

El papel de los cuentos en el desarrollo del pensamiento crítico y filosófico en los niños según la metodología de Matthew Lipman

Paula Marieth Carvajal Bohórquez

Trabajo de grado para optar al título de Filósofa

Directora

Gloria Patricia Mora

Magíster en filosofía

Universidad Industrial De Santander

Facultad De Ciencias Humanas

Escuela De Filosofía

Bucaramanga

2025

Dedicatoria

A mi nonito, don Carlos Carvajal, aunque ahora sea un susurro en el viento, sigue siendo la raíz mis sueños, su esencia vive en mí, o en esa pequeña parte de Juana Paula, como me solía llamar. Tus historias fueron mi primer mapa, tus palabras, mi primera brújula. Me enseñaste a amar la política como un arte de vida, a ver el campo como un refugio, y las letras como un abrazo infinito. Gracias por enseñarme a ser terca, a defender mis ideas con firmeza, y a creer en el poder de la palabra. Tu existencia fue el faro que iluminó mi vida, y este viaje, este logro, es también tuyo, por todo lo que fuiste, por todo lo que me diste, y por todo lo que sigues siendo en mí.

A mi madre, Elvia Leonilde Bohórquez, con su ternura ha curado cada una de mis cicatrices. Ella me enseñó a amar mi vulnerabilidad, a verla no como una debilidad, sino como una parte esencial de mi ser. A mi padre, Luis Ernesto Carvajal, quien me mostró la tenacidad, la fuerza de no rendirse jamás. Ellos, mis maestros de vida me enseñaron a amar la educación, a creer en el poder de la enseñanza como un motor de cambio, incluso cuando todo parece perdido.

A mi hermano, Cristian Carvajal, mi cómplice, mi apoyo, mi guía. Tus regaños, aunque a veces dolían, eran el empujón que necesitaba para seguir adelante. Tus consejos, siempre sinceros y llenos de sabiduría, me levantaron cuando creí que no podía más. Eres esa voz en mi cabeza que me dice: "Tú puedes", y ese hombro en el que me apoyo cuando todo parece derrumbarse. Gracias por estar ahí, en cada paso, en cada caída, en cada triunfo. A mi hermana, Mónica Carvajal, mi protectora. Toda la vida me has cuidado con un amor inquebrantable, me has enseñado que la revolución no solo está en los libros, sino en cada acto de resistencia, en cada lucha diaria. Eres mi ejemplo de valentía y mi refugio en los días difíciles. Y a mi hermana, Katherine Carvajal, mi motivación, mi luz en la academia y en la vida. Tu pasión por el conocimiento me ha inspirado a

creer en mí, a saber, que soy capaz de alcanzar lo que me proponga. Cada día me enseñas, con tu ejemplo, que ser una mejor persona no es un destino, sino una decisión, me has mostrado lo importante que es la calidad humana. A ellos tres, Cristian, Mónica y Katherine, mis hermanos, mis compañeros, mi vida. Sin ustedes, este camino no habría tenido sentido.

Esta tesis es el resultado de un camino que no he recorrido sola. Es el fruto de las raíces que plantó mi nonito, del amor inquebrantable de mi madre, de la tenacidad que heredé de mi padre, y de la complicidad de mis hermanos. Es un homenaje a quienes me enseñaron que la vida no se mide por los logros, sino por los lazos que construimos, por las historias que compartimos y por el amor que nos damos, incluso en los momentos más difíciles. Hoy, al llegar a esta meta, sé que no es el final, sino el comienzo de algo nuevo. Y aunque el camino siga siendo incierto, lo recorreré con la certeza de que llevo conmigo todo lo que ustedes me han dado: sus enseñanzas, su amor y su fe en mí. Esta investigación es para ustedes, porque sin ustedes, yo no sería yo. Con todo mi corazón, Juana Paula.

Agradecimientos

A la Universidad Industrial de Santander, por permitirme crecer dentro de ella, por enseñarme a amar a mi país, y por darme tanto que las palabras se quedan cortas. No solo pasé por ella, sino que ella pasó por mí, dejando una huella imborrable en mi vida.

A mis padres, Elvia Leonilde y Luis Ernesto, y a mis hermanos, Cristian, Mónica y Katherine, gracias por apoyarme incondicionalmente en este proceso, por tener tanta paciencia, por cuidarme, y por no juzgarme en cada caída. Ustedes son mi raíz, mi refugio, este logro es también suyo.

A mis amigas, fueron fundamentales en este camino. Curaron mis heridas, me acompañaron en los momentos más difíciles, y me amaron incluso cuando no tenía nada que darles. Gracias por ser mi familia elegida. Así mismo, quiero hacer un agradecimiento especial para Natalia Mantilla, mi compañera de trabajo, de vida, mi amiga. Ella me escuchó, secó mis lágrimas, me comprendió incluso cuando yo misma no podía hacerlo. Le agradezco profundamente, porque con su ternura me sostuvo y me ayudó a seguir.

A mi directora, Gloria Patricia Mora, gracias por su paciencia, por compartir sus conocimientos, por enseñarme a ver el valor de la infancia. Con usted aprendí que ser niño es una posibilidad infinita, y que la educación es un acto de amor y transformación.

Al profesor Julián Hernández Rosas y al profesor Javier Delgado, quienes me enseñaron la calidez y la parte humana de enseñar. Gracias por ayudarme a seguir en la carrera cuando pensé que todo estaba perdido. A todos los profesores de la Facultad, gracias por compartir sus conocimientos, por enseñarme tanto, y por mostrarme que la educación es un camino de

crecimiento, no solo académico, sino también humano. Gracias a todos ustedes por haber hecho esto posible, infinitas gracias.

Contenido

1	Introducción	9
2	El concepto de infancia en la filosofía de la educación	13
2.1	Infancia: una construcción entre la historia y la filosofía	14
2.2	Transformaciones en el concepto de infancia.....	17
3	El pensamiento crítico en la filosofía de Matthew Lipman	25
3.1	El pensamiento crítico como motor de cambio en la educación.....	26
3.2	La filosofía como compañera del pensamiento crítico	30
4	Los cuentos como herramienta para fomentar el pensamiento crítico.....	36
4.1	El pensamiento crítico, creativo y cuidadoso: Dimensiones complementarias en la educación.	37
4.2	La comunidad de indagación:	39
4.3	Los cuentos como herramienta filosófica:	42
4.4	Estrategias pedagógicas para implementar los cuentos en el aula.....	45
5	Conclusiones.....	50
	Referencias Bibliográficas	53

Resumen

Título: El papel de los cuentos en el desarrollo del pensamiento crítico y filosófico en los niños según la metodología de Matthew Lipman¹

Autor: Paula Marieth Carvajal Bohórquez ²

Palabras Clave: Infancia, pensamiento crítico, filosofía, cuentos.

Descripción: Esta investigación pretende responder ¿Cuál es el papel de los cuentos en el desarrollo del pensamiento crítico y filosófico en los niños? Con los siguientes objetivos: 1) Rastrear e identificar el concepto de infancia y sus principales transformaciones en la filosofía de la educación de Walter Omar Kohan 2) Examinar el concepto de pensamiento crítico de Matthew Lipman e 3) Identificar el desarrollo del pensamiento crítico a través de los cuentos y proponer estrategias pedagógicas. La metodología de Matthew Lipman, precursor de la filosofía para niños, es primordial para este estudio. Así mismo, explorar la magia de los cuentos como herramienta pedagógica que impulsa e incentiva el pensamiento crítico de los más pequeños.

Ahora bien, penetramos en el pensamiento crítico de Lipman para descubrir las habilidades del pensamiento filosófico en los niños, su curiosidad y creatividad innata. En el mundo de los cuentos la narrativa y simbología son un puente para introducir a los niños en su imaginación. La capacidad intelectual de estos pequeños es más poderosa de lo que se cree en la sociedad, en ellos habita un sinfín de posibilidades. Finalmente, los hallazgos de esta investigación muestran que los cuentos no son solo historias para interpretar, al contrario, son una ventana para que los niños exploren las ideas complejas de forma consciente y su producto cognitivo.

¹ Trabajo de Grado.

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Filosofía. Programa académico. Gloria Patricia Mora Magíster en filosofía.

Abstract

Title: The Role of Stories in the Development of Critical and Philosophical Thinking in Children According to Matthew Lipman's Methodology³

Author: Paula Marieth Carvajal Bohórquez⁴

Keywords: Childhood, critical thinking, philosophy, stories.

Description: This research aims to address the question: *What is the role of storytelling in the development of critical and philosophical thinking in children?* To achieve this, the study is structured around the following objectives: (1) To trace and identify the concept of childhood and its main transformations within Walter Omar Kohan's philosophy of education; (2) To examine Matthew Lipman's concept of critical thinking; and (3) To analyze the development of critical thinking through storytelling and propose pedagogical strategies. Matthew Lipman's methodology, as a pioneer of Philosophy for Children, is central to this study. Likewise, explore the transformative power of storytelling as a pedagogical tool that fosters and stimulates critical thinking in young learners.

In this regard, the study delves into Lipman's framework of critical thinking to uncover the philosophical thinking skills inherent in children, emphasizing their innate curiosity and creativity. In the realm of storytelling, narrative and symbolism act as a bridge, allowing children to engage with their imagination. Children's intellectual capacity is far greater than what is often assumed by society; within them lies an infinite array of possibilities. Finally, the findings of this research suggest that stories are not merely tales to be interpreted. Rather, they serve as a window through which children can consciously explore complex ideas, enhancing their cognitive development.

³ Degree Work

⁴ Faculty of Human Sciences. School of Philosophy. Academic Program. Gloria Patricia Mora. Master's in Philosophy.

1 Introducción

A lo largo del tiempo, la educación ha enfrentado numerosos desafíos al intentar adaptarse a las dinámicas cambiantes de la sociedad. En la contemporaneidad, uno de los mayores retos es la sobreinformación, que llega a los niños sin filtros, así mismo, no tienen las herramientas necesarias para discernir su validez. Este fenómeno hace evidente la necesidad de desarrollar desde los primeros años de vida las habilidades del pensamiento crítico y filosófico, las cuales son fundamentales para los procesos de análisis, reflexión, construcción de argumentos sólidos. Si bien, estas habilidades no solo son importantes para su formación académica, sino también lo son para su progreso integral como ciudadanos capaces de comprender, discernir, modificar el mundo que los rodea.

En este orden de ideas, los postulados metodológicos de Matthew Lipman han logrado una popularidad significativa por su teoría ya que ha transformado la filosofía, la educación. Lipman propone analizar y utilizar los cuentos como una herramienta pedagógica para fomentar, fortalecer el pensamiento crítico y filosófico de los más pequeños. Los cuentos con cada letra plasmada en el papel conllevan un viaje de reflexión y exploración. Así mismo, pinta con palabras en las mentes de los niños un universo imaginativo que ofrece un espacio estable, seguro para interactuar, cuestionar su entorno. A raíz de estas interacciones construyen autónomamente significados que contribuyen a representar su mundo. Sin embargo, a pesar del gran potencial que habita en ellos es innegable la brecha en la comprensión, alcance de los cuentos en el desarrollo de sus habilidades.

El presente texto se propone llenar ese vacío explorando el papel de los cuentos, su incidencia en los procesos mentales del pensamiento crítico y filosófico en los niños. Por este

motivo, la investigación nace de cuestionarse ¿Cuál es el papel de los cuentos en el desarrollo del pensamiento crítico y filosófico en los niños según la metodología de Matthew Lipman? A través de los tres objetivos fundamentales: en primer lugar, rastrear el concepto de infancia a lo largo de la historia, identificando sus principales transformaciones y enfoques desde la filosofía de la educación, tomando como referencia la obra *Infancia. Entre Educación y Filosofía* de Walter Omar Kohan.

Sí la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia. Y repensar radicalmente la educación es repensar radicalmente la infancia. Suspendiendo primero todo lo que, en relación a ella, depende de nuestro saber, de nuestro poder, de nuestra voluntad. señalándola en tanto que desconocida. Declarando, en relación a ella, nuestra importancia, declinando incluso nuestras mejores intenciones. Para poder comenzar de nuevo. Para poder comenzar, tal vez, otra cosa (Kohan, 2004, pp17-18).

En segundo lugar, se examina el concepto de pensamiento crítico desde la filosofía de Lipman, con el fin de comprender cómo funciona el raciocinio en los niños. Finalmente, se identifican estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico a través de los cuentos, proponiendo un enfoque innovador que integra la filosofía y la literatura en la educación infantil. “Realmente, cada novela trata de ser ejemplar mostrando a los niños de ficción en el momento de descubrir la naturaleza de la disciplina en la que, sobre la que, se espera que piensen lo niños en el aula” (Lipman et al.,1992, p.25).

Los cuentos son un recurso educativo, que lleva a los niños a una increíble aventura, en donde el conocimiento es un viaje novelístico, destacándose por sus imponentes personajes, los que llevan a plantearse diversas reflexiones filosóficas. “Realmente, cada novela trata de ser

ejemplar mostrando a los niños de ficción en el momento de descubrir la naturaleza de la disciplina en la que, sobre la que, se espera que piensen lo niños en el aula” (Lipman et al.,1992, p.25). A través de una actividad dialógica de inspiración socrática, se busca alcanzar un proceso mayéutico que permita a los niños descubrir, construir conocimientos por sí mismos.

Las narrativas de los cuentos abren espacios propicios para que los niños exploren ideas, confronten dilemas éticos y construyan significados de manera autonomía colaborativa o como decía Dewey “learning by doing”, en otras palabras, que aprendan haciendo, que enfatiza la experiencia activa como eje del proceso formativo. “For surely it was Dewey who, in modern times, foresaw that education had to be redefined as the fostering of thinking rather than as the transmission of knowledge” (Lipman, 2003, p.4).En este punto, podemos llegar a la conclusión que lo realmente importante no es la cantidad de conocimiento que se tenga, si no la habilidad de producir pensamiento.

Matthew Lipman propone que la educación filosófica en los niños debe basarse en el diálogo y la creación de una “comunidad de indagación” (Lipman,2003, p.19), pero ¿en qué consiste dicha comunidad? Se basa en un espacio donde los niños puedan discutir, cuestionar, reflexionar juntos.

For example, in the standard paradigm, teachers question students; in the reflective paradigm, students and teachers query each other. In the standard paradigm, students are considered to be thinking if they learn what they have been taught; in the reflective paradigm, students are considered to be thinking if they participate in the community of inquiry (Lipman,2003, p.19).

Históricamente, los cuentos han sido un medio para transmitir valores, culturas y conocimientos, pero su capacidad para fomentar el pensamiento crítico ha sido subutilizada en los entornos educativos tradicionales. Lipman demostró que la filosofía no es exclusiva de los adultos, sino que puede ser enseñada y practicada de manera efectiva desde edades tempranas. Como él mismo afirmó: *“Si queremos adultos autónomos, es fundamental que todos nuestros esfuerzos vayan dirigidos a desarrollar el pensamiento crítico en los niños”* (Lipman, 2003).

2 El concepto de infancia en la filosofía de la educación

El concepto de infancia ha sido reformulado alrededor de las décadas, ya que varía según los contextos sociales, culturales y académicos. Las corrientes filosóficas han buscado definir las, analizar su rol en la sociedad. Es por ello, que en este capítulo se rastreará el concepto de infancia, explorado sus enfoques en la filosofía, en la educación, además de sus principales transformaciones en la sociedad, para lograr esto, tomaremos como partida la obra *Infancia. Entre Educación y Filosofía* de Walter Omar Kohan. El presente acápite, se desarrollará, basado en dos ejes principales: la Infancia como una construcción entre la historia, la filosofía, así mismo, la evolución del concepto de infancia.

Kohan propone una visión de la infancia que va más allá de su definición biológica o pedagógica tradicional, presentándola como una disposición filosófica que desafía los sistemas educativos convencionales. A través de este análisis, se intenta comprender cómo la infancia ha sido pensada, repensada en relación con la educación, por qué se ha convertido en un eje central como problema social. Pero ¿por qué la infancia tiene tantas implicaciones sociales? La respuesta está en que es en esta etapa donde se sientan las bases de la persona; la infancia es, en esencia, una representación del ser. Tal como expone Kohan, 2004:

Y eso porque las distintas figuras de la infancia o, más precisamente, las distintas imágenes que hemos construido de ese enigma que llamamos “infancia”, son un espejo de nosotros mismos: un producto de nuestros miedos y de nuestras esperanzas, de nuestro coraje y de nuestra cobardía, de lo que creemos que somos y de lo que sabemos que nunca seremos, de nuestras utopías y de nuestras decepciones, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas, de nuestros logros y de nuestros fracasos, de nuestra manera de habilitar el

tiempo, la memoria y el olvido, la repetición y la diferencia, la continuidad y la discontinuidad, el nacimiento y la muerte (p.18).

Se puede entender la infancia como un medio principal para el ser humano, en la medida en que nos marca, contribuye a la construcción de nuestra identidad. Ahora bien, ¿cuál es la relación entre la infancia y la filosofía? Este vínculo se revela cuando consideramos que la infancia va más allá, de un estado físico, sino una condición que nos abre a la experiencia. La infancia ha significado mucho en la filosofía, es por ello, que se han planteado diversas preguntas, entre ellas: ¿Qué ha significado la infancia en la historia? ¿la infancia cómo problema filosófico? Estas cuestiones son un punto de partida para reflexionar sobre el principio transformador de la infancia.

2.1 Infancia: una construcción entre la historia y la filosofía

Las dinámicas sociales, han sido un puente para la infancia, debido a que es una concepción que ha evolucionado junto a la historia. Al ser un concepto tan cambiante ha sido objeto de considerables investigaciones, tales como la obra de Kohan en donde se enmarca una ruptura al ver la infancia como una única etapa biológica, además como una “actitud frente al mundo”, esto nos lleva, a resignificar la constitución del ser humano, de igual forma su relación con el mundo. Es decir, los pequeños son un mundo lleno de posibilidades, encajarlos a que su etapa es únicamente la preparación con la vida adulta es limitarlos, cortarles las alas en momento tan valioso. “Nos interesa problematizar, más específicamente, la manera dominante de pensar, realizar las posibilidades educativas de la filosofía con los niños en el mundo contemporáneo” (Kohan, 2004, p.33).

En la antigüedad, para Platón y otros griegos, la educación era un eje central para la formación de los individuos de la pólis, es por esto, que sus intentos iban orientados en generar la

mayor calidad posible en su educación, es así como encontraron la filosofía como excepcional medio de enseñanza (Kohan,2004).“Entre ellos, Antifonte dice, en un fragmento conservado, que la educación es lo principal para los seres humanos, que cuando se siembra en un cuerpo joven una noble educación, está florece para siempre, con lluvia o sin lluvia” (Kohan, 2004, p.38). Este enfoque destaca la importancia de la educación, entendiéndola como una semilla cuyos frutos no se limitan a lo individual, sino que se extienden, florecen en la misma sociedad.

Para Platón, la infancia no solo era un tema educativo, sino también un problema político. Consideraba que la formación de los jóvenes era el primer paso hacia la construcción de una pólis justa. Por ello, era indispensable que los jóvenes recibieran una educación de alta calidad “estos jóvenes se han corrompido porque no han recibido la atención, el cuidado que merecen quienes se dedicarán a gobernar el conjunto” (Kohan, 2004, p.40). De este modo, la infancia se enmarcaba en intencionalidades políticas, sociales, con el objetivo de formar ciudadanos ideales que contribuyeran a un futuro ideal.

Platón propuso repensar la infancia, descubriendo en ella múltiples aristas. Por un lado, la concibió como una posibilidad casi total, es decir, en lo que aparentemente era una ausencia de capacidades, encontró un potencial ilimitado. Para él filósofo, la infancia representaba la posibilidad de ser casi todo, un estado lleno de oportunidades. Pese a ello, también estableció una segunda perspectiva: la comparación de la infancia con el varón adulto, lo que generó una visión de inferioridad. En este sentido, la infancia fue jerarquizada como un estado menor, digno de ser excluido de la pólis. Su papel en la sociedad se asemejaba al de los esclavos, en cuanto a la necesidad de supervisión constante control.

Así mismo, Platón también relacionó la infancia con el estado de embriaguez en los adultos, debido que, en ambos casos, se percibe una inferioridad racional. En estos estados, el alma queda en “la misma disposición de cuando era un niño pequeño” (Kohan, 2004, p.40). De esta forma, se plantea como la infancia tiene similitudes, a un estado de vacío, de igual forma, encontramos cierta a proximidad al estado de embriaguez, o a la posición del anciano, evidenciando su poca capacidad para discernir entre lo bueno o lo malo, o lo justo de lo injusto. Con esto se refuerza la idea de la subordinación de la infancia, de igual forma su poca capacidad intelectual.

Continuando con la premisa anterior, la poca capacidad que tienen los infantes para discernir en temas sociales se ha próxima a la figura del filósofo, pero ¿por qué? el filósofo entrega vida a la búsqueda del conocimiento, esto, lo aleja de los asuntos políticos, sociales y públicos. Esto genera una inexperiencia, muy parecida a la que tienen los niños. “La filosofía, como la infancia, está ligada a la falta de experiencia. El filósofo es tan ridículamente e infantil en los asuntos públicos como los políticos lo son en las conversaciones filosóficas” (Kohan, 2004, p64).

No obstante, dicha inexperiencia, puede ser un camino abierto por explorar. Para Platón, la infancia podría ser un espacio de esperanza, una luz al final del túnel, puesto que podía ser un “sueño político” en otras palabras, la esperanza de la sociedad, eso sí con un correcto modelo de educación (Kohan, 2004).

Es menester retomar lo mencionado anteriormente, la relación entre niño y filósofo, con la diferencia de resignificar la idea del filósofo. Debido a que el filósofo tiene una serie capacidades cognitivas para poder llegar a gobernar de una manera más sensata. Es por esto por lo que educar a los infantes con la filosofía, podría abrir una nueva ventana de incertidumbre, pero llena de

posibilidades, en donde su máximo potencial analítico puede ser usado. “Una vez nacidos los pequeño, varones, mujeres especialmente designados para eso, se ocuparán de ellos en una casa especial, en un barrio específico de la pólis, previo ocultamiento secreto de los que nacen con alguna deformidad” (Kohan, 2004, p.70). Desde otro punto de vida, a los infantes, se les puede ver como seres capaces, dignos de oportunidades y con una capacidad cognitiva inimaginable. Parece así que el límite los pequeños, somos los adultos. Sus transformaciones nos han llevado a revalorizar su existencia.

2.2 Transformaciones en el concepto de infancia

Philippe Ariès señala que, durante la época medieval, no existía una conciencia clara sobre lo que significaba la infancia. En ese período, los niños no eran vistos como una etapa diferenciada, sino que pasaban directamente de ser bebés a convertirse en adultos "en miniatura". No había un concepto de pudor sexual como el que existe en la actualidad o en la vida de los niños carecía de un valor. Sin embargo, a partir del siglo XVII, surgió un sentimiento hacia la infancia, marcado por la consolidación de la familia como institución (Kohan, 2004). Con este cambio, el niño comenzó a ser reconocido como un ser con características o necesidades propias, lo que dio lugar a una nueva concepción de la infancia. “La palabra infancia no tenía el sentido restringido que tiene hoy, sino que dejaba mucho más indeterminada la edad de la persona aludida” (Kohan, 2004, p.76). en otro orden de ideas, se en marca al niño en dos categorías, una de ellas visto como agradable, divertido, por el otro lado, viéndolo como fragilidad, alguien que necesita ser orientado (Kohan, 2004).

Adicionalmente, la concepción de la infancia tuvo un impacto profundo en la educación. En la medida, que la infancia comenzó a ser reconocida como una etapa valiosa, se desarrollaron

instituciones, prácticas pedagógicas específicas para atender a las necesidades de los niños. De todas formas, esta nueva reformulación de la infancia trajo consigo nuevos medios de control o normalización. Es aquí en donde, emerge la disciplina, observada desde dos perspectivas fundamentales: como saber y como poder. Gracias a esto, nos permitimos cuestionarnos las instituciones contemporáneas y así, sus diversas formas de ejercer poder. “La disciplina es, entonces, un modelo de ejercer poder, una tecnología de poder que nace, se desarrolla en la modernidad” (Kohan, 2004, p.76).

El poder ha predominado en la sociedad europea en los siglos XVII y XVIII, desarrollando nuevos medios para ejercer dicho poder. En palabras de Miche Foucault, la disciplina es un medio para desempeñar una posición de poder, que va más allá de lo que se puede percibir a simple vista, puesto que se ha normalizado este tipo de características en la academia, a tal punto de que cada vez es más difícil de notar como por medio de la educación se implantan medios de vigilancia, buscando así una jerarquización notoria.

La pregunta que más interesa a Foucault respecto del poder es “¿cómo se ejerce?”. Foucault enfrenta lo que denomina “concepciones tradicionales del poder”: la “hipótesis represiva” o su representación “jurídico-discursiva”. Estas formas conciben el poder en singular, en términos de ley, prohibición y soberanía, como una fuerza básicamente represora, como una forma de decir “no” a partir de los aparatos ideológicos del Estado (Kohan, 2004, pp.82-83).

Una de las bases para que funcione, es la conocida ley del castigo, en el que se aplican una serie de sanciones normalizadoras, buscando corregir actitudes socialmente inapropiadas. Igualmente, el examen se presenta como una técnica ritualizada que combina vigilancia o sanción,

clasificando a los individuos, en otras palabras, “las técnicas principales de los dispositivos disciplinares son “instrumentos simples”: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen” (Kohan, 2004, pp.84-85).

Foucault introduce la concepción de panoptismo, un modelo de control, que se fundamenta en la vigilancia constante.

Así, el panoptismo sintetiza, para Foucault, el predominio y la extensión a todo el cuerpo social de una nueva “anatomía política”, que muestra cómo se puede desclausurar el poder disciplinar de las instituciones de encierro y extenderlo, de forma difusa, múltiple y polivalente atravesando la sociedad “sin laguna ni interrupción” (Kohan, 2004, p. 87).

En este contexto, la escuela sobresale como una de las instituciones clave en la aplicación de los dispositivos disciplinarios. A través del examen, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también clasifica, normaliza, produce subjetividades. Esta dinámica somete a los individuos a un sistema de poder-comunicación que regula sus percepciones, discursos, juicios, pensamientos o acciones. Así, la escuela no solo forma individuos útiles, sino que también los sujeta a un sistema de control que limita su capacidad de resistencia, autonomía, podría pensarse como un medio de represión o en un molde, para que todos los estudiantes cumplan con cierto patrones.

Un conjunto de formas reguladas de comunicación (lecciones, cuestionarios, órdenes, exhortaciones, señales codificadas de obediencia) y un conjunto de prácticas de poder (clausura, vigilancia, recompensas y punitivas, jerarquía piramidal, examen) conforman el campo de lo que es posible de percibir, decir, juzgar, pensar y hacer en la institución escolar (Kohan, 2004, p. 87).

Ahora bien ¿el docente es el que “oprime”? parece que este juego de relaciones de poder va mucho más allá, de los docentes, directivos. Por ende, las instituciones no solo forman individuos útiles, si no que, lo prepara para cierta subordinación, en vista de que los sujeta a un sistema de control, volviendo casi nula su capacidad de resistencia. Por lo tanto, se visualiza a la infancia, como una etapa perfecta para disciplinarlos como seres individuales que se adhieren a las normas sociales dominantes. En consecuencia, nace la pedagogía moderna, que surgió del marco escolar, allí no solo se enfoca en transmitir conocimientos, sino también en producir un tipo específico de subjetividad. En contraste, esta visión ha sido cuestionada por enfoques alternativos, como la Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman, que busca fomentar el pensamiento crítico, creativo, cuidadoso en los niños, con el objetivo de formar ciudadanos democráticos.

¿Cómo recibe FPN a los nuevos? Con las mejores intenciones. Con los sueños más democrático. Como lo dice Lipman: “estos son nuestros niños y nosotros sólo queremos que les suceda cosas buenas”, queremos que ellos sean “buenas personas”. Si la filosofía no llevase a los niños a ser personas democráticas o si ellos pudiesen llegar a ser así formados de otra manera, no habría necesidad de la filosofía en la escuela (Kohan, 2004, pp. 125-126).

Lipman propone un enfoque centrado en el desarrollo del pensamiento crítico o creativo en los niños, entendiendo que el pensamiento no es algo innato, sino una habilidad que puede ser enseñada, trabajada. Para él, el acto de preguntarse es un no negociable, porque es a través de la interrogación constante que los niños pueden desarrollar su capacidad de razonar, cuestionar, crear. "Lipman considera el pensar un conjunto de habilidades (skills) de tipo diverso" (Kohan, 2004, p. 120).

En todo caso, la concepción de Lipman sobre la infancia no está exenta de contradicciones. Al igual que Platón, Lipman ve en la infancia una potencialidad casi ilimitada, un estado en el que los niños pueden llegar a ser razonables, democráticos, juiciosos o tolerantes, pero también todo lo contrario. Los infantes, son un terreno para los sueños políticos, de quienes tienen como objetivo forjar ciudadanos a través de la educación. Es por esto, que Lipman cree en logro que puede tener la filosofía en la educación a temprana edad, en efecto, todo esto puede contribuir a una sociedad más justa, más crítica (Kohan, 2004).

De igual manera, Lipman lleva en una de sus banderas el empoderar al niño, con el fin de que pueda cuestionar, dialogar o transformar su entorno. Sin embargo, es importante tener ciertos filtros en la enseñanza de dichos infantes, dado que, pueden aprender comportamientos indeseables, limitándose a sí mismos. Además de cuidar que valores se le enseña a normalizar. En última instancia, la propuesta de Lipman nos invita a reflexionar sobre el papel de la educación: ¿debe ser un instrumento para moldear a los niños según ciertos ideales, o un espacio para que ellos exploren, cuestionen, construyan su propio camino?

Retomando el concepto de infancia, “asociar infancia a primera edad. Eso es particularmente frecuente en la educación” (Kohan, 2004, p. 129). Así como en la educación, culturalmente se relaciona la infancia, con los primeros años de vida. De igual manera, se ve como el principio para poder cosechar lo que después dará fruto.

En segundo lugar, se ve la infancia como algo que ya es, no la preparación para algo; se ubica en el presente, como símbolo de algo nuevo. “A menudo, no asociaremos infancia a niños. No atenderemos a edades. No supondremos una temporalidad lineal. No nos preocuparemos de lo que la infancia puede ser, sino de lo que ella es” (Kohan, 2004, p. 130).

En tercer lugar, “aseveraremos la infancia como símbolo de la afirmación, figura de lo nuevo, espacio de libertad. La infancia será una metáfora de la creación en el pensamiento; una imagen de ruptura, de discontinuidad, de quiebra de lo normal y de lo establecido” (Kohan, 2004, p. 130). Esta idea desafía la visión tradicional de la educación como un proceso de moldeamiento o control, propone en su lugar una educación que acepte o celebre la infancia como un momento de creación, libertad.

En cuarto lugar, “La infancia que educa a la filosofía será, entonces, la instauración de la posibilidad de un nuevo pensar filosófico nacido en la propia historia de la filosofía” (Kohan, 2004, p. 130). El autor propone que la filosofía debe aprender de la infancia, adoptando una actitud de cuestionamiento constante. Esta actitud "infantil" no está ligada a la edad, sino a una forma de pensar que siempre está dispuesta a empezar de nuevo. “La infancia de la filosofía afirma no sólo la dimensión infantil del pensar” (Kohan, 2004, p. 133).

Como habíamos mencionado anteriormente, para Kohan la infancia no es solo una etapa que dejamos atrás con el paso del tiempo, sino una forma de estar en el mundo, una condición que nos acompaña siempre. Giorgio Agamben, plantea que es en la infancia donde aprendemos a hablar, a comprender el lenguaje al situarnos en la historia. “En la infancia, el ser humano se constituye como sujeto en y por el lenguaje” (Kohan, 2004, p. 270). No es algo que deba superarse, sino una dimensión que nos mantiene abiertos a la sorpresa.

Desde otra arista, Kohan plantea una visión un poco distinta, debido a que, él ve a la infancia como símbolo de potencia, no de carencia. Walter, nos lleva a un viaje, en el cual reconocer a la niñez, es creer en su viabilidad de cambio. Los pequeños y sus ocurrencias pueden resolver un mundo cada vez más problemático.

En este registro, la infancia ha dejado de ser un momento, una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de la existencia humana. Este pasaje no significa un abandono de la infancia como edad primera, sino que amplía notoriamente ese sentido” (Kohan, 2004, p. 273).

El lenguaje es una experiencia que nunca dejan de renovarse, en ese proceso, la infancia sigue viva en cada uno de nosotros. Sin ella, no habría historia ni posibilidad de cambio. “La humanidad tiene un soma infantil que no la abandona y que ella no puede abandonar. Rememorar ese soma infantil es, según Agamben, el nombre y la tarea del pensamiento” (Kohan, 2004, p. 273). Es un recordatorio de que el pensamiento no debe volverse rígido, sino permanecer abierto a lo inesperado.

Desde esta perspectiva, la educación no debería enfocarse solo en preparar a los niños para el futuro o para encajar en el mundo adulto. Más bien, debería ser un espacio donde tanto niños como adultos puedan reencontrarse con esa capacidad de asombro, con esa disposición a la pregunta o la exploración. Un docente no es quien emancipa a los estudiantes, sino alguien que se emancipa con ellos, en un proceso compartido de aprendizaje y transformación.

La infancia también puede pensarse como una postura filosófica y política: una apuesta por la igualdad, la diferencia, de igual forma, la no jerarquía. Nadie tiene derecho a pensar por otro; todos somos capaces de construir nuestro propio pensamiento. Siguiendo a Deleuze, Kohan entiende la infancia como un devenir, un movimiento continuo que nos invita a experimentar sin temor a lo incierto.

Afirmamos, en esta imagen de la infancia, una política del pensamiento: una apuesta por la igualdad de los diferentes, por la no jerarquía, por la no representatividad, a cualquier

nivel en que se manifiesten. Nadie está habilitado a pensar por nadie. Todos pueden pensar por sí mismos. En este punto, pensar no es cuestión de edad ni de capacidad, sino de condición y sentido. Aquellos que niegan a los niños la capacidad de pensar, lo hacen porque previamente han constituido una imagen autoritaria, jerárquica del pensamiento, una imagen que excluye lo que después calificará de incapaz (Kohan, 2004, p. 279).

Para finalizar, lo que Kohan nos propone es un cambio de mirada: reconocer que la infancia no es un tiempo que se deja atrás, sino un modo de ser en el mundo. Educar, filosofar y actuar políticamente deberían implicar recuperar esa infancia del pensamiento, abrirnos a lo que aún no sabemos, a lo que aún no podemos imaginar. Es, en definitiva, una invitación a restaurar la infancia del mundo y a atrevernos, una y otra vez, a empezar de nuevo.

Leamos este homenaje como leemos en la infancia, de ojos abiertos, en busca de la novedad: la infancia es devenir; sin pacto, sin falta, sin fin, sin captura; ella es desequilibrio; búsqueda; nuevos territorios; nomadismo; encuentro; multiplicidad en proceso; diferencia; experiencia. Diferencia no numérica; diferencia en sí misma; diferencia libre de presupuestos. Vida experimentada; expresión de vida; vida en movimiento; vida en experiencia (Kohan, 2004, p. 282).

Entender lo inefable que es la infancia, es entender lo fundamental que es desarrolla su pensamiento crítico en sus primeras etapas de vida. Los niños en su fase de descubrir el mundo están cargados de curiosidad , de emoción. Su capacidad de asombro es inimaginable, aprenden por segundo, por lo tanto, es imprescindible usar estas habilidades innatas para guiarlos a producir conocimiento crítico, analítico. El objetivo es desarrollar pensamiento crítico para los ciudadanos del mañana.

3 El pensamiento crítico en la filosofía de Matthew Lipman

Recapitulando lo anterior, el concepto de infancia ha evolucionado a lo largo de los años, esto en parte a los avances que ha presentado la filosofía de la educación, navegando en nuevos enfoques pedagógicos. Ahora bien, para poder seguir avanzando es indispensable cuestionarnos ¿Cómo piensan los niños? Matthew Lipman, un gran filósofo y educador, rompió con los paradigmas en la filosofía y en la educación. Considerando que, desarrolló una metodología para guiar a los infantes en un proceso de desarrollo del pensamiento, defendiendo así la capacidad de los niños para pensar filosóficamente. Partiendo de las habilidades cognitivas que tienen los niños, en este acápite, se profundizará el pensamiento crítico, analítico que tienen los niños, con el objeto de poder aprovechar al máximo las habilidades que tienen los más pequeños.

Todas las asignaturas parecen más fáciles de aprender cuando su enseñanza está llena del espíritu abierto y crítico y el rigor característico de la filosofía, y, además, en todos los cursos se está enseñando filosofía como una disciplina autónoma, de forma que los alumnos y los profesores nunca dejan de verla como un modelo creativo, aunque disciplinado de investigación intelectual(Lipman et al.,1992, p.22).

Lipman demostró que el verdadero límite de la filosofía eran los adultos, porque de lo contrario, es una travesía de exploración del pensamiento, oportuna para la participación de los niños, cabe preguntarnos ¿Cómo los niños pueden? Una de las cumbres de la metodología de Matthew es la comunidad de la investigación, un espacio ideal para construir el pensamiento con la otredad. Los procesos reflexivos que se pueden hacer en el aula, la cual presenta realidades diversas con necesidades diferentes en un excelente ambiente para entenderse a sí mismo y al otro.

Por consiguiente, Lipman encontró una clase de formular para construir el pensamiento, partiendo que el desarrollo del pensamiento crítico no se genera desde la individualidad, si no en esta constante interacción. Por otra parte, esto resulta relevante en una sociedad que no nos enseña lo importante que son las relaciones interpersonales, además de tener una capacidad pensamiento autónoma y crítica ante el mundo. “What constitutes thinking? To this expert, good thinking is accurate, consistent, and coherent thinking; to that one, it is ampliative, imaginative, creative thinking” (Lipman,2003, p.2). El pensamiento crítico, actúa como un agente de cambio, aunque esto se logra, gracias a la educación en el aula, ya que es el primer acercamiento que tiene los pequeños a la sociedad, es la educación el primer ámbito de acción que tienen, recordando siempre el fin de una sociedad más justa.

3.1 El pensamiento crítico como motor de cambio en la educación

El conocimiento va a una velocidad abismal, en algunos caso inalcanzable, parece ser, que una verdad absoluta de hoy mañana será refutada o desmentida, es por esto, que genera conocimiento estático o repetitivo a los estudiantes es limitarlos o simplemente generar personas mecánicas, que su conocimiento puede quedar obsoleto para resolver las problemáticas que van a enfrentar en vida diaria. Nuestros esfuerzos deben ir orientados a forjar un pensamiento autónomo, adaptable, resolutivo. Esto implica dejar atrás la idea de que educar consiste únicamente en transmitir conocimiento, entender que, en un mundo cambiante, esa visión tradicional no solo se queda corta, sino que puede convertirse en un obstáculo para el progreso individual o colectivo. “Esta inferencia ha sido especialmente perjudicial, y, es evidente que el progreso educativo dependerá, de aquí en adelante, de nuestra habilidad para invertir tan dañina pirámide, así como para introducir habilidades analíticas en cada nivel del currículum” (Lipman et al.,1992, p.22).

El sistema educativo contemporáneo, en muchos casos, sigue anclado en métodos tradicionales que priorizan la memorización sobre la comprensión y la repetición sobre la reflexión. Este enfoque no solo limita el potencial de los estudiantes, sino que también les impide desarrollar las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo en constante evolución. Incluso pone en riesgo las sociedades venideras, puesto que dichos niños son los próximos ciudadanos “To many individuals with anxieties such as these, the goal of education must be switched from knowledge acquisition to thinking, and such thinking must be critical, or logical, or both” (Lipman,1988, p.37).

Con todo esto, el problema que enfrenta la educación es preocupante. Da la impresión de que, en lugar de atacar el problema de raíz, se recurre a soluciones rápidas o superficiales. En vez de impulsar cambios profundos, significativos, se opta por medidas temporales que, aunque bien intencionadas, no logran transformar el sistema de manera real.

El origen fundamental del fracaso del sistema a la hora de ofrecer realmente educación la imperfección de su modelo básico sigue sin ser revisado, y se dedican de forma creciente vastas sumas a compensar la ineficacia del sistema, a compensar la ineficacia de los esfuerzos compensatorios, y así sucesivamente, en una carrera inútil (Lipman et al.,1992, p.51).

Cabe señalar que, los enfoques compensatorios, surgen con la intención de mitigar las desigualdades educativas. No obstante, estos métodos suelen limitarse a aliviar los síntomas sin atacar las causas subyacentes del problema. Esto no solo deja intactas las fallas estructurales, sino que también afecta a quienes más dependen de una educación de calidad para salir adelante. Es

como si, en lugar de construir cimientos sólidos, estuviéramos tapando grietas sin darnos cuenta de que la casa sigue a punto de caerse.

Si analizamos el sistema educativo actual con ese candor, es fácil predecir que nos veremos obligados a concluir no sólo que el sistema educativo es imperfecto, sino que sus imperfecciones son más responsables que lo que hemos estado dispuestos a admitir de las graves condiciones en las que se encuentra el mundo(Lipman et al.,1992, p.36).

Las deficiencias del sistema educativo no afectan a todos por igual. Los estudiantes que ya se encuentran en desventaja debido a su origen socioeconómico o cultural son los más perjudicados por un sistema que no logra responder a sus necesidades. Estos estudiantes enfrentan barreras adicionales, como la falta de recursos económicos, el acceso limitado a materiales educativos de calidad, la escasa formación de los docentes en contextos desfavorecidos. Como resultado, las desigualdades educativas se convierten en un círculo vicioso que refuerza las desigualdades sociales y culturales.

Es evidente que, cualesquiera que puedan ser las deficiencias de un sistema educativo, éstas afectan más cruel y duramente precisamente a aquella parte de la población que ya tiene desventajas educativas. De este modo, el sistema afecta de forma diferente a la población estudiantil, de manera que existe una importante vulnerabilidad estudiantil ante la disfunción sistemática(Lipman et al.,1992, p.52).

Uno de los problemas estructurales del sistema educativo es que no logra brindar oportunidades a todos los estudiantes, puesto que, por diversas problemáticas, desde económicas, familiares o sociales, se están desperdiciando la capacidad de millones de personas para contribuir al desarrollo social, económico, cultural de sus comunidades. Hemos aprendido a temerle a la

diversidad cultural, quizás por no poder entender cómo funciona el otro, pero romper estas barreras significan una oportunidad de enriquecimiento en el proceso educativo, igualmente es darles herramientas a los estudiantes, para adaptarse, para dejar el miedo a lo desconocido.

Incluso, estos enfoques tienden a estigmatizar a los estudiantes que reciben apoyo, reforzando la idea de que son "menos capaces" que sus compañeros. Esto no solo afecta su autoestima, sino que también limita sus oportunidades a largo plazo. En lugar de seguir perpetuando estos medios, se pueden empoderar a los estudiantes, pero para lograrlo hay que generar una ruptura con los enfoques compensatorios, puesto que, se perpetúan las desigualdades. (Lipman et al.,1992).

Pero esto es, simplemente, otro ejemplo de la falta de interpretación o la malinterpretación adulta de la experiencia infantil, viéndola como antojadiza y caprichosa en vez de experimental, como irreflexiva en vez de emprendedora, como indecisa y vacilante en lugar de tentativa, como ilógica más que como sensible a los conflictos y ambigüedades, como irracional en vez de resuelta a proteger su propia integridad(Lipman et al.,1992, p.57).

Muchos de los momentos más significativos en la vida escolar ocurren cuando los estudiantes tienen la oportunidad de explorar ideas por sí mismos, resolver problemas de manera creativa y expresar sus propias opiniones. Esto sugiere que el pensamiento autónomo es una experiencia valiosa, aunque no siempre sea fomentada de manera intencional por el sistema educativo. La pregunta que surge es: ¿cómo podemos aprovechar esta tendencia natural hacia el pensamiento independiente para promover el pensamiento crítico desde una edad temprana?

Philosophy attempts to clarify and illuminate unsettled, controversial issues that are so generic that no scientific discipline is equipped to deal with them. Examples would be such

concepts as truth, justice, beauty, personhood, and goodness. At the same time, in its even-handed way, philosophy attempts to unsettle our minds with respect to those matters we tend to take for granted, insisting that we pay attention to aspects that we have until now found it convenient to overlook. Whatever the topic, however, the aim of philosophy is to cultivate excellence in thinking, and philosophers do this by examining what it is to think historically, musically, mathematically-in a word, to think excellently in the disciplines (Lipman,1988, p.91).

Parece que la filosofía desempeña un papel mucho más importante del que aparenta a primera vista. Pero ¿por qué? Parece que la filosofía es esa fiel compañera del desarrollo analítico, es una herramienta que lleva a cuestionar, reflexionar y profundizar en aquello que damos por seguro. Nos ofrece un sinfín de posibilidades, abriendo puertas a nuevas formas de pensar y entender el mundo.

3.2 La filosofía como compañera del pensamiento crítico

La filosofía es una fiel aliada, que los puede llevar a reflexionar sobre el mismo acto de pensar. Nos sumerge en unas cuestiones tras otras, aunque es en ese preciso momento en donde se encuentra su magia, en vez de limitarnos, nos abre un sendero de posibilidades, en la que nos enseña a “como pensar”. Esto la convierte en una herramienta para fomentar el pensamiento crítico, debido a que desarrolla habilidades como el razonamiento lógico, la coherencia argumentativa y la capacidad de identificar supuestos ocultos. “This could be the case of the educational approach known as “Philosophy for Children.” It is a clear example of philosophy applied to education for the purpose of producing students with improved proficiency in reasoning and judgment” (Lipman,2003, p.43).

Es inevitable reformular lo que es el pensamiento crítico, ya que, por nuestro método de enseñanza tradicionalista, solemos creer que el pensamiento se mide en capacidad de desarrollar pensamientos mecánicos, pero estamos alejados de la realidad de su concepto. “El pensamiento crítico no es solo una cuestión de técnica, sino de actitud: implica una disposición a cuestionar, a buscar la verdad y a estar abierto a cambiar de opinión cuando la evidencia lo exige” (Lipman,2003). En otras palabras, el pensamiento crítico, no solo es una herramienta pedagógica, es la actitud de reflexionar y cuestionar nuestra realidad.

Un punto clave del pensamiento crítico es su capacidad social, por tanto, que tiene una coexistencia con el diálogo y la colaboración. Por eso, el aula debe convertirse en una comunidad de pensamiento, un espacio donde estudiantes y profesores puedan dialogar, cuestionar y construir conocimiento de manera conjunta.

Si comenzamos con la práctica en el aula, la práctica de convertirla en una comunidad reflexiva que piense en las disciplinas que existen sobre el mundo y en el pensamiento sobre el mundo, pronto llegaremos a darnos cuenta de que puede haber comunidades dentro de otras más amplias, y éstas dentro de otras mayores aún, si todas mantienen igual fidelidad a los mismos procedimientos de investigación(Lipman et al.,1992, p.40).

Desde los tiempos socráticos, se usaba el diálogo y el debate, como medios filosóficos, puesto que tienen un amplio potencial de aprendizaje. La filosofía no es unilateral, no se trata de un profesor hablando y unos estudiantes que escuchen pasivamente, por el contrario, es bilateral, en medio de las discusiones se generan ideas analíticas, reflexivas. Más allá de generar el pensamiento crítico, también desarrolla otra serie de habilidades, como aprender a escuchar al otro, a trabajar en equipo y defender los ideales propios. “Cuando interiorizamos el diálogo, no sólo

reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros que participan en el diálogo, sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones” (Lipman et al.,1992, p.71).

En los nuevos planes académicos, se debería buscar intencionalmente el desarrollo del pensamiento crítico, entendiéndolo como una herramienta que hay que darle al niño para cuando se vaya a enfrentar a la sociedad y tenga las capacidades básicas, como la democracia, ser capaz de tomar decisiones, de analizar y filtrar información. Así mismo, de poder tener una postura en los debates políticos . “Thus, the spread of democracy has made us aware of how important it is that democratic citizens think flexibly but responsibly. If they do not, they are ready prey for authoritarian and conformitarian propaganda” (Lipman,2003, p.209). Con esto nos queda claro que resulta casi imposible construir una sociedad verdaderamente justa y equitativa. Aparte, en un mundo cada vez más complejo, en constante transformación, donde los sistemas económicos, políticos, sociales demandan individuos capaces de resolver problemas, adaptarse a nuevas realidades, para tomar decisiones racionales, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta indispensable. Por último, pero no menos importante, los niños deben tener la oportunidad de pensar por sí mismos, de ser reconocidos, con el fin de tomar decisiones.

In such a society, two most important regulative ideas have to be considered: democracy and reasonableness. These are the essential components of the educational process. By “primary aspect” is meant not the whole of the educational process – in the sense of the sum of its parts – but the network of policies, principles, and procedures to which we appeal when we organize the structure of that process.¹ In this sense, we can consider democracy as a regulative idea for the development of the social structure, while reasonableness is a

regulative idea for the development of the character structure, either of the individual citizen or of a particular procedure of a society (Lipman,2003, pp. 203-204).

La implementación del pensamiento crítico en la educación primaria no está exenta de desafíos. En primer lugar, no sabemos cómo pensar críticamente lo que dificulta su integración en los planes de estudio. En segundo lugar, muchos docentes no han recibido la formación necesaria para enseñar esta habilidad de manera efectiva. “Sin una formación apropiada, no se puede confiar al profesorado la tarea de tratar el rigor de la lógica, o los sensibles temas de ética o la complejidad de las cuestiones metafísicas” (Lipman et al.,1992, p.120). Finalmente, el sistema educativo tradicional a menudo prioriza la evaluación estandarizada, lo que puede desincentivar enfoques más reflexivos, críticos.

El pensamiento crítico tiene dos caras para ser visto, partiendo desde una perspectiva más conservadora, a una más transformadora. En primer lugar, ver el pensamiento como proceso netamente lógico, preciso. De otra manera, también se puede relacionar con la imaginación, la creatividad, en un proceso más libre, autónomo. Para los educadores, esto genera un reto en su comprensión, debido a que, se necesitan criterios de evaluación. “A no ser que el profesorado reciba una formación mediante los mismos planteamientos didácticos que se supone que van a tener que utilizar en sus propias aulas, su formación será un fracaso” (Lipman et al.,1992, p.120). Esto quiere decir que, es necesario hacer una inversión en la planta docente, puesto que, para poder cambiar la estructura de enseñanza es primordial, darles las herramientas para poder generar un cambio.

De otra manera, el fin no solo es el desarrollo del pensamiento crítico como habilidad académica, sino que considerar lo fundamentales que son las habilidades emocionales, sociales

para poder relacionarse con la otredad. El fin es darles a los niños las herramientas para desenvolverse mejor, desde una perspectiva emocional, analítica.

Para sintetizar, se ha abordado el pensamiento de Matthew Lipman, centrándose en el pensamiento crítico, entendido como un proceso colectivo, con sentido crítico, autónomo, el cual tiene como fin promover la capacidad de las personas para llegar a pensar por ellas mismas.

Abordando de nuevo, una de las propuestas cúlspide de Lipman, la comunidad de investigación, en la que el diálogo, la colaboración son los ejes centrales de dicha metodología. El trabajo en colectivo ayuda a generar ciudadanos comprometidos o activos. Esto se presta para ser un espacio seguro en el aula, para plantear problemas difíciles, tomar decisiones difíciles, dando la oportunidad de que las personas enfrenten sus encrucijadas. “Teachers should pursue the creation of a classroom community of inquiry in spite of individual differences rather than settle for a rag-tag aggregation of individuals because of such differences” (Lipman,2003, p.209). Es por esto, que la comunidad de indagación tiene un potencial de revolucionar los medios de enseñanza tradicionales y usar cada una de las diferencias para tejer conocimiento.

De esta manera, el pensamiento crítico rompió con las barreras tradicionales, su funcionalidad va más allá que la netamente académica, salvo una habilidad esencial para vivir, y básica para enseñar desde los primeros años de vida. Por ende, es imprescindible repensar estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, partiendo de la importancia que ha tenido el diálogo, como medio de transmitir culturas, historias, e igualmente, para generar espacios de aprendizaje, esto se puede lograr a través de los cuentos. De igual forma, los cuentos son un aliado del pensamiento crítico, complementado la comunidad de la indagación en su proceso creativo e imaginario. A través de sus personajes nos lleva a una travesía, en la que nos absorbe en una serie

de cuestiones. Los cuentos son un mecanismo divertido para generar debates en las instituciones educativas, de igual manera, tienen un potencial como herramienta pedagógica que vale la pena ser investigado.

4 Los cuentos como herramienta para fomentar el pensamiento crítico

El pensamiento crítico se ha fortalecido como una habilidad vital para el día a día. En tales circunstancias, tener la capacidad de adaptarse, de resolver situaciones hace parte de la supervivencia. Es por esto, que ya no se trata de adquirir conocimiento, si no de producirlo, para así entender mejor el mundo en el que vivimos. Ahora bien, en el ámbito pedagógico, fomentar el pensamiento crítico en edades tempranas es esencial para poder preparar a las sociedades venideras. Por esta razón, se han planteado diversas metodologías para poder desarrollar el pensamiento crítico, entre ellas los cuentos, ya que, por medio de sus narrativas, ofrecen un espacio propicio para cuestionarnos.

If we can get children to engage in philosophical dialogue by presenting them with stories in which philosophical issues play a significant role and having them examine such stories as a community of inquiry, can we also get them to produce creative works beyond the classroom dialogue itself? And is it possible that such works can display genuinely philosophical creativity? (Lipman,1988, p.185).

En otros términos, cuando por medio de estas historias se les plantean a los infantes temas éticos, morales o filosóficos, se adquiere un entorno dinámico, reflexivo, de tal manera que el diálogo, se vuelve el eje central del aula. Dando cabida a demostrar lo capaces, poderosos que pueden ser las grandes mentes los pequeños.

Por consiguiente, se identificará el rol de los cuentos en el desarrollo del pensamiento crítico. Para hacerlo, se abordarán, en primer lugar, los fundamentos del pensamiento crítico con relación a los cuentos, en segundo lugar, su relación con el diálogo, la filosofía. En los siguientes apartados se identifican los fundamentos que sostienen este capítulo: el pensamiento crítico, la

comunidad de indagación, la metodología basada en cuentos. Para empezar, es necesario plantear la relación que tiene el pensamiento crítico y los cuentos, de igual manera, como los diferentes tipos de pensamiento, se vuelven factores vitales para el desarrollo académico, personal de los niños.

4.1 El pensamiento crítico, creativo y cuidadoso: Dimensiones complementarias en la educación.

El pensamiento crítico, creativo, cuidadoso puede entenderse como tres dimensiones interconectadas que, al complementarse, logran un equilibrio perfecto. Aunque parecen diferentes, en realidad están profundamente alineadas, es precisamente en su unión donde se potencian, haciendo que el pensamiento funcione de manera más efectiva.

Conceiving of critical, creative, and caring thinking as three dimensions, like length, breadth, and depth versus Conceiving of critical, creative, and caring thinking as discontinuous, discrete, or even opposed to one another Comment. There are various conceptions of the creative/critical/ caring thinking rubric, ranging from those that see the three as mutually reinforcing to those that see them as merely compatible to those that envisage a fundamental opposition among them. A promising approach, I believe, is to consider the three as forms of inquiry that merge and interact with the improved understanding of thinking (Lipman,2003, p.65).

El objetivo de la educación es fomentar a que los estudiantes mejoren su capacidad de pensar. Pero ¿Esto qué implica? Como docentes, es fundamental animarlos a participar, a causa de que es en la colectividad en donde el pensamiento creativo (y a reflexionar sobre la creatividad),

el pensamiento crítico (y a cuestionar la crítica) y el pensamiento cuidadoso (y a considerar el cuidado) se pueden desarrollar (Lipman,2003).

Hablar de pensamiento cuidadoso resulta, en cierta medida, algo novedoso, ya que no forma parte de lo que tradicionalmente se enseña. Esto se debe, en parte, a que históricamente se ha priorizado el razonamiento lógico, crítico, dejando en un segundo plano las dimensiones emocionales, afectivas. A pesar de ello, el pensamiento cuidadoso representa cómo las emociones, la empatía pueden integrarse en el proceso de reflexión, demostrando que el sentir, el pensar no son aspectos opuestos, sino complementarios en la construcción de un pensamiento más integral y humano.

Caring thinking is a paradigmatic case of emotive thinking. Moreover, a relevant vocabulary is needed to think, discuss, and learn about emotions. We can therefore conclude that if we want to educate children with regard to emotions, a vocabulary about what is of value and how we value it is needed (Lipman,2003, p.138).

Retomando, uno de los mayores desafíos del pensamiento cuidadoso radica en que no siempre se le reconoce como algo relevante. Esto choca con enfoques tradicionales que tienden a valorar más lo teórico que lo práctico, o lo abstracto por encima de lo concreto. En el ámbito educativo, lograr un equilibrio entre pensamiento crítico, creativo, cuidadoso supondría un giro significativo en la manera en que se imparte la enseñanza, se necesitaría con urgencia replantearse. El aula tendría que transformarse en un espacio de indagación colaborativo, donde no solo se promueva el análisis, sino también la creatividad, la empatía entre quienes la conforman. “For the schools to be committed to eliciting from each student an equilibrium among the critical, creative,

and caring aspects of thinking would result, it seems to me, in a dramatic change in the nature of education” (Lipman,2003, p.138).

La indagación surge de la duda, la duda emerge de la continua necesidad de creer en algo más, como apuntó Charles Peirce. La duda, para el pensador crítico, es la constante urgencia de buscar respuesta; mientras que, para el pensador creativo, es un estado natural, el verdadero reto nace cuando se cae a una clase de círculo de confort o comodidad. Ambos tipos de pensamiento son diferentes, a la vez complementarios, son necesarios para una educación complementaria. (Lipman,2003,). “It is doubt that signals to us that we are in a problematic situation, and it is inquiry that we engage in to get some orientation within the gloom” (Lipman,2003, p.254).

En este punto, se lleva a cabo la explicación del concepto de una comunidad de indagación, que, tal como podríamos suponer, no consiste en una charla vacía o plana , sino que se trata de un entorno propicio para un diálogo, partiendo de ciertas preguntas que puedan direccionar el diálogo para generar una reflexión. Todo esto con el fin construir en comunidad conocimiento, así mismo, profundizar y generar un pensamiento crítico e intencionado. De igual forma, hay que buscar generar un espacio cómodo para que así los estudiantes puedan explorar y compartir sus ideas.

4.2 La comunidad de indagación:

Como se ha señalado anteriormente, la comunidad de la indagación va más allá de personas que mantienen una charla, sino que es un entorno bilateral en donde se busca la producción del pensamiento crítico. En la comunidad de la indagación se tiene como objeto argumentar, cuestionar los diferentes puntos de vista, generando un espacio reflexivo.

Thus, we can now speak of “converting the classroom into a community of inquiry” in which students listen to one another with respect, build on one another’s ideas, challenge

one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than be penned in by the boundary lines of existing disciplines (Lipman,2003, p.20).

Uno de los aspectos claves de este enfoque es su capacidad para generar duda, curiosidad. Es por esto que es esencial aprender a cuestionar a los niños, para así poder guiarlos de una manera más acertada. “Hay muchos tipos de preguntas que te pueden hacer tus niños que se pueden considerar filosóficas. Obviamente no será fácil responder a estas preguntas, del mismo modo que resultaría difícil responder a preguntas aritméticas sin conocer esta disciplina” (Lipman et al.,1992, p.96). A diferencia de las preguntas mecánicas que no despiertan interés, la comunidad de indagación surge cuando los estudiantes encuentran algo que les resulta problemático o desafiante. Este estímulo los motiva a reflexionar, investigar y buscar soluciones, lo que convierte el aula en un espacio dinámico, estimulante. Para lograrlo, el currículo no puede presentarse como algo cerrado, definitivo; por el contrario, debe incluir aspectos que invitan a la exploración, al cuestionamiento.

Pueden no saberlo, pero eso no es lo importante. Lo que sí es importante es que los niños, a partir de su necesidad de totalidad y comprensividad, aunada a su ingenuidad y falta de información, intentan alcanzar respuestas totales. Con ellos es cuestión de todo o nada; no quieren saber solamente cómo empezó ésto o aquéello, sino cómo empezó todo. No solamente qué es lo tibio o lo caliente, sino qué es la temperatura. No solamente qué es mejor o peor, sino qué significa ser perfecto(Lipman et al.,1992, p.98).

Igualmente, la comunidad de indagación se caracteriza por su inclusividad y su enfoque colaborativo. En este modelo, todos los participantes son valorados por igual, independientemente de sus diferencias individuales. Se busca estimular la participación, viéndola como proceso abierto, colectivo de aprendizaje.

Otro aspecto clave para que se experimente este diálogo, es una guía necesaria para poder moderarlo, no dejar que se dilate. Aunque sea un proceso para que los estudiantes se apropien y generen un proceso de indagación, es necesario la guía del docente, bien sea con preguntas, para así centrar el debate. Recordando que esto va a fortalecer el pensamiento autónomo.

A community of inquiry is a deliberative society engaged in multidimensional thinking. This means that its deliberations are not merely chats or conversations: they are logically disciplined dialogues. The fact that they are logically structured, however, does not preclude their providing a stage for creative performance (Lipman,2003, pp. 255-256).

Podemos cuestionarnos a partir del siguiente interrogante ¿Cómo podemos transformar las aulas en espacios donde los estudiantes no solo aprendan, sino que también piensen, creen, cuestionen de manera autónoma? En este sentido, los cuentos como herramienta filosófica emergen como una respuesta poderosa. A través de sus narrativas, personajes, conflictos, los cuentos ofrecen un lugar abierto para el diálogo, la reflexión, permitiendo que los estudiantes exploren ideas complejas de manera accesible, significativa. En el siguiente apartado, se abordará cómo los cuentos pueden convertirse en una herramienta clave para fomentar no solo el pensamiento crítico, sino también la creatividad , la empatía en el aula.

4.3 Los cuentos como herramienta filosófica:

Buscando una metodología para desarrollar en pensamiento crítico, creativo, surge la filosofía para niños, el cual está compuesto por un currículo de novelas dirigidas a los niños, los docentes. Dichas novelas están orientadas a diferentes edades, en el cual buscan suplir las necesidades que presentan los niños, estimulándolos a cuestionarse. Estos patrones son primero modelados por los personajes ficticios de las historias, luego internalizados y apropiados por los niños en el aula, a medida que dialogan sobre lo que han aprendido(Lipman,1988).

Las narrativas tienen un rol sustancial, puesto que usan las habilidades innatas que tiene los niños para que se puedan sentir atraídos por estas historias, además de, ofrecerles modelos a seguir para aprender, por otro lado, les ofrecen una clase guía, para poder seguir, “Such stories can be sheer delight, but they may also be so impressively constructed and told as to be intimidating to children who might otherwise use them as models for their own story-telling” (Lipman,1988, p.186).

Para fomentar el pensamiento crítico o creativo, es crucial representar un espejo del pensamiento tal como ocurre en los niños. La literatura, especialmente la diseñada para este propósito, es el medio ideal. Sin embargo, la literatura infantil tradicional a menudo retrata a los niños como felices, tristes, obedientes o desobedientes, los encasilla en lo que se supone que deben ser, pero raramente los expone como seres reflexivos, analíticos o críticos. Por otro lado, realizar el proceso de leer, es muy importante, pero es aún más importante la manera en la que impulsamos la lectura, ellos están constantemente buscando encontrar el asombro, es aquí donde debemos dejar de luchar contra ello, usarlo como una ventaja.

Ahora bien, ¿qué es lo que motiva la lectura de los niños? ¿Cuál es el incentivo? ¿Qué sacan de la lectura? No hay respuesta más plausible a esas preguntas que decir que uno lee para conseguir significados. Si intentamos leer un libro y nos vamos convenciendo más y más de que carece de significado, lo dejamos a un lado. Los niños hacen lo mismo. Los niños que no pueden descubrir el significado de lo que leen, simplemente dejan de leer. (Lipman et al.,1992, p.69).

A través de estos modelos más prácticos, es posible demostrar a los niños que ellos también pueden pensar de manera más razonable, creativa. El objetivo no es solo motivarlos a pensar, sino también a pensar mejor. Cuando la lectura de un texto va seguida de discusiones críticas e interpretativas sobre las ideas ocultas entre sus líneas, los estudiantes desean expresar sus puntos de vista, es aquí en donde se logra que exista un proceso de aprendizaje. Si no pueden hacerlo oralmente, se les puede animar a expresarse por escrito, hay que intentar romper las barreras(Lipman,1988).

Bajo esta perspectiva, los textos tradicionales han evolucionado hacia las novelas filosóficas, obras de ficción que se centran en diálogos, eliminando así la voz narrativa del adulto. Estas novelas están impregnadas de ideas filosóficas, éticas en cada página, lo que hace que sea casi imposible que un niño lea sin toparse con algo que lo intrigue y lo desafíe. A medida que los personajes de estas historias colaboran intelectualmente, forman una comunidad de indagación, la trama se convierte en un modelo a seguir para los niños en el aula o en palabras de Lipman manifiesta:

As has already been indicated, the traditional text gave way to the philosophical novel, a fictional work consisting as much as possible of dialogue so as to eliminate the

objectionable, behind-the-scenes voice of the adult narrator. Philosophical ideas are strewn about lavishly on every page, so that it is a rare child who can read a page without being struck by something puzzling, something controversial, or something wonder-making. As the children who people the novel come to engage in intellectual cooperation, and so to form a community of inquiry, the story becomes a paradigm for the live children in the classroom (Lipman,1988, p. 6).

Para los infantes es muy difícil entender los cambios, adaptarse a ellos, este es un gran reto como educadores, enfrentarse a la frustración de los pequeños, es por esto, que es clave prepararlos para desafíos donde flexibilidad se va a ver a prueba, todo con el fin de tengan las herramientas necesarias para la vida. la comunidad de la indagación les permite prepararse mientras su creatividad vuela, su curiosidad se despierta a medida que se sumergen en las páginas de los libros. “When the children’s reader is an interesting novel the students become all the more anxious to read the next page and the next, to find out what will happen next” (Lipman,2003, p.95). Este entusiasmo puede ser contagioso en el aula, en donde las ideas y el diálogo vuelan. Preparar a los niños para un mundo en constante cambio, es darle las posibilidades de ser adultos funcionales.

Children are quick to note that the fictional persons have their own styles of thinking, just as they have their own temperaments and moral characters. Some are quick to take intellectual risks; others are less venturesome. Some are analytical, others are experimental. Some are empirical, some are speculative. The variety of thinking styles is not provided merely for dramatic purposes. Children must be encouraged to express themselves with style, as well as efficiently, and they must also be encouraged to think with style, as well as efficiently (Lipman,2003, p.164).

Como se mencionaba anteriormente, los cuentos son un mundo de posibilidades por explotar, son un medio para desarrollar el pensamiento individual y colectivo. Pese a ello, su capacidad educativa no viene innata, se requiere de una intervención pedagógica intencionada que transforme la lectura en una experiencia viva de aprendizaje. Es por ello que, el reto, entonces, no es solo seleccionar buenos cuentos, sino diseñar estrategias que conviertan la narrativa en un motor de cuestionamiento, creación y reflexión.

4.4 Estrategias pedagógicas para implementar los cuentos en el aula.

Los cuentos tienen un potencial pedagógico que va mucho más allá de la historia en sí. Su verdadero valor como herramienta educativa comienza desde ese primer momento en que un niño entra al mundo de la lectura. No obstante, tenemos claro que en algunos casos, es problemático ese primer encuentro con la lectura. Para los niños es difícil conectar con lo que leen y por eso hay que darles textos que puedan motivarlos.

Para cautivarlos, se puede hacer uso de la capacidad de asombro que tienen, invitándolos a que puedan navegar por sus ideas. Es precisamente esta cualidad natural la que debemos cultivar. Pero para que este encuentro sea significativo, para que realmente se produzca esa conexión mágica entre el lector y la historia, necesitamos algo más. “Por tanto, si los niños tienen que desarrollar un interés duradero por la lectura, está debe ser significativamente adecuada a sus preocupaciones fundamentales, a las cosas que más les importan en sus vidas” (Lipman et al.,1992, p.70). El secreto está en la identificación. Los niños necesitan verse reflejados en esas páginas, encontrar ecos de sus propias experiencias, miedos y alegrías. Cuando un pequeño reconoce en el personaje sus propias dudas, cuando siente que ese relato habla también de él, entonces la lectura deja de ser una obligación para convertirse en un viaje compartido.

Una vez se logra conectar con la lectura, viene quizás la parte más importante, en donde radica el cómo se transforman las experiencias vividas dentro del aula, capaces de despertar en los estudiantes no solo la capacidad de cuestionar, sino también de imaginar, sentir y dialogar. Pero ¿cómo traducir esto en prácticas concretas? ¿Cómo pasar de la teoría a un ejercicio pedagógico que realmente fomente el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso? “En un diálogo se critica y ataca el razonamiento superficial; no se permite que pase sin ser puesto en cuestión. Se desarrolla las actitudes críticas de las personas que participan en el diálogo frente a lo que dicen los demás” (Lipman et al., 1992, p.78). El proceso de diálogo en el aula es más importante de lo que se cree, es el punto donde se piensa sobre el pensamiento, es donde se construye un pensamiento y se crea el autoconocimiento.

Ahora bien, es importante dirigir estos espacios de conocimiento en las aulas, para esto se pueden usar diversas estrategias, partiendo de los temas de debates en la clase, los niños deben sentirse parte de ello, deben ser temas que sean de su interés, en lo que se vean involucrados. Estas estrategias no son recetas, sino puntos de partida. Su éxito depende de algo más profundo: la capacidad del docente para crear un espacio donde las preguntas valgan más que las respuestas, donde equivocarse sea parte del aprendizaje y donde los cuentos dejen de ser páginas muertas para convertirse en espejos, ventanas y puertas.

En las aulas colombianas, el reto es grande, puesto que conviven tantas voces sin ser escuchadas, historias cargadas de dolor, que los cuentos pueden ofrecerles ser mucho más que un simple pasatiempo. Pueden ser ventanas que abren mundos paralelos que les ayuden a escapar de esa cruda realidad a la que están expuestos. Para lograr esto, no se puede limitar a un proceso plano

de lectura, por ello, se enfatiza en la intención de estos cuentos, además guiarlos a pensar de manera libre, creativa y empática .

El verdadero poder de un cuento no está solo en su trama, sino en las conversaciones que genera. Cuando un niño lee sobre un personaje que enfrenta un dilema, no debería quedarse en saber cómo termina la historia, sino en preguntarse: ¿Yo qué habría hecho en su lugar? ¿Por qué actuó así? ¿Había otras opciones? Estas preguntas son el inicio de un pensamiento más profundo. En un país como el nuestro, donde las realidades son tan distintas según la región, el barrio o la vereda, estos diálogos permiten que los niños entiendan que no hay una sola manera de ver las cosas, sino muchas, y que todas merecen ser escuchadas. Así mismo, les permite entender sus propias realidades, les permite entender que pasa a su alrededor. Los niños no son seres apartes de la sociedad, por el contrario, tienen la posibilidad de ser agentes de cambio, pero para que esto suceda, es necesario hacerlos parte de la misma sociedad.

Es por ello que hay cuentos que nos atraviesan el alma porque hablan de lo que somos, de lo que duele en esta tierra colombiana. “*Migrantes*” de Issa Watanabe es uno de esos libros que te dejan sin aliento. Sin usar ni una sola palabra, solo con imágenes que parecen latir, logra contar lo que muchos niños del Catatumbo llevan dentro, ese miedo que se instala en el pecho, esa sensación de que mañana todo puede cambiar.

Pero este libro hace algo aún más importante: le pone rostro al dolor ajeno. Para los niños que nunca han tenido que huir de su casa, esas páginas son como una ventana abierta a realidades que no conocen. De pronto, al pasar las hojas, surge la pregunta incómoda pero necesaria: “¿Por qué alguien tendría que dejar todo atrás?” Y ahí, en ese momento, ocurre el milagro: el libro ya no es solo papel y tinta, sino un puente entre lo que somos y lo que podríamos llegar a entender

del otro. En esos instantes frágiles pero luminosos, el libro dejaba de ser un objeto para convertirse en espejo y ventana al mismo tiempo: reflejaba lo vivido y mostraba lo que podía ser. Y ahí, entre esas páginas arrugadas por tantas manos pequeñas, nacía lo más importante: la posibilidad de entender que las historias de migración no son cifras en un informe, sino vidas reales que merecen ser escuchadas.

Ese es el poder de un buen cuento, no solo reflejar nuestra realidad, sino ayudarnos a mirarla con otros ojos. Y en un país como el nuestro, donde tantas historias duelen, pero pocas se escuchan, quizás estos libros sean el mejor abrazo que podemos darle a un niño: uno que diga *"te veo, te escucho, y aunque no tenga todas las respuestas, aquí estoy para preguntar contigo"*.

Otra forma de trabajar los cuentos es convertirlos en proyectos creativos. Los niños pueden reescribir finales, inventar nuevos personajes o incluso actuar las historias. En el cuento origina un problema, si se resuelve con violencia, ¿cómo lo harían ellos de manera pacífica? Si el protagonista es un héroe tradicional, ¿qué pasaría si fuera una niña, un campesino o alguien de su comunidad? Estas actividades no solo estimulan la imaginación, sino que les enseñan que las historias y la vida pueden cambiar según las decisiones que tomemos.

Pero el pensamiento crítico no es solo analizar; también es sentir. Por eso, es clave que los niños conecten las historias con sus emociones. Cuando un personaje sufre una injusticia, preguntarles: *¿Cómo crees que se sintió? ¿Alguna vez te has sentido así?* Esto les ayuda a desarrollar empatía, algo urgente en un país que necesita sanar heridas. Los cuentos pueden ser un espacio seguro para hablar de lo que duele, pero también de lo que sueñan.

Al final, lo más importante es que los niños vean en los cuentos un aliado, no una tarea. Que entiendan que leer no es solo pasar páginas, sino descubrir, discutir y construir ideas. En un

mundo lleno de información y desinformación, formar niños que sepan pensar por sí mismos es uno de los mayores regalos que podemos darles. En Colombia, nos enfrentamos a diferentes restos, cargados muchos de dolor por sus realidades sociales, económicas, familiares y culturales, pero justo ahí podemos generar pequeños lectores, capaces de entender y transformar su realidad,

Para concluir, la Filosofía para Niños es un enfoque educativo significativo, en el que usa cada una de las habilidades de los niños a su favor, de igual forma, usa de puente la literatura y el diálogo para desarrollar el pensamiento crítico y creativo en los pequeños. A través de narrativas filosóficas y discusiones en el aula, los niños aprenden a cuestionar, inferir, especular y pensar de manera independiente y autónoma. Este método no solo mejora sus habilidades cognitivas, sino que también les enseña a expresarse, a tener empatía y a colaborar en una comunidad de indagación, preparándose para enfrentar los desafíos del mundo real y es así como estos pequeños gigantes puedan estar listos para hacer procesos intelectuales avanzados.

5 Conclusiones

Desde tiempos inmemorables hemos pensado que la infancia es una etapa biológica circunstancial y necesaria para llegar a la adultez, pero ¿la infancia se limita a etapa biológica? A través de la obra de Walter Omar Kohan, se examina, explora y transforma el concepto de infancia pensándolo como un momento lleno de posibilidades y significados propios. Cabe aclarar, que la infancia no se reduce a una fase biológica, es por el contrario un tiempo dotado de actitudes y cuestionamientos filosóficos. Es un periodo en el que estamos a disposición de las sorpresas y mantiene nuestras mentes abiertas al asombro, al cuestionamiento y a la creación. Si bien, esta visión desafía los sistemas educativos tradicionales que se enfocan en moldear a los niños a estándares preestablecidos, por el contrario, valora un método educativo en el que la exploración, la libertad y la capacidad de sorprenderse sean los pilares.

La infancia es un espejo de la sociedad porque refleja los miedos, esperanzas y sueños. Es en esta etapa donde se cimentan las bases de la identidad personal, por lo cual la convierte en un eje primordial en la filosofía y la educación. Filósofos como Platón reconocieron su importancia e impacto, aunque la veían con una dualidad: por un lado, como un estado de inferioridad frente al adulto, disminuido al más grande, y por otro, como un potencial ilimitado para construir una sociedad más justa en un mundo de posibilidades. Estas concepciones, generan una tensión entre lo que la infancia es y lo que se ha perpetuado a lo largo del tiempo, influyendo en la crianza, educación y control de los niños.

En la edad media, la infancia no era reconocida como una etapa diferenciada. A partir del siglo XVII con la familia moderna cambia la visión de esta etapa, es más valorada fase con características propias. No obstante, este reconocimiento jugó como avance y retroceso ya que

trajo consigo nuevos mecanismos de control y normalización, como lo analiza Michel Foucault. Las escuelas se convirtieron en instituciones claves para ejercer poder sobre los más pequeños, adaptando patrones de conductas que los llevó a clasificarlos y normalizándolos según ciertos modelos sociales. Frente a estos postulados, surgen enfoques alternativos, como la Filosofía para Niños de Matthew Lipman, que busca fomentar el pensamiento crítico y creativo, preparando a los niños para ser ciudadanos democráticos y autónomos en las sociedades.

Posteriormente, Kohan propone una percepción de la infancia como una condición que nos ha acompañado a lo largo de la vida y no encasillada en el pasado, no es ajena a los adultos que somos hoy. La infancia es un universo de oportunidades ya que es una disposición filosófica que nos mantiene abiertos a lo desconocido, a la sorpresa y a la posibilidad de empezar de nuevo. Desde esta perspectiva, la educación no debería enfocarse únicamente en preparar niños para un futuro, sino en construir espacios donde tanto niños y adultos no pierdan la capacidad de lo inefable, así mismo puedan reencontrarse con esa capacidad de asombro y exploración.

Educar, filosofar y actuar políticamente implican recuperar esa infancia innata del pensamiento para que nos abra a lo nuevo, a lo desconocido para conocer otras perspectivas. La infancia es una invitación a recuperar, sanar y restaurar las maravillas del mundo, lo imaginado, es mantener viva la capacidad de asombro y transformación. En este sentido, la educación no solo debe formar individuos críticos y reflexivos, sino también personas capaces de sorprenderse, cuestionar y crear. La educación debe reconstruir los lazos con lo infantil porque nos conecta con lo esencial de la experiencia humana.

Ahora bien, si la infancia es un medio de posibilidades, es necesario cultivar el desarrollo del pensamiento con el fin de generar ciudadanos críticos. Para lograr esto es fundamental generar

nuevas herramientas pedagógicas. Los cuentos nos han acompañado desde los inicios de la humanidad ya sea desde la inmortalización en la oralidad penetrando de oreja a oreja hasta el papel marcando ojos y mentes, se han revelado como los aliados perfectos para una revolución pedagógica.

Matthew Lipman construyó una metodología en la que los protagonistas son los cuentos ya que son los peldaños ideales para el asombro infantil natural y el pensamiento riguroso. Sin embargo, hay algo más que hemos visto surgir, una y otra vez en este análisis, es la verdadera magia que ocurre cuando la lectura solitaria se transforma en diálogo colectivo. Es aquí donde las historias se convierten en laboratorios vivos de pensamiento.

Finalmente, la imagen más poderosa es el significado del aula como una comunidad abierta a los cuestionamientos y dispuesta a dejarse interpelar por sus preguntas incómodas. En este espacio donde converge la imaginación, la razón y la emoción se está gestando la educación del mañana.

Referencias Bibliográficas

- Arias Sanabria, Claudia Janneth, Carreño Sabogal, Gina Alexandra, & Marino Díaz, Liliana Andrea. (2016). *ACTITUD FILOSÓFICA COMO HERRAMIENTA PARA PENSAR*. *Universitas Philosophica*, 33 (66), 237-261.
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en la clase*. Ediciones Idea.
- Brenifier, O. (2012). *La práctica de la filosofía en la escuela primaria*. Valencia: Diálogo-Ediciones Tilde.
- De Puig, I. (2015). *¡vamos a pensar! con niños y niñas de 2 a 3 años*. Barcelona: Octaedro.
- De Puig, I. (2018). *Filosofía para niños*. *Voces de La Educación*, 3(6), 77-84.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Ediciones Paidós Ibérica, S, A.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia, educación y filosofía*. Editorial Laertes.
- Kohan, W.O. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kohan, W.O. (2009). *Infancia y filosofía*. Editorial Progreso, S. A. DE C. V.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

Pulido-Cortés, O. (2019). *Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica*. *Praxis & Saber*, 10(23), 9–17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738>

Rojas Chávez, V. A. (Ed.). (2019). *Filosofía para Niños. Experiencias pedagógicas*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.