

**Experiencia
significativa de
Comunidad de
indagación y
Pensamiento Crítico
en Investigación
Formativa**

John Fredy Vélez Díaz

Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Especialista en Educación, Cultura y Política de la UNAD. Magíster en Hermenéutica Literaria de la Eafit. Docente del programa de Licenciatura en Filosofía, Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD. Investigador principal del Semillero de Investigación Filosofía para Niños de la UNAD.

Correo electrónico: john.velez@unad.edu.co

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Resumen

El presente documento relaciona la experiencia significativa que se desarrolla en el Semillero de Investigación Filosofía para niños, suscrito al programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, describiendo los presupuestos pedagógicos y didácticos que sustentan la estrategia de Comunidad de Indagación a partir de la cual es posible generar pensamiento crítico en el contexto de Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

Palabras clave: comunidad de indagación, filosofía para niños, pensamiento crítico, ambiente virtuales de aprendizaje.

Abstract

This paper deals with the meaningful experience developed in the research seeded of philosophy for children, registered to the Professional Philosophy Teaching program of the Science of Education School (Escuela de Ciencias de la Educación) of UNAD, describing the pedagogical and didactic assumptions that support the strategy of the Inquiry Community from which it is possible to generate critical thinking in the context of learning virtual environments.

Keywords: inquiry community, philosophy for children, critical thinking, learning virtual environments.

Pensamiento crítico

Todos los diagnósticos coinciden en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico como un elemento transversal para el logro de las intencionalidades formativas y, en general, para la formación integral del individuo en función de las transformaciones que requieren las sociedades actuales.

Desde que la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo sintetizara en su Informe Final en 1996 y sugiriera que entre los motivos que explicarían el grado de subdesarrollo de las naciones de la región latinoamericana están el precario nivel intelectual, la ausencia de reflexión, el examen analítico y crítico, la tensión intelectual y teórica se ha orientado hacia la tarea de repensar y redefinir el rol del intelectual crítico en la construcción de una sociedad justa y competitivamente abierta. Para superar estas limitantes, la misma Comisión Mundial plantea la necesidad de una labor conjunta a fin de generar un análisis educacional interdisciplinario en el que se integren las variables de las distintas disciplinas o campos de saberes, para así profundizar el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo, reflexivo y crítico, promovido desde la misma base de las distintas sociedades, esto es, familia y escuela. (Flores, 2010, p. 2)

En Colombia la importancia del desarrollo del pensamiento crítico se enmarca en los fines de la educación estableci-

dos a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994), concretamente en el Artículo 50. Fines de la educación.

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

En sentido amplio, la formación del pensamiento crítico abraza los fines esenciales del Estado social de derecho, penetrando su naturaleza y condición de posibilidad, en la medida en que la deliberación racional, fundamentada en una ciudadanía ilustrada, con competencias para el discernimiento y la toma de decisiones, que afectan el interés general, es posible en la medida de un adecuado y suficiente desarrollo del pensamiento crítico, en tanto garantía de autonomía y prevalencia de una sociedad democrática.

Los objetivos del pensamiento crítico están íntimamente relacionados con los fines de la educación y del Estado, lo cual se inscribe necesariamente en el contexto de las problemáticas locales regionales y globales que enfrentan las sociedades en la actualidad como la guerra y la paz, el desarrollo económico, la preservación de los valores democráticos, la felicidad humana, etc.

Ahora bien, para entender mucho más la naturaleza, características y alcance del pensamiento crítico retomamos los planteamientos de Richard Paul y Linda Elder de la Fundación para el Pensamiento Crítico:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva. (p. 7)

Por su parte, Daniel Cassany, en el texto *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*, presentado en el VII Congreso Latinoamericano *Lectura y Escritura* (2002) plantea lo siguiente:

Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. La persona crítica es la que:

1. Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de

vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean.

2. Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos.

3. Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores.

4. Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

En definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, por medio de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. (p. 1)

Cassany nos sitúa propiamente en un contexto lingüístico en el que las competencias lectoescriturales posibilitan en un grado amplio y profundo el desarrollo del pensamiento crítico, toda vez que los procesos formativos están atravesados por el texto, que en tanto dispositivo educativo, configuran la subjetividad, las prácticas sociales, las instituciones y la cultura.

Este aserto es matizado por Richard Paul y Linda Elder, al considerar que:

El desarrollo de pensadores críticos es el centro de la misión de todas las instituciones educativas. Al asegurar que los estudiantes aprenden a pensar críticamente y de manera justa aseguramos que los estudiantes no solo dominan los asuntos esenciales de su materia sino que se convierten en ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actuando en beneficio de todos. Para enseñar con éxito a pensar críticamente, este debe estar entrelazado con el contenido curricular, su estructura y su secuencia para todos los grados escolares. (p. 11)

Por su parte, (Giroux, 1988; Kanpol 1994, citado en Cassany, p. 6), en el desarrollo de la pedagogía crítica, describe las siguientes características del pensamiento crítico al considerar que:

1. No entiende el conocimiento como un fin sino como un medio para problematizar constantemente los hechos.
2. Ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico.

El contexto de la formación de pensamiento crítico se inscribe propiamente en el ámbito de la posmodernidad, en la que la crisis de la razón moderna ha desembocado en la disolución de la historia, el sujeto y la racionalidad cartesiana, que hacen parte de los grandes metarrelatos de la modernidad. Recuperar

el sentido de la cultura occidental, luego del golpe, legítimo y necesario, propinado por la escuela crítica de Fráncfort supone, en efecto, una reconstrucción del sentido por medio del ejercicio del pensamiento crítico, a fin de establecer las coordenadas que permitan recuperar el sentido que restablezca la coherencia del logos occidental, dando viabilidad al sujeto y al Estado democrático.

Se entiende entonces, desde la óptica del análisis textual, que existen intereses tácitos, implícitos u ocultos inmersos en proyectos de carácter ideológico y político que es preciso desentrañar para develar dispositivos y agenciamientos que operan una transfiguración, distorsión o eliminación del marco de interpretación y comprensión epistemológico, axiológico y estético de la razón occidental, trastocando sus horizontes a partir de una redefinición del pasado y una configuración del futuro, en detrimento de la autonomía, la libertad, la diversidad y la pluralidad en tanto conquistas históricas del modelo de Estado social de derecho.

Comunidad de Indagación

En la novela *Elisa*, el filósofo norteamericano Matthew Lipman, creador del programa de Filosofía para niños, plantea la estrategia Comunidad de Indagación, como eje de la transformación del aula de clase, en el marco de una redefinición sustancial de la educación, que retoma las propuestas del pragmatismo americano de Charles Peirce y John Dewey.

El profesor Pardo caminó en dirección a la ventana y se quedó allí,

en silencio, mirando hacia fuera y con las manos atrás, como acostumbraba a hacerlo cuando se ponía pensativo. Luego, de repente, se volteó y empezó a hablar:

—Listo. A ver, tengamos una de esas... ¿Cómo las llaman ustedes? ¿“Sesiones de discusión”? Bueno, una de esas cosas que ustedes suelen tener con el profesor Espinosa.

—Nosotros no las llamamos “sesiones de discusión”, profesor. La verdad es que no las llamamos de ninguna forma —dijo Marcos.

—Bueno, lo que yo quiero saber es qué es lo que ustedes están tratando de probar.

—Nosotros no estamos tratando de probar nada —dijo María Fernanda—. Solamente tratamos de comprender lo que está pasando.

El profesor Pardo parecía confundido.

—No sé. Yo sigo sin entender qué es lo que pretenden...

—Lo que tratamos de entender es cómo probar nuestras creencias —dijo María.

- ¿Cómo así “las creencias”? -replicó el profesor Pardo- ¿A qué tipo de creencias se refieren?

Por un momento se produjo un gran silencio, que finalmente Harry rompió cuando dijo:

- Todo lo que nosotros pretendemos demostrar es que los niños y los jóvenes somos capaces de pensar por nuestra propia cuenta, profesor Pardo.

El profesor Pardo miró a Harry con seriedad.

—Bueno, pero eso no es posible. Simplemente no es posible. ¿Por qué tendría que creerles yo cuando ustedes me dicen que los niños y los jóvenes son capaces de pensar por su propia cuenta? Eso es precisamente lo que quiero saber.

En seguida Harry levantó de nuevo la mano como con rabia.

—Mire, profesor Pardo. ¿No se da cuenta? No hay forma de probar eso. Simplemente no la hay. Nosotros, ni nadie más, podría probarle a usted de una forma definitiva que los niños y jóvenes estamos en capacidad de pensar por nuestra propia cuenta, pues no es posible probar las razones de una vez por todas. Solo es posible examinar las razones una cada vez, y no todas al tiempo. Nadie puede probar ninguna cosa de una vez por todas.

Pero a lo mejor eso no es tan malo. Tal vez, si usted en este momento cree que estamos equivocados, ¿usted podría mostrarnos en qué estamos equivocados!

—Tiene toda la razón —dijo Elisa, respaldando lo que acababa de decir Harry—. ¿No se da cuenta, profesor Pardo, que precisamente lo que ocurre a menudo es que alguien presupone que no somos capaces de pensar por nuestra propia cuenta, y a nosotros nos queda muy difícil probar que sí podemos hacerlo porque no nos escuchan? Pero... ¿por qué la gente asume que los niños y jóvenes solo pue-

den pensar por sí mismos hasta que sean capaces de demostrar que pueden hacerlo?

El profesor Pardo se fue de nuevo hacia la ventana y se puso a mirar hacia fuera. Luego se dirigió de nuevo al grupo de alumnos:

—¿Y no sería mejor que ustedes simplemente aceptaran lo que les decimos acerca de lo que es correcto?

Después de todo, somos sus profesores. ¿Por qué tienen que exigir razones para todo?

—¡No, no para todo! —intervino Marcos—. ¡Nosotros no pedimos razones para todo! Solo para las cosas que de verdad nos interesan.

—Eso es cierto —recalcó Harry—. No tiene sentido tratar de probarlo todo. Pero, cuando tenemos un interrogante, debemos tratar de buscar buenas razones para lo que pensamos.

—Pero, ¿no se dan cuenta? —respondió el profesor Pardo—. Cada razón que uno da es otra creencia, y para ella hay que encontrar también otras razones. Por lo tanto, uno nunca acabará de buscar razones. Eso es interminable.

—Nosotros sabemos eso —dijo Elisa con tranquilidad—. Sí, ya lo sabíamos.

El profesor Pardo se cruzó de brazos.

—Bueno, está bien. Pero yo he estado escuchando que ustedes hablan todo el tiempo de “pensar

por su propia cuenta” o “pensar por nosotros mismos”, o cosas así... ¿Quién me podría decir qué es eso de “pensar por sí mismo” o “pensar por la propia cuenta”? Y, sobre todo, ¿en qué se diferencia eso de simplemente “pensar”?

Por un momento nadie se aventuró a dar una respuesta. Pero luego Marcos hizo una propuesta [...] (Pineda, 2004, pp. 127-129).

En este aparte de la novela Matthew Lipman desarrolla su estrategia de Comunidad de indagación, según la cual el aula de clase debe convertirse en el escenario de indagación, análisis y reflexión crítica, en el que todos los participantes buscan pensar de manera propia, es decir, pensar por sí mismos, sin que se pretenda llegar a una conclusión o a establecer la verdad de una tesis sino a la comprensión independiente y autónoma sobre un tema en particular. Se trata pues de un ejercicio, que se diferencia de la investigación científica, en que no busca probar una hipótesis o establecer de manera lógica, mediante la demostración, una verdad.

La Comunidad de Indagación plantea ante todo la formación de condiciones para la búsqueda razonable del conocimiento en el contexto del diálogo con el otro y la construcción de conocimiento a partir de un interés común. En tal sentido esta estrategia plantea el desarrollo de competencias con las cuales es posible el desarrollo de esa aptitud hacia el conocimiento.

En palabras del profesor Pineda (2004), la Comunidad de Indagación

[...] se funda en el concepto vigotskiano de que el aprendizaje es un proceso social en el cual, a través de la imitación e interacción con otros (en este caso nuestros pares, nuestros maestros y ciertos modelos ideales de desempeño como los que representan los personajes de las novelas del programa), somos capaces de construir conocimientos, sentimientos y valores que no construiríamos en el mero ejercicio del pensamiento individualizado. (p. 88)

Los objetivos que plantea Pineda (2004) son los siguientes:

1. Desarrollar la capacidad de razonamiento
 2. Desarrollarla comprensión ética
 3. Desarrollarla capacidad para descubrir significado en la experiencia
 4. Desarrollarla creatividad.
- (p. 151)

Estos objetivos presuponen igualmente el desarrollo de las siguientes habilidades:

1. Razonamiento
 2. Indagación
 3. Formación de conceptos
 4. Traducción.
- (p. 151)

Al respecto Ann Margaret Sharp concreta la comprensión de la estrategia de Comunidad de Indagación al señalar que se trata de:

[...] una forma de reunión basada en la solidaridad, no solo intelectu-

al, donde los miembros se reconocen unos a otros como personas y tratan de no perder el contacto unos con otros en tanto seres humanos. Se trata de hacer filosofía con rostros humanos y, al mismo tiempo, tener el coraje que esa comunidad engendra para desarrollar la investigación. (Kohan, 1997, p. 43, tomado de Pineda, 2004, p. 61)

La estrategia de Comunidad de Indagación plantea una forma de enseñanza en la que el conocimiento es un proceso que se desarrolla a partir la interacción dialógica, autónoma, tolerante y ética. Los temas, problemas y contenidos se abordan de manera crítica, es decir, se pretende establecer los supuestos e ideas subyacentes, sin la mediación de criterios preestablecidos que direccionen o impongan una óptica de interpretación. Se busca ante todo comprender, y no simplemente explicar o demostrar, entendiendo que el conocimiento es un proceso abierto y permanente, en el que lo fundamental es desarrollar una forma racional de abordar los problemas en función de una ética del conocimiento.

Comunidad de Indagación y Pensamiento Crítico en Ambientes Virtuales de Aprendizaje

Es irrefutable el hecho de que vivimos en un entorno sociocultural determinado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el campo educativo su incidencia excede cambios determinantes en las formas de enseñar y aprender, que cada vez más

desplazan los modelos tradicionales, introducen en las aulas regulares un sinnúmero de recursos, herramientas, aplicaciones y estrategias que enriquecen las posibilidades formativas, solventando las conocidas resistencias y quejas asociadas a la obsolescencia, que se incrementan con las nuevas generaciones de nativos digitales que se incorporan al sistema educativo. En este sentido, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje son uno de los escenarios de formación que reviste mayor importancia e interés para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un entorno virtual de aprendizaje puede definirse como un espacio diseñado para que los estudiantes y docentes puedan desarrollar procesos para crear competencias y generar conocimiento por medios telemáticos. Así, podemos definir el ambiente virtual de aprendizaje como el espacio que facilita las relaciones por medio de las herramientas tecnológicas que generan un aprendizaje significativo y colaborativo.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) define el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) en su Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) de la siguiente manera:

Se define por AVA al contexto integrado, integral y holístico para la gestión de aprendizaje, compuesto por un conjunto de entornos de interacción e interactividad sincrónica y asincrónica y un sistema de gestión de aprendizaje correspondiente con el modelo formativo Unadista y el modelo curricular problémico, que permite a los ac-

tores educativos aumentar el uso flexible de los materiales didácticos, emplear diferentes metodologías y estrategias pedagógicas, optimizar los recursos educativos (entre los cuales se encuentra también el tiempo de estudio) y mejorar los resultados del trabajo académico individual y colaborativo de los estudiantes. (p. 51)

El documento institucional plantea igualmente los presupuestos teóricos y metodológicos que permiten la articulación entre Ambientes Virtuales de Aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico.

[...] un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) es el resultado de un proceso riguroso de planificación y organización didáctica de un sistema de aprendizaje, que se objetiva en “una situación educativa centrada en el educando que fomenta su autoaprendizaje y el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo y el empleo o no de tecnología de la información y de las telecomunicaciones” (Ferreiro, 2006, p. 21, tomado de PAPS, 2011, p. 66).

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje son entonces escenarios de formación, cuyas características fundamentales se asocian al trabajo colaborativo, al uso de las TIC y al desarrollo del pensamiento crítico, pueden configurarse como un escenario de Comunidad de Indagación en la medida en que posibilitan la construcción de conocimiento de manera autónoma, creativa y ética, en el contexto

de un grupo de Trabajo Colaborativo, a partir de preguntas problémicas que tienen el potencial de captar, proyectar y profundizar el interés y el entusiasmo del estudiante en virtud de una formación integral y significativa, acorde con las nuevas realidades y exigencias de un mundo globalizado.

Experiencia significativa

En el contexto del Semillero de Investigación Filosofía para niños, suscrito al programa de Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, se realiza una experiencia significativa en la que se conjugan Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Comunidad de Indagación y Pensamiento Crítico. La siguiente es la plataforma del semillero:

Misión

La misión del semillero de investigación Filosofía para niños es fomentar competencias investigativas que propendan al desarrollo e implementación de proyectos innovadores en el campo de la Filosofía para niños.

Visión

La visión del semillero de investigación Filosofía para niños es consolidar competencias y procesos de investigación formativa, que posibiliten aportes significativos e innovadores en términos de desarrollos y proyectos de tipos pedagógico, didáctico y tecnológico en el programa de Filosofía para Niños.

Justificación

El Semillero de Investigación Filosofía para niños (FpN) se plantea, desde el 14 de mayo de 2014, como un ejercicio de investigación formativa, retomando un ejercicio investigativo planteado desde 2009 con el nombre de Semillero de Investigación Filosofía y tintas, cuyo récord se incorpora al presente proyecto. El semillero se ajusta a lo dispuesto en la Resolución 006525 del 22 de julio de 2014, por la cual se reglamenta el artículo 22, Semilleros de Investigación, y orienta su actividad de investigación formativa al área temática de Filosofía para niños, que pertenece a la línea de Investigación Filosofía y Educación.

Objetivo general

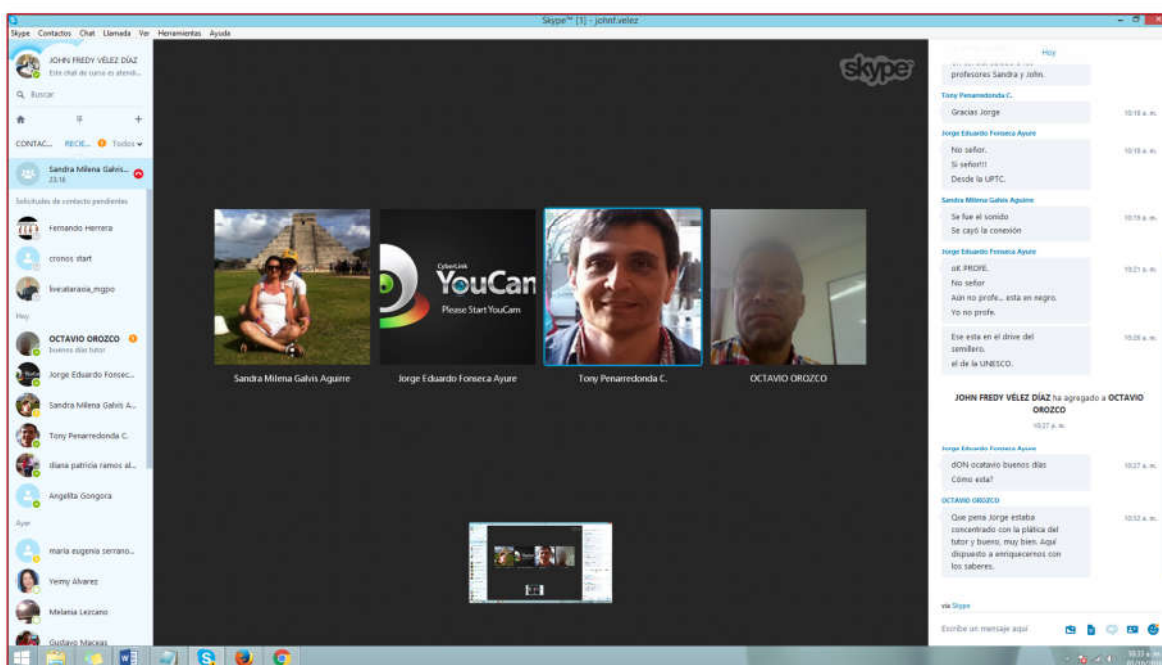
Formular e implementar proyectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos orientados al desarrollo del programa de Filosofía para niños, a fin de fortalecer los procesos investigativos de los estudiantes, en sus campos formativos respectivos.

Objetivos específicos

1. Crear un aula virtual experimental de Filosofía para niños para la implementación de los proyectos pedagógicos, didácticos y de innovación generados por el semillero de investigación.
2. Desarrollar conceptual y teóricamente la estrategia de Comunidad de Indagación de Filosofía para niños, como estrategia de aprendizaje para ambientes tradicionales y virtuales de aprendizaje.

3. Desarrollar conceptual y teóricamente la estrategia de Comunidad de Investigación de Filosofía para niños como metodología de investigación.
4. Articular el semillero de investigación a otras redes y centros de investigación.
5. Apoyar y fundamentar el proceso formativo de los estudiantes en función de su proyecto profesional relacionado con FpN.
6. Consolidar una publicación virtual o física con los productos de investigación del semillero.
7. Participar en los diferentes eventos académicos de tipos formativo e investigativo: foros, seminarios, congresos, etc.

Figura 1. Imagen Encuentro Comunidad de Investigación vía Skype.



Fuente. Elaboración propia.

Uno de los presupuestos básicos del Proyecto Formativo del Semillero es la construcción de una Comunidad de Investigación como estrategia pedagógica, didáctica e investigativa. Cada encuentro se convierte en un ejercicio de Comunidad de Investigación, en la que se desarrollan los temas, problemas, asuntos relacionados con los diferentes cursos

de formación, abordados desde la perspectiva de Filosofía para niños, Comunidad de Investigación. En este sentido cursos como Práctica pedagógica I y II, trabajo de grado, opción de grado, los cursos teórico, metodológico y contextual de carácter disciplinar u optativo (electivo), se amplían, complementan y profundizan desde el ejercicio formativo

del semillero, para generar un proceso que consolida una línea de investigación conducente al logro de un producto de grado.

La condición de Comunidad de Indagación se expresa en los encuentros del semillero en la medida en que se presenta un tema asociado al programa de FpN. Se entiende que en una Comunidad de Indagación no se busca propiamente establecer una verdad por medio de la demostración o verificación. Los temas planteados, si bien tienen una relación directa con la línea de investigación de filosofía para niños, no están cerrados a temas afines, complementarios o decididamente diferentes y opuestos a dicha línea de investigación.

El aprendizaje debe ser concebido como un proceso en el cual los sujetos seleccionan deliberadamente aquello que les interesa aprender dentro de un ambiente comunitario donde se corrigen mutuamente y pueden aprender unos de otros, bajo la guía de un maestro que los invita a revisar sus procesos de razonamiento, a examinar el lenguaje que utilizan, a profundizar en las preguntas que les interesan, a identificar los supuestos de sus afirmaciones y creencias, a prever las consecuencias posibles de sus pensamientos, afirmaciones o acciones. (Pineda, 2004, p. 5)

La discusión abierta tiene como presupuesto la autonomía del participante para interpretar, comprender y proponer puntos de vista, argumentos e ideas que enriquezcan el debate en un ejercicio progresivo que conduzca a nuevas

comprensiones sobre el tema desarrollado.

Esta aclaración es fundamental porque no necesariamente la Comunidad de Indagación filosófica se debe ver según el modelo de la comunidad científica, en la cual hay formas reconocidas de establecer una determinada proposición como verdadera (un físico, por ejemplo, puede mostrar la verdad de su teoría a través de un experimento crucial). La Comunidad de Indagación Filosófica se basa, más que en unos procedimientos reconocidos por todos para alcanzar un conocimiento verdadero, en el supuesto fundamental de que todos aquellos que la conforman están comprometidos en una búsqueda común y que cada uno de ellos es una persona en condiciones de emprender una búsqueda razonable. Cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de investigación. (Pineda, 2004, p. 87)

Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón. [...] Estos procedimientos de la comunidad, una vez que han sido interiorizados, se convierten en hábitos reflexivos del individuo. (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1992, p. 118)

Ahora bien, el desarrollo de pensamiento crítico, objetivo central de la Comuni-

dad de Indagación, enmarca la perspectiva interpretativa y comprensiva de los temas desarrollados.

Pineda (2004) reconstruye el proceso en el ámbito de la formación escolar, mostrando aquellos elementos que constituyen el ejercicio de una Comunidad de Indagación en cualquier nivel de formación.

Sobre todo, FpN se funda en el supuesto de que el niño puede ser un interlocutor intelectual competente, es decir, alguien que está en condiciones de llevar un diálogo basado en razones, siempre que se garanticen las condiciones básicas de escucha, respeto, indagación y permanente autocorrección por parte de la comunidad de búsqueda e interrogación en la cual empieza a participar desde los primeros seis niveles del desarrollo escolar. Allí, por supuesto, no se limita a preguntar, sino, porque la naturaleza misma del ejercicio filosófico se lo exige, se entrena en el ejercicio de dar, pedir y sopesar razones.

La interrogación, a partir del asombro y la búsqueda desinteresada en el ejercicio reflexivo de las razones filosóficas son los elementos para la formación de una actitud y aptitud críticas. Esta condición individual ética y cognitiva permite ya entrar en un ejercicio de discusión racional en la que se analizan las razones y su consistencia lógica y formal y se contrastan con la acción y la práctica para determinar su razonabilidad. Para elaborar un ejercicio de indagación que permita el desarrollo del pensamiento crítico se requieren:

Dos herramientas: los argumentos y los criterios. La construcción de argumentos correctos es una de las tareas esenciales del trabajo filosófico [...]. Una buena razón implica una argumentación cuidadosa, pero también una sensibilidad fuerte hacia las necesidades del contexto, así como el ejercicio permanente de la autocorrección.

Pero, para que ello sea posible, se requiere también que el niño se entrene desde pequeño en la construcción de criterios en términos de los cuales pueda hacer buenos juicios. Un niño que se pregunta por el sentido que tiene tomar una decisión, por el significado de nociones como las de color, tiempo, espacio, causalidad o justicia, que se interroga acerca de las relaciones que mantiene con su cuerpo –como ocurre en los niños que protagonizan las novelas de FpN, y como debe ocurrir por parte de los niños reales que acompañan el proceso de indagación que allí está presente– es alguien que, al tiempo que se pregunta por la naturaleza de estas cosas, se ve invitado a elaborar criterios que hacen que sus juicios ganen en amplitud y ponderación. Los criterios, según afirma Lipman, son un tipo particular de “buenas razones” y la base esencial de lo que él llama pensamiento crítico, que caracteriza precisamente por tres elementos básicos: 1) su capacidad para elaborar y aplicar criterios; 2) su carácter autocorrectivo y 3) su sensibilidad al contexto. (Pineda, 2004, pp. 6-7)

Extrapolado al contexto de semillero de investigación la Comunidad de Indagación, como escenario de formación, incorpora los criterios para construcción de procesos de diálogo argumentativo, que permiten la interpretación y la comprensión de los diversos temas, desde una perspectiva de pensamiento crítico, enmarcada en el pensamiento autónomo, autocorrectivo y contextual, en el cual hace uso de las TIC, en tanto mediación tecnopedagógica, y que es en sí mismo un objeto de estudio transversal, en tanto hace parte del nuevo horizonte tecnológico de la sociedad global e introduce igualmente nuevas problemáticas y posibilidades en los diferentes escenarios de la educación y de la vida sociocultural.

Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños. El ABC*. Bogotá: Beta.

UNAD. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS)*. Bogotá: autor.

Referencias bibliograficas

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, (32).

Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

López, R. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad: El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación*. Buenos Aires: Memorias Congreso Iberoamericano de Educación.

Paul, R., Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*: Fundación para el Pensamiento Crítico.