La comunidad de indagación de Matthew Lipman: Fundamentos filosóficos para la enseñanza en el territorio rural

Anny Katerin Calderón Torres

Trabajo de grado para optar al título de Filósofa

Director

Freddy Francisco Ortiz Quezada

Magíster en Filosofía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Filosofía

Filosofía

Bucaramanga

2026

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios y a todas las personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este camino y contribuyeron a la culminación de mi carrera profesional.

A mis padres, por ser mi pilar fundamental, por su amor incondicional y por acompañarme a lo largo de este proceso. En especial, a mi padre, Elías, por estar siempre a mi lado durante toda mi formación profesional, por sus esfuerzos, sus consejos y por brindarme su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida. A mi madre, por su amor, comprensión y por ser una parte esencial de este logro. Gracias a ambos por creer en mí y por ser una fuente constante de motivación para seguir adelante.

A mi tía Eugenia, por abrirme las puertas de su hogar y, sobre todo, de su corazón. Gracias por brindarme su amor, comprensión, generosidad y apoyo incondicional durante este recorrido. Su compañía y cada uno de sus gestos de cariño fueron fundamentales para mí y siempre ocuparán un lugar especial en mi corazón.

A mi novio, Wilmer Fabián, por ser ese apoyo tan valioso e incondicional a lo largo de mi carrera, por permanecer a mi lado en los momentos difíciles, por su comprensión, paciencia y por brindarme siempre palabras de aliento para continuar. Gracias por acompañarme en este proceso, por creer en mí y por ser parte de este logro tan importante en mi vida.

A mi compañera Valentina, por su amistad, compromiso y compañía durante este camino. Gracias por cada experiencia compartida, por los aprendizajes, por su apoyo y por convertirse en

una persona indispensable para la culminación de mi carrera. Sin duda, este recorrido también estará marcado por todos los momentos que vivimos juntas.

Finalmente, expreso mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que estuvieron presentes a lo largo de mi formación profesional y que, con sus palabras, acciones, consejos y muestras de cariño, aportaron de alguna manera a la realización de este sueño. Cada persona que hizo parte de este proceso dejó una enseñanza y un recuerdo que llevaré siempre conmigo.

Hoy, al culminar esta importante etapa de mi vida, me siento profundamente agradecida con cada uno de ustedes. Este logro representa no solo mi esfuerzo y dedicación, sino también el amor, la confianza y el apoyo de quienes estuvieron a mi lado. A todos ustedes, gracias de corazón por ser parte de mi historia y por acompañarme a hacer realidad este sueño.

Tabla de contenido

Introducción 7

1. Método de comunidad de indagación como estrategia pedagógica de diálogo y construcción colectiva . 9

2. El campo como territorio de pensamiento: educación rural, comunidad y naturaleza desde Freire y Arias-Gaviria. 19

2.1 La escuela rural como espacio de tensión 19

2.2. Freire: educación, diálogo y concientización 20

2.3. Arias-Gaviria: el campesinado como sujeto epistémico 23

2.4. Trabajo comunitario y naturaleza como dimensiones del pensamiento rural 26

2.5 Hacia una filosofía situada: pedagogía de lo rural y comunidad de indagación 29

3. Articulación entre la escuela rural y la comunidad de indagación. 33

3.1 Una pedagogía rural situada desde la mirada de comunidad de indagación de Lipman 33

3.2 Fundamentos para una articulación 34

3.3 El aula rural como comunidad de indagación situada 38

3.4 Tensiones y desafíos de la propuesta 40

4. Conclusiones 42

Referencias bibliográficas 44

LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN TERRITORIO RURAL

[1]

Resumen

Título: La comunidad de indagación de Matthew Lipman: Fundamentos filosóficos para la enseñanza en el territorio rural*
Autor: Anny Katerin Calderón Torres**

Palabras clave: Educación rural, Comunidad de indagación, Saberes situados, Sujeto epistemico, Escuela tradicional.

Descripción: El presente trabajo de grado pretende relacionar la comunidad de indagación de Matthew Lipman con el contexto rural colombiano, desde su potencia como territorio de pensamiento y no meramente desde sus ausencias pedagógicas. Partiendo de la pregunta: ¿De qué manera el método de indagación de Lipman ofrece herramientas útiles para pensar la educación en el contexto rural? Para ello, la investigación articuló tres pensamientos que convergen entre sí, la comunidad de indagación de Lipman, la educación liberadora y sus matices de Paulo Freire y la propuesta de Arias-Gaviria que busca exponer la importancia del contexto del campo colombiano y al campesino como sujeto epistémico y portador de saberes.

De esta manera, el trabajo se desarrolla en tres capítulos. El primero construye y desarrolla los principios del método de comunidad de indagación de Lipman. El segundo desarrolla a través de Freire y Arias-Gaviria el campo como territorio de pensamiento y sus dimensiones epistémicas. El tercero pretende articular las propuestas en la educación del campo colombiano reconociendo los saberes epistémicos, la importancia del rol del docente y los fundamentos para una apropiada comunidad de indagación. La propuesta apuesta por una mirada ética y política por una educación rural más situada y humana.

[1] * Trabajo de Grado.
** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Filosofía. Director: Mg. Freddy Francisco Ortiz Quezada.

Abstract

Title: Matthew Lipman's Community of Inquiry: Philosophical Foundations for Teaching in Rural Areas*

Author: Anny Katerin Calderón Torres**

Keywords: Rural education, Community of inquiry, Situated knowledge, Epistemic subject, Traditional school.

Description: This thesis aims to relate Matthew Lipman's community of inquiry to the Colombian rural context, focusing on its potential as a space for thought rather than merely on its pedagogical shortcomings. It begins with the question: How does Lipman's inquiry method offer useful tools for thinking about education in a rural context? To this end, the research brought together three interrelated lines of thought: Lipman's community of inquiry, liberating education as articulated by Paulo Freire, and the proposal by Arias-Gaviria, which seeks to highlight the importance of the Colombian rural context and the peasant as an epistemic subject and bearer of knowledge.

Accordingly, the thesis is organized into three chapters. The first chapter establishes and develops the principles of Lipman's community of inquiry method. The second chapter explores, through the work of Freire and Arias-Gaviria, the countryside as a territory of thought and its epistemic dimensions. The third chapter aims to integrate these proposals into education in the Colombian countryside by recognizing epistemic knowledge, the importance of the teacher's role, and the foundations for an appropriate community of inquiry. The proposal advocates for an ethical and political perspective toward a more situated and humane rural education.[2]

[2] * Degree Work.

** Faculty of Human Sciences. School of Philosophy. Advisor: Mg. Freddy Francisco Ortiz

Introducción

El presente trabajo plantea estudiar la educación rural desde su potencia como territorio de pensamiento, pues la educación rural en Colombia ha sido pensada desde la carencia, la falta de recursos, docentes, infraestructura y conectividad. Por ello, este trabajo pretende entender la escuela del campo como un lugar donde convergen saberes situados y distintas formas de habitarlo partiendo de la pregunta: ¿Qué fundamentos filosóficos del método de comunidad de indagación de Matthew Lipman permiten repensar la enseñanza en la escuela rural colombiana?

Para desarollar esta hipótesis, la investigación se centra en tres autores de tradiciones distintas que permiten situarse en la educación rural. En primer lugar, tenemos Matthew Lipman, aporta el concepto fundamental de este trabajo, el método de la comunidad de indagación, una propuesta que busca transformar el aula desde una mirada colectiva que integre el diálogo, la pregunta y la racionabilidad. En segundo lugar, Paulo Freire ofrece las categorías que van a permitir entender el contexto rural desde una educación liberadora, las palabras generadoras, el diálogo y la concientización como herramientas para una práctica de la libertad pedagógica que parta del contexto de los estudiantes. En tercer lugar, Javier Arias-Gaviria, permitirapermitirá entender el campesinado como sujeto-epistémico y un portador de conocimiento que también puede y debe estar en los currículos académicos.

El objetivo de este trabajo no es aplicar un método urbano al campo sin reconocer el contexto campesino, sino que busca esbozar una propuesta desde estos tres autores que permitan una educación situada. La comunidad de indagación de Lipman, leída junto al pensamiento de

Quezada.

Freire y Arias-Gaviria ofrecen herramientas para convertir esa intuición en una práctica pedagógica.

La investigación se organiza en tres capítulos. El primero reconstruye los principios en los que se desarrolla la propuesta de comunidad de indagación de Lipman. El segundo, se centra en las propuestas de Freire y Arias-Gaviria para entender el campo como territorio de pensamiento y no como un espacio de carencia. El tercer capítulo articula las tres propuestas en una pedagogía rural situada. Finalmente, se presentan las conclusiones y se deja abierta una pregunta que retoma la hipótesis inicial: ¿puede ser el campo pensado como un territorio de pensamiento y no como una carencia?

El primero se situó en los principios filosóficos y pedagógicos del método de comunidad de indagación desarrollado por Lipman. El segundo expuso, con la ayuda de Freire y Arias-Gaviria, el campo como territorio de pensamiento, donde coexisten saberes situados, el vínculo con la naturaleza y el trabajo comunitario. Ahora bien, este tercer apartado pretende demostrar que ambas miradas pueden articularse, pues la comunidad de indagación, como lo manifestó Lipman, puede convertirse en un método abstracto si no se atiende de manera correcta. Por ello, trasladarla al campo debe ser con las condiciones materiales, culturales y epistémicas adecuadas, asimismo, el campesinado debe ser reconocido como sujeto epistémico y la educación rural como una práctica situada que ya posee sus propias formas de producir conocimiento (Arias Gaviria, 2017).

Es importante señalar que para la revisión ortografía de la investigación se empleó el uso de inteligencia artificial, especialmente del asistente Deepseek, cuya utilidad se limitó a la corrección de errores ortográfico, tipográficos y de redacción, sin intervenir en la construcción de las ideas, la argumentación y el análisis teórico aquí expuestas.

1. Método de comunidad de indagación como estrategia pedagógica de diálogo y construcción colectiva

La propuesta educativa de Matthew Lipman debe tomarse como respuesta a una preocupación fundamental: la dificultad de una educación que pretende formar personas autónomas, pero que no genera las condiciones necesarias para que aprendan a pensar por sí mismas. No se trata del preámbulo de la necesidad de incorporar nuevas técnicas de enseñanza, sino de una pregunta más profunda sobre el sentido de la educación y el lugar que el pensamiento ocupa en ella. Lipman cuestiona una concepción educativa en la que el conocer se reduce a un conjunto de contenidos previamente establecidos que deben transmitirse al alumno para ser posteriormente reproducidos. Frente a esta perspectiva, propone comprender la educación como una experiencia reflexiva en la que el estudiante participa activamente en procesos de investigación, razonamiento, diálogo y construcción de juicios.

La educación debe superar la separación entre aprender contenidos y aprender a pensar sobre ellos. No basta con que el estudiante conozca determinadas respuestas; es necesario que pueda examinar las razones que las sustentan, formular preguntas sobre aquello que aprende y establecer relaciones entre los conocimientos y los problemas que surgen de su experiencia. El problema educativo se desplaza así desde la cantidad de información adquirida hacia la forma en que el escolar va percibiendo la realidad que lo rodea.

En esta perspectiva, la tensión entre transmisión del conocimiento y formación del pensamiento constituye el núcleo de la crítica de Lipman: la escuela puede desarrollar procesos de transmisión de conocimientos sin que ello implique el desarrollo de sujetos capaces de realizar juicios autónomos. Por ello, Lipman propone desplazar el proceso educativo desde un modelo centrado en la transmisión hacia uno que tome como referencia la investigación:

> Los profesores suelen hacer preguntas que los estudiantes pueden responder sin ningún tipo de apasionamiento, sin generación de dudas o de perplejidades y sin que se genere pensamiento auténtico, ya que el proceso suele ser mecánico y constreñidor. En cambio, hay ocasiones en que empieza una indagación porque lo que se ha hallado —alguna aberración, alguna discrepancia, algo que se daba por sentado— captura nuestro interés y pide nuestra reflexión e investigación. (Lipman, 1998, pp. 57-58)

Esta transformación tiene una consecuencia pedagógica decisiva: aprender a pensar requiere practicar el pensamiento. Si se pretende que los estudiantes sean críticos, no basta con explicarles qué es el pensamiento crítico; pues deben encontrarse en situaciones en las que evalúen razones, formulen juicios, examinen criterios y revisen sus posiciones. Si se pretende que sean creativos, deben disponer de espacios en los que puedan imaginar posibilidades y construir alternativas. Por esta razón, el proyecto de Lipman vincula estrechamente pensamiento y experiencia educativa.

La investigación, sin embargo, no debe entenderse como una actividad unipersonal, sino que debe orientarse como una comunidad de investigación -retomando la noción asociada a Charles Sanders Peirce y ampliándola al campo educativo-, la cual consiste en transformar la clase en un espacio en el que los estudiantes puedan indagar conjuntamente:

> Una comunidad de investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente —como un buque que vira con el viento— aunque su avance parece semejarse al propio pensamiento. Consecuentemente, cuando se internaliza o se interioriza este proyecto por los participantes, éstos empiezan a pensar en movimientos que se asemejan a los procedimientos (Lipman, 1998, pp. 57-58)

La comunidad no se constituye simplemente porque varias personas compartan un espacio físico, sino porque existe una búsqueda común en la que sus integrantes participan activamente en el proceso de conocer. Por ello, los estudiantes deben saberse escuchar, construir sus ideas a partir de las de sus compañeros, cuestionar argumentos insuficientemente fundamentados, colaborar en los procesos inferenciales e identificar los supuestos presentes en las afirmaciones.

La comunidad de indagación tiene, así, una dimensión epistemológica y una dimensión ética. Es epistemológica porque transforma la manera de relacionarse con el conocimiento —que puede ser examinado, cuestionado y reconstruido—; es ética porque exige determinadas formas de relación con los otros: escuchar, respetar, responder, justificar las propias afirmaciones y reconocer la posibilidad de estar equivocado. El diálogo ocupa, por ello, un lugar central: no puede reducirse a una conversación informal, sino que adquiere valor educativo cuando se orienta hacia la investigación de un problema. Una conversación intercambia opiniones y una comunidad de indagación las examina mediante la razón, la pregunta y los criterios.

La comunidad tampoco busca eliminar las diferencias entre los participantes; por el contrario, las necesita. Si todos pensaran de la misma manera, desaparecería buena parte de la necesidad de

investigar. La diferencia de perspectivas genera preguntas, objeciones y posibilidades de revisión, de modo que la pluralidad de voces se convierte en condición para el desarrollo del pensamiento.

Esta dimensión dialógica se relaciona directamente con la sensibilización hacia lo problemático. Para Lipman, el pensamiento comienza cuando aquello que parecía evidente deja de serlo y una comunidad de investigación debe ser capaz de reconocer problemas y convertirlos en objeto de indagación (Lipman, 1998, p. 58). De esta manera La problematización permite superar una educación en la que las respuestas aparecen antes que las preguntas: la pregunta puede ser el punto de partida del conocimiento, no solo un recurso para comprobar si el estudiante recuerda un contenido.

Este planteamiento conduce al concepto de razonabilidad. Frente al ideal de racionalidad tomado de las ciencias exactas —que persigue leyes y precisión—, Lipman defiende un principio educativo más amplio y pertinente para la conducta humana: Muchos aspectos del mundo —particularmente aquellos que se relacionan con la conducta humana— no pueden resolverse o formularse con la misma precisión característica de la ciencia. Son necesarias aproximaciones, y hemos de desarrollar un sentido de lo adecuado en lugar de pretender que nuestro pensamiento y las cosas se correspondan exactamente (Lipman, 1998, p. 58).

La comunidad de indagación no pretende, entonces, que los estudiantes simplemente expresen lo que piensan, sino que aprendan a pensar de manera razonable: estar dispuestos a dar razones, escuchar objeciones y modificar una posición cuando hay motivos para hacerlo. La razonabilidad introduce así una dimensión autocorrectiva en el pensamiento, y esta autocorrección es, de hecho, el elemento con el que el propio Lipman define la investigación, en este sentido, “Por

«investigación» entiendo una práctica autocorrectiva. Nunca diré que una conducta es investigadora si ésta es la acostumbrada, convencional o tradicional -ello es simplemente práctica-. Y si a la práctica se la coloca en una posición autocorrectiva, el resultado es la investigación" (Lipman, 1998, p. 86).

Más adelante, en un cuadro de "Caracterizaciones", Lipman condensa esta idea junto con las nociones de razonamiento y juicio: "la investigación es una práctica autocorrectiva en la que se indaga una materia con el fin de descubrir o de inventar modos de abordar lo problemático. Los productos de la investigación son los juicios" (Lipman, 1998, p. 92). Pensar implica, entonces, realizar juicios, pero estos deben poder justificarse: un juicio razonable no depende de una preferencia individual ni de la autoridad de quien lo formula, sino de criterios que permitan evaluarlo.

El pensamiento crítico, sin embargo, no agota la concepción de Lipman. Su propuesta desarrolla también el pensamiento creativo, y ambos constituyen elementos inseparables del pensamiento de orden superior, pues tanto el pensamiento creativo como el pensamiento crítico se apoyan y refuerzan mutuamente, como, por ejemplo, cuando un pensador crítico inventa nuevas premisas o criterios o cuando un pensador creativo da un nuevo giro a una convención o tradición artística (Lipman, 1998).

El pensamiento crítico permite evaluar, mientras que el creativo permite producir nuevas posibilidades; pero Lipman no los concibe como procesos independientes: el crítico necesita de la creatividad, porque un juicio puede requerir nuevas interpretaciones y la creatividad necesita del pensamiento crítico porque las nuevas ideas deben poder examinarse y valorarse. Diversos autores

atribuyen al pensamiento de orden superior distintas propiedades, pero coinciden en que es "un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio" (Lipman, 1998, p. 63).

Este planteamiento permite comprender también el concepto de pensamiento complejo, que la investigación toma como categoría central. La complejidad no equivale a dificultad:

> El pensamiento complejo 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 examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño (Lipman, 1998, p. 67).

Y más adelante: "lo que aquí denominamos pensamiento complejo incluye un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan" (Lipman, 1998, p. 68). El pensamiento complejo representa así una superación de la oposición entre un pensamiento centrado exclusivamente en contenidos y otro centrado exclusivamente en procedimientos: el estudiante necesita conocimientos, pero también necesita comprender cómo los utiliza, cómo los relaciona y cómo los evalúa. Para Lipman, estas capacidades no se desarrollan mediante ejercicios aislados, sino en contexto y la comunidad de investigación constituye precisamente uno de los contextos privilegiados para ello, pues la comunidad de investigación, especialmente cuando ésta emplea el diálogo, se constituye como el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior (Lipman, 1998, p. 65).

Esto conduce al problema de las habilidades cognitivas. Lipman clasifica cuatro variaciones de habilidades vinculadas con la investigación, el razonamiento, la información y organización, y la traducción (Lipman, 1998, pp. 86-92). Estas habilidades no deben comprenderse como capacidades independientes que el estudiante adquiere de manera mecánica, sino que se desarrollan dentro de prácticas concretas de pensamiento: investigar implica formular preguntas y buscar información; razonar implica establecer relaciones y construir inferencias; organizar información implica establecer estructuras significativas; y traducir implica expresar o transformar significados entre diferentes formas de lenguaje y comprensión.

Así, la comunidad de indagación funciona como un espacio de ejercicio integrado de estas capacidades. Asimismo, el estudiante no aprende a razonar resolviendo ejercicios de lógica aislados, sino razonando sobre problemas significativos; no aprende a investigar memorizando los pasos de un método, sino investigando cuestiones que despiertan su interés; no aprende a dialogar mediante una definición abstracta del diálogo, sino participando en una comunidad en la que necesita escuchar y responder a otros.

El papel del docente debe comprenderse desde esta transformación. En la comunidad de indagación, el profesor no abandona su responsabilidad ni se convierte en un participante indiferenciado: su función consiste en crear las condiciones necesarias para la investigación, estimular las preguntas, ayudar a identificar problemas, solicitar razones, favorecer la escucha y acompañar el desarrollo de los juicios. Su autoridad se transforma porque ya no descansa exclusivamente en poseer las respuestas, sino en su capacidad de conducir una experiencia intelectual compartida. El estudiante, por su parte, adquiere una posición activa: no se trata

solamente de que hable más durante la clase, sino de que participe en la producción y evaluación del conocimiento, formule preguntas, proponga interpretaciones, construya argumentos y pueda modificar sus posiciones.

La dimensión comunitaria del método tiene, en cualquier caso, una importancia que excede el rendimiento académico individual: si los estudiantes aprenden a escuchar diferentes perspectivas, argumentar sus posiciones, reconocer prejuicios, evaluar razones y participar en procesos colectivos de deliberación, están desarrollando capacidades relevantes para la vida en común. El aula puede convertirse así en un espacio donde se ensayan formas de convivencia intelectual y democrática, lo cual permite comprender por qué Lipman no concibe la educación como una actividad neutral: la forma en que una escuela organiza el conocimiento, distribuye la palabra y define quién puede preguntar tiene consecuencias sobre la formación de los sujetos.

De esta manera, los principios filosóficos y pedagógicos de Lipman no pueden reducirse a una lista de características independientes: existe una articulación interna entre ellos. La crítica a una escolarización sin pensamiento conduce a concebir la educación como investigación; la investigación requiere un espacio social y dialógico, lo que conduce a la comunidad de indagación; la comunidad exige razonabilidad y criterios para evaluar los argumentos; estos procesos desarrollan el pensamiento crítico y creativo; y su articulación produce formas de pensamiento de orden superior y pensamiento complejo.

Este primer recorrido permite describir los principios filosóficos y pedagógicos centrales del método de comunidad de indagación propuesto por Matthew Lipman. Estos principios pueden sintetizarse en: la educación como investigación; la comunidad como forma de construcción

colectiva del conocimiento; el diálogo como medio de confrontación y desarrollo del pensamiento; la razonabilidad y el juicio como condiciones de una reflexión rigurosa; el pensamiento crítico y creativo como dimensiones complementarias del pensamiento de orden superior; y el pensamiento complejo como integración de contenido, procedimiento, contexto y significado.

Es imprescindible señalar que la pertinencia de estos principios para el contexto colombiano no es solamente hipotética. Por un lado, la experiencia documentada en el Agroparque Los Soches (Corredor Rodríguez y Corredor Rodríguez, 2022) constituye ya un ensayo de aplicación del método de Lipman en un entorno rural colombiano, en el que la comunidad de investigación se emplea como estrategia para fortalecer la conciencia ambiental y el pensamiento multidimensional de la infancia campesina -evidencia de que los principios descritos en este capítulo no son ajenos a la realidad rural del país, aunque su aplicación exige una reflexión adicional sobre las particularidades culturales y territoriales de cada comunidad.

Por otro lado, la reflexión reciente sobre la enseñanza de la filosofía en las ruralidades colombianas coincide, aunque desde otro lenguaje, con varios de los principios aquí reconstruidos. González Rojas (2024) señala que la filosofía ha sido progresivamente desplazada del currículo escolar colombiano -al punto de ser retirada de las pruebas icfes y diluida en asignaturas como "pensamiento crítico"- y propone en su lugar una filosofía situada, entendida como aquella que atiende al quién y al dónde de la reflexión filosófica, reconociendo que un campesino que cultiva la tierra o una artesana filosofan con la misma legitimidad que el académico. Esta propuesta, que la autora desarrolla apoyándose en el reconocimiento del Otro y en las pedagogías de las diferencias (Lévinas, 2002; Skliar, 2017, como se citó en González Rojas, 2024), resuena con el

llamado de Lipman a convertir la filosofía en una práctica antes que en un cuerpo de doctrinas transmisibles, aunque parte de una matriz teórica distinta -la ética de la alteridad, más que el pragmatismo de Peirce y Dewey-, lo cual abre la pregunta por los puntos de encuentro y de tensión entre ambas propuestas. La ética de la alteridad de Lévinas aporta un matiz clave al método de indagación de Lipman en la ruralidad: la comunidad de indagación no solo busca construir significado conjuntamente (pragmatismo), sino que exige responder al Otro rural en su vulnerabilidad y diferencia radical, sin esperar reciprocidad. Así, la indagación en contextos rurales no es solo una técnica cognitiva, sino un encuentro ético asimétrico donde el rostro del niño interpela al educador antes de cualquier diálogo simétrico.

La reconstrucción de estos fundamentos constituye el punto de partida para el segundo momento de la investigación. Una vez comprendida la propuesta de Lipman, será necesario preguntarse qué ocurre cuando estos principios se encuentran con la educación rural colombiana —considerando que la ruralidad no puede comprenderse únicamente desde sus carencias materiales, sino también desde sus formas de organización comunitaria, sus saberes y su relación con el territorio—. Será en ese punto donde la propuesta de Lipman podrá entrar en diálogo crítico con Paulo Freire y Arias-Gaviria.

2. El campo como territorio de pensamiento: educación rural, comunidad y naturaleza desde Freire y Arias-Gaviria.

¿Puede ser el campo pensado como un territorio de pensamiento y no como un espacio de carencia? Esta pregunta abre un debate alrededor de cómo se ha entendido la educación rural en Colombia pues, ha sido leída históricamente desde una mirada de déficit —falta de recursos, falta de docentes, falta de conectividad—, pero rara vez desde su capacidad epistémica. Este capítulo pretende abordar una hipótesis diferente. El campo constituye un espacio donde los saberes situados, el vínculo con la naturaleza, el trabajo comunitario y la soberanía alimentaria no solo hacen el pensamiento posible, sino necesario. Para ello se argumenta desde dos autores que pensaron la educación desde la condición periférica rural, Freire y Arias-Gaviria.

2.1 La escuela rural como espacio de tensión

La educación rural en Colombia presenta carencias que no pueden ignorarse. El laboratorio de economía de la educación (LLE, 2024) señala que a menudo las escuelas rurales adolecen de elementos fundamentales para el aula, como libros, tecnología, pupitres o material didáctico, recursos que son solo la parte visible del problema, pues su ausencia prolonga significativamente la falta de oportunidades para el desarrollo académico y la calidad educativa del territorio, además de aumentar la deserción.

Aun así, el problema a la falta de recursos no es la única ausencia. La cita del LLE evidencia que la carencia material imposibilita el desarrollo educativo en el espacio rural, pero no explica por qué la escuela rural, incluso cuando dispone de recursos básicos, sigue sin responder a las carencias del territorio y de quienes allí habitan. De esta manera, El aula se vuelve un espacio de

vacíos elementales, y también de desconexión, ya que a veces lo que se enseña no se relaciona con la dinámica del territorio, es decir, lo que el estudiante vive, trabaja y conoce.

La escuela rural reproduce un modelo de conocimiento técnico y de consumo de información que deja afuera el arte de pensar. En este punto, esta crítica coincide con la que Lipman (Lipman, 2016, p. 30) dirige a la escuela tradicional, es decir, una institución que forma reproductores y consumidores de conocimiento técnico, pero no pensadores.

La escuela rural, tal como está configurada, reproduce un modelo de conocimiento técnico y de consumo de información que deja afuera el arte de pensar. Esta crítica coincide con la que Lipman dirige a la escuela tradicional: una institución que forma reproductores de conocimientos técnicos y consumidores de información, pero no pensadores. En el contexto rural, esta crítica se agudiza porque la desconexión entre escuela y vida es aún más evidente. En este orden de ideas, hay una doble tensión. Por un lado, la tensión material, la falta de recursos impiden el desarrollo de prácticas pedagógicas dignas en el territorio. Por otro lado, la tensión cognitiva, pues la escuela no reconoce los saberes que los estudiantes adquieren del espacio en el que habitan. El estudiante rural, es sujeto activo de un conocimiento situado, reconoce las dinámicas de su territorio y las formas de trabajo que coexisten en el espacio, conocimientos que deben ser nombrados dentro del aula de clase.

2.2. Freire: educación, diálogo y concientización

Paulo Freire pensó la educación desde las ,márgenes, visibilizó un contexto educativo marginado, el de las periferias. Su libro *Pedagogía del oprimido (Freire, 2005)* proporciona categorías y conceptos fundamentales para pensar situadamente la educación rural en Colombia,

pues no se trata de aplicar de forma automática, sino de extraer herramientas que permitan entender la situación de la educación rural y trazar alternativas.

La primera categoría es la distinción entre educación bancaria y educación liberadora. Freire describe la educación bancaria como un proceso en el que el profesor, "aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su narración" (Freire, 2005, p. 73). En este modelo de educación, el estudiante es un sujeto activo que debe ser llenado de información, eliminando su capacidad de pensar críticamente. "Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él" (Freire, 2005, p. 77). En este sentido, este tipo de educación forma adaptados, es decir, un tipo de mimesis que en vez de desarrollar pensamiento crítico, los vuelve imitadores de todo lo que dice el educando. En el contexto rural, esta lógica se replica con fuerza, dado que el estudiante es tratado como alguien que no sabe nada y se desestiman los conocimientos que traen consigo de su territorio.

Frente a esto, Freire propone la educación liberadora que "no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente" (Freire, 2005, p. 89). Esta educación parte del contexto del estudiante y la convierto en objeto de reflexión crítica. En palabras del pedagogo "mientras la práctica 'bancaria' implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente" (Freire, 2005, p. 89). En este sentido, no se

trata de pensar en el estudiante como sujeto pasivo a quién se debe llenar de información, sino de construir conocimiento conjuntamente a partir de la experiencia vivida.

La segunda categoría, es la palabra generadora, pues para Freire lo esencial es la vida concreta del estudiante, las palabras generadoras son "palabras del universo vocabular del alfabetizando" que, "una vez transfiguradas por la crítica, retornan a él en acción transformadora del mundo" (Freire, 2005, p. 13). Estas palabras son importantes, pues surgen de la experiencia del estudiante y los conectan semánticamente con el mundo. En el contexto rural, las palabras generadoras están relacionadas con su entorno, "tierra", "agua", "campo", "animales" o "naturaleza", cada una de ellas abre mundos con significados que la escuela tradicional ignora. Como señala Freire, "alfabetizar es concienciar" (Freire, 2005, p. 13), y concienciar implica partir de la palabra propia, no de la palabra impuesta.

La tercera categoría es el diálogo como práctica de libertad. Para Freire, el diálogo no es una conversación superficial, sino encuentro entre sujetos que se pronuncian y conviven en el mundo. De este modo: "La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo" (Freire, 2005, p. 102). El diálogo conlleva reconocer al otro como interlocutor activo y legítimo, es decir, como alguien que tiene algo que decir y que posee un conocimiento. En el campo, el profesor debe reconocer a los estudiantes como sujetos activos de conocimiento, pues el diálogo se convierte en una herramienta de libertad que les permite a los sujetos nombrar su mundo y transformarlo, ya que: "Existir, humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento" (Freire, 2005, p. 102).

La cuarta categoría es la concientización. Para Freire, la concientización es el proceso en el cual el sujeto toma distancia de su realidad y descubre que puede transformarla. No se trata de una simple toma de conciencia, sino de una categoría que lleva al sujeto a reconocerse como actor de su propio país. En el contexto rural es importante comprender las desigualdades que atraviesan la vida en el campo e imaginar formas de habitar el mundo. La filosofía, en este sentido, deja de ser una categoría abstracta y se convierte en una herramienta de transformación. En palabras de Freire "la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales o interestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante" (Freire, 2005, p. 27).

Estas cuatro categorías (educación liberadora, palabra generadora, diálogo y concientización) proporcionan un marco para pensar la educación y el contexto rural desde su potencia. Si la educación parte de la vida concreta del estudiante y de estas cuatro categorías, entonces la filosofía tiene un lugar en el campo como herramienta para transformar y pensar el mundo propio.

2.3. Arias-Gaviria: el campesinado como sujeto epistémico

El artículo *El campesinado en la educación rural: un debate emergente (Arias-Gaviria, 2021)* proporciona un análisis crítico de la educación rural, pues reconoce al campesinado como sujeto de derechos. La tesis central parte de la idea del campesinado no solo como receptor de políticas educativas, sino también como sujeto epistémico, ya que tiene un conocimiento legítimo. Esta tesis permite pensar la educación rural y replantear la relación entre saber académico y los saberes campesinos.

Javier Arias-Gaviria parte de una premisa: La educación rural en Colombia ha sido pensada desde la ciudad y para la ciudad, aunque la escuela rural se ubique en el campo, replica un modelo urbano que desconoce la vida campesina. Como señala el autor, "desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural solo [se considera] por su ubicación física [como rural]. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador son [netamente] urbanos" (Sandoval, como se cito en Arias-Gaviria, 2021). Esta desconexión entre escuela y territorio es el problema de fondo que el artículo busca visibilizar.

En este orden de ideas, Arias-Gaviria propone una educación que parta de la vida concreta del estudiante de escuela rural, pues no se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, sino de una educación que "debe responder a la vida colectiva del campo, en la que se pueda relacionar con el medio, con las plantas, con el trabajo agrícola, con la huerta, con la lluvia y las fases de la luna" (Arias-Gaviria, 2021, p. 172). Esto implica reconocer que el estudiante posee un conocimiento de su entorno y la experiencia vivida y transmitida generacionalmente.

El autor considera que este saber campesino debe ingresarse al currículo de la escuela y se pregunta lo siguiente: "¿qué condiciones impiden que dichas prácticas de esta población ingresen a los currículos escolares?" (Arias-Gaviria, 2021, p. 171). Las condiciones apuntan a una cuestión de poder y reconocimiento, pues la ha escuela ha sido un espacio homogeneizador que impone la cultura urbana y desvaloriza la cultura rural. Como señala el autor, "la escuela rural se transforma bajo el elemento de modernización, en cuanto encarna una visión de mundo y una forma de pensamiento modernizante e industrial" (Sandoval, 1996, p. 372, citado en Arias-Gaviria, 2021, p. 175). Esta modernización forzada ha significado la pérdida de identidad y la desaparición de prácticas culturales campesinas.

La repercusión de esta homogeneización es invisibilizar al campesinado como sujeto activo de conocimiento. Arias-Gaviria (2021) señala que "la invisibilización del sector rural y sus habitantes ha integrado […] un sistema de crisis generalizada: crisis de la producción, crisis de la población y poblamiento, crisis de las formas de gestión tradicional, crisis en el manejo de recursos ambientales, crisis de las formas tradicionales de articulación social" (Pérez, 2001, p. 21, citado en Arias-Gaviria, 2021, p. 172). Este problema no solo recae en ser económico o social, sino que también es epistémico, ya que niega la capacidad del campesinado de producir saberes válidos sobre su territorio y su mundo.

Para ello, se propone una pedagogía de lo rural que reconozca al campesinado como un actor de saberes. Esta pedagogía debe partir de la realidad concreta del estudiante de la escuela rural, de sus procesos de organización, culturales y simbólicos, pues no se trata de una educación para ellos, sino hecha con ellos, construida desde sus necesidades, sus realidades y sus formas de vida. Así pues, toda pedagogía debe ser "una construcción que pueda evidenciar el problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis" (Borda. 2011, p. 175). Por lo tanto, el concepto de pertinencia rural es clave en la pedagogía rural, pues debe dialogar con su territorio sin buscar "sacar" al estudiante del campo y su capacidad de entenderlo y transformarlo. Arias-Gaviria señala que "la educación es rural, no porque se estudie en el campo, sino porque se integran sus saberes, la cosmovisión, la cultura y experiencias de la vida cotidiana de sus pobladores" (2021, p. 182). Esta definición debe integrar tanto el componente geográfico como la integración de saberes y prácticas.

En este sentido, el autor propone unos fundamentos para construir una educación rural pertinente. Entre ellos, destaca la necesidad de conocer las particularidades del territorio tanto

sociales como culturales, pues se debe persevera la identidad de este y el arraigo a su tierra. Esto implica que el currículo de clase no debe diseñarse impersonalmente, sino que debe hacerse con la comunidad. Como señala el autor, “los diseños de los currículos deben tener la participación efectiva y activa de la comunidad, para que de esa manera puedan tomar postura y acción sobre lo que desean aprender sus miembros” (Arias-Gaviria, 2021, p. 181).

Tanto Freire como Arias-Gaviria parten de reconocer la vida concreta del estudiante y reconocerlo como sujeto activo. Freire parte de la educación como práctica liberadora y Arias-Gaviria del campesinado como productor de un conocimiento que responde a su contexto. Ambos autores revelan un marco donde la educación rural no se diseña por lo que falta, sino por lo que posee y así transformarla desde allí. Si la educación se piensa desde el planteamiento de Arias-Gaviria, entonces el currículo y el conocimiento debe ser situado y la pedagogía debe reconocer el saber del campesinado como punto de partida para el pensamiento filosófico y replantear su relación con el mundo rural. En este sentido, la filosofía no es una figura de mesiánica en el campo, sino que dialogo con él y quienes lo habitan para aprender de los saberes y construir con ellos una nueva forma de entender el mundo y su realidad. Como señala el autor, “reivindicar lo identitario tiene que ver con la inexistencia de una definición concisa sobre lo que significa ruralidad” (Arias-Gaviria, 2021, p. 182).

2.4. Trabajo comunitario y naturaleza como dimensiones del pensamiento rural

Los apartados anteriores permiten establecer bases teóricas para pensar la educación rural desde su capacidad de crear conocimiento. Ahora, se debe articular ambos pensamientos en torno a dos dimensiones concretas del campo, el trabajo comunitario y la naturaleza.

LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN TERRITORIO RURAL

El trabajo comunitario es una práctica educativa, en sí misma, pues en las comunidades rurales el trabajo colectivo no solo les ha permito sobrevivir, sino que también producen conocimiento y sentido de pertenencia. Cuando los miembros de una comunidad se organizan para realizar cosas (construir una calle, arreglar una casa, realizar un huerto...) ponen en práctica el pensamiento colectivo, pues distribuyen tareas, resuelven conflictos, fijan objetivos y evalúan resultados. Así pues, el trabajo comunitario enseña a pensar con otros, a escuchar, a argumentar y a tomar decisiones colectivas. Es, en cierto, sentido, lo que Lipman llamaría comunidad de indagación.

Arias-Gaviria (2021) reconoce está dimensión educativa del trabajo comunitario, para él el conocimiento se construye colectivamente, es decir, los estudiantes participan de manera activa y la figura del profesor aparece como la de un guía en la construcción de saberes y la relación con el entorno. Esta propuesta dialoga con la de Lipman, pues el conocimiento no se transmite, sino que se construye y en el campo esto ya ocurre, aunque no se reconozca.

Aquí también aparece el cuidado de la naturaleza, pues es otra dimensión del pensamiento rural. La relación con la tierra, la forma de cultivar, el agua y los ciclos climáticos no son solo una parte económica, sino también una forma de pensamiento. En el campo se lee el territorio de otra manera, desde lo que la naturaleza otorga y muestra, se interpretan señales, se anticipan consecuencias y se toman decisiones. Esta lectura del mundo hace parte del conocimiento situado, un conocimiento que no se ejerce desde la mirada abstracta del aula, sino desde la inserción territorial. El campesino que sabe que va a llover, conoce las plantas de la región y sus funciones medicinales, los ciclos de la luna y su relación con la siembra, está ejerciendo un saber que la escuela tradicional no reconoce.

Arias-Gaviria insiste en que estos saberes se deben integrar al currículo, como se ha venido explayando en el presente capítulo. Su propuesta es que la educación rural, "pueda relacionarse con el medio, con las plantas, con el trabajo agrícola, con la huerta, con la lluvia y las fases de la luna" (Arias, 2017, p. 61, citado en Arias-Gaviria, 2021, p. 172). Así pues, se reconoce el valor epistémico del campesino, pues como señala el autor, "a la educación rural se le debe asignar valor y estatus académico cuando de saberes locales (campesinos) se trata, similares a los otorgados a los saberes universales" (Arias-Gaviria, 2021, p. 181). Esto permite una educación pertinente en el territorio, con los sujetos que allí habitan y con las particularidades que los rodea.

Desde esta perspectiva, la articulación de las dimensiones del trabajo comunitario y la naturaleza con la comunidad de indagación de Lipman es fecunda y posible. El diálogo, la cooperación y la construcción colectiva de conocimiento que propone Lipman no solo hablan con estas dimensiones, sino que también lo hacen con Freire y Arias-Gaviria y la potencia de los saberes y la identidad cultural del campesinado. En este sentido, el trabajo comunitario y el cuidado de la naturaleza son formas preexistentes de la comunidad de indagación.

No obstante, esta articulación no está exenta de tensiones, dado que la comunidad de indagación de Lipman fue pensada para contextos urbanos, y su traslado al contexto rural exige un ejercicio de reinterpretación y contextualización. Esté método debe dialogar con las singularidades del campo y las condiciones de desigualdad que atraviesan. Empero, el campo ya tiene sus conocimientos y la comunidad de indagación puede hallar un suelo fértil.

Arias-Gaviria (2021) proporciona una idea que se debe tener en cuenta: "no se trata de aventurar un idealismo fundado, sino de reiterar las decisiones consensuadas entre los actores educativos y los actores comunitarios que las instituciones garantes de los derechos educativos

tanto desconocen" (p. 182), la propuesta de llevar la comunidad de indagación al campo no debe ser abstracta ni idealista, sino una construcción que parte y se hace con las comunidades, sus formas de vida, saberes y necesidades. Solo así la educación del campo será una práctica de libertad como lo pensaba Freire y no una nueva forma de imposición.

2.5 Hacia una filosofía situada: pedagogía de lo rural y comunidad de indagación

Los apartados anteriores proporcionan una mirada del campo como territorio de pensamiento, pensado desde Freire y Arias-Gaviria, dado que se parte de la vida concreta del estudiante y reconocer sus saberes como fundamentales para el desarrollo de su educación. Ahora hay se debe pensar como la propuesta de Lipman se articula con la noción de filosofía situada de Gonzáles Ronas (2024), fundamental para la pedagogía en los territorios rurales.

Gonzáles Rojas (2024) parte de la idea del concepto de filosofía situada como aquella que se encarga del "quién" y el "dónde" de la reflexión filosófica, pues no se trata de una filosofía descontextualizada, sino de una práctica que debe reconocer la diversidad de las ruralidades y sobre las condiciones en las que se ejerce el pensamiento en dichos contextos. Esto es fundamental para pensar la enseñanza de la filosofía en contextos rurales de Colombia y partir de la idea de la filosofía es un saber que debe ser llevado al campo, pues es una herramienta potenciadora.

La filosofía situada dialoga con la propuesta de Arias-Gaviria, ya que si el campesinado es un sujeto epistémico, entonces sus saberes, su forma de relacionarse con la naturaleza e interpretar el mundo y su organización comunitaria tienen un valor filosófico. No se trata meramente de aplicar la filosofía en el campo, sino de reconocer que allí habita una actividad filosófica en acto.

Ahora bien, ¿De qué forma se articula está filosofía situada con la comunidad de indagación de Lipman? Lipman propone que el aula debe transformarse en una comunidad que dialoga, pregunta y trabaja conjuntamente; por su parte, Arias-Gaviria y Gonzáles Rojas proponen que la educación rural se debe transformar en una práctica que debe partir de los saberes campesinos y el reconocimiento de la dignidad epistémica de la población rural. Estas naciones coinciden en una parte fundamental, el conocimiento se construye en comunidad y en la vida concreta de los sujetos.

En esta línea, la comunidad de indagación de Lipman puede entender como una metodología para la filosofía situada en contextos rurales, sin imponer la educación urbana al campo, sino de reconocer que ya hay formas de producir conocimiento en el territorio y que esas formas pueden potenciarse con el método de comunidad indagación. De este modo, El diálogo, la escucha activa, la argumentación y la pregunta son práctica que están presentes en la vida comunitaria rural y en el método de Lipman.

La articulación entre la filosofía situada, la educación rural y la comunidad de indagación tiene repercusiones en la manera en la que se enseña en los contextos rurales. En primer lugar, los contenidos del currículo no pueden ser entendidos de la misma manera que la ciudad, sino de partir de los problemas que atraviesan la vida campesina, su relación con el territorio, la justicia social, las desigualdades, la identidad cultura, el trabajo comunitario y el cuidado de la naturaleza, problemas que se sitúan en el ámbito filosófico y que se presentan en la cotidianidad de los estudiantes rurales.

En segundo lugar, el rol del profesor debe cambiar, dado que no es el único que posee y transmite conocimiento, sino que facilita y el diálogo y la indagación. Como señala Lipman (1998), en la comunidad de indagación el docente es un “mediador del pensamiento”, no un “transmisor

de información", aquello significa que el docente debe reconocer que los estudiantes poseen conocimientos valiosos y que su herramienta es potenciarlos desde la reflexión filosófica. El docente debe despojarse de la autoridad de la escuela tradicional y convertirse en parte de la comunidad de indagación al igual que sus estudiantes.

En tercer lugar, evaluar no puede limitarse a memorizar los contenidos, sino en el desarrollo de habilidades del pensamiento. Asimismo, La comunidad de indagación busca preguntas que permitan abrir la curiosidad, en palabras de Lipman (1991), "la educación filosófica no busca respuestas definitivas, sino el desarrollo de una disposición permanente a preguntar y comprender" (p. 23). En el campo, esto se convierte en la capacidad y disposición de entender el territorio por parte de lo estudiantes, de cuestionar las desigualdades que lo atraviesan y las distintas formas de transformarlo y habitarlo.

Está propuesta de una filosofía situada en contextos rurales también presenta desafíos, pues se debe formar a los docentes, Arias-Gaviria (2021) señala que se necesita de "una pedagogía de formación y preparación especial para los docentes, para que puedan diferenciar entre lo tradicional y lo oportuno para el contexto donde desarrolla su proceso de formación" (p. 181). Los docentes deben ser capacitados en pedagogía rural, en metodologías participativas y la manera de llevarlas al campo, sin aquello, la comunidad de indagación puede convertirse en un método abstracto, vació y sin comprensión del contexto.

El segundo desafió que enfrenta, es la tensión entre los saberes campesino y los saberes académicos, pues no se trata de caer en una romantización de lo rural como advierte Arias-Gaviria al reiterar que debe haber una relación entre los actores educativos y actores comunitarios consensuada. La enseña no deben renunciar al rigor académico, sino ponerse en diálogo con los

saberes locales, reconociendo el valor que hay en ambas formas de aprendizaje y el enriquecimiento muto.

El tercer desafío es la sostenibilidad de la propuesta. La comunidad de indagación requiere de una evaluación, un tiempo, recursos y un espacio, en el contexto rural colombiano donde se presenta carencias materiales, esto es una dificultad. No obstante, la comunidad de indagación permite pensar que a pesar de los recursos escasos, no se necesita una infraestructura y tecnología costosa para pensar, dialogar y preguntar juntos, sino un espacio de confianza, estudiantes dispuestos a escuchar y profesores dispuestos a guiar. Como señala Freire (2005), "los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (p. 102).

La apuesta por una enseñanza y filosofía situada en contextos rurales es una apuesta ética y política. Una apuesta que reconoce a los estudiantes como sujetos de conocimiento y que no busca sacarlos de su territorio, sino de fortalecer su capacidad de entenderlo y modificarlo.

Como señala González Rojas (2024), la enseñanza de la filosofía en territorios rurales es "una apuesta pedagógica en construcción". No hay una manera correcta de realizarlo, sino una intuición del campo puede ser un lugar privilegiado para la filosofía, ya que la vida se piensa desde la comunidad y desde el trabajo colectivo. La comunidad de indagación de Lipman, leída junto a Freire y Arias-Gaviria ofrece herramientas para convertir esa intuición en práctica y de crear las condiciones para que la educación sea más sociable con el campo y sus saberes.

3. Articulación entre la escuela rural y la comunidad de indagación.

La articulación de la escuela rural y su pedagogía con la comunidad de indagación, representan el punto de conversación de esta investigación. Lipman propone tres características esenciales para la comunidad de indagación, es decir, ser crítico, autocorrectivo y sensible al contexto (Lipman, 1998). Aquello es relevante para la articulación que acá se propone, pues para que el pensamiento pueda operar de manera adecuada, no se puede hacer al vació, sino que tiene que observar "el espacio, el tiempo, la especificidad y el significado cultural de un evento o contingencia" (Lipman, 1998, p. 265). Por ello, hablamos de la importancia del contexto, pues no es un concepto externo a la propia propuesta de Lipman, sino que es fundamental para el desarrollo del pensamiento. Además, para Lipman hay tres condiciones para esto: "la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo y la ausencia de adoctrinamiento" (Lipman, 1992, p. 118), condiciones compatibles para el desarrollo de las prácticas campesinas y sobre todo para la escuela rural.

3.1 Una pedagogía rural situada desde la mirada de comunidad de indagación de Lipman

Esta articulación no pretende aplicar un método urbano al contexto rural, sino reconocer los saberes situados y la indagación colectiva que allí habita. De esta manera, la comunidad de indagación llevada al campo será una herramienta para evidenciar y potenciar lo que ya existe y se conoce, en otras palabras, las formas de pensamiento que han sido minusvaloradas por la escuela tradicional.

La articulación es una necesidad histórica y pedagogía, pues la educación rural ha estado marcada por la visión urbana, debido a que durante décadas la escuela rural ha sido una homogeneizan cultural donde el modelo urbano es el ejemplo para la vida rural. Por ello, la comunidad de indagación ofrece una vía para revertir esa lógica, desde una perspectiva situada y

crítica. Bajo este enfoque se apuesta por una pedagogía rural que no niegue la tradición filosófica de Lipman ni el territorio campesino, sino que se cree un lazo entre ambas partes, en virtud de pensar una forma de educación que piense desde el territorio rural.

3.2 Fundamentos para una articulación entre el método de indagación y el espacio rural.

La comunidad de indagación de Lipman es, en esencia, una práctica que reconstruye las relaciones del aula a través del diálogo: los estudiantes dejan de ser recipientes de información y se convierten en productores de su propio pensamiento en la medida en que preguntan junto con otros. Este método presupone teóricamente un espacio donde es posible hablar: el niño tiene derecho a preguntar, a ser escuchado y a corregir su juicio en la respuesta de sus compañeros. Sin embargo, cuando este método entra en la escuela rural, se enfrenta a una realidad distinta. La educación rural ha estado históricamente condicionada por la escasez de recursos, la inestabilidad docente y un currículo desvinculado de la vida local. En esas condiciones, introducir la comunidad de indagación no es simplemente "aplicar un método", sino crear diálogo donde el diálogo escasea, y hacer legítima la pregunta donde el silencio se asume como norma. Por eso, este capítulo no discute la aplicabilidad del método de Lipman en el medio rural, sino su desajuste y su posibilidad.

Primer fundamento: el conocimiento se construye en comunidad

Esta articulación se propone sobre fundamentos que emergen del cruce entre Lipman, Freire y Arias-Gaviria. Primero, partimos desde la visión de que el conocimiento se construye en comunidad, para Lipman la comunidad de indagación es una práctica colectiva donde los estudiantes son sujetos activos de conocimiento que trabajan en comunidad, la discusión agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños como ninguna otra cosa puede hacerlo” (Lipman, 2002, p. 47); es decir, se escuchan entre ellos, construyen ideas entre todos y

colaboran en los procesos inferenciales, pues en propias palabras de Lipman “no es la reflexión individual la que genera el diálogo, sino el diálogo el que posibilita la reflexión” (Lipman, 1992, p. 77). Para Freire, la educación liberadora no diferencia entre el estudiante que parece saber y el que no, sino que busca crear un diálogo donde los estudiantes se pronuncien y transformen el mundo, Freire señaba “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2005, p. 92).

Para Arias-Gaviria, el trabajo comunitario rural es una práctica educativa, pues las comunidades se organizan para construir, sembrar, resolver problemas y distribuir tareas, es decir, se desarrolla el pensamiento colectivo, ya que en sus palabras: “en la ruralidad el conocimiento se construye colectivamente, es un proceso de aprendizaje en el que el estudiante participa de manera activa y los docentes se hacen partícipes en la construcción de saberes como orientadores y guías en relación permanente con su entorno” (Arias-Gaviria, 2021, p. 178). Los tres autores parecen coincidir en que la práctica pedagógica no es una actividad solitaria, sino que se realiza en comunidad.

En los tres casos, el conocimiento deja de ser del acto individual para convertirse en un acontecimiento colectivo y relacional. Aplicar aquello, es sumergirse a un diálogo que requiere prueba, corrección y transformación, así pues, el contexto rural ya contiene lugares donde se da el dialogo y el trabajo colectivo (las mingas, las asambleas comunitarias y las faenas), entonces no se necesita de implementar el método de indagación desde cero, sino reconocer que ya está ahí.

Segundo fundamento: partir del contexto y de la vida concreta de los sujetos

Segundo, aparece la importancia de reconocer el contexto del estudiante, tanto Lipman, Freire como Arias-Gaviria insisten en partir desde la vida concreta de los sujetos, pues el conocimiento no se construye desde afuera, sino desde lo que el estudiante ya vive, sabe, nombra y habita. Por ello, se deriva al diálogo como una práctica de libertad y herramienta de investigación, pues para Freire el diálogo es el encuentro de sujetos que pueden transformar el mundo, en sus palabras, "el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo" (Freire, 2005, p. 107) y para Lipman adquiere un valor pedagógico que les permite conversar, intercambiar ideas, preguntar y razonar sobre aquello que investigan, aprenden, ven o escuchan. En el contexto rural, el diálogo y el contexto de cada estudiante se vuelven una práctica real que atraviesa la vida del campesinado.

En el contexto rural colombiano, la pedagogía no puede ser ajena a la vida del campo. También los contenidos, lo que se pregunta y evalúa debe dialogar con las formas de vida y prácticas del territorio, dado que cuando el conocimiento se enseña desde el territorio deja de ser abstracto y se convierte en una herramienta de transformación.

Tercer fundamento: la razonabilidad y la autocorrección como disposiciones colectivas

Así pues, finalmente partimos de la razonabilidad y la autocorrección que aparecen en el pensamiento según el método de comunidad de indagación, pues los tres autores convergen en que esta actividad no es de repetir lo que ya se ha dicho, sino de examinar, corregir y transformar. Lipman define la investigación como una práctica autocorrectiva donde se deben escuchar objeciones y haces modificaciones a lo que se piensa cuando es necesario, pues para la comunidad

de indagación, el diálogo busca examinar el conocimiento del que se está hablando y no solo desde el consenso, sino también desde el diálogo individual de cada estudiante (Lipman, 1992, p. 118). En este mismo sentido, Freire expresa esta autocorrección como un proceso en el que el sujeto toma distancia de su realidad y descubre su capacidad para transformarla.

Para esto, se debe reivindicar el saber campesino, como lo señala Arias-Gaviria, pues tiene un conocimiento situado que nace de un contexto con particularidades específicas. Dicho por él "a la educación rural se le debe asignar valor y estatus académico cuando de saberes locales (campesinos) se trata, similares a los otorgados a los saberes universales, suscritos a la usanza del valor del patrimonio material e inmaterial, y de esta manera afincar su identidad" (Arias-Gaviria, 2021, p. 182).

La razonabilidad, entonces, no es únicamente una capacidad individual, sino una disposición colectiva a pensar con los demás y desde los demás. Con lo siguiente: ″La educación debe ser concebida como un gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la miramos como aquel contexto en que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables” (Lipman, 1997, p. 58). En el campo esto se ejemplifica en la capacidad de las comunidades para dialogar, tomar decisiones y escuchar. La escuela rural puede ayudar a potenciar está habilidad y creando espacios donde el pensamiento aparezca con rigor, pero también desde la apertura y la escucha.

3.3 El aula rural como comunidad de indagación situada

Ahora bien, hay que detenerse a pensar cómo sería una comunidad de indagación situada en el contexto rural colombiano, pues no se trata de aplicarlo al pie de la letra, sino de reinterpretarlo a la luz de las particularidades del campo.

Partimos de los contenidos del currículo, ya que, en la comunidad de indagación rural, los contenidos no solo mismos que en la ciudad, sino que se debe partir de los problemas que atraviesan el campo y la vida campesina, es decir, la relación con el territorio, el cuidado de la naturaleza, el trabajo comunitario, la identidad cultura, las desigualdades y la justicia social.

las particularidades territoriales y culturales en las que viven los campesinos, a quienes el Estado debe garantizar una educación relacionada con prácticas sociales, visiones de mundo -las cuales históricamente les ha permitido sobrevivir en sus sistemas sociales-, deben ser visibles en una educación rural más pertinente que preserve la identidad, el arraigo a su tierra, la sostenibilidad ambiental y su propio autorreconocimiento (Arias-Gaviria, 2021)

Esto no significa renunciar a los saberes universales, sino situarlos. En este sentido, Las matemáticas, la biología, la literatura o la historia pueden enseñarse desde problemas reales del territorio, de este modo, el currículo no aparece como una planificación ya predefinida, sino como una construcción con y desde la vida. Dado que Los contenidos deben responder a la vida rural y reinterpretar los saberes académicos desde una visión rural.

El docente también tiene un rol importante en este ámbito, pues en la comunidad de indagación el profesor no es el único sujeto activo de conocimiento, pues para Lipman es un mediador de pensamiento debe reconocer que sus estudiantes poseen conocimientos valiosos sobre

su territorio y su terrea es potenciar aquello y despojarse de la mirada de la escuela tradicional, ya que es un miembro más de la comunidad de indagación, aunque tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que este método sea efectivo.

Ser mediador implica saber escuchar, preguntar saber y esperar sin imponerse. El docente no es el dueño del saber, sino un camino para llegar a él. En su papel también puede aprender de la comunidad y sus estudiantes, valorar los saberes y crear puentes entre lo que sabe y lo que se vive en el territorio. Arias-Gaviria refuerza esta idea al decir que "se debe facilitar la construcción de una herramienta teórica y metodológica sobre los modos en que se produce el aprendizaje campesino para acercarlo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que puedan facilitar su implementación educativa" (Arias-Gaviria, 2021).

En este orden de ideas, la manera de evaluar no puede limitarse a memorizar contenidos, pues para Lipman no se trata de dar respuestas definitivas sobre un asunto, sino de tener la disposición de preguntar y comprender. En el campo, esto se evidencia en la necesidad de entender el territorio, de cuestionar las desigualdades que lo atraviesan y la manera de transformarlo. Evaluar debe desarrollar las habilidades de pensamiento y no una mimesis de la imitación de contenido educativo.

Entonces, evaluar debe valorar la capacidad de los estudiantes para pensar por sisí mismos, para argumentar, escuchar y cuestionar, aquello puede hacerse a través del trabajo grupal, asambleas de aula o investigaciones colectivas que lleven a acciones concretas en la comunidad, ya sea desde el ámbito académico o el artístico. Así pues, evaluar ya no es un acumulativo o momento final, sino parte de la comunidad de indagación.

Por ello, la comunidad de indagación debe hacerse desde lo colectivo, no confinada al aula. El trabajo comunitario debe ser una forma preexistente de indagación colectiva, pues cuando los estudiantes participan con la comunidad están ejerciendo esas habilidades que la comunidad de indagación busca desarrollar: Escuchar, argumentar, evaluar consecuencias y tomar decisiones en conjunto. La escuela rural debe adquirir este tipo de habilidades para enriquecer el pensamiento en sus estudiantes.

Para ello hay que repensar la relación entre la escuela y la comunidad, pensando la escuela como un espacio para la comunidad donde los estudiantes aprenden en el territorio y ejemplifica la comunidad de indagación no como un espacio en el aula, sino para la vida misma, como lo expresa Arias-Gaviria: "La educación es rural, no porque se estudie en el campo, sino porque se integran sus saberes, la cosmovisión, la cultura y experiencias de la vida cotidiana de sus pobladores, y la relación con otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar" (Arias-Gaviria, 2021).

3.4 Tensiones y desafíos de la propuesta

La articulación entre comunidad de indagación y la educación rural presenta unas tensiones y reconocerlas hace parte de reinterpretar el método. Primeramente, hay una tensión entre saberes campesino y saberes académicos, pues no se trata de caer en una romantización del campo ni de desvalorizar el rigor académico. Desde la visión de Arias-Gaviria ambos saberes deben tener una relación consensuada, es decir, entre los actores educativos y los actores del campo, pues no se debe renunciar al rigor académico, pero imponerlo, sino abrir un diálogo entre ambas formas de conocimiento, ya que en cada un valor y enriquecimiento que puede potenciarse en el encuentro mutuo.

Asimismo, los docentes deben ser capacitados en pedagogía rural, como señala Arias-Gaviria, deben entender que metodologías participativas funcionan en los contextos rurales, debido a que sin esta formación la comunidad de indagación puede convertirse en un método vació sin comprensión del contexto en el que se aplica. No obstante, no es solo trabajo del docente reconocer aquello, sino que, debe hacer tiempo, espacio y recursos para que la comunidad de indagación se realice de la manera más optima. En el contexto rural, esto es una dificultad, pues el aula presenta carencias materiales que en ocasiones ralentiza la educación de sus estudiantes. No obstante, el método de indagación necesita de un espacio de confianza y disposición de escucha y guía que no responden a recursos materiales.

Para finalizar, la educación rural no debe encerrarse en los estudiantes y en su territorio, sino que debe ser capaz de pensarse más allá de ella sin transgredir el contexto, sin eliminar las particularidades que él habitan, pues es una condición de posibilidad del pensamiento, pensar más allá del lugar que habito. Así pues, las premisas que este capítulo esbozan son una apuesta ética y política que debe reconocer a los estudiantes como sujetos de conocimiento, potenciar su capacidad de entender su territorio y dialogar con quienes lo habitan.

Pensar la comunidad de indagación de esa manera implica también una dimensión política, ya que se debe reconocer que la educación rural no es solo un problema de infraestructura o cobertura, sino también de justicia epistémica. Hay que reconocer que el campesinado se ha excluido de espacios de producción de conocimiento y que la escuela es un espacio de diálogo en el que se puede contribuir a incluir los saberes rurales. Asimismo, se debe apostar por una pedagogía que permita cuestionar y transformar el mundo.

4. Conclusiones

La propuesta aquí esbozada no pretende agotar el debate ni ofrecer una receta absoluta sobre la manera de llevar la educación rural, sino que pretende señalar un posible camino, el de una educación rural que más allá de definirse por lo que le falta, lo hace por lo que posee. Pensar el campo como territorio de pensamiento es una necesidad ética y política, donde el reconocimiento a los conocimientos que allí habitan es necesario, en este sentido, la comunidad de indagación aparece como un método que puede ser llevado al campo si se aplica desde las particularidades que este presenta, en este sentido, se debe preguntar sobre qué pasa cuando el aula deja de ser un lugar de transmisión y se convierte en un espacio de indagación sobre la vida en el territorio.

Esta articulación entre la comunidad de indagación de Lipman y la educación rural en Colombia, se vuelve necesaria, pues no se trata de imponer un pensamiento sobre otro, sino de crear una conversación entre dos tradiciones que comparten una misma idea, el trabajo en colectivo a partir del contexto de los estudiantes. Lipman aportó desde la dimensión de la comunidad de indagación (Lipman, 1998, 2016); Freire, la dimensión política y liberadora de la educación (Freire, 2005); Arias-Gaviria, la realidad campesina colombiana y el saber situado (Arias, 2017; Arias-Gaviria, 2021).

Ahora bien, ¿qué sucede si el aula deja de ser un lugar de transmisión y comienza a indagar sobre la vida en el territorio? Como se ha ido argumentando en los capítulos, el estudiante se convierte en un sujeto activo de conocimiento, dado que el docente deja de ser el único que conoce y se convierte en un guía, debido a que los contenidos dejan de ser abstractos y se convierten en herramientas de transformación para el territorio, la evaluación deja de ser un examen final para ser un proceso de investigación e indagación y la escuela empieza a ser un espacio abierto.

En este sentido, la comunidad de indagación no es una solución mágica a los problemas de la educación rural, sino que brinda un camino posible para reconocer a los estudiantes como sujetos de conocimiento capaces de transformar su territorio, ya que la educación rural también puede entenderse desde lo que ya posee, es decir, sus prácticas y saberes situados. La propuesta aquí presentada, es entonces, una invitación para seguir pensando sobre la educación rural, abrir el debate de los posibles caminos para su mejoramiento y preguntarse qué camino puede ser el adecuado para una educación rural más justa.

Referencias

Arias, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana. Educación y Ciudad,* (33), 53–62.

Arias-Gaviria, J. (2021). *El campesinado en la educación rural: un debate emergente. Pedagogía y Saberes*, (54), 171–185.

Fals Borda, O (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

González Rojas, J. (2024). *La enseñanza de la filosofía en territorios rurales: una apuesta pedagógica en construcción*. Revista Polifonías.

Laboratorio de Economía de la Educación. (2024). I*nforme sobre educación rural en Colombia.* Universidad Javeriana.

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

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

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

Pérez, E. (2001). *La crisis de la ruralidad colombiana.*

Quiceno, H. (2003). *Educación y pedagogía en Colombia.*

Sandoval, C. (1996). *La escuela rural en Colombia.*