



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir del "Paradigma Literario", en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín.

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de
Magíster en Ciencias de la Educación

CARLOS AUGUSTO VALENCIA MONÁ

EDGAR GIOVANNI RODRÍGUEZ CUBEROS

Director

Colombia, septiembre, 2020

Nota De Aceptación

**NOMBRES Y APELLIDOS
JURADO PRINCIPAL**

**NOMBRES Y APELLIDOS
COMITÉ DE INVESTIGACIONES**

Panamá, septiembre de 2020

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a mis padres Martha Aura Moná Pérez y Pastor de Jesús Valencia López; Ana Rosa Pérez de Moná, mi mamita, y Juan Fernando, el músico de la casa, mi hermano, seres queridos que, al partir de este mundo, imprimieron su huella en mi alma.

Dedicado especialmente a mi hermano **Guillermo León Valencia Moná**, quien siempre aportó su ánimo y apoyo en la elaboración de esta investigación y se despidió de esta tierra dejando en mi espíritu la luz de su sonrisa.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco inmensamente a la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, a sus docentes, así como a mis compañeros por su apoyo y compañía a lo largo del proceso.

Mi profundo agradecimiento a mi asesor de tesis, Edgar Giovanni Rodríguez Cuberos, quien, con su profesionalismo, exigencia y cordialidad, se aseguró de que este trabajo mantuviera la rigurosidad y precisión conceptual, gracias profesor Edgar por su constante orientación, su apoyo y su ánimo.

Por último, mi agradecimiento a mi amigo Julián Naranjo, por su apoyo, observaciones y opiniones respecto a la precisión conceptual y la selección bibliográfica de esta investigación.

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir del llamado "Paradigma Literario", en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín. La investigación documental evidencia una baja comprensión lectora y poco desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes colombianos promedio. Se elige el grado tercero de la básica primaria, por considerar que, en este nivel, los niños ya han adquirido las competencias básicas para los procesos de lectoescritura, ello significa que se encuentran al inicio de un largo proceso, y es precisamente en este inicio, donde debe centrarse el esfuerzo, pues las falencias en esta etapa se reflejarán a lo largo de su proceso educativo. Metodológicamente, esta investigación adopta el enfoque cualitativo, se trata de una investigación documental que se inscribe en el diseño de la Investigación-Acción. La matriz documental que se incluye en el capítulo cuatro, refleja los supuestos teóricos, conceptuales y legales que sustentan este trabajo. Se propone la enseñanza de la filosofía, dado que esta desarrolla las capacidades interpretativas, analíticas y argumentativas; sin embargo, por su aspecto teórico y riguroso, no es materia fácil para mentes en desarrollo sin un bagaje previo. Es aquí que el paradigma literario cobra importancia, pues apela a la imaginación y fantasía del niño para ilustrar tópicos filosóficos; la poesía, el cuento, la tradición oral, entre otros géneros, permiten aplicar las habilidades del niño, especialmente su curiosidad, a análisis e interpretaciones, en principio sencillas, que en el proceso se irán desarrollando. Esta propuesta busca, en primer lugar, la formación del sujeto y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, argumentativas, conceptuales, analíticas, etc., para que luego, ese mismo sujeto, pueda impactar positivamente en su propia vida y en su entorno social.

Palabras clave: Diálogo, Didáctica, Filosofía, Infancias, Paradigma Literario.

ABSTRACT

The objective of this research is to design a didactic proposal for teaching philosophy, based on the so-called "Literary Paradigm", in the third grade of primary school in the I.E. Guadalupe from the city of Medellín. The documentary research shows a poor reading comprehension and weak development of critical thinking in the average Colombian student body. The third grade of primary school is chosen, considering that, at this level, children have already acquired the basic skills for literacy processes; this means that they are at the beginning of a long process, and it is precisely at this beginning that the effort should focus, since the shortcomings in this stage will be reflected throughout their educational process. Methodologically, this research adopts a qualitative approach, it is a documentary research that is part of the design of Action Research. The documentary matrix included in chapter four reflects the theoretical, conceptual and legal assumptions that support this work. The teaching of philosophy is proposed, since it develops interpretive, analytical and argumentative capacities; However, due to its theoretical and rigorous aspect, it is not an easy matter for developing minds without prior background. It is here that the literary paradigm gains importance, since it appeals to the child's imagination and fantasy to illustrate philosophical topics; Poetry, short stories, oral tradition, among other genres, allow applying the child's abilities, especially his curiosity to analysis and interpretations, at the beginning simple, which will develop in the process. This proposal seeks, in the first place, the formation of the subject and the development of their cognitive, argumentative, conceptual, analytical skills, etc., so that later, that same subject can positively impact their own life and their social environment.

Keywords: Childhoods, Dialogue, Didactics, Literary Paradigm, Philosophy.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	5
ABSTRACT.....	6
ÍNDICE GENERAL.....	7
Introducción.	11
Capítulo I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.	13
1.1. Descripción de la Problemática.	14
1.2 Formulación de la pregunta de investigación.	17
1.3 Objetivos.	18
1.3.1. Objetivo General.....	18
1.3.2. Objetivos Específicos.	18
1.4. Justificación e Impacto.....	19
1.4.1 Justificación.	19
1.4.2. Impacto esperado.	23
Capítulo II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales.	26

2.1.1 Bases Teóricas.....	26
2.1.1.1 El programa de Filosofía para Niños como referente teórico.....	26
2.1.1.2 Paradigma Literario.....	29
2.1.1.3. Pedagogía Crítica y “Contexto”. Paulo Freire y Henry Giroux.	37
2.1.2 Bases Investigativas.	40
2.1.2.1 Antecedentes Históricos.	40
2.1.2.2. Antecedentes investigativos.	46
2.1.2.2.1. Didáctica de la filosofía en Colombia.....	46
2.1.2.2.2. Filosofía para Niños en Colombia.	48
2.1.2.2.3. Discusión y Confrontación.....	56
2.1.3. Bases Conceptuales.....	69
2.1.4. Bases Legales.	75
Capítulo III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.	84
3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación.	85
3.2. Tipo de Investigación.	89
3.3. Diseño de la Investigación.....	92

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	94
3.5. Credibilidad (cualitativa) de los instrumentos.	97
3.5.1. Consideraciones éticas.	98
3.5.2. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales.	99
Capítulo IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS	102
4.1. Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos y procesamiento de los Datos.	103
Capítulo V. PROPUESTA	120
5.1. Denominación de la Propuesta (nombre del proyecto)	121
5.2. Descripción de la Propuesta (qué se quiere hacer, en qué consiste la propuesta)	121
5.3. Fundamentación (por qué se quiere hacer, cuál es la problemática)	123
5.4. Objetivos de la Propuesta.	125
5.4.1. Objetivo General	125
5.4.2. Objetivos Específicos	125
5.5. Beneficiarios.	126
5.6. Localización.	126
5.7. Método.	127

5.7.1 Introducción a la propuesta.	127
5.7.2 Justificación de la propuesta.	129
5.7.3 Abordaje conceptual.	130
5.7.4. Áreas disciplinares.	132
5.7.5 Competencias curriculares.	132
5.7.6 Indicadores de desempeño.	132
5.7.7. Descripción de necesidades educativas.....	133
5.7.7.1. Barreras para el aprendizaje.	133
5.7.7.2. Potencialidades para el aprendizaje.....	134
5.7.8. Descripción de la experiencia pedagógica.	135
Conclusiones y recomendaciones.	141
Bibliografía.	150

Introducción.

El objetivo general de esta investigación fue diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir del llamado " Paradigma Literario", en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín. Dicho objetivo parte del reconocimiento en clave personal de la importancia de la reflexión sobre mi propia práctica pedagógica, de lo que se surge un abordaje que reconoce el contexto educativo y, a la luz de la experiencia se identifica una situación problémica: la baja comprensión lectora del estudiante colombiano promedio y el poco desarrollo de un pensamiento crítico en nuestros estudiantes lo que se refleja de manera particular en la institución objeto de estudio. Así, para alcanzar tal objetivo, se plantean tres objetivos específicos que permiten tener una panorámica del problema, al tiempo que perfilan posibles alternativas que finalmente se reflejan en la propuesta didáctica descrita en el capítulo cinco. Lo anterior evidencia la línea de investigación en que se inserta este trabajo, esta es, DIDACTICA DE LA FILOSOFÍA.

El primer objetivo específico, se orienta a la identificación de algunos aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, desde el paradigma literario, en los estudiantes de tercer grado de básica primaria, a partir de un trabajo documental. A lo largo de este trabajo se evidencia que la filosofía es la opción idónea para el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, no puede haber pensamiento crítico sin criterios, y, dada la edad y el nivel de formación de los educandos, se sugiere partir de la formación de criterios. Cómo se advierte en el apartado referente al impacto esperado, más que de formar un pensamiento crítico en niños pequeños, se trata de otorgar herramientas que permitan a esos mismos niños construir sus propios criterios utilizando como dispositivo el paradigma literario y algunas de sus herramientas.

Ahora, el segundo objetivo específico, en línea con lo anterior, propone la aplicación del llamado “paradigma literario” para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del grado tercero de la básica primaria. Este objetivo plantea la necesidad de buscar instrumentos, alternativas o propuestas que permitan ofrecer herramientas para que los niños construyan sus propios criterios, al tiempo que desarrollan y mejoran su comprensión lectora.

Así pues, la propuesta de una Filosofía desde las Infancias, a partir del paradigma literario, no solo busca mejorar la comprensión lectora de los niños, además, permite a los niños construir sus propios criterios, al tiempo que aprovecha y potencia la imaginación, la curiosidad y los aspectos psicoafectivos de los infantes; Sin embargo, filosofía y literatura, por sí solas, no aportan y no crean nada, la relación entre ambas se enriquece y produce resultados pedagógicos, conducentes al logro de objetivos formativos, mediante el diálogo socrático fundamentado en el paradigma literario.

Lo anterior se concreta en el objetivo final y conduce al logro del objetivo general, es decir, a la propuesta de una pedagogía desde las infancias. En otras palabras, el tercer objetivo específico plantea una propuesta de enseñanza de la filosofía dirigida a los estudiantes del grado tercero de básica primaria a partir del llamado "Paradigma Literario", propuesta que se concreta en el capítulo 5. Se concluye que la implementación de estrategias que como en este caso, logran generar una interacción concreta entre la literatura, la filosofía y la consideración de la experiencia compartida en contextos educativos, puede favorecer la generación de actitudes críticas y de formación del carácter, lo cual es definitivo en términos pedagógicos para la incorporación de diferentes habilidades y competencias que ayudan en el proceso formativo de niños y niñas en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín.

**Capítulo I. CONTEXTUALIZACIÓN
DE LA PROBLEMÁTICA.**

1.1. Descripción de la Problemática.

En el sistema educativo colombiano, la filosofía es un área fundamental y obligatoria, tal como lo establece la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 31: *Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. (Ley general de Educación de 1994, artículo 31)*

La asignatura de filosofía tiene por fin aproximarse, o profundizar en un ámbito específico de las ciencias, las humanidades o las artes, además de servir de orientación para el futuro profesional.

Ahora bien, si tradicionalmente la filosofía se ha considerado fundamental para la formación humanística de los colombianos, a finales del siglo XX el área sufre una desvalorización al concederse mayor importancia a la educación técnica, enfocada al mundo laboral, y, de este modo, la misma Ley General que ordena la enseñanza obligatoria de la filosofía, enfatiza la educación media técnica de manera extensa y detallada, mientras las humanidades solo se mencionan de paso. Así pues, la filosofía no contó con lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional hasta el año 2010, cuando se elabora el Documento N° 14, sobre las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. No obstante, dicho documento no logra darle a la asignatura el lugar que le corresponde, puesto que sus orientaciones llevan a un enfoque meramente histórico y doctrinal de la filosofía. No sobra recordar que lo dicho hasta el momento se refiere únicamente a la educación media, en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no se plantea, en ningún momento, la enseñanza de la filosofía en primaria.

Por otra parte, los resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA, muestra bajos niveles de comprensión lectora. De acuerdo con la OCDE:

Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. Si bien el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015, si se considera un periodo más largo, el rendimiento medio mejoró en todas las materias —incluida la lectura— desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006. (OCDE 2018)

Lo anterior, señala la baja comprensión lectora del estudiante colombiano promedio y la necesidad de potenciar, y desarrollar, las capacidades interpretativas, analíticas y argumentativas; es en este punto donde se revela la importancia de la filosofía para alcanzar dicho fin. La filosofía desarrolla el pensamiento crítico; la comprensión lectora y la contextualización; así pues, las falencias en filosofía se reflejan en los resultados descritos en el párrafo anterior. Es por esta razón que este trabajo propone diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir del llamado "Paradigma Literario", en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín.

Sin embargo, no se trata de sugerir sin más un programa de filosofía dirigido a niños, antes es necesario responder a cuestiones bastante importantes; no se puede pretender implementar un programa de filosofía, por ejemplo, lógica, que limite o castre la imaginación del niño; no se puede enseñar filosofía a niños obviando la fantasía infantil o descuidando aspectos importantes de su desarrollo psico-afectivo.

Ahora bien, la literatura puede ser una importante y poderosa herramienta pedagógica y didáctica que permite abordar tópicos filosóficos y fundamentar un pensamiento

crítico, ético y filosófico que sirva de base a la formación y desarrollo posterior del estudiantado. Por otra parte, cabe anotar que el nuestro, es un país multicultural y pluriétnico y por ello no puede obviarse la tradición oral como componente fundamental de la literatura. Recuérdese que mito y logos no son opuestos y por ello la tradición oral de nuestros pueblos resulta un componente fundamental a la hora de hablar del desarrollo de nuestro pensamiento.

Ni la filosofía ni la literatura, por sí solas, pueden formar mejores personas, o mejores ciudadanos, ni siquiera forman ciudadanos más éticos; filosofía y literatura constituyen herramientas y/o campos de formación que deben utilizarse de manera apropiada atendiendo al contexto. Para ilustrar esto último recuérdense las posiciones enfrentadas de Platón y Aristóteles respecto a la poesía. Para Platón, quien critica fuertemente la función social de la poesía en su época, al punto de sugerir la expulsión de los poetas, la poesía es mimesis, imitación, y, por tanto, alejada de la verdad, es decir, perniciosa y nociva para la educación. Aristóteles por su parte, se aleja del pesimismo platónico, y propone una función social para la poesía; para Aristóteles, el que la poesía sea imitación no supone un obstáculo para su función pedagógica, pues el estagirita considera que la tragedia al proponer un rasgo de los vicios humanos, no impone u ordena adoptar tal rasgo, en otras palabras, se puede rechazar o aceptar por reflejo ya sea la virtud o el vicio y la literatura solo refleja actitudes de virtud o vicio que el espectador puede aceptar o rechazar. Lo anterior implica un elemento subjetivo y performativo de la literatura que obedece al sistema de creencias, valores y emociones de cada individuo. En este punto surge una pregunta fundamental, a saber: ¿Cómo la filosofía escolar puede entonces desde esa recuperación del paradigma literario mejorar algunas problemáticas concretas?

Para responder a ello debe tenerse en cuenta que entre las principales problemáticas de los niños en tercero de primaria de la I. E. Guadalupe, se encuentra su baja comprensión lectora, recuérdese que estos estudiantes están al inicio de un largo proceso; de ahí, la

necesidad de desarrollar sus capacidades interpretativas, analíticas y argumentativas; la filosofía potencia estas habilidades, pero es necesario tener presente que, por su aspecto teórico y riguroso, no es materia fácil para mentes en desarrollo sin un bagaje previo. Es aquí que el paradigma literario cobra importancia, pues apela a la imaginación y fantasía del niño para ilustrar tópicos filosóficos; La poesía, el cuento, la tradición oral, entre otros géneros, permiten aplicar las habilidades del niño, especialmente su curiosidad, a análisis e interpretaciones, en principio sencillas, que en el proceso se irán desarrollando.

1.2 Formulación de la pregunta de investigación.

En Colombia los colegios oficiales no cuentan en su currículo con la asignatura de filosofía en básica primaria, y menos aún existen lineamientos claros sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la básica primaria. No obstante, la literatura acompaña al niño a lo largo de su proceso formativo en primaria, ya sea mediante un proyecto lector, la lectura lúdica, como parte de la asignatura de español o lengua castellana, etc. Es aquí donde la literatura aparece como herramienta pedagógica que puede, y debe, ser utilizada, en conjunto con la filosofía, para llenar los vacíos existentes en el desarrollo del pensamiento crítico. Surge así una pregunta fundamental: **¿Cómo diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir del llamado "Paradigma Literario" en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín?**

1.3 Objetivos.

1.3.1. Objetivo General.

Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir del llamado "Paradigma Literario", en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín.

1.3.2. Objetivos Específicos.

1.3.2.1. Identificar algunos aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, desde el "Paradigma literario" en los estudiantes de tercer grado de básica primaria, a partir de un trabajo documental.

1.3.2.2. Fundamentar la necesidad del llamado "paradigma literario" para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del grado tercero de la básica primaria.

1.3.2.3. Plantear una propuesta de enseñanza de la filosofía dirigida a los estudiantes del grado tercero de básica primaria a partir del llamado "Paradigma Literario".

1.4. Justificación e Impacto.

1.4.1 Justificación.

Al hablar de la enseñanza de la filosofía dirigida a niños, el referente obligado lo constituye el programa Filosofía para Niños (FpN) propuesto por Matthew Lipman. El aspecto fundamental de la propuesta de Lipman es su insistencia en la necesidad de familiarizar a niños y niñas con el pensamiento filosófico desde edades tempranas. En este sentido, el programa FpN afirma la necesidad del diálogo socrático, como herramienta pedagógica, a fin de desarrollar y potenciar las competencias imprescindibles para una sana convivencia en sociedades democráticas, como advierte Félix García Moriyón (2010):

“El valor educativo de la filosofía, estrechamente vinculado a la vida política y social, es algo que está implícito ya en los presocráticos y que se manifiesta con toda claridad con los sofistas y con Sócrates quienes consolidan una manera específica de hacer la filosofía”. [Moriyón F. 2010: 2]

La columna vertebral del programa FpN, lo constituyen las obras de ficción; en este punto, debe aclararse que Matthew Lipman denomina relatos expositivos a las novelas que forman la columna vertebral de su proyecto, obras que no pertenecen, *sensus strictus*, al género literario; cada una de estas obras va acompañada de su respectivo manual que sirve de guía al docente, al tiempo que excluye totalmente las obras literarias, en especial los clásicos. Si se quiere adaptar el proyecto de Lipman al contexto latinoamericano, entonces es en este punto donde Lipman se queda corto y donde se evidencia las limitaciones de su proyecto a la hora de adaptarse a diferentes

contextos socio-culturales, verbigracia, el caso colombiano, pues sus relatos expositivos no son lo suficientemente flexibles para adaptarse a los distintos contextos sociales, culturales y educativos de nuestro país; en esta línea se inserta la perspectiva crítica de Walter Kohan de Brasil y otros pensadores de América Latina.

Entre las limitaciones de FpN que Kohan señala, se destaca la acusación a Lipman de pragmatista; El problema que Kohan advierte, se refiere al enfoque disciplinario, dado el planteamiento de una escuela jerárquica y autoritaria.

Elemento fundamental resulta el concepto de contexto y la dificultad de adaptar, no el programa original de Lipman en sí mismo, sino más bien algunos aspectos del programa que, en su versión original, no parecen atender a un contexto diferente del estadounidense. Esto último es una de las limitaciones de FpN que Kohan trata de analizar en su contexto brasilero; en efecto, Brasil es el país de América Latina que cuenta con la mayor asociación de FpN y las ideas de Lipman son ampliamente discutidas en profundos debates. Respecto a la problemática de la contextualización Kohan advierte que, en el contexto latinoamericano, las motivaciones que llevan a alguien a la filosofía no son las mismas que para los europeos o norteamericanos, dado que nuestro contexto socio-cultural obliga a pensar y aplicar la filosofía de manera más práctica, atendiendo a problemas del ámbito socio-político y sin opción de evadir las problemáticas de nuestros países tales como hambre, pobreza, violencia, exclusión, inequidad, etc. En palabras de Kohan (2002) *“Las motivaciones que nos llevan a la filosofía son diferentes. Percibimos la máscara más sádica de la dependencia: miseria, exclusión, hambre.”* (Kohan, 2002: 50).

Es en este punto donde cabe considerar la importancia de la literatura y su relación con la filosofía., especialmente si se tiene en cuenta que la literatura ofrece grandes ventajas como la posibilidad de adaptarse a cualquier contexto, dado su carácter universalista.

La literatura permite abordar, explorar y formar, aspectos filosóficos y éticos sin violentar la imaginación y fantasía del niño, de hecho, las aprovecha; permite desarrollar su pensamiento lógico sin afectar su aspecto psicoafectivo, aprovechando ambos. Es así cómo, la relación filosofía-literatura, permite una formación integral del niño que atienda no sólo al aspecto cognitivo, sino también al aspecto psicoemocional. Los problemas de comprensión, interpretación, capacidad argumentativa, de análisis e investigación, que se encuentran en el bachillerato e impiden un buen desempeño en la educación superior y en el desempeño profesional y personal, tienen su raíz en las falencias de la educación básica primaria, es ahí donde debe concentrarse el esfuerzo para cimentar las habilidades y criterios que permitan la formación de mejores ciudadanos, sujetos, investigadores y profesionales. Antes del impacto social, debe considerarse el impacto individual. Esta propuesta busca, en primer lugar, la formación del sujeto y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, argumentativas, conceptuales, analíticas, etc., para que luego, ese mismo sujeto, pueda impactar positivamente en su propia vida y en su entorno social.

Como se dijo arriba, la literatura ofrece grandes ventajas como la posibilidad de adaptarse a cualquier contexto, dado su carácter universalista. Por otra parte, la literatura constituye un medio para el análisis de distintos temas y experiencias de la vida social y cotidiana, especialmente en el contexto latinoamericano marcado por la violencia y las profundas desigualdades sociales. Para ilustrar esto último, recuérdese el concepto de triple mimesis de Paul Ricoeur: primero la prefiguración, el mundo del autor y aquello que él quiere representar; segundo la configuración, la obra como tal, el libro ya escrito; tercero la reconfiguración, la interpretación del lector, el lector toma la obra y la traduce a su propia visión de mundo; ello es lo que me permite leer a un autor de otro país, otro idioma y otra cultura y entenderlo, interpretarlo y adaptarlo a mi contexto, o a mi propio mundo.

Ahora bien, en las últimas décadas ha emergido un interés especial por lo que podríamos llamar “paradigma literario” como medio para encarar la incertidumbre propia nuestra época. antes de continuar será necesario aclarar qué se entiende por “paradigma literario” en el contexto de este trabajo.

En el caso de la literatura se consideran paradigmas las interpretaciones de un lector célebre que objetivan e influyen en las interpretaciones de otros lectores. También son paradigmas las obras, autores o interpretaciones que son consideradas “canon literario”. Por último, distintos autores proponen nuevas formas de ver y de leer que fomenten una actitud crítica y ayuden a desarrollar una reescritura de nuestra identidad a partir de planes de estudio y modelos pedagógicos que tienen su origen en la literatura. A estas tres definiciones corresponde lo que en este trabajo denominamos paradigma literario.

Autores como Joan Carles Mélich, Martha Nussbaum, Peter Sloterdijk, entre otros, afirman y advierten la importancia de la narración para la formación de valores tales como la identidad, la justicia social, la compasión etc. En este sentido, resulta de vital importancia aprender a escuchar, a narrar y reescribir nuevos relatos a fin de fortalecer, simultáneamente, aspectos emocionales y cognitivos. Como advierte Peter Sloterdijk (2006)

Desde que existe como género literario, la filosofía recluta a sus adeptos escribiendo de manera contagiosa acerca del amor y la amistad. No es sólo un discurso sobre el amor por la sabiduría: también quiere mover a otros a ese amor. El hecho de que la filosofía escrita haya podido siquiera mantenerse como un virus contagioso desde sus comienzos hace más de 2500 años hasta hoy, se lo debe al éxito de esa facilidad suya para hacer amigos a través del texto. [Sloterdijk. 2006: 19]

La filosofía, a lo largo de su historia, se ha apoyado en diversos géneros literarios para divulgarse, expresarse, generar reflexión, etc. En la Grecia presocrática, la poesía fue el primer vehículo de expresión y divulgación de la filosofía, recuérdese que los presocráticos escribieron en verso. Más adelante, la filosofía recurrió a diversas formas tales como el aforismo, el diálogo literario o el ensayo que ha sido la forma escrita por excelencia en que tradicionalmente se ha expresado el pensamiento filosófico. Así pues, la literatura a lo largo de la historia ha constituido medio y excusa para formas escritas de expresión crítica, creativa y reflexiva capaz de generar reflexión filosófica. El paradigma literario proporciona criterios y bases para una filosofía y una ética que permita orientarnos en tiempos de incertidumbre y desasosiego, tal como concluye Mélich (2003): *“estoy convencido de que la lectura de textos literarios resulta un instrumento didáctico de suma importancia para una educación ética”* [Mélich, J.C. 2003:30.

Teniendo en cuenta estos aspectos mencionados, esta investigación se sustenta en la pertinencia de propiciar, a partir de la experiencia y de la revisión documental, una alternativa viable que pueda ser aplicada en el contexto elegido y que tenga como principio responder a las necesidades de niños, niñas y jóvenes que, en dicho contexto, requieren de un esquema didáctico que contribuya a la formación de su proyecto de vida desde una apuesta de su desarrollo del pensamiento con criterio y orientación al análisis sustentado en prácticas filosóficas alternativas desde el paradigma literario; en este sentido, teniendo en cuenta que la investigación se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje, este trabajo se inscribe en la Didáctica de la Filosofía como línea de investigación.

1.4.2. Impacto esperado.

Se trata de una propuesta didáctica que atiende al contexto específico de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Guadalupe de la ciudad de Medellín, por lo que se espera generar impacto en los 130 estudiantes de ese grado en esta institución. No se trata de formar un pensamiento crítico en niños pequeños, se trata más bien de otorgar herramientas que permitan a esos niños formar sus propios criterios; la literatura despierta la imaginación, la potencia y al mismo tiempo presenta tópicos y aspectos que la filosofía puede aprovechar para una mejor comprensión del mundo.

Se trata de una propuesta de carácter interactivo en que el niño no sea sujeto pasivo, más bien se busca que el niño sea sujeto activo de su proceso formativo, implicado en su formación, al tiempo que se plantean nuevos escenarios de aprendizaje que propenden a un fortalecimiento del proceso de construcción del conocimiento.

Por otra parte, el proyecto de Lipman propone el diálogo socrático y, mediante las narraciones, desembocar en la llamada “comunidad de indagación” que hunde sus raíces en el pensamiento de John Dewey. A partir de estos elementos, la literatura puede influir positivamente en la formación de criterios para el desarrollo de un pensamiento ético y crítico que no descuide los aspectos psicoafectivos.

**Capítulo II. FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.**

2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales.

2.1.1 Bases Teóricas.

2.1.1.1 El programa de Filosofía para Niños como referente teórico.

El programa Filosofía para Niños (FpN), propuesto por Matthew Lipman, constituye referente obligado a la hora de hablar de la enseñanza de la filosofía dirigida a niños. La propuesta de Lipman se caracteriza por su insistencia en la necesidad de familiarizar a niños y niñas con el pensamiento filosófico desde edades tempranas.

Elemento clave en el programa de Lipman, lo constituye la llamada “comunidad de indagación” que hunde sus raíces en el pensamiento de John Dewey. Así pues, el concepto de “Pensamiento reflexivo”, presente en el corpus teórico de Dewey, es un concepto clave para comprender el posterior desarrollo de lo que en Lipman identificamos con el diálogo socrático y la comunidad de indagación. Para Dewey (1989), representante del pragmatismo norteamericano, reflexionar es la mejor manera de pensar, de ahí la importancia que su obra concede al concepto de pensamiento reflexivo, sobre el que afirma:

Este tipo de pensamiento no es la secuencia de ideas sino una consecuencia; es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tienden. (Dewey, 1989: 10)

Al hablar de “examen activo”, Dewey se refiere a la actividad filosófica de la duda, la búsqueda de respuestas racionales, la necesidad de cuestionar y plantear preguntas; lo importante de esta concepción radica en que se corresponde con la actitud del niño, su curiosidad innata y la tendencia natural a la indagación propia del ser humano. En este sentido, y en referencia al pensamiento reflexivo de Dewey, las autoras González y Méndez (1998) igualmente sostienen que:

Si apelamos a la fuente, el mismo Dewey sostiene que “la mejor manera de pensar, se denomina pensamiento reflexivo, es decir el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”. “Las fases del pensamiento reflexivo, implican: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento. 2) Un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.” “La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar”. [...]. (González y Méndez, 1998: 1).

Estas fases del pensamiento reflexivo, se corresponden con las etapas del diálogo socrático presentes en la comunidad de indagación propuesta por Lipman; dicho diálogo tiene por estructura básica el planteamiento de una cuestión vital, en relación directa con aspectos propios de la experiencia cotidiana, que, en el caso de la ética, por ejemplo, se traducirían en temas referentes a virtudes y valores tales como la justicia, la verdad, el amor, etc. A continuación, entra en juego la ironía socrática que podemos entender en términos de reconocimiento de la propia ignorancia, y finalmente se verifica la segunda parte del diálogo, la mayéutica; como afirma Julián Naranjo (2014):

“luego entra en juego la ironía socrática, entendiendo por tal, una forma de interrogar que parte del reconocimiento de la propia ignorancia, y que tiene por objetivo abrir la mente a la búsqueda de nuevas respuestas y nuevos enfoques

del problema planteado; luego se verifica la segunda parte del diálogo, la mayéutica, que propicia una construcción de conocimiento ínter-subjetivo acompañado de un mayor rigor conceptual. Lo que se pretende alcanzar por este medio no es una verdad incuestionable, sino más bien una mejor argumentación racional, en otras palabras, no se trata de demostrar a toda costa quien tiene razón, de lo que se trata es de llegar a fundamentar opiniones que permitan lograr acuerdos entre posiciones enfrentadas, con argumentos y criterios sólidos.” (Naranjo, J, 2014)

No sobra recordar que, para Sócrates, al igual que para la actual concepción de la educación en ética, el fin primordial de la educación es la formación de la personalidad moral; el diálogo socrático apunta a la formación de los valores, pero prescindiendo de “verdades preconcebidas” y de todo tipo de adoctrinamiento dirigido a imponer una verdad. En este sentido, queda claro que el rol del docente no es imponer una verdad o transmitir unos conocimientos, al contrario, lejos de esa imagen de portador de la verdad, el docente se convierte en un guía, un orientador que trata de evitar imponer sus propios criterios al presentar sus opiniones de forma orientativa, sugiriendo vías y medios, pero sin imponer “verdades”. Es en este punto donde nos encontramos con el núcleo de la propuesta de Lipman, es decir, sus novelas. En efecto, los textos narrativos que propone FpN, cumplen la función de herramienta o instrumentos pedagógicos que tienen por fin servir de guía u orientación para los temas filosóficos susceptibles de ser tratados en el aula.

Ahora, dado que las obras de ficción constituyen la columna vertebral del programa de FpN, es necesario aclarar una distinción fundamental. Matthew Lipman denomina relatos expositivos a las novelas que forman la columna vertebral de su proyecto, obras que no pertenecen, *sensus estrictus*, al género literario; cada una de estas obras va acompañada de su respectivo manual que sirve de guía al docente, al tiempo que excluye totalmente las obras literarias, en especial los clásicos. Es en este punto donde

encontramos las limitaciones del proyecto FpN a la hora de adaptarse al contexto latinoamericano, pues los relatos expositivos de Lipman están pensados para su contexto específico estadounidense, y, en consecuencia, su proyecto se queda corto a la hora de adaptarse a diferentes contextos socio-culturales, verbigracia, el caso colombiano, pues sus relatos expositivos no son lo suficientemente flexibles para adaptarse a los distintos contextos sociales, culturales y educativos de nuestro país. Es esta la razón por la que este trabajo propone incluir textos literarios, narrativos o de tradición oral, más acordes al contexto específico de nuestro país. Por otra parte, la literatura posee un carácter universalista que la hace especialmente flexible a la hora de adaptarse a distintos contextos. A lo largo de este siglo XXI, se ha despertado un interés creciente por lo que podríamos llamar “paradigma literario” como medio para afrontar la incertidumbre propia del mundo actual.

2.1.1.2 Paradigma Literario.

En el campo literario, se consideran paradigmas las interpretaciones de un lector célebre que objetivan e influyen en las interpretaciones de otros lectores. También son paradigmas las obras, autores o interpretaciones que son consideradas “canon literario”. Por último, distintos autores proponen nuevas formas de ver y de leer que fomenten una actitud crítica y ayuden a desarrollar una reescritura de nuestra identidad a partir de planes de estudio y modelos pedagógicos que tienen su origen en la literatura. A estas tres definiciones corresponde lo que en este trabajo denominamos paradigma literario.

Ahora, son varios los autores que ponen de manifiesto la importancia del paradigma literario; autores como Joan Carles Mélich, Martha Nussbaum, Peter Sloterdijk, entre otros, afirman y advierten la importancia de la narración para la formación de valores

tales como la identidad, la justicia social, la compasión etc. Otro aspecto importante, especialmente para el contexto colombiano, lo plantea el filósofo francés Paul Ricoeur quien destaca la importancia de las narraciones en lo concerniente al tema de la memoria histórica, un tema especialmente sensible en nuestro país. Escuchar, narrar, recrear y reescribir nuevos relatos, son actividades de vital importancia para centrar el proceso de enseñanza en fortalecer aspectos emocionales y cognitivos, continuando así con una tradición que ha asegurado la supervivencia de la filosofía a través de los siglos, a saber, el texto escrito; como advierte Peter Sloterdijk (2006):

“Desde que existe como género literario, la filosofía recluta a sus adeptos escribiendo de manera contagiosa acerca del amor y la amistad. No es sólo un discurso sobre el amor por la sabiduría: también quiere mover a otros a ese amor. El hecho de que la filosofía escrita haya podido siquiera mantenerse como un virus contagioso desde sus comienzos hace más de 2500 años hasta hoy, se lo debe al éxito de esa facilidad suya para hacer amigos a través del texto.” [Sloterdijk. 2006: 19]

Aquí se encuentra un aspecto que es necesario considerar, la relación filosofía literatura. Resulta difícil delimitar las siempre complejas relaciones entre filosofía y literatura; se trata de una relación que no deja de ofrecer algunas paradojas; el primer elemento de esta relación se encuentra en el antagonismo entre la imagen y el concepto, como anota Julián Naranjo (2014):

“La relación entre poesía y filosofía siempre se ha desarrollado en medio de una permanente tensión entre ambas. Se trata de una relación difícil de delimitar y que no deja de ofrecer algunas paradojas; en un primer momento, advertimos el antagonismo existente entre dos figuras en apariencia opuestas: el filósofo y el poeta. Mientras el filósofo se propone exponer su pensamiento de manera exacta y racional sirviéndose de conceptos, el poeta, por su parte, es hombre de imágenes y

ritmos que posee una forma de expresión exaltada, inspirada y emotiva.” (Naranjo J, 2014)

No obstante, lo anterior, existe un terreno intermedio entre imagen y concepto. La Poesía fue el primer medio de expresión filosófica, como demuestran los fragmentos que se conservan de los presocráticos, recuérdese el poema de Parménides, un texto profundamente filosófico que no por ello deja de ser poesía pura. Cabe anotar que el mismo Platón, a pesar de su crítica a la poesía y decisión de expulsar a los poetas de su concepción de Estado ideal, recurre constantemente a la poesía y la imagen para ilustrar y exponer sus conceptos, recuérdese por ejemplo sus célebres alegorías del carro alado y la caverna. Es así que la imagen logra ilustrar conceptos, la poesía es un recurso para exponer aquellas ideas difíciles de expresar por otra vía y el texto escrito, en cuanto medio de expresión filosófica, gana en claridad cuando se le reviste de elegancia literaria. Piénsese por ejemplo en los estilos de Platón y Aristóteles; el estilo literario del primero hace más agradable su lectura y más accesibles sus ideas. El rigor filosófico del segundo, por su parte, exige cierto nivel de comprensión, esfuerzo intelectual y conocimientos previos a la hora de afrontar su lectura. A lo largo de la historia, la literatura ha constituido medio y excusa para formas escritas de expresión crítica, creativa y reflexiva capaz de generar reflexión filosófica. El paradigma literario proporciona criterios y bases para una filosofía y una ética que permita orientarnos en tiempos de incertidumbre y desasosiego, tal como concluye Mélich: *“estoy convencido de que la lectura de textos literarios resulta un instrumento didáctico de suma importancia para una educación ética”* [Mélich, J.C. 2003:30]

Por su parte, Martha Nussbaum afirma la importancia de la literatura en la formación y su capacidad de mover a reflexión, además de constituir una poderosa herramienta pedagógica que permite la identificación y la reflexión en torno a las emociones. Para Nussbaum, el paradigma literario debe abarcar toda la experiencia formativa, desde la escuela hasta la universidad, incluyendo la reflexión ética en espacios extraescolares.

Un aspecto interesante en la tesis de Nussbaum, lo constituye su preocupación por el papel que podría jugar la literatura como factor de humanización del Derecho. Lo interesante aquí es que Nussbaum propone dicha humanización a partir de la formación de jueces y abogados, es decir, se trata de una propuesta formativa que se apoya en la capacidad de la literatura para mover a la reflexión ética, para mover emociones y situarnos en posiciones de empatía, simpatía o antipatía. De este modo, si la literatura puede ser un factor de humanización del Derecho, entonces también puede ser factor de humanización de las personas, siempre que se encuentre y mantenga un equilibrio entre la imaginación literaria y la racionalidad instrumental, lo que llevaría a la formación de sujetos capaces de un razonamiento práctico fundamentado en criterios humanísticos.

Cabe aclarar que no se trata aquí de enseñanza de la literatura, más bien se trata de enseñar a partir de la literatura, lo que implica mayor libertad y autonomía para el docente. En la enseñanza de la literatura, el docente debe apoyarse en los planteamientos de la crítica literaria como soporte de sus planteamientos de enseñanza y también como referencia en la elaboración de objetivos, tal como expone Antonio Mendoza Fillola (2008)

“Por ello, la actividad didáctica ha estado supeditada al influjo y al condicionante de tales aportaciones, de modo que, el profesor de literatura se ha apoyado (explícita o implícitamente) en la exposición descriptiva y en el comentario analítico y valorativo de la crítica, llegando a transformar estas referencias en contenido de aprendizaje, porque se han considerado como criterios de autoridad en la explicación de las obras y en la justificación de estilos, épocas, etc.” (Mendoza F, 2008: 5)

Si la literatura se toma como instrumento pedagógico, como herramienta didáctica, o como punto de partida para explorar conocimientos de otras áreas, entonces el docente

no tiene que someterse a los dictados de la crítica literaria y tampoco tiene que limitarse a unas cuantas obras seleccionadas del canon clásico; al respecto, el filósofo Roland Barthes (1978) afirma el valor formativo de la lectura literaria:

“La literatura asume muchos saberes. En una novela como Robinson Crusoe hay un saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botánico, antropológico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si, por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie, todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario”. (Barthes, 1978:18)

Este aspecto formativo de la literatura es el que aquí importa, valor formativo que aporta el paradigma literario y que abre un abanico de posibilidades susceptibles de adaptarse a diversos contextos y objetivos. A continuación, se expone un ejemplo de cómo opera y qué posibilidades ofrece, en términos pedagógicos, el paradigma literario. Cabe advertir que el siguiente es solo un ejemplo, a manera de ilustración, y no constituye modelo obligatorio ni directiva rígida, pues entre las mayores ventajas que ofrece el paradigma literario se encuentran su flexibilidad y adaptabilidad.

Ahora bien, consideremos la literatura antioqueña, por ejemplo, un cuento de Efe Gómez o Tomás Carrasquilla; Por ejemplo, los cuentos de minería de Efe Gómez, como “La tragedia del minero”, Lorenzo”, “En las minas” o “Un Zarathustra maicero”; Estos cuentos, aunque fueron escritos hace casi un siglo, constantemente aluden al entorno actual de nuestros mineros y de los excluidos de la sociedad colombiana y latinoamericana. Por qué y cómo, un cuento escrito hace casi un siglo alude constantemente a nuestra actualidad pese a las diferencias de contexto histórico, son preguntas que encuentran respuesta si nos aproximamos a dichas obras a partir de las tesis del filósofo francés Paul Ricoeur. De acuerdo con Paul Ricoeur toda obra literaria

se compone de una triple mimesis, en otras palabras, en toda narración pueden encontrarse tres tipos de imitación, como se expone a continuación:

Mimesis I: hace referencia a la pre-figuración. Se trata del mundo de la vida, la manera en que se inscriben e interpretan las acciones en un horizonte cultural, es la prefiguración de la narración que hace posible la literatura, en palabras de Ricoeur (2004): *“la literatura sería para siempre incomprensible si no viniese a configurar lo que ya aparece en la acción humana”* (Ricoeur, 2004, p. 130). Así pues, el autor toma fragmentos de su entorno, de su experiencia o la de otros, del mundo y la vida en general y los transforma. En este sentido, el mundo como tal sería la primera mimesis, la imitación de las ideas humanas. En el caso de Efe Gómez, como advierte Nilton Reina Gutiérrez (2015)

“Él mismo fue ingeniero de minas, y, además, fue minero a título personal y por encargo lo que lo llevó a trabajar en las minas de Marmato, en Titiribí del Zancudo, el Chocó, etc., ello le permitió entrar en contacto con los habitantes de esas regiones y experimentar las vivencias relacionadas con el oficio de la minería, son esas vivencias las que sirven de base a su producción literaria y las que evoca constantemente a la hora de plasmar su obra.” (Reina Gutiérrez, 2015: 23)

El minero pone toda su fe en el oro, su esperanza es hacerse una riqueza material que le permita vivir tranquilo y alcanzar sus sueños. Esta esperanza alentó también al autor antioqueño y así queda evidenciado en el siguiente fragmento de una carta suya:

“[...] Lo que me dice de dinero que debo colocarle allá tiene sus dificultades. Una de ellas es que no lo tengo mío y el ajeno es de los demás. Esperanzas tenía de conseguirlo en unos trabajos profesionales que proyectaba, pero el estar enfermo me lo impide. Con todo hay que contar

con lo imprevisto y quizás de un momento a otro le vayan. Estamos un poco inquietos por el resultado de esos arrastres de la Mosca pues desde el seis dizque están terminados tres, y nada hemos sabido. ¡Las letras (libros) están al 4600 muy firmes y con tendencia al alza! Nos convenía mucho sacar orito de cualquier manera.¹”

Mimesis II: Es la configuración. Es decir, la obra por sí misma, ya escrita, editada, dispuesta a ser leída por alguien. La mimesis II es la imitación del mundo, y como imitación no logra el grado de realidad. En este punto cabe recordar la sentencia del filósofo Aristóteles (s.f.) respecto a la superioridad de la poesía frente a la historia:

“De lo que hemos dicho se desprende que la tarea del poeta es describir no lo que ha acontecido, sino lo que podría haber ocurrido, esto es, tanto lo que es posible como probable o necesario. La distinción entre el historiador y el poeta 1451b no consiste en que uno escriba en prosa y el otro en verso; se podrá trasladar al verso la obra de Heródoto, y ella seguiría siendo una clase de historia. La diferencia reside en que uno relata lo que ha sucedido, y el otro lo que (5) podría haber acontecido. De aquí que la poesía sea más filosófica y de mayor dignidad que la historia.” (Poética, 1451a - 1451b, 1-7)

De ahí que Ricoeur, siguiendo la tesis del estagirita, afirme: “con Mimesis II se abre el reino del como si” (Ricoeur, 2004, p. 130), es decir, el mundo de lo posible, también llamado por Ricoeur “el cuasi mundo de la literatura”. En este caso, las narraciones sobre minería de Efe Gómez, en cuanto obras de ficción, pueden ser consideradas una copia editada de las vivencias, experimentadas o escuchadas, por Efe Gómez, quien transforma la realidad mediante su imaginación y la plasma en una obra lista para ser

1 Carta de Efe Gómez a Don Manuel de Greiff, citada por Nicolas Naranjo Boza en: Naranjo Boza Nicolas (S/F). *Efe Gómez*. Documento disponible en línea en el sitio web: <http://www.medellin.unal.edu.co/~befego/documentos/Palabra%20Viva%20N%2018.pdf>

leída e interpretada por el lector. Cabe destacar que para Ricoeur (2004): *“la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción”*; en ello tienen un rol clave los recursos simbólicos. En el caso de “La tragedia del minero”, podríamos considerar como elemento simbólico clave el útero de la madre tierra en que se encuentra el minero, representando así el útero materno en que se desarrolla su propio hijo; de este modo el “popo”, esa especie de tubo por donde sus compañeros le suministran agua y cacaíto, vendría a simbolizar el cordón umbilical que alimenta a su propio hijo y del que depende para su supervivencia; por otra parte, en el simbolismo del útero se encuentran unidos los lazos de la vida y la muerte en un doble nacimiento, pues al tiempo que su hijo nace para este mundo, Manuel, en lenguaje cristiano, nace para la vida eterna. Lo anterior nos remite a conceptos clave en el trabajo con niños, como pueden ser el mito y el pensamiento mítico, símbolo y simbolismo, conceptos estos que se tratarán más adelante.

Mímesis III: Es la reconfiguración. El acto de lectura permite al lector interpretar el texto de acuerdo a las representaciones que se hace de lo que la obra le dice, le sugiere o le transmite, según su propia experiencia; es por ello que para cada lector hay una mimesis distinta, pues cada lector hace su propia reconfiguración, de acuerdo a su propia experiencia de vida.

Así pues, la mimesis II, es decir, la obra escrita, constituye un puente entre las mimesis I y III. Estas narraciones sobre minería, establecen una relación entre el mundo de Efe Gómez y el mundo del lector. Podemos entender el contexto en el que se inserta la obra, mediante la imaginación podemos acercarnos a las experiencias que el autor quiere transmitir. La lectura del cuento, nos permite captar el pensamiento, las emociones, el entorno y la realidad social de los mineros que conoció Efe Gómez y extrapolar todo ello, para tratar de comprender la situación y el drama de los mineros de hoy en día; en síntesis, podemos comprender el mundo que imitó el autor y a partir de ahí acercarnos a otros mundos más cercanos, en el espacio y el tiempo, a nuestro

propio mundo. En conclusión, la triple mimesis atrapa el tiempo, en ella se expresa el alma humana, y, al plasmarse por escrito, se encierra en el lector. De este modo, la triple mimesis expuesta por Ricoeur, nos explica cierto carácter de atemporalidad en el cuento de Efe Gómez y nos lleva a comprender el por qué la obra de este autor constituye un tema de permanente actualidad para nosotros, al tiempo que nos brinda herramientas para acercarnos un poco al drama y la tragedia de miles de seres humanos que hoy día sufren los riesgos y consecuencias de la actual minería ilegal y del trabajo informal en general en nuestro país; por otra parte, lo anterior permite trabajar y desarrollar en los niños aspectos tales como la solidaridad y la empatía, además de empezar a fundamentar criterios que posibiliten a esos mismos niños formar su propio pensamiento crítico.

2.1.1.3. Pedagogía Crítica y “Contexto”. Paulo Freire y Henry Giroux.

La pedagogía crítica, o pedagogía de la liberación, es una de las corrientes pedagógicas y filosóficas de la educación provenientes de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y tradiciones relacionadas. Fundada por Paulo Freire en Brasil, donde también toma elementos de la filosofía de la liberación. Se trata de una corriente que tiene por fin la adquisición de conciencia crítica por parte del alumno. En la propuesta de Freire, se rechaza la idea de una educación políticamente neutral y se argumenta que la enseñanza es un acto inherentemente político, sea esto reconocido o no por el docente. De ahí, la insistencia de autores como Henry Giroux en la necesidad de aplicar estudios culturales y, o, sociales en la educación; también es clave la crítica al sistema social, cultural y educativo predominante. Así pues, cuestiones relativas a la justicia social, la democracia y la participación como ciudadanos en los distintos ámbitos civiles, políticos y sociales, resultan objeto de estudio y son indistintas de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El objetivo de la pedagogía crítica es la emancipación de la opresión a través del despertar de la conciencia crítica (Freire, 1973) lo que, en esencia, significa tomar al educando como sujeto del proceso educativo y no como objeto. Según Freire, la conciencia crítica anima y alienta al individuo a efectuar cambios en su propio mundo mediante la crítica social y la acción política. Freire define la conciencia crítica como la capacidad de intervenir la realidad, lo que constituye una postura enteramente ética, pues implica toma de decisiones y toda decisión pertenece al campo ético, en palabras de Freire: *“en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos volvemos seres éticos”* (Freire, 2012, pp. 39).

Aspecto fundamental de la conciencia crítica es su capacidad para dinamitar la llamada “cultura del silencio”, es decir, para superar la imposición de estereotipos negativos impuestos por el opresor al oprimido. Al respecto, el crítico cultural y teórico de la pedagogía crítica, Henry Giroux (2003), afirma que el sistema educativo y cultural se encuentra profundamente determinado por las lógicas del mercado y por las industrias culturales. Cabe anotar que, en principio, Giroux se refiere al sistema norteamericano, pero es fácil extrapolar sus palabras al contexto latinoamericano gracias a la profunda influencia política, económica y cultural de los Estados Unidos en nuestro continente. Siguiendo la línea de la pedagogía crítica, y su objetivo de alcanzar una conciencia crítica, el interés de Giroux se centra en la denuncia de los imperios mediáticos y de la industria cultural y del entretenimiento, a los que culpa de la desaparición del espacio público y el empobrecimiento de los norteamericanos desde las primeras etapas de la infancia. Giroux advierte que los niños y los jóvenes aparecen, no sólo como objetivos principales de la industria, sino también como víctimas del consumo que la industria impone. Así, estableciendo una relación entre los estudios sobre educación y cultura, describe los efectos negativos que produce la exposición constante al despliegue de las corporaciones mediático-culturales sobre la socialización de valores cívicos en la etapa escolar.

Ahora, la pedagogía crítica busca, a través de la práctica, que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica al interior de su sociedad. Los puntos fundamentales de esta teoría pueden resumirse en cinco elementos clave: Participación, Comunicación, Humanización, Transformación y Contextualización. En este punto, cabe aclarar lo que Giroux entiende como contexto, noción que Giroux asume en dos momentos: en el primer momento, el contexto se define como el espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones; en el segundo momento, el contexto se refiere a las redes de significados, es decir, los espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, etc., en otras palabras, el contexto se refiere a todas aquellas estructuras socioculturales y a los sistemas de comunicación, reconocidos y aceptados por los sujetos que comparten un mismo espacio físico. De este modo, el contexto en que se encuentra un individuo, es decir, su entorno familiar, social, cultural y educativo, determina lo que dicho individuo puede interiorizar a través del proceso de socialización. De ahí que cada individuo interprete de diferente manera la realidad en que vive, realidad que se fundamenta en las representaciones internas que el individuo construye.

Ahora bien, se le ha reprochado a la pedagogía crítica el ser un proyecto ambicioso plagado de buenas intenciones a la hora de señalar los puntos débiles del sistema educativo, pero bastante pobre a la hora de proponer alternativas. Frente a estas críticas, Giroux presenta su propuesta de una educación contextualizada, definiéndola como aquella que utiliza el entorno como recurso pedagógico; de lo que se trata es de motivar las relaciones del conocimiento con el contexto real de cada individuo, permitiendo el examen de otros contextos y analizando sus contradicciones y encuentros. En pocas palabras, el estudiante debe estar en contacto con su realidad para que descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados, y, para ello, es necesaria una metodología abierta, dinámica, dinamizadora, que permita abordar los contenidos a través de las problemáticas reales. La importancia de lo anterior, radica en la necesidad de evitar falacias nominales, pues cualquier propuesta pedagógica o didáctica, debe

atender al contexto, plantear una educación contextualizada, teniendo en cuenta que los resultados dependerán de lo que el docente, o la institución, entienda por “contexto” o “educación contextualizada. Además, la pedagogía crítica y el concepto de contexto, en el sentido que le da Giroux, es fundamental para el presente trabajo toda vez que lo que se propone atiende al contexto socio-cultural específico de los niños.

2.1.2 Bases Investigativas.

2.1.2.1 Antecedentes Históricos.

Relación filosofía, literatura y pedagogía.

La tradición cultural de occidente ha reconocido, desde la antigua Grecia, el valor educativo de la filosofía, al igual que el valor formativo de la literatura; no obstante, esta relación no ha sido muy clara dadas las permanentes tensiones entre ambas. No sobra recordar que, en la antigua Grecia, la literatura tuvo una función social y pedagógica; ejemplo de ello es el uso de las obras de Homero, la Ilíada y la Odisea, para la formación en virtudes de los griegos. Es precisamente contra esta función social que se levanta la voz de Platón, quien considera grave error el uso de la poesía o la tragedia como herramienta pedagógica, queja que lleva al extremo de plantear la expulsión de los poetas de su concepción de Estado Ideal, ilustrada en su obra “La República”.

En la crítica de Platón a la Poesía, se evidencia la función pedagógica de la literatura; de hecho, el mismo Platón reconoce que la poesía puede ser fuente de conocimiento, pero precisamente eso es lo que rechaza el filósofo, pues considera a la poesía imitación

y, por lo tanto, lejos de la verdad. Su interés no es juzgar la poesía en cuanto género literario, no pretende hacer juicios estéticos ni crítica literaria; su principal interés es desacreditar una función social y pedagógica de la literatura que él considera perjudicial por que estima que distorsiona las virtudes y reduce a Héroes y Dioses a seres determinados por parámetros humanos, llenos de vicios y defectos. Cómo advierte Julián Naranjo (2014): *La propuesta de Platón es la fundar un nuevo tipo de educación, en el que los poetas serían remplazados, como fuente de conocimiento, por los filósofos.* En esta línea de pensamiento, el Doctor Iñaki Marieta Hernández (2009) afirma que la crítica de Platón es un intento teórico para acabar con la cultura oral, en palabras del Doctor Iñaki (2009):

“La crítica de Platón a la poesía mimética es el intento teórico más organizado para acabar con la cultura oral y todo lo que dicha cultura contenía y promovía; desde el politeísmo arcaico y su posterior reelaboración por los trágicos, pasando por la ética trágica que la caracteriza, en cuanto que el individuo está inmerso en una relación de fuerzas que le sobrepasan, hasta una organización política aristocrática en la que la promoción social del individuo es imposible.”
(Iñaki M. H. 2009: 30).

Aristóteles, por su parte, constituye la antítesis de las críticas platónicas; en efecto, el estagirita no cree que la poesía, por ser imitación, suponga obstáculo para la formación; por el contrario, Aristóteles considera que la tragedia al proponer un rasgo de los vicios humanos, no impone u ordena adoptar tal rasgo, en otras palabras, se puede rechazar o aceptar por reflejo ya sea la virtud o el vicio y la literatura solo refleja actitudes de virtud o vicio que el espectador puede aceptar o rechazar. Recuérdese que en su obra “Poética”, la poesía es elevada al mismo nivel que la historia, es más, se propone la superioridad de la poesía sobre la historia:

“De aquí que la poesía sea más filosófica y de mayor dignidad que la historia¹⁴, puesto que sus afirmaciones son más bien del tipo de las universales, mientras que las de la historia son particulares. Por proposiciones universales hay que entender la clase de afirmaciones y actos que cierto tipo de personas dirán o harán en una situación dada, y tal es el fin de la poesía, aunque ésta fija nombres propios a los (10) caracteres.” (Poética, 1451b, 5-10)

Las posiciones enfrentadas de Platón y Aristóteles influyen las distintas posiciones que encontramos en los siglos posteriores, prácticamente hasta la llegada del Medioevo.

En la Edad Media, tanto filosofía como literatura, y para el caso pedagogía, se subordinan a la teología, su función se dirige a la expresión religiosa y la predicación; no significa esto que literatura y filosofía no cumplieran otra función, ni que se limitaran a los campos religiosos y teológicos, pero, *grosso modo*, los momentos en que ambas disciplinas se salen de los límites impuestos, constituyen casos aislados o movimientos que en ningún momento proponen función pedagógica o formativa para estas disciplinas. Cabe anotar que es en el Medioevo cuando surgen las primeras Universidades, pero la literatura en la Universidad medieval constituye campo de estudio estético, no pedagógico, y su función no es pedagógica, aunque, en cierto sentido, podría considerarse como precursora o antecedente de las “Bildungsroman”, o novelas formativas, pero ello constituye una discusión imposible de abarcar en este espacio, pues nos llevaría bastante lejos de nuestro objetivo.

Ahora, la llegada del Renacimiento cambia el panorama y de ello encontramos pistas en el Prerrenacimiento florentino, al aparecer el humanismo en las obras de Petrarca y Boccaccio. Con el humanismo aparece, en la tradición occidental, un nuevo panorama en el que el libro, el texto escrito, desempeña un rol fundamental. En este contexto, Petrarca considera que el conocimiento de la historia sólo es posible mediante el texto

escrito, en especial, los clásicos griegos y latinos, ello desemboca en la recuperación de los clásicos gracias a los esfuerzos de los humanistas por rescatar el mayor número posible de manuscritos antiguos.

El pensamiento de Petrarca da origen a una nueva concepción de la historia, en que la mayor preocupación reside en la necesidad de organizar autores y obras de manera cronológica, tratando de situar esas obras, o autores, en su época y contexto. Así pues, en el Renacimiento, filosofía y literatura convergen en un interés especial por el libro, es decir, el texto escrito. Este interés se traduce en una obsesión, no sólo por el estudio de los textos clásicos, sino también, por cuestionar dichos textos. Es esto lo que hace posible que en el inicio de la Modernidad un pensador como Francis Bacon se atreva a cuestionar el Órganon de Aristóteles y proponga su propia tesis.

Es precisamente la Modernidad, la época que da origen al movimiento de la Ilustración, y, en este periodo, encontramos el nacimiento de la Pedagogía como campo de estudio específico y como reflexión del proceso educativo. Es obvio que antes del siglo XVIII existía instrucción escolar, pero esta consistía en mera transmisión de conocimientos y no se consideraba la educación un objeto de estudio y menos aún un campo de investigación. A partir del siglo XVIII, la pedagogía emerge como campo de estudio y, en este sentido, podría considerarse a Johann Friedrich Herbart, sucesor de Kant en la cátedra de Königsberg, como el padre de la pedagogía científica. Cabe anotar que Herbart es una de las principales influencias de John Dewey, quien a su vez influencia a Lipman y por extensión al programa FpN.

Durante el siglo XIX el humanismo se revitalizó y pasa a ser considerado sinónimo de “Alta cultura”, entiendo “cultura” en el sentido de cultivo, conocimiento o estudio de los aspectos específicamente humanos de la Cultura, entendida ésta en sentido amplio como conjunto de los modos de vivir y pensar que cada grupo social ha cultivado a lo largo del tiempo y le han dado características generales muy específicas que lo

diferencia de otro grupo; ejemplo, Cultura occidental y Cultura oriental. Así pues, el humanismo en el siglo XIX pone su énfasis en el cultivo de la filosofía, la literatura y las lenguas, poniendo de este modo a las humanidades en el centro de la cultura occidental.

El siglo XX es testigo de las dos guerras mundiales que ponen en jaque el humanismo y cuestionan su importancia y su utilidad. Durante la guerra fría, el humanismo no sólo es cuestionado, además, va dejando paso al interés por la técnica y las ciencias, y, detrás de esto, intereses políticos y económicos. Al final de la segunda guerra mundial, el humanismo no solo es cuestionado, también genera desconfianza por su pretensión de salvar a los seres humanos de la barbarie, pretensión que se estrella ruidosamente contra la roca que supone Auschwitz. Los campos de concentración logran dinamitar los ideales humanísticos y poco a poco las humanidades van perdiendo su prestigio en favor de áreas enfocadas a los mundos laboral, político y económico, al tiempo que se reduce su espacio en el ámbito escolar, llegando hasta el punto en que el filósofo Peter Sloterdijk (2006) puede afirmar:

La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha pasado, porque ya no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se podrían organizar de acuerdo con el modelo amable de las sociedades literarias. (Sloterdijk, 2006: 29)

En este orden de ideas, a finales del siglo XX se empieza a hablar de una profunda crisis que atraviesa las humanidades, al tiempo que se hace cada vez más frecuente y popular, la expresión “crisis de las humanidades”.

Ahora, esta noción de una crisis en las humanidades proviene del libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, en el que su autora, la Doctora Martha Nussbaum (2010), equipara dicha crisis con lo que ella considera una

crisis en la educación: *“Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación”* (Nussbaum, 2010: 16). Para Nussbaum (2010), dicha crisis se corresponde con el desprestigio de las humanidades y su cada vez más reducido espacio en la educación:

Ahora bien, ¿cuáles son esos cambios tan drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. (Nussbaum, 2010: 16-17)

El porqué de esta pérdida de terreno de las humanidades se explica por un creciente interés en los aspectos económicos y productivos. Tanto Sloterdijk como Nussbaum, aunque desde posiciones diferentes, coinciden en señalar los intereses económicos del capitalismo, el afán de lucro, como principal responsable de esa crisis en las humanidades. En palabras de Nussbaum (2010), esta crisis constituye una seria amenaza a la democracia:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los

sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.
(Nussbaum, 2010: 20)

De ahí la defensa que la filósofa norteamericana hace de la literatura, y las humanidades en general, y su insistencia en rescatar estas áreas, no solo para la educación, los currícula, sino también para la formación general del ser humano del siglo XXI.

2.1.2.2. Antecedentes investigativos.

2.1.2.2.1. Didáctica de la filosofía en Colombia.

La crisis de las humanidades, se manifiesta en Colombia en un creciente desinterés por las áreas de humanidades, en especial la filosofía. Como ya se mencionó, en la descripción de la problemática, si bien la filosofía se ha considerado, tradicionalmente, fundamental para la formación humanística de los colombianos, a finales del siglo XX el área sufre una desvalorización al concederse mayor importancia a la educación técnica, enfocada al mundo laboral, y, de este modo, la misma Ley General que ordena la enseñanza obligatoria de la filosofía, enfatiza la educación media técnica de manera extensa y detallada, mientras las humanidades solo se mencionan de paso. Así pues, la filosofía no contó con lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional hasta el año 2010, cuando se elabora el Documento N° 14, sobre las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. No obstante, dicho documento no logra darle a la asignatura el lugar que le corresponde, puesto que sus orientaciones llevan a un enfoque meramente histórico y doctrinal de la filosofía. No sobra recordar que lo dicho hasta el momento se refiere únicamente a la educación media, en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no se plantea, en ningún momento, la enseñanza de la filosofía en primaria.

Respecto al estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia, el Magister en Educación, Daniel Arturo Valencia Caro (2016), en su tesis de Maestría titulada, *Estado del Arte de la Enseñanza de la Filosofía en Colombia: Génesis Y Categorías*, expone un amplio panorama del estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia, en el que reseña 45 publicaciones sobre la didáctica de la filosofía en el país. En su tesis, Valencia Caro (2016), se encuentra con la dificultad de precisar un origen exacto de la didáctica de la filosofía en Colombia; ello se debe a que *“dado que el desarrollo de este campo se define en unas categorías y fundamentaciones legales que, aunque son visibles en su despliegue y profundización, no es posible ubicar en un inicio específico.”* (Valencia Caro, 2016: En síntesis, el origen de la didáctica de la filosofía en nuestro país solo puede ubicarse, un poco a la ligera, a partir de los años 80 del siglo XX y su sistematización solo se produce a partir de los años 90 del siglo pasado.

Otra conclusión, no menos importante, de Valencia Caro (2016), se refiere a la concepción de la didáctica de la filosofía como *“campo que propende por el aprendizaje de los saberes conceptuales de la filosofía, desde su historia, problemas y cuestiones fundamentales y la adquisición de la habilidad que genera a estos mismos”*. Esto implica la unión del proceso de enseñanza-aprendizaje con el ejercicio del filosofar, lo que recuerda la célebre sentencia kantiana que dicta *“a filosofar se aprende filosofando”*; la sentencia kantiana, procede de la idea de Kant de que la filosofía está en constante construcción; en otras palabras, el objetivo del área de filosofía no debe ser la transmisión de datos historiográficos, ni una colección de obras y autores, más bien, el objetivo de la enseñanza de la filosofía debe centrarse en enseñar a pensar. Es desde esta perspectiva que funcionan las propuestas metodológicas y los recursos más frecuentes.

En el ámbito escolar, la filosofía se presentó como área que otorga las herramientas necesarias para la reflexión sobre temas vitales, con esta característica, se menciona la filosofía en el listado de asignaturas obligatorias del bachillerato en el Decreto 080 de

1974; diez años después, mediante decreto 1002 de 1984, se determinó la adición de la filosofía; así lo establece el artículo 8 del citado decreto:

Artículo 8° En la Educación Media Vocacional se continúan desarrollando las áreas de la Educación Básica Secundaria y se adicionan la de filosofía como área común y las áreas propias de la o las modalidades elegidas. El Ministerio de Educación Nacional creará estímulos para la apertura de modalidades distinta de las ciencias matemáticas, ciencias naturales y ciencias humanas. (Decreto 1002 de 1984)

Por otra parte, la investigación de Valencia Caro (2016), señala también deficiencias y suficiencias de la didáctica de la filosofía en Colombia; como deficiencias, se anotan la falta de mayor producción académica, respecto a otros países y la falta de desarrollo sobre formación docente en didácticas de la filosofía. Como suficiencias se señala el haber alcanzado un amplio rango de estudio en cuanto a temas y la pequeña autonomía que ofrece el hecho de no haber sido regulada, o delimitada por lineamientos curriculares, por parte del MEN. Por último, las categorías sobre las que se trabaja pueden agruparse en 4 temas que Valencia Caro (2016) clasifica así: *“Enseñanza y Aprendizaje de la filosofía, Enseñar filosofía/Enseñar a filosofar, Metodologías y estrategias para la Enseñanza de la Filosofía y Filosofía para Niños. Estas dos últimas se ubican entre las de más tendencia en la actualidad (publicaciones entre los años 2010 y 2015)”*

2.1.2.2.2. Filosofía para Niños en Colombia.

A finales de los años 60 aparece en los Estados Unidos el proyecto de Filosofía para Niños, bajo la premisa de que solo es posible alcanzar una sociedad libre y solidaria

cuando los ciudadanos son personas de pensamiento autónomo, es decir, capaces de pensar por sí mismas, en el contexto de un proceso solidario y cooperativo de discusión.

La génesis del programa FpN, se encuentra a finales de la década de los sesenta en el Monclair State de Nueva Jersey; para ese momento, el profesor Matthew Lipman comienza a cuestionarse por las falencias cognitivas y de pensamiento con que los jóvenes llegaban a la universidad y se plantea el porqué de tales deficiencias. Luego de un periodo de reflexión, Lipman llega a la conclusión de que el problema estaba en una forma de concebir la enseñanza que privilegia la memorización sobre el desarrollo del pensamiento. En palabras de Mabel Marta Artidiello Moreno (2018): *“Descubrió que tal y como estaba diseñado el curriculum se incurría en el supuesto de que el estudiante aprendía por sí mismo a reflexionar, a pensar, sin que hiciera falta saber cómo hacerlo, que nadie le ayudase.”*

Esto último lleva a Lipman a preguntarse: *“todas las materias presuponen que los estudiantes saben razonar, investigar y formar conceptos, pero si los estudiantes no consiguen hacer todo esto, ¿qué puede hacer el profesor para ayudarles?”* (1987, p. 346).

Lo anterior evidencia una problemática, que aún hoy es queja recurrente de un sinnúmero de personas relacionadas con la educación, y que se traduce en una educación que poco interés demuestra en el desarrollo del pensamiento o de procesos cognitivos más allá de la mera recepción pasiva de información. Como solución a esta problemática, Lipman defiende la idea de ampliar y extender la filosofía a todos los niveles del sistema educativo; de ahí que su propuesta este dirigida a implementar un programa de filosofía que abarque la enseñanza desde preescolar hasta final del bachillerato. Para él, la actividad filosófica puede y debe ser llevada a los primeros niveles de enseñanza bajo la siguiente premisa:

“ya que las técnicas que deben utilizarse en las demás disciplinas tienen que perfeccionarse con anterioridad, la filosofía tiene que dejar de ser exclusivamente una materia de los institutos y universidades para llegar a ser también un componente de la escuela elemental; la disciplina cuyo objetivo es fomentar el pensar en las demás disciplinas” (1987, p. 350)

De acuerdo con el portal [FILONENOS.ORG](http://filonenos.org) (URL: <http://filonenos.org/que-es-filosofia-para-ninos/>), en junio de 1985, durante la celebración del Congreso sobre Filosofía y Juventud, Matthew Lipman presentó su propuesta en Madrid, España. Desde ese momento, un grupo de profesores comienza a desarrollar un intenso trabajo de traducción, formación, difusión, aplicación e investigación, con el objetivo de probar, en la práctica, la validez de este proyecto y su utilidad; nacen entonces dos grupos de trabajo: el primero en Barcelona, bajo el nombre de Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (IREF), y otro en Madrid, bajo el nombre de Filosofía para Niños.

Respecto a la historia del programa en Colombia, el Doctor Diego Antonio Pineda Rivera, narra su experiencia con el proyecto FpN para la revista francesa *Diotime*, n°36 (04/2008), y comienza su exposición con estas palabras:

“Empecé ese trabajo asistiendo en agosto de 1981 a un taller con Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y profesores de diversos países, en Medham (New Jersey). Durante varios años, la idea de FPN no tuvo ninguna recepción en Colombia, y yo tuve que dedicarme durante casi 7-8 años a trabajar solo en el tema. Ese tiempo lo dediqué a mejorar un poco mi inglés para empezar a traducir algunos de los materiales de Lipman, a escribir algunos artículos de difusión sobre el tema y a compartir la idea con grupos de profesores en Bogotá y otras partes del país.” (Pineda, 2008)

Es decir, de acuerdo con Pineda, que el programa FpN comienza a ser investigado y difundido desde 1981, pero tal difusión no encuentra eco en nuestro país hasta 1999, año en el que aparece la primera publicación de algunas de las novelas del programa original; Pineda (2008), hace referencia a este hecho, pero sin precisar qué títulos fueron publicados. Otro evento clave, ocurrido el mismo año (1999), fue el inicio de la implementación del programa en algunos pocos colegios de Bogotá (Pineda no especifica cuales).

Luego de aclarar que Colombia presenta las limitaciones propias de un país en vías de desarrollo, además de serios conflictos económicos, políticos y sociales, el Doctor Pineda (2008) pasa a exponer, lo que él considera, los principales avances en el desarrollo del programa FpN en nuestra nación, destacando los siguientes cuatro aspectos:

1. Colombia cuenta, actualmente, con una versión propia del programa original de FpN. El mismo Doctor Pineda ha traducido y adaptado al contexto colombiano las siete novelas básicas del proyecto de Lipman. A continuación, se presenta un cuadro, tomado del trabajo *Filosofía para Niños y Niñas desde sus Novelas* del Magister Alex Fabián Mejía S (2011):

Edad	Novela	Tópico filosófico
3-5	<i>Clínica de muñecas*</i>	Ética
5-6	<i>Elfi</i>	Lenguaje
6-7	<i>Pixie</i>	Comunicación
7-8	<i>Nous</i>	Valores
9-10	<i>Kyo y Gus</i>	Conocimiento
11-12	<i>Harry</i>	Lógica
13-14	<i>Lisa</i>	Ética
15-16	<i>Suky</i>	Estética
16-17	<i>Mark</i>	Política
17-18	<i>Harry Prime</i>	Investigación filosófica

2. Hoy en día, en diferentes lugares de Colombia, se intenta trabajar la filosofía en la primaria. Cabe anotar que, según reconoce el propio Pineda (2008), *hay partes en donde eso se hace de una manera muy poco recomendable y yo diría que antifilosófica. Incluso se ha puesto de moda hacer "filosofía para niños" y, desafortunadamente hay gente que cree que eso es cualquier cosa que a ellos se les ocurre. (Pineda 2008)*
3. Se ha dado un importante impulso en la formación de profesores, el mismo Pineda ha dirigido diplomados y cursos de formación en FpN, no sólo en Bogotá, sino también en Ecuador y Panamá.
4. Más allá del programa original de Lipman, Pineda ha escrito los siguientes textos para trabajar la filosofía en la escuela, poniendo el énfasis en los problemas éticos (las reseñas corresponden al propio Pineda (2008))

Checho y Cami: una novela corta para iniciar a los niños de 5-6 años en la reflexión y el diálogo filosófico.

La pequeña tortuga ante el gran espejo del fondo del mar: una historia para promover la reflexión ética vinculada con algunos asuntos de ciencias naturales y ambientales.

El miedo es para los valientes y otros cuentos para la reflexión ética: una serie de cuentos cortos para trabajar diversos temas éticos - la justicia, las mentiras, la crueldad, etc. - en la escuela primaria.

Para cada texto, el Doctor Pineda ha elaborado su correspondiente manual de apoyo para el docente.

Cabe anotar que el trabajo del Doctor Pineda, presenta un interesante análisis de FpN en el campo de la educación moral; la importancia de dicho análisis radica en que se trata de una investigación contextualizada, pues Pineda lo hace desde la realidad latinoamericana, sin alejarse o perder la perspectiva general del proyecto de Lipman. Otro aspecto importante de este punto, consiste en que, este enfoque moral, es una característica que adquiere FpN en nuestro país y lo diferencia de las adaptaciones en otras naciones. No puede obviarse el hecho de las características propias del contexto latinoamericano que llevan, necesariamente, a tomar dimensiones diferentes, tal como advierte Joseline Estela Peña Escoto (2013):

Toda teoría que se lleva al plano contextual de América Latina tiene necesariamente que tomar una dimensión diferente por las características particulares que le son propias. Así vemos que tanto Freire como Walter Kohan y Accorinti cumplen en muy buena medida lo mismo que plantea la filosofía, de que la libertad de pensamiento, la apertura a la crítica y el respeto al disenso le son intrínsecas (Peña Escoto, 2013: 108)

Ahora bien, este es, *grosso modo*, la panorámica del programa Filosofía para Niños en nuestro País. Cabe anotar que el proyecto de Lipman es el principal referente teórico a la hora de hablar de la enseñanza de la filosofía en primaria. Una rápida búsqueda de documentos y tesis sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela primaria, arroja innumerable cantidad de textos que se limitan a una apología del programa de Lipman, o a proyectos derivados del programa original, tales como el proyecto Noria, derivado de FpN. Son pocas las investigaciones que critican, en el sentido de señalar los límites, el programa FpN; en general, se hace defensa y elogio de la obra de Lipman y, a partir de ahí, se crean variaciones, propuestas o adaptaciones que no se alejan mucho de lo propuesto en el programa original y dejan de lado la discusión de puntos clave del programa. En este sentido, se destaca el trabajo realizado por el Doctor Walter Kohan en Brasil quien asume una posición crítica y reflexiva sobre FpN, al tiempo que trata de encontrar un equilibrio entre las virtudes de la propuesta de Lipman y sus limitaciones.

En el caso colombiano, se encuentra el trabajo del Magister Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos, quien se aleja del punto de vista de Lipman y propone una filosofía, no *para* niños, sino *desde* las infancias. Rodríguez se centra en el caso colombiano y discute el programa de Lipman por su dificultad para contextualizar. La propuesta de Rodríguez (2016), hace énfasis en el plural de “infancias”, atendiendo precisamente a la diversidad del pueblo colombiano que pone de manifiesto la necesidad de incluir las infancias:

“El centro o centralidad de la Filosofía para niños, debe en este caso situarse y posicionarse desde una perspectiva que pueda comprender nuestras infancias, que son diversas, múltiples, culturalmente enriquecidas, pero mediáticamente parecidas. Por ello, el plano de subjetividad asociado implica desde una mirada latinoamericana, una apuesta por superar la marginalidad de dichas prácticas y su conexión con aquellas pedagogías que buscan en la actualidad re-inventarse en un marco sociocrítico”. (Rodríguez, 2016: 102)

Más adelante volveremos sobre esta propuesta, en especial sobre la expresión “filosofía desde las infancias”, dado que se corresponde plenamente con la esencia de la presente investigación.

Ahora bien, volviendo a el punto de vista crítico de Kohan, se cuestiona la posición pragmatista de Matthew Lipman, posición que obedece a la tradición del pragmatismo norteamericano y a la fuerte influencia de John Dewey en la obra de Lipman. Debe aclararse que el aspecto que cuestiona Kohan obedece al enfoque disciplinario propio del planteamiento de una escuela jerárquica y autoritaria.

Cualquier idea, especialmente una idea filosófica, debe ser sometida a debate, debe ser expuesta a la crítica y debe aceptarse el disenso, pues esta es la esencia misma del ejercicio del filosofar; es por esto que sorprende la gran cantidad de tesis que defienden el proyecto FpN sin mayores cuestionamientos; en contraste, el caso brasilero presenta un panorama de profundos debates que cuestionan el programa FpN para poder identificar aspectos problemáticos de forma, fondo o contexto que permitan encontrar alternativas de adaptación y mejoramiento del proyecto FpN. Al respecto, Walter Kohan (2002, 50) comenta:

“Quienes trabajan en el programa de Lipman se sienten obligados a salir en su defensa ante los destructores. Pocas veces la disputa reviste un tono filosófico interesante. Muchos de quienes descalifican FpN la desconocen y su impugnación suele estar fundada en pre-conceptos; por su parte entre quienes más conocen FpN, la fascinación que genera su programa de proyecciones internacionales; su carácter de causa o misión educacional; la necesidad de explicar una idea —nueva; sus deseos de extender su aplicación, la intención de protegerlo de sus oponentes, el mismo tono apologético de los primeros escritos de Lipman y colaboradores, parecen haber debilitado su pensar crítico.” (Kohan, 2002, 50)

En este orden de ideas, se encuentra otra investigación que plantea serios cuestionamientos al programa de Lipman. Se trata de la tesis de Maestría de David Sumiacher D'Angelo, *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI*, dirigida por la Doctora Claudia Pontón Ramos y el Doctor Walter Omar Kohan, de quien ya se ha hablado y quien fuera presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC). La importancia de este trabajo, en el contexto de esta investigación, radica en que señala y discute distintos puntos del proyecto FpN, que se corresponden con la intención de este trabajo, y, por tanto, constituye antecedente de esta investigación puesto que permite fundamentar aspectos conceptuales de la misma. En el siguiente apartado se analizarán estos puntos, destacando los conceptos de Lipman discutidos por D'Angelo.

2.1.2.2.3. Discusión y Confrontación.

El concepto de pensamiento es difícil de precisar y muestra de ello es la inmensa variedad de conceptos asociados que derivan en distintas clasificaciones, categorías, tipos o modos de pensamiento que dependen del autor o autores de determinada teoría y que, además, difieren según distintas disciplinas, áreas o campos de estudio. Según el sitio etimologias.dechile.net, la palabra “Pensar” proviene del latín *pensare* y esta, a su vez, de *pendere* que significa “colgar” y “pesar” en el sentido de comparar dos pesos en una balanza, por tanto, el acto de pensar, exige evaluar dos o más opciones para poder tomar una decisión; si consideramos que el sufijo “miento” indica el resultado de una acción, entonces “pensamiento” sería el resultado del acto de pensar. En el terreno de la Filosofía, esta dificultad para precisar una definición del concepto pensamiento, se traduce en confusiones o alusiones a un concepto que no se tiene claro, pero cuya definición se presupone.

En la obra de Lipman encontramos múltiples alusiones al concepto de pensamiento, pero tal concepto no queda del todo claro; en general, Lipman se refiere a tres tipos de pensamiento que él clasifica como pensamiento crítico, también llamado pensamiento dialógico-crítico, pensamiento cuidadoso o valorativo y pensamiento creativo; estos modos de pensamiento convergen en el pensamiento complejo, también llamado multimodal. Aquí nos encontramos con el primer cuestionamiento que Sumiacher D'Angelo hace a Lipman; en efecto, Sumiacher se pregunta por el pensamiento complejo en FpN, pues es necesario tratar de precisar dicho concepto dada su polisemia. En ningún momento se trata de negar la presencia de un pensamiento complejo en las tesis de Lipman, más bien se trata de precisarlo y ubicarlo en contexto para poder fijar la distancia entre el autor y esta especie de pensamiento-paradigma. Es necesario aclarar que el concepto de “pensamiento complejo” en Lipman no se corresponde exactamente con el significado de esa noción en Edgar Morin, y tampoco se inscribe, necesariamente, en el paradigma de complejidad que han trabajado Ilya Prigogine, Gregory Bateson, Humberto Maturana o Edgar Morin.

Antes de entrar a analizar lo que Lipman entiende por “pensamiento complejo”, es necesario aclarar otra cuestión que Lipman debe a la influencia de Dewey, se trata de la cuestión de la “Coherencia”. Esta noción, en Dewey, puede interpretarse en términos de relación causal, como una sucesión de causa y efecto, en otras palabras, se trata de una lógica lineal de las causas y consecuencias que también está presente en la obra de Lipman. Para ilustrar esto, Sumiacher trae a colación un ejemplo que se encuentra en la última obra teórica de Lipman (2003):

Esto se puede ver de muchas maneras en Lipman, pero observemos para comenzar un ejemplo de ello: En su última obra teórica del 2003, afirma: “hay muchas cosas que pueden jugar el papel de significados y tener una relación causal con la violencia” lo que lo lleva a formular la idea de que: “niños abusados pueden volverse adultos abusivos” (Sumiacher,2011:16).

El ejemplo de Lipman, se corresponde con la siguiente afirmación de Dewey: *“No es razonable suponer que las causas de una enfermedad se puedan combinar eficazmente para curar la enfermedad que originan”* (Dewey, 2004:126)

Lo que vemos aquí es una relación lineal de causa y efecto que resulta cuando menos discutible, pues, respecto al ejemplo que usa Lipman, podría argumentarse que un niño abusado no necesariamente se convierte en abusador, pues podría convertirse en defensor de los derechos de las víctimas de abuso. De acuerdo con esto último, la noción de coherencia, en el sentido que le dan Lipman y Dewey, presenta un serio inconveniente, al tratarse de una lógica lineal carece de la complejidad necesaria para una comprensión global de un problema dado, en palabras de Sumiacher (2010): *“Esta estructura o lógica lineal anula la capacidad de comprensión de los procesos que involucran al conflicto o la contradicción y nos inhabilita a entender procesos que, aunque aparenten ir en contra de sus propios fines, no lo están haciendo”*

De lo expuesto hasta el momento se puede deducir que la noción de pensamiento complejo en Lipman, al estar atada a la noción de coherencia, tal y como se ha expuesto, se traduce en procedimientos y pasos bastante rígidos que llevan a una concepción de la didáctica de la filosofía preconcebida, es decir, una fórmula prediseñada que carece de la flexibilidad necesaria para afrontar los cuestionamientos o los desafíos que se presentan en las situaciones de aula. Por ejemplo, si se piensa en la cuestión de la paz, tema de suma importancia en Colombia, desde las nociones de Lipman, se evidencia una fuerte tendencia a evitar el conflicto, a evitar desequilibrios, pero tal concepción de la paz no resulta ni satisfactoria ni comprensible. Recuérdese que para llegar a un consenso es necesario el disenso, en otras palabras, el conflicto debe ser incluido y considerado en la búsqueda de fines pacíficos. Por otra parte, evitar el conflicto no necesariamente trae la paz, al contrario, puede ser más perjudicial puesto que puede desembocar en sumisión o resignación.

Otro aspecto de la tesis de Sumiacher, de especial importancia para el presente trabajo, es el cuestionamiento que él hace al uso de la literatura por parte de Lipman. Sin embargo, debe considerarse que antes de literatura hay lenguaje, por lo que es necesario precisar algunos aspectos al respecto.

La influencia del entorno, y más aún la del contexto social, no puede obviarse; tanto léxico como estructuras mentales son determinadas por el ambiente; la comunidad en la que crece el niño constituye un elemento clave y fundamental para la interiorización del sistema de relaciones y reglas propias de la lengua o el idioma del niño, de ahí la importancia de atender al contexto específico de los pequeños. Se insiste en la importancia de atender al concepto de contexto, pues de ello depende el desarrollo y la evolución del niño, como expone la Doctora Peña Escoto (2013):

Los resultados evolutivos serán distintos si se desarrolla en un medio rural, en un ambiente literaria o artísticamente rico, o se produce en una sociedad dominada por medios tecnológicos, computacionales o mecánicos, donde las consecuencias serán las de una mente con organización más próxima a ese orden operativo. Y los resultados serán muy distintos si el medio es lingüística y simbólicamente escaso o solamente asociado al uso cotidiano e instrumental del lenguaje.

Lo anterior se corresponde con la ya mencionada concepción de contexto por parte de Giroux, especialmente en lo que refiere al segundo momento de la concepción del crítico cultural, que precisa que el contexto se refiere a todas aquellas estructuras socioculturales y a los sistemas de comunicación, reconocidos y aceptados por los sujetos que comparten un mismo espacio físico.

En este sentido, un problema que salta a la vista es el de la correspondencia entre un texto escrito y pensado para un contexto específico, verbigracia el de un niño de 7 años

en New York y la realidad propia del contexto de un niño de la misma edad en una de los barrios populares de Medellín. De la misma manera, lo que para el niño neoyorkino sería un dilema ético, tal vez no cuestione o no diga nada al niño colombiano.

Ahora bien, el proyecto pedagógico de FpN se encuentra fundamentado en el texto escrito como material de apoyo, este material se compone de una serie de novelas, cada una con su propia guía de apoyo al docente. Estas narraciones tienen como protagonista principal a los niños y la columna vertebral de tales textos la constituyen los diálogos que tratan de recrear las experiencias de vida de los niños en contextos cotidianos, aparentemente, cercanos al lector. De acuerdo con Matthew Lipman [1998:294], el texto, al asumir forma de novela, permite ilustrar diálogos contextuales; como explica Julián Naranjo:

Lipman [1998:294] afirma que cuando el texto asume la forma de novela, es posible retratar diálogos en los que los elementos contextuales de tiempo, lugar y circunstancia puedan ir omitiéndose a medida que van emergiendo los argumentos contenidos en éstos, evitando al máximo la descripción ambiental para centrarse en los diálogos entre los jóvenes protagonistas; los enunciados, a través del diálogo, se han de apoyar con argumentos. La gran ventaja de los textos dialógicos frente a los meramente expositivos es que los lectores no han de someterse necesariamente a los enunciados de verdad del autor. (Naranjo J, 2014)

En este sentido, puede decirse que el diálogo elimina la ventaja cognitiva, en palabras de Lipman: *“los enunciados se han de apoyar con argumentos; de otra forma vendrán rechazados. Así viene neutralizado el poder divino del autor, y los razonamientos se juzgan por sí mismos”*. [Lipman, M. 1998: 294:]

El problema surge cuando se considera el uso de los textos narrativos que, en opinión de Lipman, si se usan en el contexto de la educación primaria, no pueden dejar de lado

la investigación filosófica y tampoco deben afirmar o sugerir valores antidemocráticos, lo que significa que, en palabras de Waskman y Kohan (2000): *“Entonces, la literatura debe atenerse a modelos política y filosóficamente correctos. Ahora bien, sabemos cuánto a la buena literatura le gusta reírse de la filosofía y de la política.”* (Waskman y Kohan, 2000:86-7)

Es en este aspecto donde se encuentra un problema que remite a un debate de larga tradición que hunde sus raíces en la antigua Grecia y que parte de las posiciones opuestas de Platón y Aristóteles respecto al valor educativo de la poesía y su relación con la filosofía.

Si nos atenemos a las tesis de Lipman, entonces su propuesta se corresponde con la crítica de Platón a la poesía que ya se ha expuesto, en líneas generales. Recuérdese que Platón no critica la poesía en cuanto género literario, lo que el filósofo griego critica es la función socio-pedagógica de la poesía en su tiempo, dado que considera que los poetas deben ser remplazados por los filósofos en su función educativa. Tal vez el primer antecedente de la crítica de Platón a la poesía se encuentre en Jenófanes quien acusa por igual a poetas y poesía de inmoralidad en el tratamiento del comportamiento de los dioses, acusación que constituye el punto de partida de la crítica platónica; Jenófanes se va lanza en ristre contra la poesía, tal como ésta se refleja en los mitos griegos que la han transmitido:

“Entre los varones es de alabar aquel que, tras beber, manifiesta cosas nobles, según le permite la memoria y el esfuerzo por la virtud, pero no se ocupa en luchas de Titanes, ni de gigantes, ni tampoco de centauros, ficciones de los antiguos, o de disensiones violentas, en las que nada útil hay; siempre en cambio, es un bien tener consideración a los dioses.” (Jénofanes, citado en: Eggers L. C. y Juila V. E. 1978: 293)

En la misma línea, la crítica platónica considera necesario denunciar lo perjudicial de esas narraciones, que hoy llamaríamos mitológicas, pues no solo son contraproducentes, sino que además pueden mermar la confianza de los futuros guerreros:

“Pues entonces será necesario, creo, que supervisemos también a los que se ponen a contar tales clases de mitos, y que les pidamos que no desacrediten tan absolutamente lo que concierne al Hades, sino que más bien lo elogien, ya que lo que relatan ahora, no es cierto ni provechoso para los que vayan a ser combatientes.” (República, libro III, 386 a.)

Como puede apreciarse, la crítica platónica se corresponde con la advertencia de Lipman respecto a que la literatura, en su función social o pedagógica, no debe afirmar, ni sugerir, valores antidemocráticos. En contraste, y respecto a la idea de Lipman, Sumiacher (2011) afirma: *“Simplemente por el hecho de que una literatura afirme valores contrarios a los nuestros, no significa que no nos vaya a servir para pensar o incluso afirmar nuestros valores.”* Es en este punto donde esta investigación se aleja de la tesis de Lipman y propone el paradigma literario. El paradigma literario se aleja de la radical postura de Platón y se sitúa en la línea aristotélica rescatando la posición del estagirita respecto de la poesía.

Respecto a la poesía, Aristóteles comienza a alejarse de Platón en lo concerniente al concepto de *Mimesis* o Imitación. Si Platón considera que la poesía es imitación de las virtudes, una imitación necesariamente alejada de la verdad y por tanto falsa, el estagirita considera a la poesía imitación de acciones y así lo expone en su tratado sobre la poética:

“Porque la tragedia es imitación, no tanto de los hombres cuanto de los hechos y de la vida, y de la ventura y desventura; y la felicidad consiste en acción, así como

el fin es una especie de acción y no calidad. Por consiguiente, las costumbres califican a los hombres, más por las acciones son dichosos o desdichados. Por tanto, no hacen la representación para imitar las costumbres, sino válense de las costumbres para el retrato de las acciones”. (Poética, 1450a. 15-22)

Esta diferenciación entre imitación de acciones e imitación de virtudes, concede mayor flexibilización, y por tanto mayor libertad, a la función pedagógica de la literatura, pues no se trata ya de una poesía que produce falsas imitaciones de las virtudes, sino de una imitación de las acciones susceptible de confrontación, en otras palabras, al imitar las acciones, la poesía permite confrontar esas acciones que imita con las acciones que se esperan de una persona virtuosa, al tiempo que permite confrontar y discutir aquellas acciones que se consideran viciosas.

Ahora, el filósofo francés Paul Ricoeur propone un proceso de hermenéutica literaria en tres momentos que él denomina mimesis y enumera del I al III. Este proceso proviene de la lectura que Ricoeur hace de Aristóteles y fundamenta su concepto de *Mimesis*, en la concepción aristotélica del mismo. Ya arriba se mencionó el planteamiento de Ricoeur en relación con un cuento de Éfe Gómez; en este punto se profundiza un poco más en el planteamiento del filósofo francés, en lo concerniente a su noción de triple mimesis y el proceso hermenéutico que sugiere.

El primer momento, Mimesis I, hace referencia a la pre-figuración, al mundo de la vida, a la forma en que se interpretan las acciones en un horizonte cultural; el autor de una obra recoge fragmentos del mundo y los representa en el texto, fragmentos de la realidad que el autor transforma. Este momento constituye el antes de una narración, o de un relato. El segundo momento se verifica en la configuración de la trama, la Mimesis II, se trata de la obra por sí misma, constituye la imitación del mundo, es el momento que Ricoeur identifica como aquel en que se abre el reino del “como sí”, en

clara alusión a la superioridad de la poesía sobre la historia, tal como la entendía Aristóteles; superioridad que el estagirita expone de este modo:

“Es manifiesto asimismo de lo dicho que no es oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probable o necesariamente; porque el historiador y el poeta no son diferentes por hablar en verso o en prosa (pues se podrían poner en verso las cosas referidas por Heródoto, y no menos sería la verdadera historia en verso que sin verso); sino que la diversidad consiste en que aquél cuenta las cosas tales cuales sucedieron, y éste como era natural que sucediesen. Que por eso la poesía es más filosófica y doctrinal que la historia.” (Poética, 1451a – 1451b, 1-6)

Se trata del mundo de lo posible, el mundo de la ficción, o mejor, de la literatura. Por último, en el tercer momento nos encontramos con la Mimesis III, es el momento de la re-figuración, el saber práctico, lo que la obra dice y sugiere al lector, el momento en que aquel que lee experimenta identificación con situaciones, sensaciones o pasiones de los personajes. Así pues, como señala Marcelino Agis (Cfr. Agis, 2005: 240): *“la triple mimesis, da cuenta de la maduración y evaluación del relato, al tiempo que crea una dinámica entre los elementos básicos de todo discurso, el autor, el texto y la comprensión del texto.” (Agis, 2005: 240)*

Partiendo de las tesis de Ricoeur, en clara línea aristotélica, podemos concluir que ese mundo de lo posible resulta clave a la hora de confrontar problemas éticos y filosóficos, pues permite usar la imaginación para confrontar lo que es, lo que dice el texto, con lo que podría ser, lo que yo puedo proponer al imaginar distintas posibilidades para la misma narración. Sin embargo, teniendo en cuenta que, tanto la crítica platónica, como las objeciones de Lipman, se corresponden con la *Mimesis I*, es decir, con aquello que imita el autor, es necesario mirar un poco más de cerca, a qué se refiere el filósofo francés con su concepto de mimesis I y qué relación tiene con la concepción de

Aristóteles, en especial, lo concerniente, no solo a la mimesis, sino también a la noción de trama.

La mimesis I, en cuanto pre-figuración, presupone un “antes”, un momento previo a la composición poética, pues dado que la trama se entiende como imitación de las acciones es factible una comprensión previa a su configuración. tenemos pues que la configuración de una trama, puede entenderse en cuanto imitación de la acción humana mediante la creación poética. De acuerdo con Ricoeur, antes de definir la trama como imitación de la acción, es necesario reconocer el significado de la acción, en otras palabras, se exige una competencia previa:

En primer lugar, si es cierto que la trama es una imitación de acción, se requiere una competencia previa: la de identificar la acción en general por sus rasgos estructurales; la semántica de la acción explica esta primera competencia. (Ricoeur 2004: 116)

Ello implica reconocer el significado de la acción, preguntarse por sus agentes y por las relaciones entre ellos, ¿qué razones tiene una persona para comportarse de tal o cual modo? En síntesis, comprender el objeto de la trama, exige un conocimiento previo de todo el entramado conceptual que caracteriza el accionar de los seres humanos: razones, propósitos, expectativas, etc. Como explican Jiménez y Fonnegra:

Para Ricoeur, la comprensión de la teoría de la acción precede a la teoría narrativa, pues justamente la creación poética lleva a escena personajes que afrontan situaciones diversas en las que se pone a prueba principios axiológicos, éticos o políticos; para decirlo en términos aristotélicos, en la trama se representan caracteres o arquetipos de hombres que, como la Antígona de Sófocles, pueden mantener su virtud a pesar de afrontar cambios de fortuna o que

pueden, por el contrario, traicionar sus principios, como en el caso de la Hécuba de Eurípides. (Jiménez y Fonnegra, 2010: 3)

De este modo, la construcción de la trama exige una comprensión práctica, que ha de ser previa, de la temporalidad en que se desenvuelven los agentes de la acción, agentes que llevan a cabo sus acciones en relación con otros y que actúan movidos por sus propias razones y tienen sus propios objetivos, en circunstancias específicas. Así pues, la narración no es un listado de frases inconexas ni una colección de acciones fragmentarias, por el contrario, como advierten Jiménez y Fonnegra (2010): *“la narración aporta elementos discursivos que poseen una estructura sintáctica, una secuencia diacrónica que articula diversos episodios o escenas en una totalidad”*. (Jiménez y Fonnegra, 2010: 4)

Por otra parte, en todo relato se halla una relación de pre-suposición y transformación, pues toda narración presupone de parte del narrador, al igual que de su auditorio, una familiaridad con ciertos términos específicos: desgracias, objetivos, fines, propósitos, circunstancias, etc.; lo que plantea el filósofo francés es que toda acción se encuentra mediatizada simbólicamente y la comprensión de tal mediación, es decir, en qué consiste tal mediación simbólica, es anterior al acto constitutivo de la trama:

“Antes de ser texto, la mediación simbólica tiene una textura. Comprender un rito es situarlo en un ritual, éste en un culto y, progresivamente, en el conjunto de convenciones, creencias e instituciones que forman la red simbólica de la cultura. Un sistema simbólico proporciona así un contexto de descripción para acciones particulares. Con otras palabras: podemos interpretar tal gesto como significando esto o aquello, "con arreglo... a" tal convención simbólica; el mismo gesto de levantar el brazo puede entenderse, según el contexto, como saludo, llamada de un taxi o acción de votar. Antes de someterse

a la interpretación, los símbolos son "interpretantes" internos de la acción." (Ricoeur, 2004: 121)

Si entendemos las formas culturales como procesos simbólicos que articulan la experiencia, entonces cada acción posee un significado público inscrito en los procesos sociales específicos de cada comunidad, sociedad o cultura; ello implica reconocer que la mediación simbólica siempre refiere a un acervo y una memoria cultural, propios de los códigos y el sentido común de una comunidad determinada. Son las normas inmanentes a tal cual cultura, lo que permite que las acciones sean valoradas o apreciadas, es decir, juzgadas en virtud de una escala moral; de ahí que las narraciones no puedan ser éticamente neutrales, aun cuando rompan con los moldes morales de la cultura en que se inscriben; ya sea que los relatos planteen nuevas jerarquías de valores o propongan la dificultad para decidir en situaciones adversas, especialmente en situaciones que requieren decisiones de índole moral, siempre se encontrarán ligados a procesos de interpretación por parte del lector, en los que este encontrará algún tipo de identificación sea que rechace o apruebe las acciones descritas en la obra. De aquí que, en la Poética, Aristóteles señale:

“Además de esto, porque los imitadores imitan a sujetos que obran, y éstos por fuerza han de ser o malos o buenos, pues a solos éstos acompañan las costumbres (siendo así que cada cual se distingue en las costumbres por la virtud y por el vicio), es, sin duda, necesario imitar, o a los mejores que los nuestros, o a los peores, o tales cuales, a manera de los pintores [...] Tal es también la diferencia que hay de la tragedia a la comedia; por cuanto ésta procura imitar los peores, y aquélla hombres mejores que los de nuestro tiempo”. (Poética, 1448a 7-18)

Lo que lleva a Ricoeur a afirmar que:

“La Poética no supone sólo "agentes", sino caracteres dotados de cualidades éticas que los hacen nobles o viles. Si la tragedia puede representarlos "mejores" y la comedia "peores" que los hombres actuales, es que la comprensión práctica que los autores comparten con su auditorio implica necesariamente una evaluación de los caracteres y de su acción en términos de bien y de mal. No hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad.” (Ricoeur, 2004: 122)

Es decir, que, si nos atenemos a lo expuesto por Ricoeur, la literatura, y por extensión los textos literarios susceptibles de usar en la enseñanza, no tienen por qué ser políticamente correctos, o ajustados a unos valores preconcebidos, pues la identificación de una jerarquía de valores o de las propuesta que el texto ofrece frente a situaciones adversas, pasan por un proceso de interpretación, en otras palabras, el problema no está en el texto escrito, sino en la interpretación que de su lectura haga el lector.

Por último, Ricoeur afirma que las acciones presentan elementos temporales que exigen ser ordenados a partir de la narración, en otras palabras, en la acción se encuentran presentes estructuras temporales que demandan la narración. Lo que interesa a Ricoeur en este punto es la forma en que la praxis cotidiana: *“ordena uno con respecto al otro el presente del futuro, el presente del pasado y el presente del presente. Pues esta articulación práctica constituye el inductor más elemental de la narración” (Ricoeur, 2004: 125).*

2.1.3. Bases Conceptuales.

Las bases conceptuales de esta investigación se articulan en torno a una serie de conceptos, algunos de los cuales ya se han hecho explícitos en los apartados anteriores, estos son: Contexto y contextualización, Mimesis, Paradigma literario y Pensamiento (reflexivo, dialógico-crítico, cuidadoso y creativo). A continuación, se tratan los conceptos, argumentos e ideas más generales que sustentan el andamiaje conceptual de este trabajo, en esta categoría se incluyen: Mito y Logos, Simbolismo y Símbolo, Literatura, Pedagogía y Didáctica.

Tradicionalmente se ha considerado que el origen de la Filosofía en Grecia, obedece al paso del Mito al Logos, oponiendo ambos términos como si fueran opuestos o contrarios; no obstante, mito y logos no son opuestos, pues ambos constituyen formas explicativas del mundo.

El mito, en su origen griego, constituye una amplia zona de significado que comparten la religión, el folclor, la antropología, la sociología, el psicoanálisis, y las bellas artes; cabe anotar que el mito contiene un rico simbolismo, en cuanto expresión que interpreta la realidad por medio de símbolos y es precisamente dicho simbolismo el que hace posible la amplia zona de significado mencionada. Que el mito se alimente del símbolo se explica si tenemos en cuenta que, en principio, la palabra símbolo remite a los verbos “juntar” y “comparar” lo que insinúa una cierta analogía entre signo y significado; esto explica la definición de mito como narración simbólica o sistema de símbolos.

En los primeros años de la infancia el mundo se representa a partir de una comprensión mítica del mundo, en este orden de ideas puede inferirse que el niño se encuentra en el ámbito del pensamiento mítico. Si, como dice Vigotsky (2017): *“La forma más espontánea de pensamiento es el juego y las fantasías de la imaginación, que hacen*

parecer alcanzable lo que se desea” (Vigotsky, 2017: 84), entonces puede concluirse que el mítico es el tipo de pensamiento presente en el niño y es a partir de ahí que deben cimentarse las bases de su futura formación, sin negar o despreciar esa facultad del niño para aprender e interpretar el mundo a través del juego y la imaginación.

Si entendemos la imaginación como facultad para representar mentalmente sucesos, historias o imágenes de cosas ajenas a la realidad, o no presentes en el momento, entonces la literatura constituye vehículo idóneo para desarrollar esa facultad y también para transformarla en herramienta capaz de lograr aprendizaje y resolución de problemas.

Ahora, el símbolo surge cuando a una imagen carente de sentido se le atribuye un significado. Es de este modo que las imágenes logran relacionarse con conocimientos previos, los cuales cambian a través de la dinámica de los procesos mentales y la experiencia. La significación del símbolo, al igual que el conocimiento, es una construcción constante. Hay un proceso de conocimiento y razón que vincula al individuo con la realidad.

Por otra parte, la palabra *Mythos*, refiere a la narración o discurso de las proezas de los Dioses y Héroes, mediante la cual el pensamiento prefilosófico explica simbólicamente los grandes problemas concernientes al origen del mundo, la humanidad y las instituciones. Históricamente, el mito sigue al ritual, en cuanto correlato, constituyendo la “parte oral” del ritual y el argumento que el ritual representa. Si el ritual se ejecuta en nombre de la sociedad, mediante representación sacerdotal, entonces el mito se constituye en elemento de cohesión social.

El conjunto de mitos que conforman un sistema de creencias determinado es designado como mitología, que, en su origen griego, significa tratado de lo fabuloso o legendario. Dado que la mitología refiere a un sistema específico de creencias de una sociedad

determinada, entonces es posible hablar de distintas mitologías, verbigracia; la mitología griega, la mitología nórdica o la mitología precolombina. La mitología revela una concepción del mundo particular de cada cultura que incluye patrones éticos, estéticos, normativos y, en general, los caracteres fundamentales de la sociedad.

Ahora bien, cuando el mito, mediante la mitología, se plasma en texto escrito, ofrece un panorama que contiene reglas y desafíos diferentes a su tradición oral; en este punto, la mitología adquiere un valor literario que se suma a su riqueza simbólica. La adaptación de la mitología griega a la cultura romana refleja un fuerte sincretismo en que las creencias del conquistador se le imponen al conquistado, hecho este que se repite frecuentemente a lo largo de la historia, ejemplo, la Conquista de América, el sistema de creencias europeo se impone a las culturas indígenas, lo que resulta en un fuerte sincretismo que se manifiesta en distintos sistemas religiosos y tradiciones culturales y folclóricas a lo largo del continente.

En su forma escrita, la mitología entabla una estrecha relación con la literatura, pues esta última viene a ser el mejor vehículo de difusión de la mitología y permite establecer conexiones entre el mito y la filosofía. No significa esto que el paso del mito al logos dependa de la literatura, este paso puede darse también en la tradición oral, pero esta relación mito-literatura se encuentra en el origen de la filosofía griega y, además, los mitos son la matriz de la que surge la literatura. Por otra parte, esta relación mito-literatura, permite a Aristóteles equiparar el mito al logos al concebir el mito como “trama” o “historia”, entendiendo esta última en el sentido de “narración”. En este punto ya es posible establecer relaciones entre mito y logos.

En la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín, se ha venido trabajando, desde hace unos 3 años, un proyecto de creación literaria con los estudiantes de los grados tercero a quinto de primaria. El proyecto, llamado Proyecto Gulliver, dirigido por la Corporación de Arte y Poesía Prometeo, mismos que son responsables del festival

Internacional de Poesía de Medellín, ha servido de excelente excusa para los objetivos de la presente investigación, ya que permite observar las posibilidades que ofrece el paradigma literario. La experiencia con los niños del proyecto Gulliver evidencia el valor formativo de las narraciones, especialmente, cuando éstas proceden del mismo niño y no son impuestas por agentes externos. Lo importante en este punto es la relación Mito-Narración-Aprendizaje, presente en el proyecto y que sirve de guía o base, para los propósitos prácticos del presente trabajo.

Ahora, el concepto de “*Logos*” es uno de los más difíciles de precisar, dado que ha sido traducido de múltiples formas; se le traduce por palabra, expresión, pensamiento, discurso, habla, razón, verbo o lenguaje, entre otras. Por razones prácticas, para evitar confusiones semánticas, y, en el contexto de este trabajo, el logos se entiende en clave aristotélica, en el sentido de palabra, trama o lenguaje. Aristóteles, en su “*Politeia*”, afirma que la naturaleza social del ser humano, se manifiesta en el decir, en el lenguaje, en el logos; este logos, está destinado a expresar lo útil y lo perjudicial, lo justo y lo injusto, el conocimiento propio del ser humano y que es fundamento de las comunidades, lo que trae consigo implicaciones éticas y filosóficas. En lo expuesto hasta el momento, se evidencia una relación directa entre mito, logos y literatura (recuérdese que, para Aristóteles, lo que hoy entendemos por literatura, es Poesía y agrupa distintos géneros que hoy consideramos como literarios); en esta relación, las emociones constituyen elemento común que aglutina estos conceptos. Así, por ejemplo, el filósofo Rousseau (2008), en su *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, nos ofrece elementos para argumentar esta afirmación. De acuerdo con Rousseau, lo que es originario y primitivo es también genuino, poético y vital; entonces, si el mito es originario y primitivo, necesariamente contiene elementos poéticos y vitales; ello se refleja claramente en el caso de la *Iliada*, donde confluyen armoniosamente mito y poesía.

Siguiendo a Rousseau, el lenguaje nació del estímulo de las emociones y no, cómo pensó Demócrito, de la utilidad social o de una planificación racional:

“Las lenguas no tienen origen en las primeras necesidades de los hombres. Sería absurdo creer que de la causa que los distancia proviene el medio que los une. ¿Dónde pueden entonces tener su origen? En las necesidades morales, en las pasiones. Todas las pasiones acercan a los hombres, a los que la necesidad de vivir obliga a alejarse. No es el hambre ni la sed sino el amor, el odio, la piedad, la cólera, las que les arrancaron las primeras voces. Los frutos no se escapan de nuestras manos, se puede comer sin hablar, se persigue en silencio la presa que se quiere devorar. Pero para conmovir un joven corazón, para replicar a un agresor injusto, la naturaleza dicta acentos, gritos, ruegos. Estas son las más antiguas palabras inventadas, y he aquí por qué las primeras lenguas fueron melodiosas y apasionadas antes de ser simples y metódicas.” (Rousseau, 2008: 28)

Pasiones y emociones se encuentran en el centro de las discusiones de Platón, y también Aristóteles, respecto a la poesía. Pasiones y emociones son objeto de estudio y preocupación en lo referente a la educación; si Platón rechaza la poesía, es porque cuestiona su función pedagógica y ello se debe al cultivo de virtudes y vicios, estrechamente relacionados con las emociones. Igual sucede en Rousseau, en el “Emilio”, se manifiesta la necesidad de educar las pasiones y emociones; recuérdese que el *Emilio*, es también la fuente de donde procede el concepto de *Niño* como lo entendemos hoy, y el esfuerzo de Rousseau se centra precisamente en la educación de ese ser que, hasta ese momento, se consideraba poco más que un adulto en miniatura, de ahí que Rousseau (2000) se preocupe por la educación del niño, en cuanto a ser diferente del adulto:

“No es conocida, en modo alguno, la infancia; con las ideas falsas que se tienen acerca de ella, cuanto más se adelanta, más considerable es el extravío. Los de mayor prudencia se atienen a lo que necesitan saber los hombres, sin tener en cuenta lo que pueden aprender los niños. Buscan siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que éste es antes de ser hombre. He aquí el estudio a que me he aplicado con preferencia, para que, aun suponiendo mi método enteramente falso, se obtenga siempre beneficio de mis observaciones.” (Rousseau, 2000, 8)

Resulta significativo que Rousseau, al ocuparse del niño, centre su interés precisamente en la educación de los menores, haciendo hincapié en la necesidad de diferenciar la educación del niño de la educación de los adultos.

Ahora bien, en lo referente a la educación, la pedagogía se entiende como el campo de estudio específico que reflexiona sobre todos los aspectos de la educación; de esta reflexión emergen diversas teorías y corrientes que plantean distintos enfoques sobre el fenómeno educativo. Ya en apartados anteriores se explicitó el enfoque de este trabajo, enfoque correspondiente a la llamada “Pedagogía Crítica”.

Si la pedagogía es el campo de estudio sobre la educación, la reflexión pedagógica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje corresponden a la didáctica, en otras palabras, la didáctica viene a ser disciplina pedagógica aplicada; en síntesis, la didáctica se propone articular un proyecto pedagógico (objetivos sociales de la educación) con los desarrollos en las técnicas y métodos de enseñanza (que se fundamentan en una teoría general del aprendizaje).

2.1.4. Bases Legales.

Colombia es un país multicultural y pluriétnico, y así lo reconoce la Constitución Nacional de 1991 que en su artículo 7 decreta: “*El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.*”. Ello implica una intencionalidad explícita en la normatividad, que se refleja en las bases legales de esta investigación y que, al menos en el papel, ofrece posibilidades ciertas para incorporar en prácticas y discursos educativos, elementos de inclusión, de derechos y de respeto a la diferencia.

Ahora bien, el problema surge al considerar que las buenas intenciones de la normatividad colombiana implican dos conceptos que es necesario tener presentes, a saber: Alteridad y Educación Intercultural.

Respecto a la noción de alteridad, cabe anotar que dicho concepto no es tan fácil de definir como en principio parece. Podría decirse que la alteridad motiva y estimula el respeto por las diferencias; pero esta interpretación conlleva un error común, respetar al *Otro* desde el *mí mismo*; en efecto, no se puede concebir el respeto por el otro, si no se reconoce a ese otro, y reconocer no es imaginar desde el prejuicio o la mismidad, es aproximarse.

Hablar de respeto por el otro, sin aproximarse a ese otro, es caer en una falsa noción de tolerancia que se encuentra a la base de distintos discursos que solo encubren formas hipócritas de discriminación, rechazo y segregación, además de ocultar una serie de graves prejuicios profundamente arraigados. Cabe recordar que la palabra “tolerancia” proviene del latín “*tolerans, tolerantis*”: soportar, cargar, aguantar; derivado del verbo “*tollere*”: “levantar”; en síntesis, ser tolerante equivale a decir: te tolero, pero bajo estos términos, te aguanto solo aquí y solo ahora, no te violento, pero bajo estas condiciones;

en conclusión, se encubre un proyecto de homogeneización que oculta las diferencias en aras de una supuesta igualdad.

De lo que se trata no es de superar las diferencias, por el contrario, se trata de reconocerlas para alcanzar afinidad, no igualdad; se trata más bien de alcanzar un reconocimiento de la pluralidad del Yo, y de los Otros, en armonía con una visión pluralista del mundo.

Lo anterior resulta especialmente significativo en el caso antioqueño. Recuérdese que el término “raza paisa” no alude a características raciales específicas, no refiere a fenotipos y genotipos comunes a toda la población; el término refiere es a una construcción de identidad que propende por una sólida integración cultural; se trata entonces de un proyecto de homogeneización que encubre la diversidad, en este sentido, puede decirse que esa solida identidad se construye a partir de la negación de las diferencias, lo que lleva a la exclusión de amplios sectores de la población, verbigracia, los pueblos afrocolombianos o las comunidades indígenas. No se trata de superar las diferencias para alcanzar una supuesta igualdad, sino de reconocer esas diferencias para desarrollar una afinidad que nos permita reconocer al Otro y a los otros en armonía con una visión pluralista del mundo.

Respecto a la Educación intercultural, estrechamente ligada al concepto de alteridad, cabe anotar que la normatividad colombiana ofrece múltiples herramientas para la implementación de prácticas y estrategias de inclusión y alteridad. De este modo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en los lineamientos curriculares de la cátedra estudios afrocolombianos reconoce que, aun cuando la multiculturalidad y la pluriethnicidad, son principios constitutivos de los pueblos latinoamericanos, no es hasta 1991 que Colombia reconoce estos principios en la constitución promulgada ese año; en este sentido el MEN afirma:

“Estos principios surgen no sólo como resultados de los justos reclamos de los pueblos y comunidades, denominados “minoritarios”, sino en concordancia con las tendencias cada vez más crecientes de la sociedad mundial de aceptar que la diversidad se constituye en verdadero pilar de la integración social y el paso más firme hacia la convivencia pacífica.” (MEN, 2018)

De la cita anterior se deduce que el reconocimiento de la multiculturalidad obedece a una tendencia mundial de aceptar la diversidad, lo que supone otro problema; en efecto, en este punto cabría preguntarse, si se trata de una tendencia mundial, entonces ¿quién impone esa tendencia? Y más importante, ¿desde dónde se promulga ese reconocimiento? La respuesta a estas preguntas implica un trabajo de amplias características, imposible de abordar aquí. No obstante, podemos intentar una aproximación a las implicaciones de estas.

La importancia de estas cuestiones radica en un hecho clave, dado que las distintas respuestas a tales interrogantes, han permitido construir sujetos de exclusión y alteridad. Para ilustrar este punto, recuérdese el ejemplo que ofrece el concepto de indigenismo; este concepto no surge del mismo ser humano que ha padecido la dominación y discriminación de quienes pregonan una supuesta superioridad del blanco europeo; las consecuencias de lo anterior son palpables si consideramos que, al no surgir de los pueblos indígenas, encubre proyectos de homogeneización y discriminación, como advierte Julián Naranjo (2014):

“A diferencia del concepto de negritud que surge del mismo hombre que ha sufrido la dominación y la discriminación de aquellos que pregonan la supuesta superioridad del blanco europeo, el concepto de indigenismo no nace de los pueblos indígenas, y, en consecuencia, ha sido desde siempre el nombre que encubre diversos proyectos e intentos por asimilar e integrar al indígena a una cultura nacional que hunde sus raíces en la cultura europea, negando de plano las culturas

indígenas, o mirando con desprecio todo lo referente al mundo indígena; de ahí que pueblos como el Mapuche en Chile, se opongan tajantemente a los llamados estudios interculturales por considerar que tales estudios no son más que otra forma de colonización.”(Naranjo, J, 2014)

Se trata pues de proyectos que buscan la asimilación, o extinción, de los pueblos indígenas, bajo la falsa bandera de la tolerancia, pues la diversidad indígena se desconoce, es decir que tales diferencias solo se imaginan desde parámetros eurocéntricos.

Si se trata de construir identidad a partir de la diversidad, entonces es necesario promover una educación centrada en desarrollar aspectos como la aceptación, el reconocimiento y el respeto por lo diverso. En esta línea se encuentran los planteamientos de la Premio Nobel de Paz, Rigoberta Menchú.

La Premio Nobel guatemalteca advierte que las políticas educativas deben acompañarse de un orden social que implique el desarrollo de una democracia más plena. Para Menchú, resulta imposible continuar en la búsqueda de una identidad latinoamericana, partiendo de ideas ancladas en la homogeneización y europeización de nuestros proyectos educativos, y que, además, implican la negación, o eliminación, de la diversidad. De este modo, lo que Rigoberta Menchú propone es la construcción de una identidad a partir de la diversidad; esto exige promover un tipo de educación que propenda por el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las diferencias; para Menchú, no puede existir un verdadero ejercicio democrático sin prácticas plurales, en otras palabras, la educación intercultural implica el fortalecimiento de la democracia.

A continuación, se presenta un cuadro que refleja la normatividad colombiana, en lo que a educación y multiculturalidad se refiere, ámbitos de especial importancia en el contexto de esta investigación.

REFERENCIA	AÑO	ARTICULO/ ESPECIFICACIONES
Constitución Política de Colombia	1991	Se tienen en cuenta los artículos en los que se consagra el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia y donde se establece la obligatoriedad de fomentar en las Instituciones Educativas, prácticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana, tales como: Artículo 11, Artículo 12, Artículo 13, Artículo 14, Artículo 15, Artículo 16, Artículo 17, Artículo 18, Artículo 19, Artículo 20, Artículo 21, Artículo 22, Artículo 23, Artículo 27, Artículo 29, Artículo 41, Artículo 44, Artículo 45, Artículo 67 y Artículo 68.
Ley 70 de 1993 y Decreto 1122	1993	Cátedra de Afrocolombianidad.

<p>Ley General de la Educación o Ley 115</p>	<p>1994</p>	<p>Considera que son la familia y la escuela, los espacios por excelencia para la formación individual y social de los hombres dentro de los principios de autonomía, participación, convivencia pacífica, y reconocimiento de sus propias capacidades, valores, actitudes e intereses.</p> <p>En los artículos 73 y 97, establece el Manual de Convivencia para todos los centros educativos. Así mismo, el literal c, del artículo 144, de la misma Ley, señala como función del Consejo Directivo, la adopción del Manual de Convivencia Escolar, de conformidad con las normas vigentes.</p> <p>También es de considerar los Artículos 1, 5 Numeral 2, 6, 7, 91, 92, 93, 94 y 96.</p>
<p>Ley 361</p>	<p>1997</p>	<p>Dispone el acceso de personas con limitación al servicio de educación estatal o privada en cualquier nivel de formación sin discriminación alguna.</p>
<p>Ley 1273</p>	<p>2009</p>	<p>Delitos informáticos y la protección de la información y de los datos generales.</p>

Ley 1453. Ley de "Seguridad Ciudadana."	2011	Por medio de la cual se reforma el código penal, el código de procedimiento penal, el código de infancia y adolescencia, las reglas sobre extinción de dominio y se dictan otras disposiciones en materia de seguridad. La reforma de la ley 1098 de 2006 corresponde a los capítulos I y V.
Ley 1620	2013	Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Para efectos del presente Manual de Convivencia se tendrán en cuenta los siguientes Artículos: 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21 y 22.
Ley 1874	2017	Restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia.
Decreto 1860	1994	En su artículo 17 numeral 5, consagra la inclusión de "instancias de diálogo y conciliación" en los manuales de convivencia, lo que en buena parte se podrá lograr a través de la mediación en los conflictos que pudieran llegar a presentarse.
Decreto 2082	1996	Decreto reglamentario de los artículos 46 al 49 de la ley 115 donde enfatiza que

		<p>el proyecto educativo debe especificar las adecuaciones curriculares, organizativas y pedagógicas. La atención educativa a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales en los siguientes principios consignados en este mismo decreto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● De integración social y educativa ● De desarrollo humano ● De oportunidad y equilibrio. ● De soporte específico.
Decreto 1290	2009	Por el cual se reglamenta la Evaluación del Aprendizaje y la Promoción de los estudiantes en los niveles de Educación Básica y Media.
Decreto 1377	2013	Que reglamenta parcialmente la ley estatutaria 1581 del 2012.
Decreto 1075	2015	Por medio del cual se expide el Decreto Único reglamentario del Sector Educación, disposición que recopila las normas reglamentarias preexistentes que rigen el sector educativo, con el fin de contar con un instrumento jurídico único que facilite la consulta y aplicación de los mandatos relacionados con la educación en el país y constituye la

		política Pública Gubernamental de la simplificación y compilación orgánica del Sistema Nacional Regulatorio.
Decreto 1421	2017	Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. En relación con su Artículo 2.3.3.5.2.3.1. Gestión Educativa y Gestión Escolar.
Resolución Departamental 1918	1998	Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
Resolución 2565	2003	Establece parámetros y criterios para la prestación del servicio a la población con Necesidades Educativas Especiales en los Artículos 1, 2, 3, 4 y 7.
Sentencia CC – 492	1992	Subsistencia del Derecho a la Educación
Sentencia T-316	1994	Mínimo de convivencia y disciplina
Sentencia T-599	1994	Derecho deber.
Sentencia T-459	1997	Convivencia Escolar.
Guía 48	2011	Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas.
Guía 49	2014	Guías pedagógicas para la convivencia escolar.

**Capítulo III. ASPECTOS
METODOLÓGICOS DE LA
INVESTIGACIÓN.**

3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación.

La metodología de investigación de este trabajo se inscribe bajo el paradigma cualitativo. Debe tenerse en cuenta que la naturaleza del problema planteado exige un enfoque interdisciplinar, por lo que se hace necesario establecer relaciones entre distintas disciplinas, o campos de estudio, tales como: Pedagogía, Filosofía, Literatura, Psicopedagogía, aspectos cognitivos, entre otras. En este sentido, resultan de vital importancia, para la metodología en cuestión, factores críticos e interpretativos; ello hace necesario utilizar métodos inductivos y/o deductivos de investigación cualitativa, investigación documental-descriptiva, revisión sistemática de bibliografía, análisis e interpretación de la información, lo que implica un enfoque epistemológico hermenéutico.

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, ello implica, que se apoya en el supuesto fundamental de que el mundo social constituye un entramado de significados y símbolos (Cfr. Jiménez-Domínguez, 2000); en este sentido, la intersubjetividad resulta factor clave de la investigación cualitativa, además de constituir el punto inicial desde el cual reflexionar, captar y analizar los significados sociales.

De acuerdo con Ana Cecilia Salgado Lévano (2007):

“La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.” (Salgado, 2007)

Ahora bien, existen distintas visiones de lo que puede considerarse investigación cualitativa, y, de igual modo, existen diversas bases epistemológicas. La presente

investigación toma como base el paradigma del constructivismo, teniendo en cuenta que, como afirma Mertens (2005) el constructivismo es probablemente el paradigma que ha tenido mayor influencia en el enfoque cualitativo, aunque algunos no estén de acuerdo. (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Para el constructivismo la realidad se construye socialmente, no se postula ningún tipo de verdad objetiva dado que las diversas construcciones mentales pueden ser aprehendidas, las percepciones son susceptibles de ser modificadas mediante el proceso de estudio (Mertens, 2005). Consecuencia de lo anterior es la concepción del conocimiento como construcción social, es decir, consenso, no imposición jerárquica y vertical, más bien participación activa de todos los involucrados. Esto implica que el conocimiento sea resultado de la interacción social y de la influencia de la cultura, de aquí la importancia del contexto específico, tanto del investigador, como de los sujetos involucrados.

Siguiendo a Salgado Lévano (2007) El constructivismo le otorga a la investigación cualitativa los énfasis principales que lo caracterizan:

- (a) El reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios, los puntos de vista de los participantes;
- (b) La necesidad de inquirir cuestiones abiertas;
- (c) Dado que el contexto cultural es fundamental, los datos deben recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas;
- (d) La investigación debe ser útil para mejorar la forma en que viven los individuos; y
- (e) Más que variables exactas lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

En este punto, cabe aclarar cuál es el *Locus Enuntiationis* de este trabajo. En todas las áreas del conocimiento, existe siempre un lugar de enunciación, todo discurso se enuncia desde un *locus* específico, es decir, desde donde se habla, qué y por qué se dice o no tal o cual cosa, cómo se dice y a qué contexto específico se refiere.

El lugar de enunciación se construye desde el, los, legados culturales, así, por ejemplo, al citar a Rigoberta Menchú, o Paulo Freire, se hace explícito un lugar de enunciación que hace posible un discurso determinado, pero difícilmente aplicable a otro lugar; se trata, en el caso de esta investigación, de Latinoamérica como lugar de enunciación.

Latinoamérica, en cuanto lugar de enunciación, puede resultar una noción problemática que es necesario delimitar. Así, por ejemplo, el concepto Latinoamérica, puede remitir tanto a quienes sostienen que se trata de una propuesta, claramente eurocéntrica, proveniente de los intelectuales europeos para fundamentar el proyecto imperialista francés, como a quienes plantean dicho concepto como delimitación de la frontera política con el imperialismo norteamericano, en cuyo caso se trataría de un concepto creado por la intelectualidad estadounidense. Como puede verse, ninguna de las dos concepciones surge de los propios latinoamericanos. De ahí que se propongan otros nombres tales como: Indoamérica o Nostramérica. Una tercera vía sería concebir el concepto en términos netamente latinoamericanos, apoyándose para ello en autores como Dussel, o el filósofo ecuatoriano Bolívar Echeverría; en este sentido, esta investigación tiene presentes los aportes del pensamiento latinoamericano. Es aquí que emerge una pregunta ¿cuál es el lugar que ocupa la filosofía en nuestro continente? No puede olvidarse que en nuestro continente, la filosofía siempre ha mantenido un fuerte interés de tipo humano y social al tiempo que presenta fuertes contrastes, pues de un lado el pensamiento filosófico latinoamericano ha sido afectado por la escolástica y el pensamiento católico, mientras que, por otra parte, ha sido profundamente influenciado por distintas corrientes del pensamiento marxista y el materialismo ateo; no obstante sus paradojas y contrastes, es innegable que la filosofía latinoamericana siempre ha

sido socialmente activa y ha influido significativamente sobre las instituciones sociales y políticas de la región. Por otra parte, la filosofía latinoamericana, constituye parte de la tradición grecorromana y judeocristiana, por lo que no se trata de una disciplina, ciencia o saber independiente del pensamiento europeo y, en este orden de ideas, no puede obviarse la tradición occidental en que se encuentra inserta Latinoamérica, como advierte Walter Mignolo: *“Esto es, un pensamiento que se construya en los intersticios, en los entre-espacios engendrados por la expansión occidental”* (Mignolo, 1995a, pp. 26-27).

Hablar desde Latinoamérica es hablar desde el mestizaje cultural, pero atendiendo a las características propias de tal mestizaje en nuestro contexto. En palabras de Bolívar Echeverría:

“La historia de la cultura se muestra como un proceso de mestizaje indetenible; un proceso en el que cada forma social, para reproducirse en lo que es, ha intentado ser otra, cuestionarse a sí misma [. . .]. El culto a la “tolerancia” que los estados occidentales de la época de la globalización tratan de infundir en sus poblaciones no es suficiente para ocultar el substancialismo profundamente racista de su autodefinición cultural. “Tolerar” significa “soportar”, “permitir”, es decir, simplemente “no agredir” (por lo menos aquí y por lo pronto) a los otros; no significa, como ha sido el verdadero método de la historia de la cultura (redescubierto para la modernidad por la Malinche mexicana en el siglo XVI) “abrirse” a ellos y retarlos a que ellos también “se abran”. [Echeverría, B. 2001: 189.]

De esta forma, Bolívar Echeverría plantea una reflexión en torno a una definición de cultura que no se reduzca a una función referencial, es decir, una función que reduce la cultura al predominio de la razón, lo mental y lo cognitivo, legitimando una configuración de la cultura productivista y mercantil de la modernidad capitalista. Para

el filósofo ecuatoriano, tal idea de cultura no es “La Cultura”, sino más bien un modo particular de cultura, al lado de la cual existen otras modernidades que no reproducen la cultura en términos de instrumentalización de la naturaleza o en función de la ciencia y la tecnología. Así pues, Latinoamérica no solo constituye espacio y contexto geográfico, sino también el lugar de enunciación específico desde el que se habla en esta investigación.

3.2. Tipo de Investigación.

La naturaleza de esta investigación corresponde al tipo de investigación documental. De acuerdo con Alfonso I. (1994), la investigación documental es un procedimiento científico, constituye un proceso sistemático de indagación, análisis, recolección, organización e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema, a fin de construir conocimiento. El elemento clave en este tipo de investigación es el documento escrito ya sea en papel o digital, aunque también incluye otros tipos de texto, como el texto fílmico, recursos audiovisuales y electrónicos, etc.

Ahora bien, este tipo de investigación se fundamenta, en esencia, en documentos resultado de otras investigaciones, reflexiones teóricas de expertos en un campo de estudio determinado; en síntesis, el conocimiento resulta una construcción con sólidas bases teóricas y conceptuales puesto que parte de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de dichos documentos, en palabras del Lic. Oscar Alberto Morales:

“En dicho proceso se vive la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados, vistos en su función social. En cuanto a la lectura, se tiene la posibilidad de elegir los textos que se desean leer y aquéllos que son pertinentes y significativos para las investigaciones. No se persigue un

significado único; se busca la construcción de la propia comprensión del texto, la explicación de la realidad a la que se hace referencia. La lectura es, en este sentido, un instrumento de descubrimiento, de investigación, de esparcimiento y de aprendizaje; por lo tanto, es fundamental para el desarrollo de los proyectos.”

Así pues, si la lectura es un instrumento de descubrimiento, de investigación y aprendizaje, entonces también es necesario tener claro un criterio para escoger los documentos, pues dicha selección determina, en gran medida, el proceso de construcción de significados, vistos en su función social.

Siguiendo a Alfonso (1994), la UNA (1985) y Vásquez (1994), es necesario tener presente una serie de fases que posibiliten el desarrollo de la investigación, al tiempo que hace tal proceso más eficiente y orientado al logro de resultados exitosos. Cabe aclarar que tal procedimiento no constituye camisa de fuerza, no se trata de la prescripción de pasos rígidos e inamovibles, más bien es un modelo que ha ofrecido buenos resultados cada vez que ha sido utilizado por investigadores de distintos campos. Finalmente, es la competencia lingüística y conceptual del investigador, su experiencia, su bagaje y conocimientos previos, lo que permite optimizar el proceso. A continuación, se describen, *grosso modo*, las fases del proceso de investigación documental:

1. **Selección y delimitación del tema:** la selección del tema y delimitación temática del ámbito de estudio en que se inscribe el trabajo a realizar. En el caso del presente trabajo, este punto remite al capítulo 1, en especial lo concerniente a la descripción de la problemática, justificación y objetivos; esto implica ya un criterio de selección. Así, por ejemplo, si hablamos del programa FpN, como referente teórico y se hace mención de las limitaciones de ese proyecto, entonces los documentos seleccionados y consultados obedecen a dos

consideraciones. En primer lugar, investigaciones que clarifiquen y expliquen en qué consiste la propuesta de Lipman y cómo se desarrolla, al tiempo que apoyan las propuestas del programa. En segundo lugar, tesis que confronten el proyecto FpN y adviertan las limitaciones del mismo.

2. **Acopio de información o de fuentes de información:** Luego de definir el tema y delimitar los aspectos que al investigador le interesa considerar. Cabe anotar que, en general, el acopio de información y la revisión de datos y documentos, empieza mucho antes de que aparezca el interés por la investigación, en otras palabras, el investigador se acerca al tema con un bagaje previo. En el caso del presente trabajo, el investigador es docente con formación en filosofía, ello determina la previa consideración de referentes teóricos tales como Platón o Aristóteles, cuyas tesis se confrontan para decidir una línea clara desde el principio.
3. **Organización de los datos y conceptualización:** El investigador no solo debe organizar la información, también debe cuidar la precisión conceptual, especialmente cuando el trabajo se relaciona con la filosofía; esta precisión conceptual evita falacias nominales y, sobre todo, evita confundir conceptos que han sido definidos, concebidos o trabajados de distintas formas por distintos autores. En el caso de esta investigación, este punto remite, por ejemplo, a la discusión acerca del concepto de pensamiento en Lipman o Dewey, o la precisión conceptual en el caso de la relación entre Aristóteles y Ricoeur, o el concepto de contexto en Giroux, así como en las definiciones del paradigma literario o la clarificación en torno a logos y mito.
4. **Redacción de la monografía o informe de la investigación y presentación final (oral y escrita):** Es el momento en que se inicia la redacción final. Para este momento, ya el investigador debe haber identificado las posibles vías que

permiten responder a la pregunta problematizadora, y se ha clarificado el “cómo” se alcanzarán los objetivos. Se reelaboran los planteamientos del anteproyecto, la información organizada se convierte en escrito y se procede a la revisión y corrección de borradores, a fin de presentar el informe final.

3.3. Diseño de la Investigación.

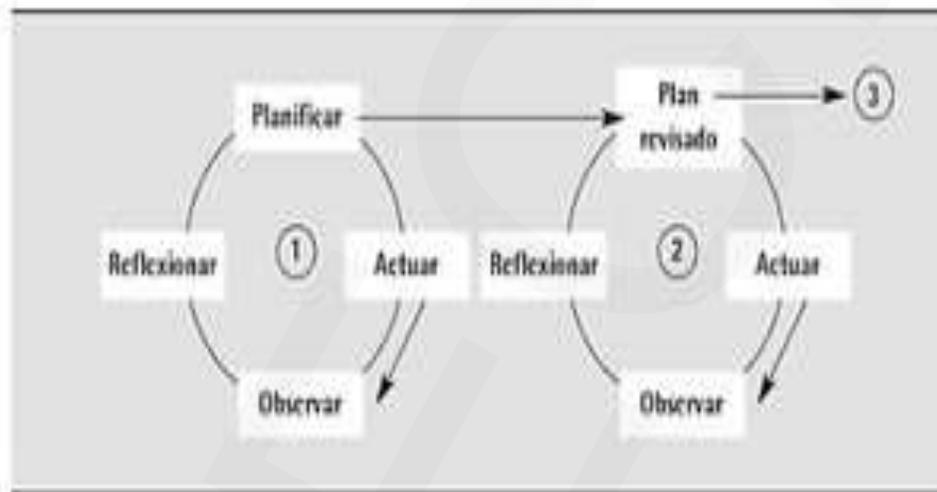
Para complementar el proceso de investigación que parte, como se mencionó anteriormente de la investigación documental que derive en la identificación de elementos conceptuales para diseñar la propuesta de enseñanza de filosofía y, en relación a la utilidad de un enfoque mixto, se buscó implementar algunos elementos útiles desde la perspectiva de la investigación acción, precisamente por el impacto que se desea en términos del resultado del análisis y en relación con la práctica del investigador que es en últimas el elemento fundamental en relación con la investigación educativa.

La Investigación-Acción, tiene como propósito es resolver problemas inmediatos a fin de mejorar, proponer o desarrollar prácticas concretas. Este tipo de diseño se centra en aportar información que permita orientar la toma de decisiones, ya sea para un programa específico, o también, para plantear procesos o reformas estructurales. De ahí la exigencia en cuanto precisión conceptual y teórica.

Salgado Lévano (2007), citando a Stringer (1999), afirma que las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos); pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de una manera cíclica, una y otra

vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Ahora bien, el proceso de investigación acción fue ideado por Lewin en 1946 y desarrollado por Kolb y Carry Kemmis, entre otros. Básicamente se trata de una espiral



de ciclos de investigación acción. Dicha espiral presenta las siguientes fases: planificación, acción, observación y reflexión; cada una de estas fases permite identificar falencias y fortalezas a fin de mejorar o corregir el proceso.

La siguiente gráfica ilustra la propuesta de los ciclos (La Torre, 2007: 32)

Por otra parte, las bases fundamentales de un diseño de investigación-acción son las siguientes:

Los participantes que están viviendo un problema son los que están mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista. Este punto remite a la contextualización; en el caso de la presente investigación, el investigador es también docente, lo que implicó

un doble rol, en cuanto investigador y participante de la investigación y se orientó a solucionar un problema específico de su práctica docente.

La conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno natural en que se encuentran. Es decir, Contexto. No solo el contexto propio del docente, sino también el entorno natural y socio-cultural del lugar donde se aplique la investigación. Este diseño, Investigación-Acción, se corresponde con la esencia de esta investigación, pues no solo atiende a un contexto específico, además permite involucrar a los niños como sujetos activos al tiempo que plantea opciones y, o, soluciones para problemas concretos de la práctica docente, en un área específica, en el entorno natural de los niños del grado tercero de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

Por tratarse de una investigación cualitativa, las técnicas e instrumentos de recolección de datos refieren a revisión documental: tesis, ensayos, artículos, lineamientos y documentos del Ministerio de Educación Nacional, entre otros, discriminados así:

Tesis Doctorales, memorias para optar al título de doctor, y tesis de maestría:

Se revisó documentación de distintos repositorios universitarios tales como el de la UNAM, la Universidad Complutense de Madrid, la UMECIT, la Universidad del Valle, la Universidad ICESI, la Universidad Tecnológica de Pereira, entre otras. El proceso de revisión y selección de las tesis, obedeció a dos consideraciones, en primer lugar, investigaciones que clarifiquen y expliquen en qué consiste la propuesta de Lipman y cómo se desarrolla, al tiempo que apoyan las propuestas del programa. En segundo lugar, tesis que confronten el proyecto FpN y adviertan las limitaciones del mismo;

estos mismos criterios se consideraron a la hora de seleccionar y revisar artículos, ensayos y otros documentos referentes al programa de FpN. Cabe anotar que una de las tesis seleccionadas, *Valencia Caro Daniel Arturo (2016). Estado Del Arte De La Enseñanza De La Filosofía En Colombia: Génesis Y Categorías*, se escogió para sustentar el apartado referente al estado del arte, dado que se trata de una investigación que ofrece un amplio panorama de ese aspecto específico. Finalmente, se seleccionaron los siguientes trabajos y bajo este principio de organización de la información y los datos derivados útiles para la estructuración de la propuesta, siguiendo la siguiente matriz documental, que se desarrollará en el capítulo IV.

Tipo de documento	Autor y fecha publicación	Categorías de análisis útiles para el diseño de la propuesta de Enseñanza de la filosofía	Aplicación teórica/conceptual Fundamentación	Aplicación Enseñanza filosofía	Aplicación en la elaboración de instrumentos y/o secuencias de aprendizaje de la propuesta
Tesis doctorales y tesis de maestría					

Documentos MEN y, o, documentos legales.

Se realizó una revisión documental de la normatividad, tanto vigente como en desuso. Los documentos relacionados, cuya normatividad se encuentra en desuso, se utilizaron para reconstruir la parte histórica de la enseñanza de la filosofía en Colombia, mientras que las normas vigentes apuntalan y direccionan la propuesta de investigación, en tanto esta debe estar acorde a la ley. Algunos documentos legales, tales como los *Lineamientos Curriculares*, *Cátedra Estudios Afrocolombianos*, y la Constitución política de Colombia, sirven al propósito de ubicar en contexto la diversidad cultural y étnica del pueblo colombiano y la necesidad de atender a tal diversidad.

Artículos, ensayos y libros.

Esta es la parte de la bibliografía que sustenta el corpus conceptual de esta investigación. La revisión y selección de documentos obedece a varias consideraciones. En primer lugar, fue necesario clasificar por áreas de conocimiento, en este caso, documentos referentes a la filosofía, la literatura y la pedagogía. En segundo lugar, aquellos autores que trabajan, recomiendan o aluden al paradigma literario. También se revisaron documentos que sustentaran los aspectos metodológicos del presente trabajo. Se confrontaron planteamientos o líneas de investigación para evitar el sesgo de confirmación y finalmente se seleccionaron los siguientes 13 documentos.

Referentes teóricos y otros.

Esta parte constituye la columna vertebral de esta investigación y es la que sustenta el corpus teórico de la misma. Al igual que en los documentos anteriores, se confrontaron planteamientos y líneas argumentales, por ejemplo, se confrontan las tesis de Platón con las de Aristóteles a fin de decidir la línea más idónea para el paradigma literario,

en este caso, línea aristotélica. Se seleccionaron obras y autores que sustentan la parte teórica y conceptual del paradigma literario, como en el caso de Sloterdijk, Nussbaum o Melich. Se seleccionó el trabajo de Paul Ricoeur concerniente a sus estudios y reflexiones sobre Aristóteles.

Cabe anotar que la selección de autores y obras no se limita a los criterios mencionados, pues existe un elemento que determina, en gran medida, la elección de tal o cual autor, dicho elemento lo constituye el *Locus Enuntiationis*. Como ya se mencionó, el lugar de enunciación de esta investigación es Latinoamérica, y por ello la elección de autores como Rigoberta Menchú, Paulo Freire, o Henry Giroux, entre otros, que están más cerca de nuestro contexto y de las problemáticas propias de nuestro continente. Así pues, el corpus teórico de esta investigación se fundamenta en las siguientes 30 obras:

Esta revisión documental está sujeta a un proceso interpretativo hermenéutico que, dado los campos de estudio que convergen aquí, filosofía, literatura, pedagogía, etc., exige confrontar teorías, posiciones o tesis, atendiendo a la precisión conceptual.

Por último, la información recabada mediante estas técnicas de recolección de datos, se corresponden con los objetivos propuestos en esta investigación, puesto que permiten un análisis idóneo del problema planteado.

3.5. Credibilidad (cualitativa) de los instrumentos.

Por tratarse, principalmente, de una revisión documental, la credibilidad viene dada por la autoridad de las fuentes, autores que constituyen referentes teóricos de sus respectivos campos de estudio, tesis doctorales o de maestría que implican un trabajo riguroso de investigación y documentos oficiales referentes a leyes, decretos,

lineamientos curriculares, documentos del Ministerio de Educación Nacional, entre otros.

Debe tenerse en cuenta que el presente trabajo implica un escenario específico, propio del contexto latinoamericano, de ahí que esta propuesta se enmarque en el enfoque de la pedagogía crítica, especialmente en los postulados de Paulo Freire y Henry Giroux, en especial lo concerniente a la crítica social, el contexto social de las familias de escasos recursos, la conciencia social y las distintas dinámicas político-socio-culturales propias de nuestra región, para impactar en la formación de un sujeto, capaz de comprender y transformar su propio entorno.

3.5.1. Consideraciones éticas.

Al tratarse de una propuesta de formación filosófica, el componente ético se encuentra implícito en la actividad investigativa. Debe atenderse a la dignidad del niño y, especialmente, a sus cualidades y a su naturaleza de ser niño. Es por esta razón que, en ningún momento, puede violentarse la imaginación, la fantasía, los aspectos psico-emocionales y psicoafectivos de los menores, etc. No puede caerse en el error de pretender una formación filosófica que transforme al niño en un pequeño adulto, pues eso atenta directamente contra sus derechos y eso no puede permitirse en modo alguno. Tampoco puede descuidarse la identidad del niño, no se trata de imponer una identidad en su desarrollo infantil, más bien se trata de ofrecer los instrumentos para que el niño desarrolle sus propios criterios a fin de que estos le permitan construir su propia identidad, al tiempo que se hace hincapié en el *Sapere Aude* kantiano, es decir, que el niño, a lo largo de su proceso formativo y su desarrollo personal e intelectual, aprenda a pensar por sí mismo con criterios y fundamentos sólidos.

3.5.2. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales.

Se trata de una propuesta didáctica que atiende al contexto específico local, pero que al mismo tiempo puede adaptarse a otros contextos. No se trata de formar un pensamiento crítico en niños pequeños, se trata más bien de otorgar herramientas que permitan a esos niños formar sus propios criterios; la literatura despierta la imaginación, la potencia y al mismo tiempo presenta tópicos y aspectos que la filosofía puede aprovechar para una mejor comprensión del mundo.

Se trata de una propuesta de carácter interactivo en que el niño no sea sujeto pasivo, más bien se busca que el menor sea sujeto activo de su proceso formativo, implicado en su formación, al tiempo que se plantean nuevos escenarios de aprendizaje que propenden a un fortalecimiento del proceso de construcción del conocimiento.

Los problemas de comprensión, interpretación, capacidad argumentativa, de análisis e investigación, que se encuentran en el bachillerato e impiden un buen desempeño en la educación superior y en el ámbito profesional y, o, personal, tienen su raíz en las falencias de la educación básica primaria, es ahí donde debe concentrarse el esfuerzo para cimentar las habilidades y criterios que permitan la formación de mejores ciudadanos, sujetos, investigadores y profesionales. Antes del impacto social, debe considerarse el impacto individual. Esta propuesta busca, en primer lugar, la formación del sujeto y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, argumentativas, conceptuales, analíticas, etc., para que luego, ese mismo sujeto, pueda impactar positivamente en su propia vida y en su entorno social.

Ahora bien, este trabajo también presenta una serie de riesgos relacionados con el docente. En primer lugar, al tratarse de una propuesta para la enseñanza de la filosofía en niños de tercer grado de primaria, el docente debe tener formación en dicha

disciplina; pues un profesional de otra área, sin formación filosófica, no posee el bagaje conceptual y teórico que exige la filosofía; tendrá dificultades para escoger los temas, tópicos, teorías y, o, conceptos acordes a la edad y el nivel de formación de los estudiantes, así como también es posible que presente un programa rígido que no atienda al contexto o se limite a repetir fechas, lugares de nacimiento y frases sueltas de distintos autores. Lo anterior, no significa que esta propuesta implique un sesgo disciplinar, o que exija, necesariamente, un docente licenciado en filosofía, lo que se afirma es que el docente debe estar familiarizado con la filosofía, debe tener cierta experticia y un bagaje conceptual que le permita orientar, y orientarse, para así atender a los interrogantes, desafíos e imprevistos que surgen en el aula.

Por otra parte, el diálogo socrático, en cuanto elemento fundamental de esta propuesta, presenta el riesgo de posibilitar el que las preguntas sean orientadas a un fin preestablecido, ya sea ideológico o de otra índole, lo que llevaría a un adoctrinamiento muy lejos de los objetivos que persigue esta investigación.

Otro riesgo implícito, es que los niños, en razón de su edad, planteen preguntas, comentarios u opiniones que, en principio, se alejen del tema u objetivo propuesto en una sesión determinada; Cabe aclarar que no se trata de impedir la pregunta del niño, o de evitar que el niño se salga del tema, al contrario, se debe permitir que ello suceda, de hecho, si hablamos de una filosofía con niños, o una filosofía desde las infancias, entonces es la voz del niño la que marca el punto de partida, es el docente el encargado de encauzar u orientar las preguntas o temas sugeridos por el niño. En este punto, el docente debe ser capaz de mantener un delicado equilibrio; no se trata de imponer una jerarquía autoritaria y vertical que impide toda expresión que no se corresponda con las expectativas del docente; pero tampoco se puede permitir caer en divagaciones que disuelvan los objetivos de esa sesión en particular sin aportar a otras metas o propósitos. Recuérdese que, si bien la imaginación del niño se derrama y corre en todas las

direcciones, el docente debe aprovechar esa capacidad, no inhibirla, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el docente debe ser flexible, no tratar de ajustarse con demasiada rigidez a un plan preestablecido, más bien se trata de aprovechar esa curiosidad y capacidad del niño para interesarse en distintos temas a la vez.

Otro aspecto a considerar es el del acceso a los recursos necesarios para el desarrollo de la propuesta, es decir, los textos escritos. Se trata de una población de bajos recursos que difícilmente puede invertir en libros; la Institución cuenta con su propia biblioteca, pero esta ofrece alternativas limitadas, lo cual implica creatividad y recursividad por parte del docente, a la hora de proporcionar los textos narrativos y la capacidad de adaptarse a los recursos y limitaciones que el entorno ofrece.

Por último, estas limitantes y riesgos, entre otros no especificados aquí, pero susceptibles de emerger a lo largo del proceso, pueden ser vistas como oportunidades que deben ser aprovechadas, en razón de la flexibilidad que se espera de esta propuesta; ello exige, se insiste, creatividad, recursividad y capacidad de adaptación por parte del docente.

**Capítulo IV: ANÁLISIS E
INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS O HALLAZGOS**

4.1. Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos y procesamiento de los Datos.

El análisis, interpretación y procesamiento de datos en la investigación documental puede resultar inagotable; por momentos, el análisis lleva a replantearse puntos de vista, enfoques e interpretaciones y cada relectura puede conducir a nuevas reinterpretaciones; también es necesario plantearse si el objeto de estudio está, o no, predeterminado, si la ciencia crea el objeto de estudio. Como afirma el sociólogo Pierre Bourdieu (1975)

“Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados”. (Bourdieu, 1975: 54)

Lo anterior remite, directamente, al problema planteado en la descripción de la problemática. En dicha descripción se señalan problemáticas como baja comprensión lectora y el necesario desarrollo de las capacidades interpretativas, analíticas y argumentativas; en este orden de ideas, análisis, interpretación y argumentación son competencias estrechamente ligadas a la filosofía, por lo que la enseñanza de la filosofía sería la opción más natural. Por otra parte, en la selección de fuentes bibliográficas y revisión del corpus documental, es fácil caer en el llamado sesgo de confirmación, es decir, seleccionar solo aquellos documentos que apoyen las ideas preconcebidas por el investigador, de ahí la necesidad de definir y clarificar criterios de selección. Por último, la selección de las fuentes debe estar orientada, necesariamente, al logro de los objetivos propuestos.

En toda investigación documental, se definen categorías de análisis que pueden definirse como abstracciones de las características, o cualidades de los fenómenos, que

contribuyen a organizar ideas y clarificar una visión de la realidad. En este sentido, si el primer objetivo específico se dirige a “Identificar algunos aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de básica primaria, a partir de un trabajo documental”, entonces, podemos establecer, como categoría de análisis, la calidad en la educación. De este modo, la noción de calidad en la educación, en cuanto categoría de análisis, lleva a la revisión de documentos en esa línea que permitan alcanzar el objetivo propuesto, verbigracia, la normatividad vigente, que impone límites y, o, alternativas a cualquier proyecto o investigación relacionado con educación, aunque este tipo de documentos no sean los únicos que corresponden a dicha categoría. No todos los documentos encuadran con una sola categoría, algunos pueden pertenecer a distintas categorías en función de las distintas etapas de la investigación, por ejemplo, las citas que refieren a Paul Ricoeur obedecen a distintos propósitos tales como la discusión, o interpretación del pensamiento de Aristóteles, pero también aporta su concepto de triple mimesis, como hermenéutica literaria, que establece una guía para el tratamiento del paradigma literario.

El segundo objetivo específico se dirige a: Fundamentar la necesidad del llamado “paradigma literario” para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del grado tercero de la básica primaria. Para alcanzar este objetivo se establece la categoría “aspectos teóricos, conceptuales y argumentativos”, dado que tales aspectos permiten fundamentar el paradigma literario, al tiempo que aporta a la precisión conceptual y argumentativa.

Para el tercer objetivo específico: “Plantear una propuesta de enseñanza de la filosofía dirigida los estudiantes del grado tercero de básica primaria a partir del llamado "Paradigma Literario", se establece la categoría “pedagogía, didáctica y metodología” que permite la revisión, selección, análisis e interpretación de la documentación referente a la teorización, aplicación y método de la propuesta.

Cabe aclarar que las categorías de análisis propuestas son amplias y generales, pues cada categoría agrupa las distintas dimensiones, teórica, analítica, conceptual, metodológica y práctica, de la presente investigación. En síntesis, se seleccionaron 57 documentos discriminados así:

Tesis doctorales y tesis de maestría	Documentos normativos y legales	Artículos, ensayos y libros	Referentes teóricos y otros
5	7	20	25

A continuación, se presenta una matriz documental que refleja las categorías de análisis, así como los criterios de selección y revisión documental que se tuvieron presentes en el desarrollo de esta investigación.

Tipo de documento	Autor y fecha publicación	Categorías de análisis útiles para el diseño de la propuesta de Enseñanza de la filosofía	Aplicación teórica/conceptu al Fundamentación	Aplicación Enseñanza filosofía	Aplicación en la elaboración de instrumentos y/o secuencias de aprendizaje de la propuesta
Tesis doctorales y tesis	1. Peña Escoto Joseline	Calidad de la educación.	Teniendo el proyecto FpN como referente teórico, las tesis	Perspectiva en la relación docente-alumno. La	A partir de los referentes teóricos y la

de maestría	<p>Estela (2013)</p> <p>2. Sumiacher D. (2011).</p> <p>3. Valencia Caro Daniel Arturo (2016).</p> <p>4. Kohan Walter (2002), Citado Por Peña Escoto Joseline Estela (2013) En: Peña Escoto Joseline Estela (2013),</p> <p>5. Reina Gutiérrez Nilton (2015)</p>	<p>Aspectos teóricos, conceptuales y argumentativos.</p> <p>Pedagogía, didáctica y metodología</p>	<p>citadas profundizan dicha teoría al tiempo que la confrontan. Así, por ejemplo, Peña Escoto (2013), expone supuestos teóricos y prácticos de FpN, al tiempo que cita a Kohan para cuestionar o confrontar tales supuestos; En este sentido, Walter Kohan señala un limitante desde la nominación, es decir, Filosofía para Niños, ya supone una jerarquía vertical que se manifiesta en la palabra <i>para</i>, y en consecuencia, Kohan propone una filosofía <i>Con</i> niños. Sumiacher D. (2011), cuestiona el concepto de pensamiento</p>	<p>relación enseñanza-aprendizaje pasa de ser vertical a ser horizontal. El estudiante no es <i>Tabula Rasa</i>, se parte de sus saberes previos y se aprovecha la curiosidad del niño al igual que su voz.</p>	<p>confrontación de la propuesta de Lipman, se propone un esquema que evite la jerarquía vertical y establezca una relación pedagógica horizontal. Se toma la tesis del Magister Nilton Reina, se consultó por su investigación sobre el autor Efe Gómez, para, a partir de ahí, establecer una relación entre el paradigma literario y la hermenéutica literaria de</p>
-------------	--	--	---	---	--

			<p>complejo en FpN y su relación con la noción de coherencia en Dewey, aportando precisión conceptual.</p> <p>La tesis de Valencia Caro (2016), se incluye por el amplio panorama que ofrece respecto al estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia.</p>		Paul Ricoeur.
Documentos normativos	1. Constitución Política de la República de Colombia 1991	Calidad de la educación.	<p>Se tienen en cuenta los artículos en los que se consagra el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia y donde se establece la obligatoriedad de fomentar en las Instituciones Educativas,</p>		<p>En cuanto norma de normas, la constitución política de Colombia no puede obviarse. Toda propuesta educativa debe ajustarse a</p>

			prácticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana, tales como: Artículo 11, Artículo 12, Artículo 13, Artículo 14, Artículo 15, Artículo 16, Artículo 17, Artículo 18, Artículo 19, Artículo 20, Artículo 21, Artículo 22, Artículo 23, Artículo 27, Artículo 29, Artículo 41, Artículo 44, Artículo 45, Artículo 67 y Artículo 68.		las normas decretadas por la constitución.
	2. Decreto 1002 de abril 24 De 1984	Calidad de la educación.	Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación		

			Formal Colombiana.		
	3. Decreto 1290 de abril 16 de 2009.		Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional.		Se cita este decreto en la parte referente a la evaluación, dado que esta debe ajustarse a la normatividad colombiana
	4. Ley 115 De 1994, Ley General De La Educación	Calidad de la educación.	Objeto de la ley La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.	El artículo 31 establece la obligatoriedad del área de filosofía: <i>“Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamental es las mismas áreas de la educación básica en un nivel más</i>	

				<i>avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía”</i>	
	5. Ministerio de Educación Nacional (1998), Lineamientos Curriculares, Cátedra Estudios Afrocolombianos.	Calidad de la educación.	La multiculturalidad y la pluriétnicidad aun cuando siempre han estado presentes en la conformación de los pueblos de América, sólo en el siglo pasado empezaron a tener visibilidad y a ganar espacios en los marcos constitucionales y sociales	La normatividad colombiana ofrece múltiples herramientas para la implementación de prácticas y estrategias de inclusión y alteridad	Obliga a centrar la atención en la diversidad étnica y cultural de nuestro país
	6. Ministerio De Educación Nacional (2010) Documento No. 14	Calidad de la educación.	Orientaciones Pedagógicas Para La Filosofía En La Educación Media	El documento presenta el vínculo y la estrecha relación que desde la antigüedad hasta nuestros días sostiene la	

				filosofía con el quehacer pedagógico, elemento que justifica la enseñanza y el ejercicio de esta disciplina en la educación media	
	7. OECD (2018) Programme For International Student Assessment (Pisa) Results From Pisa 2018.	Calidad de la educación.	Informe de resultados, Colombia pruebas PISA (2018)		
Artículos, ensayos y libros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alfonzo, I. (1994). 2. Artidiello Moreno, Mabel Marta (2018). 3. Avendaño C William R y Parada-Trujillo 	<p>Calidad de la educación.</p> <p>Aspectos teóricos, conceptuales y argumentativos.</p>	<p>Los trabajos de Alfonso I. (1994), Jiménez Domínguez (2000), Oscar Alberto Morales (2003) y el documento de la Universidad Nacional Abierta (1985). <i>Técnicas de documentación e investigación,</i></p>	<p>Definición y sustentación del paradigma literario. Fundamentación del enfoque pedagógico. Elección del lugar de enunciación.</p>	<p>Luego de fundamentar el paradigma literario, dicha fundamentación se encuentra implícita en el diseño de la propuesta ya que se parte de lo</p>

	<p>Abad E. (2012).</p> <p>4. Bourdieu, P.; Chamboredon J. C.; Passeron, J.C. (1975) El oficio del sociólogo. Buenos Aires. Siglo XXI.</p> <p>5. Camps, Victoria (1993)</p> <p>6. Colli Giorgio (2009).</p> <p>7. Eco, Umberto. (1985)</p> <p>8. Iñaki Marieta Hernández (2009).</p> <p>9. Jané, Marc. (2004) Evaluación del aprendizaje</p>	<p>Pedagogía, didáctica y metodología</p>	<p>constituyen fundamentación teórica del marco metodológico, la investigación documental, paradigma cualitativo y técnicas de investigación.</p> <p>Artidiello Moreno, Mabel Marta (2018), expone la génesis de FpN.</p> <p>Del trabajo de Mejía, S. Alex Fabián (2011), se tomó el cuadro que ilustra las novelas del proyecto FpN.</p> <p>Se citan los trabajos de Marieta Iñaki (2009) y Julián Naranjo (2014) para establecer la posición de Platón respecto a la poesía y luego confrontarla con la tesis aristotélica.</p>	<p>literario para llegar a lo filosófico. El nombre de la propuesta “Filosofía desde las infancias”, proviene del trabajo del Magister colombiano Edgar Giovanni Rodríguez Cuberos, quien propone el término para diferenciar y cubrir las distintas infancias que habitan nuestra región, de ahí que la expresión “desde las infancias” resulta mucho más apropiada</p>
--	---	---	---	--

	<p>je: ¿Problem a o Herramie nta? En: Revista de estudios sociales. # 20, junio.</p> <p>10. Jiménez Domíngu ez, B. (2000)</p> <p>11. Jiménez Suárez Mónica María Y Fonnegra Osorio Claudia Patricia (2010)</p> <p>12. Mejía, S. Alex Fabián (2011)</p> <p>13. Naranjo Boza Nicolas (s.f.).</p>		<p>El trabajo de Jiménez y Fonnegra (2010), aporta argumentos e interpretaciones respecto a las tesis de Paul Ricoeur y la relación filosofía y narración. Naranjo Boza (s.f.) es experto en la obra de Efe Gómez, autor del que se toma el cuento que sirve de ejemplo en el apartado sobre el paradigma literario. Por último, el trabajo del Magister Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos (2016) no solo señala algunos limitantes del proyecto de Lipman, además, ofrece una propuesta que se corresponde con la esencia de este trabajo al</p>	<p>para nuestro contexto ya que atiende a la diversidad de nuestro pueblo.</p>
--	--	--	--	--

	<p>14. Naranjo Escobar Julián (2014).</p> <p>15. Rodríguez Cuberos Édgar Giovanni (2016)</p> <p>16. Morales Oscar Alberto (2003)</p> <p>17. Universidad Nacional Abierta (1985).</p> <p>18. Savater, Fernando . (1997).</p> <p>19. Serrano de Moreno, S. (2002).</p> <p>20. Silva Vallejo, Fabio (2004)</p>		<p>proponer una filosofía, no <i>Para</i> Niños, sino <i>Desde</i> las infancias, mucho más apropiado para nuestro contexto ya que atiende a la diversidad del pueblo colombiano.</p> <p>Conceptualización. Confrontación de planteamientos o líneas de investigación para evitar el sesgo de confirmación.</p>		
Referentes teóricos y otros	1. Agis, Marcelino (2005)	Calidad de la educación.	Del trabajo de Paul Ricoeur, Tiempo y Narración, se	Se sustentan ideas y conclusiones	

	<p>2. Aristóteles (s.f.)</p> <p>3. Barthes Roland (1978)</p> <p>4. Conrado Eggers Lan Y Victoria E. Julia. (1978)</p> <p>5. Dewey John. (1989)</p> <p>6. Efe Gómez (S/F).</p> <p>7. Freire, P. 1973.</p> <p>8. García Moriyón Félix (2010)</p> <p>9. Gimeno, J. (2013)</p> <p>10. Giroux Henry. (2003)</p> <p>11. Gómez Clarita (1991)</p> <p>12. González, S. Y Méndez,</p>	<p>Aspectos teóricos, conceptuales y argumentativos.</p> <p>Pedagogía, didáctica y metodología</p>	<p>toma el concepto de Triple mimesis por su componente de hermenéutica literaria que se corresponde con lo que pretende esta investigación; Marcelino Agis (2005) aporta precisión conceptual e interpretación de las tesis de Ricoeur. Platón y Aristóteles se encuentran al inicio de la reflexión filosófica y literaria y por ello es necesario confrontar sus trabajos para decidir una línea argumental. Cabe anotar que no solo se tienen en cuenta ambos autores, además se seleccionaron comentaristas de sus obras o</p>	<p>del investigador. Se definen líneas argumentales, conceptuales y teóricas.</p>	
--	--	--	---	---	--

	D. (1998).		ensayos sobre algún tópico de su pensamiento, en este sentido, se incluye el trabajo de Ricoeur. La elección de autores como Rigoberta Menchú, Paulo Freire, Henry Giroux, García Moriyon y Lev Vigotsky, obedecen a un doble propósito: la elección del lugar de enunciación y la fundamentación teórica del aspecto pedagógico.		
	13. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006).				
	14. LA TORRE, Antonio. (2007)				
	15. Lipman, M. (1987)				
	16. Menchú Rigoberta (2002)				
	17. Mendoza Fillola Antonio (2008)				
	18. Nussbaum Martha. (1997)				
	19. Pineda Rivera Diego Antonio (2008)				
	20. Platón (1988).				
			Respecto al lugar de enunciación, además de los autores mencionados, también se incluyen los aportes del pensamiento latinoamericano, en autores como Bolívar Echeverría.		

	<p>21. Ricoeur Paul (2004)</p> <p>22. Rousseau, J. (2000).</p> <p>23. Salgado Lévano, Ana Cecilia. (2007).</p> <p>24. Vygotsky Lev. (2017)</p> <p>25. Waskman, V. y Kohan, W. (2000).</p>		<p>Martha Nussbaum, Peter Sloterdijk y Joan Carles Melich, son autores que han escrito sobre el paradigma literario, sus aportes a este tema se reflejan en las citas de sus obras que se referencian en el presente trabajo.</p> <p>Las citas de Rousseau sustentan la diferenciación entre la educación del niño y del adulto en la modernidad.</p> <p>Roland Barthes, Efe Gómez, y Clarita Gómez de Melo, se seleccionaron para soportar el fundamento teórico del paradigma literario y su aplicación, ilustrada con un</p>		
--	---	--	---	--	--

			<p>ejemplo. Las referencias a Pineda, Kohan y Lipman, constituyen referentes, el primero es el iniciador del programa FpN en Colombia, el segundo comenta y confronta las tesis de FpN y el último es el principal referente teórico de la enseñanza de la filosofía dirigida a niños.</p>	
--	--	--	--	--

La anterior matriz documental permite entrever los lineamientos principales que se asumen para plantear una propuesta de enseñanza alternativa en la enseñanza de la filosofía. Así, por ejemplo, si bien la normatividad vigente no contempla la enseñanza de la filosofía en básica primaria, tampoco presenta objeciones; esa misma normatividad, permite una cierta autonomía, no solo en lo referente a la reglamentación interna de cada institución, también en lo que refiere a la pequeña autonomía que tiene el docente en el aula. Por otra parte, la ley colombiana, desde la propia Constitución Política, reconoce la diversidad étnica, lingüística y cultural de nuestro país, al tiempo que exige reconocer tal diversidad; esto significa que, al diseñar, proponer o plantear, una didáctica, un proyecto educativo, o un tipo de enseñanza alternativo, debe atenderse a la diversidad de nuestra población. No se trata sólo del mandato

constitucional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), supeditado a la Constitución posee normatividad al respecto, tal como puede apreciarse en la matriz documental, donde expresamente se citan los lineamientos curriculares de la Cátedra Estudios Afrocolombianos.

Que nuestra constitución reconozca la diversidad étnica y cultural de nuestra nación, no es fortuito, pues ello obedece a nuestro contexto latinoamericano; es por esto que, en este trabajo, se hace énfasis en la noción de contexto y se insiste en tener siempre presente el entorno socio-cultural de los educandos. También es por esta razón que, la bibliografía presenta autores, filósofos e intelectuales latinoamericanos, tales como Bolívar Echeverría, Rigoberta Menchú, Paulo Freire, entre otros, que permiten fundamentar un *locus enuntiationis* propio de nuestro contexto, es decir, Latinoamérica como lugar de enunciación.

Ahora bien, el pedagogo y filósofo brasilero, Paulo Freire, es el fundador de la “Pedagogía crítica”, corriente pedagógica con fuerte influencia en esta propuesta, que si bien, desarrolla y aplica conceptos provenientes de la Escuela de Frankfurt, hunde sus raíces en fenómenos netamente latinoamericanos tales como la teología de la liberación, el pensamiento latinoamericano, el contexto social de desigualdad en nuestra región y la filosofía de la liberación. En la misma línea se inscribe el crítico cultural norteamericano Henry Giroux, quien aporta el concepto de contexto, tan importante en este trabajo.

Capítulo V. PROPUESTA

5.1. Denominación de la Propuesta (nombre del proyecto)

Filosofía desde las infancias.

5.2. Descripción de la Propuesta (qué se quiere hacer, en qué consiste la propuesta)

Los textos filosóficos no constituyen lecturas fáciles, aún para aquellos que por formación están familiarizados con dichos textos. Este punto resulta de vital importancia, dado que constituye un importante obstáculo, además de excusa para evitar la enseñanza de la filosofía en primaria.

De acuerdo con Umberto Eco: *“Escribir es construir, a partir del texto, el propio modelo de lector”* [Eco, U. 1985: 53-54], lo que remite a la pregunta por el tipo de modelo de lector en que pensaban Platón, Descartes o Hegel, tal como advierte Julián Naranjo (2015):

“Cabe preguntarse en qué tipo de modelo lector pensaban Aristóteles, Kant, Hegel o Heidegger, al escribir su obra; difícilmente podría pensarse que dichos autores escribieron sus textos filosóficos pensando en cualquiera de los estudiantes de nuestros colegios”.

En este sentido, tiene razón el filósofo español Fernando Savater cuando afirma:

“No se puede pasar de la nada a lo sublime sin paradas intermedias. No debe exigirse que quien nunca ha leído empiece por Shakespeare, que Habermas sirva de introducción a la filosofía y que los que nunca han pisado un Museo se

entusiasmen de entrada por Mondrian o Francis Bacon". [Savater, F. 1997: 126]

Así pues, en filosofía como en cualquier otra área de aprendizaje, es necesario partir de lo conocido a lo desconocido, y para ello el diálogo socrático resulta de especial importancia. Ahora bien, La estructura básica del diálogo socrático, consiste en el planteamiento de una cuestión vital, en estrecha relación con los problemas propios de la experiencia cotidiana, qué en el caso de la enseñanza de la filosofía podrían ser temas relacionados con virtudes y valores tales como el amor, la justicia, la verdad etc.; luego entra en juego la ironía socrática, (Cfr. Naranjo, J. 2014) entendiendo por tal, una forma de interrogar que parte del reconocimiento de la propia ignorancia, y que tiene por objetivo abrir la mente a la búsqueda de nuevas respuestas y nuevos enfoques del problema planteado; luego se verifica la segunda parte del diálogo, la mayéutica, que propicia una construcción de conocimiento íter-subjetivo acompañado de un mayor rigor conceptual. Lo que se pretende alcanzar por este medio no es una verdad incuestionable, sino más bien una mejor argumentación racional, en otras palabras, no se trata de demostrar a toda costa quien tiene razón, de lo que se trata es de llegar a fundamentar opiniones que permitan lograr acuerdos entre posiciones enfrentadas, con argumentos y criterios sólidos, objetivo al que contribuye el diálogo socrático siempre y cuando no se trate de imponer ideas o verdades preconcebidas.

Ahora bien, esta propuesta implica una metodología que exige la participación activa de los estudiantes; se insiste en que no se trata de imponer conocimientos, tampoco de abrumar con datos a los niños y, en consecuencia, se hace necesario romper con el esquema tradicional de la clase magistral apoyada en el libro texto. Lo que aquí se propone es un diálogo socrático, tal como se describió en los párrafos anteriores.

5.3. Fundamentación (por qué se quiere hacer, cuál es la problemática)

Comúnmente se ha comprendido la enseñanza de la filosofía como: “toda actividad orientada en proporcionar al alumno los instrumentos necesarios para desarrollar en él las habilidades cognitivas que potencien su capacidad crítica y reflexiva”. Se espera que la filosofía, proporcione las herramientas para comprender e interpretar la realidad y permita ampliar el diálogo con los demás de un modo tal que no sea la fuerza o el dogmatismo los que se impongan, sino la argumentación y la reflexión.

Esta propuesta surge de la necesidad de afrontar algunas falencias relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Como se mencionó en el apartado correspondiente a la descripción de la problemática, tanto las pruebas estandarizadas, los informes de la OCDE y la pruebas PISA, además de la experiencia profesional del investigador, que es también docente de primaria, advierten la baja comprensión lectora del estudiante colombiano promedio y la necesidad de potenciar, y desarrollar, las capacidades interpretativas, analíticas y argumentativas; es en este punto donde se revela la importancia de la filosofía para alcanzar dicho fin. La filosofía desarrolla el pensamiento crítico, la comprensión lectora y la contextualización; así pues, las falencias en filosofía se reflejan en los resultados mencionados arriba. Es por esta razón que este trabajo propone diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir del llamado "Paradigma Literario", en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín.

Ahora bien, el área de Filosofía se orienta a la formación de estudiantes en el ámbito de la reflexión de problemas de pensamiento, de comportamiento, de conocimiento y de la cultura, reflexión que desde siempre se ha hecho el ser humano para preguntarse por el lugar que ocupa en el mundo. Para lograrlo, debe enmarcar el desarrollo de las competencias planteadas para el área (Interpretativa, argumentativa, propositiva,

comunicativa, crítica- reflexiva y textual), a partir de preguntas hechas por y para el ser humano, desde los pensadores de la antigüedad hasta nuestros días. Victoria Camps afirma que: “*sólo el ser humano se hace preguntas y no debe dejar de hacérselas*” (Camps, 1993: 5); en este sentido, filosofar no sólo implica el mero acto de pensar, sino también de comprender, dar cuenta, justificar y argumentar; así pues, la enseñanza de la filosofía debe alentar esa tendencia natural en el ser humano y potenciar un pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo que interroge e interpele, aprovechando la curiosidad natural de los niños, a fin de llevarlos a indagar y reflexionar sobre diversos aspectos de su vida cotidiana y sobre los diferentes aspectos de su entorno social. En este sentido, la enseñanza de la filosofía encuentra terreno abonado en la llamada pedagogía crítica, teoría que propone a través de la práctica, que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica dentro de su sociedad. Es por esto último que para esta propuesta resulten de especial importancia las nociones de *Contexto* y *Entorno* desarrolladas por el crítico cultural norteamericano y teórico fundador de la pedagogía crítica, Henry Giroux. En este punto, cabe recordar lo que Giroux entiende como contexto, noción que Giroux asume en dos momentos: en el primer momento, el contexto se define como el espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones; en el segundo momento, el contexto se refiere a las redes de significados, es decir, los espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, etc., en otras palabras, el contexto se refiere a todas aquellas estructuras socioculturales y a los sistemas de comunicación, reconocidos y aceptados por los sujetos que comparten un mismo espacio físico. De este modo, el contexto en que se encuentra un individuo, es decir, su entorno familiar, social, cultural y educativo, determina lo que dicho individuo puede interiorizar a través del proceso de socialización. De ahí que cada individuo interprete de diferente manera la realidad en que vive, realidad que se fundamenta en las representaciones internas que el individuo construye (Cfr. Giroux, H. 2001: 61). Así pues, esta propuesta presenta un enfoque teórico reflexivo, pues lo que se busca es lograr que el alumnado asuma una mirada crítica de su entorno, y pueda tomar su posición en el mundo como ciudadano activo y

como sujeto autónomo al tiempo que se proponen herramientas para que el docente, de básica primaria, tenga o no formación en filosofía, supere su dependencia del libro de texto y dé un giro al rol que tradicionalmente han asumido los maestros en la enseñanza, pues de lo que se trata es de que el docente se aleje de la imagen tradicional de portador de la verdad, que generalmente se le ha impuesto, y presente sus opiniones a manera de orientación, sugiriendo caminos sin imponer “verdades”.

5.4. Objetivos de la Propuesta.

5.4.1. Objetivo General (qué se quiere hacer, qué se quiere lograr).

El objetivo principal de esta propuesta, es el de ofrecer herramientas teóricas y prácticas, que permitan a los estudiantes del grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín, formar sus propios criterios, por medio del diálogo socrático, apoyado en el paradigma literario.

5.4.2. Objetivos Específicos (cómo se logrará ese objetivo general).

5.4.2.1. Aproximar a los estudiantes del grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín, al pensamiento filosófico, desde la literatura, a fin de fortalecer sus capacidades reflexivas, propositivas y argumentativas.

5.4.2.2. Desarrollar en el alumnado habilidades para la disertación y la argumentación

5.5. Beneficiarios.

Antes del impacto social, debe considerarse el impacto individual. Esta propuesta busca, en primer lugar, la formación del sujeto y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, argumentativas, conceptuales, analíticas, etc., para que luego, ese mismo sujeto, pueda impactar positivamente en su propia vida y en su entorno social.

Los beneficiarios de esta propuesta son, en primer lugar, los estudiantes del grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín. También resultan beneficiados aquellos docentes *no filósofos* que deseen aproximar a sus alumnos al pensamiento filosófico, o aquellos docentes que desean potenciar en sus estudiantes competencias lecto-escritoras, analíticas, interpretativas y argumentativas.

Se beneficia también la comunidad educativa en general, al contar con un instrumento que ofrece herramientas para que los niños construyan sus propios criterios e impacten así, positivamente, en su entorno socio-cultural.

5.6. Localización.

La Institución Educativa Guadalupe, está ubicada en la comuna número 1, núcleo educativo 914, en el barrio Manrique Guadalupe de la ciudad de Medellín – Antioquia (Colombia). Atiende a una población cercana a los 1450 estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, en los grados de preescolar a 11; la institución educativa cuenta con tres sedes: Guadalupe, Graciela Jiménez de Bustamante y Agripina Montes del Valle, donde el investigador realiza su ejercicio profesional.

5.7. Método.

5.7.1 Introducción a la propuesta.

El objetivo de la filosofía, desde los tiempos de Sócrates, se dirige, principalmente, a la cuestión del ser humano, más concretamente a su formación; en este sentido, pedagogía y filosofía confluyen armoniosamente en el término *Paideia*, que en español puede traducirse como “Formación integral”. En este orden de ideas, tiene razón el filósofo Wilhelm Dilthey, quien considera que, al reflexionar sobre la formación del ser humano, en cuanto motor fundamental del desarrollo de la humanidad, es posible ver la pedagogía como el mismo objeto de la filosofía, en palabras de Dilthey (1934): “Desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera Filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (Dilthey, 1934, p. 9).

Si en el inicio de la tradición filosófica occidental aparece el *Nosce te ipsum*, como imperativo socrático que se impone como ideal de formación, en la modernidad es el *Sapere Aude* kantiano quien comparte ese lugar y, en consecuencia, hoy podemos hablar de un doble propósito en la formación del sujeto que debe dirigirse tanto al “conócete a ti mismo” socrático, como al “pensar por sí mismo” kantiano, ambos constituyen factores clave en esta propuesta, que busca ofrecer herramientas para que los mismos niños construyan sus propios criterios, a fin de que puedan desarrollar un pensamiento crítico.

Emerge aquí la necesidad de considerar un aspecto de suma importancia en toda propuesta didáctica, a saber, la evaluación. Cabe anotar que evaluar no significa calificar; en esta propuesta, se concibe una evaluación de carácter diagnóstico, integral

y formativa, lejos de una evaluación instrumental o de carácter punitivo. Por otra parte, Avendaño y Parada (2012), advierten que la evaluación tiene una relación muy estrecha con la reproducción y transformación cultural. Lo anterior obedece al elemento diagnóstico inherente a la evaluación, pues permite la planeación, organización y puesta en marcha del acto educativo; en este orden de ideas, la evaluación es un elemento fundamental del acto educativo, propio de los procesos formativos en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje.

La presente propuesta concibe la evaluación del aprendizaje en una dimensión formativa y, por lo tanto, integrada al proceso pedagógico. No se trata de una concepción en términos de evaluación instrumental, y tampoco de una evaluación impuesta desde afuera con carácter punitivo. En esta propuesta, la evaluación de los aprendizajes se comprende como una herramienta formativa (evaluación formativa) que, en esencia, es la “...*observación analítica permanente del proceso de aprendizaje del estudiante*” (Jané, 2004; 93), que conduce a una constante retroalimentación entre lo que se aprende, quien aprende y quien enseña. Así pues, de lo que se trata es de una evaluación integrada al proceso de aprendizaje que cumpla con una función formativa, al tiempo que permite un diagnóstico temprano de cada etapa y cada parte del proceso educativo, que permita aplicar los correctivos necesarios en cada momento. De esta manera, lo que se propone no es un mero ejercicio evaluativo, no se propone un tipo de evaluación pensado para medir una experiencia pedagógica, por el contrario, de lo que se trata es de invertir los términos y presentar una experiencia pedagógica diseñada desde la evaluación, entendida en términos integrales y de diagnóstico; ello significa que debe evaluarse, no solo el avance de los alumnos en su proceso, antes de eso debe evaluarse el entorno escolar, los obstáculos para el aprendizaje pero también las fortalezas y potencialidades, así como los recursos, tanto humanos como físicos.

Esto supone, a parte del fundamento teórico, integrar las experiencias de enseñanza con el fin de obtener un claro conocimiento de cada etapa del proceso que siguen los

estudiantes al aprender, de sus fortalezas y debilidades, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje (Cfr. Serrano, 2002).

5.7.2 Justificación de la propuesta.

En la infancia, el mundo se representa a partir de una comprensión mítica del mundo, es decir que el niño se encuentra en el ámbito del pensamiento mítico; sin embargo, en el contexto latinoamericano, decir que el niño se encuentra en la esfera del pensamiento mítico, no significa simplemente reducir los contenidos temáticos a un corpus mitológico, es decir, seleccionar textos o temas de mitología grecorromana, o para el caso, de mitología nórdica. El contexto latinoamericano exige atender a una cuestión de vital importancia socio-cultural, a saber, la diversidad y la multiculturalidad y, en este sentido, hablar de pensamiento mítico en nuestro continente es hablar de pensamiento mítico Amerindio lo que implica, necesariamente, un enfoque intercultural.

En los primeros años de la infancia el mundo se representa a partir de una comprensión mítica del mundo, en este orden de ideas puede inferirse que el niño se encuentra en el ámbito del pensamiento mítico. Si, como dice Vigotsky (2017): *“La forma más espontánea de pensamiento es el juego y las fantasías de la imaginación, que hacen parecer alcanzable lo que se desea”* (Vigotsky, 2017: 84), entonces puede concluirse que el mítico es el tipo de pensamiento presente en el niño y es a partir de ahí que deben cimentarse las bases de su futura formación, sin negar o despreciar esa facultad del niño para aprender e interpretar el mundo a través del juego y la imaginación.

5.7.3 Abordaje conceptual.

Desde el célebre “Fiat Lux” bíblico, la tradición judeo-cristiana ha reconocido el poder creador de la palabra. Nótese que la expresión *Fiat Lux*, se encuentra precedida, en el texto bíblico, del verbo “Decir”. Dios dijo, no pensó, no imaginó, no deseó, solo dijo, lo que implica un poder creador estrechamente ligado a la palabra. Decir, pronunciar la palabra, es establecer un diálogo, a veces interno como el monólogo interior, es expresarse y opinar, es ejercer el derecho universal a ser escuchados, y, al establecer comunicación con el otro, el diálogo se transforma en vehículo mediante el cual los individuos ganan significación en cuanto tales. En este orden de ideas, el diálogo, a condición de reconocer la igualdad entre las partes, solidariamente y evitando la dicotomía mundo-seres, conduce a un pensamiento crítico, pues contribuye a formar criterios, a cuestionarlos, a confrontarlos, asimilarlos, procesarlos y devolver mejorado, puesto que lleva a percibir la realidad como proceso en constante construcción, de ahí la importancia que se concede al diálogo en esta propuesta, pues, como advierte Juan Manuel Fernández Moreno (1999):

“El sujeto de pensamiento crítico ya no se preocupará por la conciencia de la temporalidad en sí misma, la superación de la situación de opresión y el espacio temporalizado, sino, que ahora para él, son un campo en continua transformación por la acción propia de los seres y/o grupos sociales, sociedades y/o naciones.”

En la tradición amerindia, la palabra también tiene un poder que no solo crea, preserva y expresa su sabiduría y filosofía moral, además constituye un lenguaje que se perfecciona y enriquece con el símbolo, la metáfora y el mito que permiten establecer diálogo, relación y comunicación con la divinidad y lo sagrado, al tiempo que se transmite y expresa su saber ancestral, su cosmovisión, sus valores y su riqueza

cultural. Es la palabra el elemento que permite dar explicación del mundo, ya sea mediante el mito o el logos, pues ambos constituyen explicación narrativa del mundo y lo desconocido. En este punto, cabe resaltar la narrativa indígena, los mitos y leyendas de nuestra América y la palabra que expresa valores tanto literarios como societarios y culturales. No sobra recordar que, hablar desde Latinoamérica, es hablar desde la multiculturalidad y la diversidad, y, en este sentido, la filosofía en nuestros países debe asumir un enfoque intercultural.

Ahora bien, si hablamos de una filosofía dirigida a niños, en nuestro continente, entonces debemos pensar en *infancias*, en plural, pues debe atenderse a las distintas infancias que habitan nuestra región. Así pues, se trata de una Filosofía *desde* las Infancias, y no de una Filosofía *para* Niños.

Si se considera la riqueza cultural de la palabra indígena, se descubre también su valor conceptual. Recuérdese que como ya se mencionó, la premio Nobel de la paz, Rigoberta Menchú, considera que no puede existir ejercicio democrático sin prácticas plurales y, en este orden de ideas, insiste en la necesidad de una educación que reconozca el ámbito lingüístico y la esencia multilingüe de nuestras naciones; Con este fin, Menchú propone tratar los temas y contenidos curriculares desde un punto de vista intercultural y a partir de dos conceptos extraídos de la cosmovisión Maya-Quiché, estos conceptos son: *Pixab* (enseñanza, transmisión de saberes, o educación) y *Utzil* (paz integral); lo anterior no significa que el docente deba ser experto en lenguas indígenas o que hable fluidamente el Quiché o el Nahuatl; de lo que se trata es de reconocer la riqueza cultural, social y conceptual de nuestras comunidades indígenas y, en especial, se trata de alcanzar una perspectiva más universal-inclusiva y menos eurocéntrica-exclusiva.

5.7.4. Áreas disciplinares.

Ciencias Sociales, Humanidades (Lengua Castellana).

5.7.5 Competencias curriculares.

comunicativa, lectora, escritora, pragmática o sociocultural, interpretativa, argumentativa, propositiva, poética o literaria y crítico reflexivo.

5.7.6 Indicadores de desempeño.

SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica los aportes dejados por diversas comunidades culturales, partiendo de lo local a lo global. ✓ Argumenta diferentes problemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organiza información sobre diversas posturas que explican algunas de las problemáticas de su identidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce la importancia de los derechos y de las organizaciones que velan por su protección y garantía como parte del proceso de formación para

<p>existentes en su entorno socio cultural sobre la dignidad y diversidad de los seres humanos.</p> <p>✓</p>	<p>✓ Utiliza diversas formas de expresión sobre situaciones de discriminación y violaciones a los derechos de los niños para hacer efectiva la defensa de la dignidad humana.</p>	<p>una ciudadanía activa.</p> <p>✓ Asume posición crítica frente a efectos de problemáticas presentes en su contexto socio cultural, como una manera de ser ciudadano responsable.</p>
--	---	--

5.7.7. Descripción de necesidades educativas.

5.7.7.1. Barreras para el aprendizaje.

- **Aula:** hacinamiento, exagerada decoración en el salón (lo que se convierte en distractores para el aprendizaje), silletería no acorde a la edad de los estudiantes, condiciones ambientales no favorables para el aprendizaje tales como: falta de ventilación, poca iluminación, exagerado ruido)
- **Estudiantes:** ausentismo, conflictos derivados de la intolerancia y el hacinamiento dentro del aula, ridiculización dentro de los estudiantes.

- **Familia:** falta de acompañamiento, familias disfuncionales, violencia intra – familiar, bajos recursos económicos.
- **Institución educativa:** falta de recursos didácticos y económicos. Biblioteca con recursos limitados o insuficientes. Sala de computadores con equipos insuficientes y obsoletos.

5.7.7.2. Potencialidades para el aprendizaje.

En este apartado nos centraremos en las potencialidades que los estudiantes presentan para el aprendizaje e interiorización de los temas propuestos; así pues, los estudiantes del grado tercero de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín, presentan las siguientes fortalezas:

- Están en condiciones de expresar juicios de valor sobre acciones.
- Manifiestan interés específico frente a actividades culturales y son capaces de sustentar dicho interés de manera básica.
- Participan en actividades grupales, en las cuales pueden asumir y realizar las instrucciones que se le imparten.
- Reconocen situaciones de perder y ganar.
- Poseen algunos elementos para prever las consecuencias de sus acciones.

- Están en capacidad de interactuar tanto con adultos como con niños menores que ellos.
- Poseen habilidades interpersonales.
- Comprenden las funciones que cumplen los medios de comunicación propios de su contexto.
- Comprenden que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos por texto, sonido e imágenes.
- Reconocen algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.
- Utilizan en sus producciones escritas el punto y aparte para separar párrafos, la coma para enumerar y la mayúscula para iniciar una oración y para escribir nombres propios.
- Declaman poemas de una estrofa y hacen representaciones teatrales.
- Leen en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto.

5.7.8. Descripción de la experiencia pedagógica.

TEXTO: La torre de los gigantes.

TEMA O TÓPICO: pensamiento mítico.

Primer momento.

- ✓ Indagación de saberes previos: Lo que se conoce del tema, en este caso el mito y la leyenda. El docente inicia el diálogo planteando situaciones de discrepancia o abiertamente absurdas; el objetivo de ello es producir un choque de conocimientos que genere el interés, atención y motivación del alumno permitiendo romper el hielo mediante el humor, el juego y, o, la diversión. A continuación, proponer una lluvia de ideas acerca del tema en cuestión, en diálogo abierto, anotando las observaciones, ideas o comentarios de los niños. En esta primera secuencia, no es necesario hacer precisiones, ello vendrá luego; es normal que los niños del grado tercero confundan términos como mito y leyenda, no es el docente quien debe forzar o proporcionar una diferenciación, se trata de que el niño logre hacer la distinción, a partir del diálogo y las preguntas, usando su imaginación primero y conceptualizando después.
- ✓ Lectura en común: se sugieren textos que tengan relación con el tema a desarrollar, en este caso, el pensamiento mítico amerindio. Para este ejemplo, se toma la leyenda “La torre de los gigantes”, en versión de Fabio Silva Vallejo (2004). Cada estudiante tendrá el texto y el docente hará la lectura dirigida en voz alta, haciendo énfasis en aspectos que él considere clave para el alcance de los logros propuestos en esta actividad.
- ✓ Léxico y definiciones: se sugiere que los niños resalten las palabras o términos que no comprenden o desconocen en el texto, cada niño lee en voz alta las palabras escogidas y el docente las escribe en el tablero o la herramienta que él tenga para ello en mesa redonda o puesta en común, se invita al auditorio, a que trate de definir esos términos en el contexto en que aparecen, el docente puede

sugerir imágenes para que el niño, usando su imaginación y el debate con sus pares, logre alcanzar definiciones más precisas de los términos en cuestión.

- ✓ Actividad creativa: Se sugieren actividades acordes a la edad y nivel formativo de los alumnos. En este caso, las actividades deben contener un elemento lúdico. En este orden de ideas, se sugiere la realización de un dibujo alusivo a las palabras desconocidas que represente lo que el niño entiende o imagina del término en cuestión.

Segundo momento.

- ✓ Discusión y el ¿por qué?: Recuérdese que el niño constantemente se cuestiona el porqué de las cosas. En este momento la pregunta por el *por qué* cobra vital importancia y desde ahí debe guiarse la discusión. Respecto al texto sugerido, *La torre de los gigantes*, se sugieren preguntas del tipo ¿por qué son gigantes? ¿qué es soberbia y por qué se castiga? ¿qué otras historias similares conocen? Entre otras que surjan de acuerdo a los comentarios de los niños. El objetivo de estas preguntas obedece a un doble propósito, en primer lugar, se pueden ir haciendo precisiones conceptuales; en segundo lugar, ténganse en cuenta que la primer pregunta remite al símbolo, puede establecerse un paralelo entre las tradiciones amerindias y la tradición judeocristiana, relacionar el tema con la torre de babel, o los titanes de la mitología griega. Ello permite ampliar los conocimientos generales y establecer puntos en común de distintas tradiciones para llegar al concepto de símbolo, finalmente, se expone por consenso, que simbolismo poseen los gigantes y se aclara la definición de símbolo.
- ✓ Conceptualización: El concepto, en cuanto representación mental de una idea, dota de sentido a la información recabada por la experiencia, la imaginación y, o, el razonamiento. Ello explica la diferencia entre definición y concepto, pues

mientras la primera es una descripción universal de algo, el segundo es menos preciso, más particular y subjetivo ya que obedece a una opinión que se origina en la experiencia propia y a un contexto socio-cultural específico.

Ahora bien, se trata de que los niños vayan desarrollando sus propios conceptos a partir de su propia experiencia y su entorno específico; para ello, se sugiere plantear preguntas que lleven al niño a relacionar el texto escrito con su experiencia socio vital. En este punto se revela la importancia de las narraciones tanto del niño, como aquellas narraciones de familiares o amigos que el niño conoce.

✓ Confrontación y contextualización

Se sugieren textos, o narraciones míticas similares, pero de otras culturas. En este caso, se sugieren narraciones sobre los titanes de la mitología griega, o los gigantes de la mitología nórdica, o los gigantes y la torre de babel en la biblia. Se trata de que los niños reconozcan la diversidad del ser humano y su cultura, pero también los puntos en común. En mesa redonda, se proponen preguntas del tipo ¿por qué en unas culturas son tan importantes los dioses del mar, mientras en otras no aparecen? El objetivo de ello es que los niños comprendan que los mitos y leyendas obedecen a un contexto específico para luego centrar el debate en el contexto latinoamericano y, o, colombiano.

✓ Actividad creativa

Tercer momento.

✓ Transferencia y valoración.

En el área de Filosofía la evaluación debe estar orientada y sustentada a partir de las directrices que establece el Decreto 1290 de abril de 2009, referente a la Evaluación de los aprendizajes y Promoción de los estudiantes y en el que se establece como propósitos, en su artículo 3:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Por otra parte, las múltiples actividades de evaluación que están presentes cotidianamente en la vida de las personas, así como las distintas opiniones y actitudes encontradas que se tienen sobre su realización son una clara muestra de que la evaluación:

“Es una actividad que constituye un rasgo de la cultura anclada en la subjetividad de las personas y no solo en las reglas y usos de las instituciones. De esa cultura participa el profesorado, los padres y madres, el alumnado, los administradores de la educación y muchas más personas en la sociedad”
[Gimeno, J. 2013: 125];

Esto implica alejarse de la visión que pretende hacer de la evaluación una simple actividad valorativa, como si los procesos formativos pudieran reducirse a una escala numérica, y exigir la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa

De este modo, la experiencia pedagógica que se presenta en este trabajo se ha diseñado en términos de evaluación, ello implica la implementación de diversas actividades evaluativas en cada sesión, a fin de tener mejores herramientas de comprensión, análisis y diagnóstico de cada etapa del proceso.

Consecuente con lo anterior, y mirando la evaluación como un proceso siempre en construcción además de integral, se sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La Autoevaluación: El mismo estudiante sustenta y evalúa su proceso (cognitivo, procedimental y actitudinal) frente a cada uno de los temas evaluados.
- La Coevaluación: El grupo evaluará como es el proceso de sus compañeros, (cumplimiento y actitudinal).
- La Hetero-evaluación: El maestro evaluará el desempeño completo de cada una de los estudiantes, teniendo en cuenta las dos evaluaciones anteriores y sus registros individuales, siendo este último de mayor énfasis para la conducción y aseguramiento del proceso.

Cabe anotar que el objetivo de la evaluación va más allá de una simple nota. En esta propuesta, más que evaluar si la respuesta del niño es, o no, correcta, lo que se pretende es evaluar el momento en sí mismo, es decir, evaluar si el dialogo y el debate se dirigen

a alcanzar los objetivos propuestos; evaluar la disponibilidad de recursos didácticos; evaluar si las preguntas son o no pertinentes, etc.

Conclusiones y recomendaciones.

Volvamos a lo expuesto en la introducción, el objetivo general de esta investigación era diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir del llamado " Paradigma Literario", en el grado tercero de la básica primaria de la I.E. Guadalupe de la ciudad de Medellín. Dicho objetivo se origina en la necesidad de dar solución al problema planteado en la introducción y descrito en el primer capítulo, a saber: la baja comprensión lectora del estudiante colombiano promedio y el poco desarrollo de un pensamiento crítico en nuestros estudiantes. Para alcanzar tal objetivo, se plantearon tres objetivos específicos que permitieran tener una panorámica del problema, al tiempo que perfilan posibles alternativas que finalmente se reflejan en la propuesta didáctica descrita en el capítulo cinco.

Ahora bien, el trabajo documental, sugerido en este primer objetivo, permite extraer dos conclusiones: en primer lugar, se hace evidente que, al momento de plantear una enseñanza de la filosofía dirigida a niños, el principal referente teórico es el proyecto de Matthew Lipman, denominado "Filosofía *para* Niños". En segundo lugar, la revisión documental señala las limitaciones del proyecto Lipman al momento de adaptarse a nuestro contexto. Ya desde su nombre, el programa propuesto por Lipman, supone una jerarquía vertical autoritaria que se evidencia en la palabra *Para*; de ahí que en esta propuesta se proponga la denominación "Filosofía desde las infancias", pues la palabra "desde" permite eliminar la jerarquía vertical y establecer una relación pedagógica horizontal, al tiempo que se hace énfasis en el plural *Infancias* que obedece a la diversidad socio-cultural de nuestro contexto.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, existe un estrecho vínculo entre filosofía y literatura que se manifiesta en la expresión literaria del pensamiento filosófico, verbigracia, los fragmentos en verso de los filósofos presocráticos. Por otra parte, el filósofo griego Platón recurre al diálogo literario para comunicar su pensamiento y, al hacerlo, equipara la literatura a la filosofía; recuérdese el constante recurso de Platón a la imagen, la alegoría y la poesía para expresar conceptos o tópicos filosóficos que no puede transmitir de otra forma. Además, el diálogo literario le permite al filósofo griego diferenciar entre filosofía y sabiduría, tal como advierte el filósofo italiano Giorgio Colli (2009):

“Sobre eso no hay dudas: en varias ocasiones Platón designa a la época de Heráclito, de Parménides, de Empédocles, como la era de los “sabios”, frente a la cual él se presenta a sí mismo como un filósofo, es decir, como un “amante de la sabiduría”, esto es, alguien que no posee la sabiduría.” (Colli, G. 2009: 114)

La elección del grado tercero de la básica primaria, obedece a que los niños de grados anteriores se encuentran en fase de prelectura, mientras los niños de tercero ya han adquirido las competencias básicas para los procesos de lectoescritura, ello significa que se encuentran al inicio de un largo proceso, y es precisamente en este inicio, donde debe centrarse el esfuerzo, pues las falencias en esta etapa se reflejarán a lo largo de su proceso educativo.

Ahora bien, no se pretende un curso de filosofía para formar pequeños filósofos, se trata más bien de otorgar herramientas que permitan a los niños construir sus propios criterios, para que, a partir de ahí, desarrollen su propio pensamiento crítico. No se puede forzar un tipo de conocimiento que castre la imaginación del niño, al contrario, se trata de aprovechar esa misma imaginación y, especialmente, aprovechar la curiosidad natural del niño y su capacidad para interesarse en distintos temas a la vez.

En este punto, emerge un elemento fundamental en la educación y la formación del niño: la curiosidad.

Paulo Freire (2013), llama “castración de la curiosidad” a la tendencia, tan generalizada en la escuela, de privilegiar la respuesta sobre la pregunta en un movimiento unilateral que impide el curso natural de la curiosidad infantil, en palabras de Freire (2013): “¡El educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada”! Es precisamente esto último lo que esta propuesta trata de evitar, pues la finalidad de este trabajo es escuchar la voz del niño, alentar su curiosidad e imaginación, y permitir que sea el mismo niño quien marque el ritmo de su proceso.

Metodológicamente se recurre al diálogo y a la pregunta, especialmente a motivar la pregunta infantil; recuérdese que la pregunta por el por qué, es inherente tanto a la infancia como a la filosofía. Debe evitarse el miedo a la pregunta infantil, pues inhibir la curiosidad del niño, o impedirle hacer preguntas, es igual a negar su ser, su realidad y su propio mundo, como advierte Freire (2013): “Creo, por otra parte, que la represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo” (Freire P. 2013: 70). De ahí la importancia que esta propuesta concede a la pregunta, esa es la razón por la cual, cómo se verá en el capítulo cinco, la metodología propuesta no trata de forzar definiciones o precisar conocimientos por parte del docente, pues se trata de que el alumno establezca relaciones a partir de su imaginación y saberes previos, para construir su propio conocimiento, al tiempo que desarrolla sus habilidades argumentativas, analíticas e interpretativas.

Ahora bien, de la propuesta, filosofía desde las infancias, podemos extraer las siguientes conclusiones:

Atendiendo a la edad y nivel formativo de los educandos (7-9 años, en tercero de primaria) es necesario partir de cero, en otras palabras, no se trata de un curso de filosofía, ni de imponer la lectura de autores como Aristóteles o Kant a los infantes, se trata más bien de una aproximación a la filosofía desde la literatura. Es por esto que, en un primer momento, se sugiere evitar el afán del docente de hacer precisiones conceptuales, o de forzar y proporcionar diferenciaciones o cuestiones semánticas. Al sugerir que el niño trate de definir términos desconocidos, o incomprensibles para él, se busca que el alumno utilice su imaginación y haga uso de sus recursos analógicos, deductivos, analíticos y argumentativos.

Al proponer el diálogo socrático y la puesta en común, lo que se busca es eliminar esa jerarquía vertical que concibe al maestro como autoridad indiscutible, o como dueño de la verdad. Aquí se trata de evitar la imposición de una “verdad” preconcebida por el docente, al tiempo que se aleja de ese adoctrinamiento tan distante de un propósito formativo.

Toda propuesta didáctica debe tener en cuenta el aspecto evaluativo. En esta propuesta se considera una evaluación integral, lejos de esa evaluación instrumental y punitiva que simplemente confunde evaluación con calificación.

La concepción de una evaluación integral en esta propuesta, implica evaluar distintos factores, más allá de lo meramente cognitivo. Es por ello que también se evalúan las instalaciones, los recursos con que se cuenta, las falencias y potencialidades de los estudiantes, entre otros. Esto supone, a parte del fundamento teórico, integrar las experiencias de enseñanza con el fin de obtener un claro conocimiento de cada etapa del proceso que siguen los estudiantes al aprender, de sus fortalezas y debilidades, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje (Cfr. Serrano, 2002).

En toda investigación, propuesta o trabajo académico, profesional o científico, siempre existe un lugar desde el que se habla. En este caso, se trata de Latinoamérica como lugar de enunciación. Latinoamérica implica un contexto y unas condiciones específicas que no pueden obviarse. De ahí que esta propuesta insista en el concepto de contexto y en la necesidad de atender a las particularidades propias de nuestro entorno socio-cultural.

La evaluación debe atender tanto a las potencialidades, como a las barreras para el aprendizaje. Ello no puede obviarse, dado que, de olvidarse, el resultado será una propuesta descontextualizada que no puede adaptarse a un momento o lugar preciso.

En conclusión, la enseñanza de la filosofía, a partir del paradigma literario, permite desarrollar y potenciar la comprensión lectora, los recursos analógicos, la capacidad de análisis, argumentación e interpretación; en síntesis, esta propuesta busca, en primer lugar, la formación del sujeto y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, argumentativas, conceptuales, analíticas, etc., para que luego, ese mismo sujeto, pueda impactar positivamente en su propia vida y en su entorno social.

Ahora bien, la naturaleza de esta propuesta implica una evaluación continua de diversos aspectos y una serie de recomendaciones para futuros interesados en implementarla. Dichas recomendaciones se exponen a continuación:

En primer lugar, se trata de una propuesta de carácter interactivo en que el niño no sea sujeto pasivo; de ahí la necesidad de implicar al niño en su proceso educativo y, en este sentido, se recomienda evitar ideas preconcebidas como la del maestro portador de la verdad.

El carácter de esta propuesta exige un mínimo conocimiento de la filosofía. No se exige una formación profesional en filosofía, es decir, no se trata de que el docente sea,

necesariamente, un licenciado en filosofía, pero se recomienda que el docente no filósofo, tenga cierta experticia, o tenga alguna familiaridad con los conceptos y el pensamiento filosófico más allá de los libros de texto.

Se recomienda desarrollar esta propuesta en tercero de primaria, dado que es el momento idóneo para empezar el proceso; recuérdese que los niños de grados anteriores se encuentran en fase de prelectura.

Cabe anotar que, respecto al paradigma literario, este resulta suficientemente flexible, no se trata de imponer uno u otro texto, o tal o cual género literario; sin embargo, se recomienda, en lo posible, dar prioridad a obras del contexto local, o nacional; de especial interés son las obras, mitos y leyendas de nuestras culturas indígenas, que no solo pueden ser accesibles y entretenidas para los niños, además presentan tópicos, aspectos y pensamientos que pueden ser aprovechados por la filosofía.

Se recomienda tener presente que el diálogo socrático, en cuanto elemento fundamental de esta propuesta, presenta el riesgo de posibilitar el que las preguntas sean orientadas a un fin preestablecido, ya sea ideológico o de otra índole, lo que llevaría a un adoctrinamiento muy lejos de los objetivos que persigue esta propuesta.

Por último, se trata de escuchar la voz del niño y permitir que él avance a su propio ritmo.

Ahora, de la propuesta, filosofía desde las infancias, podemos extraer las siguientes conclusiones:

Atendiendo a la edad y nivel formativo de los educandos (7-9 años, en tercero de primaria) es necesario partir de cero, en otras palabras, no se trata de un curso de filosofía, ni de imponer la lectura de autores como Aristóteles o Kant a los infantes, se

trata más bien de una aproximación a la filosofía desde la literatura. Es por esto que, en un primer momento, se sugiere evitar el afán del docente de hacer precisiones conceptuales, o de forzar y proporcionar diferenciaciones o cuestiones semánticas. Al sugerir que el niño trate de definir términos desconocidos, o incomprensibles para él, se busca que el alumno utilice su imaginación y haga uso de sus recursos analógicos, deductivos, analíticos y argumentativos.

Al proponer el diálogo socrático y la puesta en común, lo que se busca es eliminar esa jerarquía vertical que concibe al maestro como autoridad indiscutible, o como dueño de la verdad. Aquí se trata de evitar la imposición de una “verdad” preconcebida por el docente, al tiempo que se aleja de ese adoctrinamiento tan distante de un propósito formativo.

Toda propuesta didáctica debe tener en cuenta el aspecto evaluativo. En esta propuesta se considera una evaluación integral, lejos de esa evaluación instrumental y punitiva que simplemente confunde evaluación con calificación.

La concepción de una evaluación integral en esta propuesta, implica evaluar distintos factores, más allá de lo meramente cognitivo. Es por ello que también se evalúan las instalaciones, los recursos con que se cuenta, las falencias y potencialidades de los estudiantes, entre otros. Esto supone, a parte del fundamento teórico, integrar las experiencias de enseñanza con el fin de obtener un claro conocimiento de cada etapa del proceso que siguen los estudiantes al aprender, de sus fortalezas y debilidades, para llevar a cabo el proceso de aprendizaje (Cfr. Serrano, 2002).

En toda investigación, propuesta o trabajo académico, profesional o científico, siempre existe un lugar desde el que se habla. En este caso, se trata de Latinoamérica como lugar de enunciación. Latinoamérica implica un contexto y unas condiciones específicas que no pueden obviarse. De ahí que esta propuesta insista en el concepto

de contexto y en la necesidad de atender a las particularidades propias de nuestro entorno socio-cultural.

La evaluación debe atender tanto a las potencialidades, como a las barreras para el aprendizaje. Ello no puede obviarse, dado que, de olvidarse, el resultado será una propuesta descontextualizada que no puede adaptarse a un momento o lugar preciso.

En conclusión, la enseñanza de la filosofía, a partir del paradigma literario, permite desarrollar y potenciar la comprensión lectora, los recursos analógicos, la capacidad de análisis, argumentación e interpretación; en síntesis, esta propuesta busca, en primer lugar, la formación del sujeto y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, argumentativas, conceptuales, analíticas, etc., para que luego, ese mismo sujeto, pueda impactar positivamente en su propia vida y en su entorno social.

Ahora bien, la naturaleza de esta propuesta implica una evaluación continua de diversos aspectos y una serie de recomendaciones para futuros interesados en implementarla. Dichas recomendaciones se exponen a continuación:

En primer lugar, se trata de una propuesta de carácter interactivo en que el niño no sea sujeto pasivo; de ahí la necesidad de implicar al niño en su proceso educativo y, en este sentido, se recomienda evitar ideas preconcebidas como la del maestro portador de la verdad.

El carácter de esta propuesta exige un mínimo conocimiento de la filosofía. No se exige una formación profesional en filosofía, es decir, no se trata de que el docente sea, necesariamente, un licenciado en filosofía, pero se recomienda que el docente no filósofo, tenga cierta experticia, o tenga alguna familiaridad con los conceptos y el pensamiento filosófico más allá de los libros de texto.

Se recomienda desarrollar esta propuesta en tercero de primaria, dado que es el momento idóneo para empezar el proceso; recuérdese que los niños de grados anteriores se encuentran en fase de prelectura.

Cabe anotar que, respecto al paradigma literario, este resulta suficientemente flexible, no se trata de imponer uno u otro texto, o tal o cual género literario; sin embargo, se recomienda, en lo posible, dar prioridad a obras del contexto local, o nacional; de especial interés son las obras, mitos y leyendas de nuestras culturas indígenas, que no solo pueden ser accesibles y entretenidas para los niños, además presentan tópicos, aspectos y pensamientos que pueden ser aprovechados por la filosofía.

Se recomienda tener presente que el diálogo socrático, en cuanto elemento fundamental de esta propuesta, presenta el riesgo de posibilitar el que las preguntas sean orientadas a un fin preestablecido, ya sea ideológico o de otra índole, lo que llevaría a un adoctrinamiento muy lejos de los objetivos que persigue esta propuesta.

Por último, se trata de escuchar la voz del niño y permitir que él avance a su propio ritmo.

Bibliografía.

Agis, Marcelino (2005). Del Símbolo A La Metáfora. Introducción A La Filosofía Hermenéutica De Paul Ricoeur. Santiago De Compostela: Universidad De Santiago De Compostela.

Alfonzo, I. (1994). Técnicas de investigación bibliográfica. Caracas: Contexto Ediciones.

Aristóteles (s.f.) Poética, Edición Electrónica De [Www.Philosophia.Cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela De Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado De URL: [Https://Www.Philosophia.Cl/Biblioteca/Aristoteles/Poetica.Pdf](https://www.philosophia.cl/Biblioteca/Aristoteles/Poetica.Pdf)

Artidiello Moreno, Mabel Marta (2018). Filosofía Para Niños Y Niñas (FPNN): Una Oportunidad Diferente Para Pensar En La Escuela. Revista Ciencia Y Sociedad, Vol. 43, Núm. 3, 2018. Instituto Tecnológico De Santo Domingo, República Dominicana. Disponible En: [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87060157003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87060157003). DOI: [Https://Doi.Org/10.22206/Cys.2018.V43i3.Pp25-38](https://doi.org/10.22206/Cys.2018.V43i3.Pp25-38).

Avendaño C William R y Parada-Trujillo Abad E. (2012). El mapa cognitivo en los procesos de evaluación del aprendizaje. Revista Latinoamericana de ciencias Sociales y Desarrollo Humano, Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). Disponible online en URL: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/3726/3663>

Barthes Roland (1978), Roland Barthes Por Roland Barthes, Kairós, Barcelona, España.

Bourdieu, P.; Chamboredon J. C.; Passeron, J.C. (1975) El oficio del sociólogo.
Buenos Aires, Siglo XXI.

Camps, Victoria (1993), *La filosofía: Hablando con Victoria Camps*, Madrid,
Acento Editorial.

Colli Giorgio (2009). El nacimiento de la filosofía. Fábula Tusquets editores,
Barcelona, España.

Conrado Eggers Lan Y Victoria E. Julia. (1978). Los Filósofos Presocráticos.
Editorial Gredos, Madrid.

Constitución Política de la República de Colombia 1991. Disponible online en
URL:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Decreto 1002 de abril 24 De 1984. Por El Cual Se Establece El Plan De
Estudios Para La Educación Preescolar, Básica (Primaria Y Secundaria)
Y Media Vocacional De La Educación Formal Colombiana.

Decreto 1290 de Abril 16 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del
aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación
básica y media. Ministerio de Educación Nacional. Disponible online en
URL: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-187765.html?_noredirect=1

Dewey John. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva Exposición De La Relación Entre El Pensamiento Reflexivo Y Proceso Educativo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós S. A.

---(2004). *La Opinión Pública Y Sus Problemas*. Morata. Madrid.

Eco, Umberto. (1985), *Apostillas a 'El nombre de la rosa'*. Barcelona, Lumen.

Efe Gómez (S/F). La Tragedia Del Minero. Documento Disponible En Línea En El Sitio Web:
[Http://Www.Banrepcultural.Org/Blaavirtual/Literatura/Efe/Efe11.Htm](http://Www.Banrepcultural.Org/Blaavirtual/Literatura/Efe/Efe11.Htm)

Etimologías.Dechile.Net (URL:
[Http://Etimologias.Dechile.Net/?Pensar#:~:Text=La%20palabra%20pensar%20viene%20del,%2D%20\(Estirar%2C%20hilar\).&Text=Pensamiento%20%2D%20El%20sufijo%20%2Dmimiento%20indica,Es%20el%20resultado%20de%20pensar](http://Etimologias.Dechile.Net/?Pensar#:~:Text=La%20palabra%20pensar%20viene%20del,%2D%20(Estirar%2C%20hilar).&Text=Pensamiento%20%2D%20El%20sufijo%20%2Dmimiento%20indica,Es%20el%20resultado%20de%20pensar).

Freire, P. 1973. *La Educación Como Práctica De La Libertad*. Siglo XXI. Madrid.

---(2012). *El Grito Manso*. México: Siglo XXI Editores

---(2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo veintiuno editores, Argentina S.A.

García Moriyón Félix (2010) *Filosofía Para Niños: Genealogía De Un Proyecto*, En: HASER. Revista Internacional De Filosofía Aplicada, N° 2, 2011, Pp. 15-40, Universidad De Madrid.

Gimeno, J. (2013) *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

Giroux Henry. (2003), Cine Y Entretenimiento. Elementos Para Una Crítica Política Del Filme. Barcelona. Paidós.

---(2003) La Inocencia Robada. Morata, Madrid, 2003

Gómez Clarita (1991) Efe Gómez, Sus Mejores Páginas. Colección Autores Antioqueños, N- 64. Medellín, Vieco & Cía.

González, S. Y Méndez, D. (1998). Marco Teórico Del Programa De Filosofía Para Niños. Recuperado De [Http://Cursos.Aiu.Edu/Filosofia%20para%20Ninos/PDF/Tema%203.Pdf](http://Cursos.Aiu.Edu/Filosofia%20para%20Ninos/PDF/Tema%203.Pdf)

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Iñaki Marieta Hernández (2009). Platón Y La Crítica De La Poesía Imitativa. Documento Disponible En Línea En URL: [Https://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Articulo?Codigo=3150649#:~:Text=La%20cr%C3%Adtica%20de%20Plat%C3%B3n%20a,Griega%20oral%3A%20el%20polite%C3%Adsmo%20arcaico.&Text=Sin%20embargo%2C%20Plat%C3%B3n%20es%20v%C3%Adctima,Del%20mundo%20de%20las%20Ideas](https://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Articulo?Codigo=3150649#:~:Text=La%20cr%C3%Adtica%20de%20Plat%C3%B3n%20a,Griega%20oral%3A%20el%20polite%C3%Adsmo%20arcaico.&Text=Sin%20embargo%2C%20Plat%C3%B3n%20es%20v%C3%Adctima,Del%20mundo%20de%20las%20Ideas)

Jané, Marc. (2004) Evaluación del aprendizaje: ¿Problema o Herramienta? En: Revista de estudios sociales. # 20, junio.

Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación

cualitativa en Salud. Revista Universidad de Guadalajara. Número 17. Invierno.

Jiménez Suárez Mónica María Y Fonnegra Osorio Claudia Patricia (2010) Paul Ricoeur: La Hermenéutica Literaria, Una Vía Para La Interpretación Y Cuidado De Sí, En: Revista Katharsis - ISSN 0124-7816, No. 10, Pp 33-45 - Julio-diciembre De 2010, Envigado, Colombia.

Kohan Walter (2002), Citado Por Peña Escoto Joseline Estela (2013) En: Peña Escoto Joseline Estela (2013), Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "filosofía para niños". Memoria para optar al grado de doctor. Bajo La Dirección De Los Doctores Manuel Maceiras Fafian Y María Antonietta Salamonen. Universidad Complutense De Madrid Facultad De Filosofía Departamento De Filosofía Del Derecho, Moral Y Política II (Ética Y Sociología). Madrid, España.

LA TORRE, Antonio. Investigación Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa. GRAO. España. 2007 En: http://books.google.com.pe/books?id=e1PLxGcRf8gC&pg=PA25&dq=FASES+DE+LA+INVESTIGACI%C3%93N+ACCI%C3%93N&hl=es&ei=W2aRTI-bMYKC8gaNhdSPDg&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CCkQ6wEwAA#v=onepage&q=FASES%20DE%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20ACCI%C3%93N&f=false (Sep. 2010)

Ley 115 De 1994, Ley General De La Educación, Texto Definitivo Del Proyecto De Ley 261-93 Senado, 05-92 Cámara, "Por La Cual Se Expide La Ley General De Educación". (Colombia).

Lipman, M. (1987). El Papel De La Filosofía En La Educación Del Pensar. Diálogo Filosófico, Pp.344-354.

--- (1998). Pensamiento Complejo Y Educación. Madrid: Ediciones De La Torre.

Mejía, S. Alex Fabián (2011) Filosofía para Niños y Niñas desde sus Novelas. Sophia: Colección De Filosofía De La Educación, ISSN 1390-3861, ISSN-E 1390-8626, N°. 10, 2011 (Ejemplar Dedicado A: Enseñar Y Aprender Filosofía), Págs. 209-233.

Mélich Joan Carles C. (2003). La Sabiduría De Lo Incierto. Sobre Ética Y Educación Desde Un Punto De Vista Literario. En Revista Educar, 31, Universidad Autónoma De Barcelona, Departamento De Pedagogía Aplicada.

Menchú Rigoberta (2002), El sueño de una sociedad intercultural. En: Mayor Zaragoza Federico y otros (2002) Cinco ciudadanías para una nueva educación. Editorial Grao, Barcelona, España. Pp: 63-81

Mendoza Fillola Antonio (2008), La Educación Literaria: Bases Para La Formación De La Competencia Lecto-Literaria, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel De Cervantes, 2008. Disponible En URL: [Http://Www.Cervantesvirtual.Com/Nd/Ark:/59851/Bmcf19d9](http://www.Cervantesvirtual.Com/Nd/Ark:/59851/Bmcf19d9)

Ministerio de Educación Nacional (1998), Lineamientos Curriculares, Cátedra Estudios Afrocolombianos. Serie lineamientos curriculares. Documento disponible en línea, URL: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Ministerio De Educación Nacional (2010) Documento No. 14 Orientaciones Pedagógicas Para La Filosofía En La Educación Media. Documento Disponible Online, URL: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/W3-Article-241891.html?Noredirect=1>.

Morales Oscar Alberto (2003), Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En Manual para la elaboración y presentación de la monografía (Norelkys Espinoza y Ángel Rincón, Editores). Mérida, Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes. 2003. pp.20

Naranjo Boza Nicolas (S/F). Efe Gómez. Documento Disponible En Linea En El Sitio Web: <http://www.medellin.unal.edu.co/~befego/documentos/palabra%20viva%20n%2018.pdf>

Naranjo Escobar Julián (2014). Alteridad. El Otro, El Discurso y El Aula. Mito, Revista Cultural. Documento disponible en línea, en URL: <http://revistamito.com/alteridad-el-otro-el-discurso-y-el-aula/>

--- (2014) La Crítica De Platón A La Poesía. Mito, Revista Cultural. Documento Disponible Online En URL: <http://revistamito.com/la-critica-de-platon-la-poesia/>

--- (2014) Literatura Y Diálogo Socrático En El Programa De 'Filosofía Para Niños'. Mito, Revista Cultural. Documento Disponible Online, En URL: <http://revistamito.com/literatura-y-dialogo-socratico-en-el-programa-de-filosofia-para-ninos/>.

--- (2015) El cine como herramienta pedagógica. Mito, Revista Cultural. Documento disponible en línea, en URL: <http://revistamito.com/el-cine-como-herramienta-pedagogica/>

Nussbaum Martha. (1997) Justicia Poética. Traducción De Carlos Gardini. Editorial Andrés Bello Española, Barcelona.

--- (2010). Sin Fines De Lucro – Por Qué La Democracia Necesita De Las Humanidades. Katz Editores – Serie Discusiones – 199 Pgs. Traducción Del Original Inglés: “Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities”, Por: María Victoria Rodil. ISBN 9789871566372 – Argentina. Octubre De 2010.

OECD (2018) Programme For International Student Assessment (Pisa) Results From Pisa 2018. Recuperado De URL: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.Pdf

Peña Escoto Joseline Estela (2013). Supuestos Teóricos Y Prácticos De Los Programas De "Filosofía Para Niños". Memoria Para Optar Al Grado De Doctor. Universidad Complutense De Madrid. Documento Disponible En Línea, URL: <https://eprints.ucm.es/22787/1/T34721.Pdf>

Pineda Rivera Diego Antonio (2008). Colombia: El Punto Sobre La Filosofía Para Niños En Colombia, En: Diotime, Revue Internationale De Didactique De La Philosophie. N°36 (04/2008). Disponible Online URL: <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?Iddoc=32900>

Platón (1988). Diálogos, República, Introducción, Traducción Y Notas Por Conrado Eggers Lan. Editorial Gredos, Madrid.

Reina Gutiérrez Nilton (2015) El discurso literario en la construcción social de Antioquia. Una lectura de Efe Gómez a partir de tres de sus cuentos. Tesis para optar al título de Maestría en Hermeneutica Literaria. Universidad Eafit, Medellín Colombia. Disponible en línea en URL: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8113/Nilton_ReinaGutierrez_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Ricoeur Paul (2004). Tiempo Y Narración I, México: Siglo XXI.

Rodríguez Cuberos Édgar Giovanni (2016) Filosofía Desde Las Infancias: Terror, Marginalidad Y Pensamiento Divergente, En: Revista Crearmundos, ISSN: 2386-6004, N° 14 Septiembre 2016. Disponible Online En URL: Http://Www.Creamundos.Net/Asociacion/As/Revista_Files/Revista%20Creamundos%2014.Pdf

Rousseau, J. (2000). Emilio O La Educación. Disponible En Línea URL: <Http://Www.Heterogenesis.Com/Poesiayliteratura/Bibliotecadigital/Pdfs/Jean-Jacquesrouseeau-Emilioolaeducacin0.Pdf>

--- (2008) Ensayo Sobre El Origen De Las Lenguas. Introducción De Daniel Vera. Traducción De María Teresa Poyrazian. Universidad Nacional De Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

Salgado Lévano, Ana Cecilia. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit, 13(13), 71-78. Recuperado en 15 de julio de 2020, de

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.

Savater, Fernando. (1997), El valor de Educar. Barcelona, Ariel.

Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. En: Revista Educere. Venezuela.

Silva Vallejo, Fabio (2004), Mitos y leyendas del mundo. La torre de los gigantes, Pág. 142-143. Compilación y adaptación de Favio Silva Vallejo, Panamericana editorial, Bogotá.

Sloterdijk Peter (2006) Normas Para El Parque Humano. Madrid, Ediciones Siruela.

Sumiacher D. (2011). Críticas A La Educación Filosófica. Hacia Las Nuevas Prácticas Filosófico-Educativas Del Siglo XXI. Tesis De Maestría. UNAM. México.

Universidad Nacional Abierta (1985). Técnicas de documentación e investigación. Caracas.

Valencia Caro Daniel Arturo (2016). Estado Del Arte De La Enseñanza De La Filosofía En Colombia: Génesis Y Categorías. Trabajo De Grado Para Optar Por El Título De Magister En Educación. Director

Vygotsky Lev. Pensamiento Y Lenguaje, Booket, México, 2017, P. 85.

Waskman, V. y Kohan, W. (2000). Filosofía Con Niños. Aportes Para El Trabajo En Clase. Novedades Educativas. Buenos Aires.