en el fortalecimiento del pensamiento superior. *Educación y Humanismo*, 16(27), 61-69.
- Moriyón, F. G. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (2), 15-40.

- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Peirce, C. (1996) La naturaleza de la ciencia. *Anuario filosófico* (29), 1435-1440.
- Pineda, D. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas philosophica*, 10(19), 103-121.
- Pineda, D. (2004) *Filosofía para Niños, el ABC*. Editorial Beta
- Splitter, J. & Sharp, A. (1996) *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Argentina: Manantial
- Suarez-Vaca, M. T., González-Vargas, B. A., & Lara-Buitrago, P. A. (2017). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), 225-247.

