

III SIMPOSIO INTERNACIONAL VIRTUAL DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Una crisis tras otra: como responde la filosofía y la educación



III Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación

Tema central:
Una crisis tras otra: como responde la filosofía y la educación

Programa de Licenciatura en Filosofía

Compiladores

Omar Alberto Alvarado Rozo
Liz Giomaira Montenegro Losada
Piedad Rocío Lerma Castaño

Comisión Organizadora

Omar Alberto Alvarado Rozo
Liz Giomaira Montenegro
Piedad Rocío Lerma Castaño
Roman Santiago Artunduaga Narvaez
Dignora Inés Páez Giraldo
Gloria Isabel Vargas Hurtado
Shyrley Roció Vargas Paredes
Norma Constanza Barrios Mosquera
John Fredy Vélez Díaz
Olga Lucia Fierro

Moderadores

Omar Alberto Alvarado Rozo
Jonathan René Cortés Sandoval
Luis Fernando Soto

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Constanza Abadía García
Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz
Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio
Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Myriam Leonor Torres
Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano
Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo
Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo
Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas
Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocio Mondragón
Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Memorias III Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación

Compiladores: Omar Alberto Alvarado Rozo, Liz Giomaira Montenegro Losada, Piedad Rocío Lerma Castaño.

Grupo de Investigación: GIUC- Semillero Eureka

Autores

Ponencia central: Pol Zayat

Línea 1: Rodiel Rodríguez Díaz, María José Acosta Acosta, Luz Angela Silva Robayo, Suriko Celeste Cruz Cruz, Manuela Martínez Palacios, Yuridia González Hernández, Germán Olvera Jiménez, Juan Carlos Sánchez Muñoz.

Línea 2: Héctor Fabio García Libreros, Vanessa Niño De Villeros.

Línea 3: Pedro Pablo Gaibor Acevedo.

Línea 4: José Esteban Portilla Tupaz, Erica Susana Quiroz Malte, Paulo Emilio Ortega, Jorge Antonio Torres Pérez, Zazil Ha Mucui Kac García Trujillo, Gustavo Hernández-Rodríguez, Alejandra Rodríguez Hernández, Cecilia Maldonado Lorenzo.

Línea 5: John Fredy Vélez Díaz, Héctor Betancur Giraldo, Jorge Hernán Velandia Pineda, Angie Ximena Guevara Cardoza, Javier Danilo Murcia González, Angela María Manrique Rodríguez, Nubia Yaneth Gómez Velasco, Ever Alirio Cuadros Torres, Luis Alberto Vidales Holguín, Magger Suarez Corona, Cesar Alonso Ramírez Muñoz.

ISSN:

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá D.C

Mes de mayo de 2023

Número III

Corrección de textos: Semillero Eureka

Diseño de portada: María Lizeth Mora Cruz

Diagramación: María Lizeth Mora Cruz

Impresión: Digital



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



CONTENIDO

Presentación	7
Ponencia Central Internacional: Construcciones y deconstrucciones en el filosofar desde el suelo	12
1. LÍNEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN FRENTE A LA CRISIS GLOBAL.....	23
1.1. nociones para una filosofía de la educación.....	24
1.2. ¿somos espectadores de los procesos de democratización?.....	32
1.3. programa de intervención desde el enfoque humanista, con estudiantes de segundo semestre de licenciatura en administración en el tecnológico de estudios superiores de jilotepec en méxico, que presentan ansiedad para mejorar el rendimiento académico.....	43
1.4. implementación de herramientas ágiles en la educación	55
1.5. pensar sin certezas para investigar de otra manera, sobre la educación superior	63
2. Línea de trabajo: Globalización, política y guerra	70
2.1. la guerra en ucrania y el nuevo imperialismo ruso o la imposibilidad de la paz perpetua kantiana	71
2.2. la ética de la guerra y la controversia de sus normas	87
3. LÍNEA DE TRABAJO: BIOPOLÍTICA DEL METAVERSO	99
3.1. ciberespacio y resplandor: el neón y la cosificación de la atención como biopolítica del metaverso.....	100
4. LÍNEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO	114
4.1. la huerta escolar desde las prácticas ecosóficas.....	115
4.2. un nuevo enfoque de la educación del ingeniero forestal ante el cambio climático	124
4.3. el acto didáctico en el proceso de diseño para el desarrollo de sistemas constructivos disruptivos: biopiscina recreativa	137
5. Línea de trabajo: Filosofía para niños e indagación	150
5.1. neuromitos y filosofía para niños	152



5.2. radiografía de la violencia contra la mujer en el conflicto bélico colombiano. película "oscuro animal", analizada en la comunidad de indagación de m. lipman.....	161
5.3. filosofía para niños e indagación.....	174
5.4. filosofía para niños, herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y analítico.....	183
5.5. hacia una filosofía desde los niños.....	193
5.6. enseñanza de la filosofía para los niños.....	202
5.7. el cultivo de la humanidad desde la propuesta de filosofía para niños según matthew lipman.	211
5.8. Los niños piensan, transitan del caos al orden por medio de la indagación para comprender el mundo.....	221
5.9. habilidades sociales infantiles, un reto para el caos actual mundial.....	229
5.10. los "niños pandemia", el nuevo reto de la educación.....	236

Presentación

El panorama que dispone la filosofía y la educación en el contexto de la respuesta frente a la crisis global y el capitalismo actual, demanda tensiones y crisis permanente generando cambios geopolíticos globales que impacta la economía mundial y que de manera general revela la marginación y la gran brecha entre los pobres y los ricos, donde los ricos siguen siendo muy pocos y los pobres crecen día a día generando los llamados cordones de miseria urbana.

Frente a ello aparece este evento denominado en su continuidad III Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación, que en su esencia responde a motivar una reflexión filosófica en torno a la educación, desde sus fundamentos, sus relaciones y sus avances.

Por ello el evento genera ambientes de discusión filosófica que permitan fortalecer los contenidos pedagógicos y didácticos de una modalidad específica en educación. Donde se profundiza en el Hacer de la educación como un espacio dinámico mediante los presupuestos filosóficos de la sabiduría y el conocimiento.

El evento es consciente de la articulación de la filosofía y la educación con las prácticas pedagógicas en los diferentes ambientes de aprendizaje. El cual enriquece al currículo de la escuela de ciencias de la educación ECEDU donde se generan cuestionamientos críticos y constructivos que permiten a la educación actualizar estrategias y metodologías en los contextos globales.

La realidad global después de una pandemia y con pico emergentes de los procesos de nuevas variantes alerta a la humanidad a seguir preparando



herramientas que establezcan el control frente al COVID; pero en los últimos meses después del 24 de febrero de 2022 el mundo sufre una gran crisis mundial la guerra que se suma a la crisis marcada por la pandemia. Quien tiene el control frente una posible o inminente guerra nuclear, con una fragmentación de los bloques geopolíticos en el marco social, político y económico, quien tiene la verdad, quien tiene el poder, quien tiene el mayor impacto armamentista y de tras de ello aparece la realidad del hambre en el continente africano y el crecimiento de la pobreza en américa latina y sin pensarlo la afectación por la inflación de los mismos países que se encuentra en el desarrollo del poder como es el caso de los Estados Unidos de América donde la inflación llegó a 8,6% en mayo y marca un máximo de cuatro décadas. El aumento de precios de la gasolina, los alimentos y otros productos de primera necesidad se dispararon. Si eso lo vive el país más poderoso en lo económico y lo sentimos con una gran dureza los países de nuestra América Latina. Al igual está muy marcada la crisis ambiental global donde los riesgos más severos de la humanidad los más marcados están en el orden ambiental como lo es la "inacción climática", el "clima extremo" y la "pérdida de biodiversidad".

La salida de estos grandes riesgos globales está en el dialogo y allí la filosofía y la educación tiene una gran capacidad de generar dinámicas de cooperación que trabajen por una paz y una economía global que genere acuerdos de ética de mínimos buscando un mundo más colaborativo, equitativo y con la capacidad de perdonar con estructuras marcadas por los procesos de las resiliencias de los pueblos.

Importante establecer una ruta de dialogo y por ello el III Simposio Internacional Virtual de Filosofía y educación se marca por 6 líneas de trabajo: Filosofía y educación frente a la crisis global, Axiología y ética: Filosofía practica para la crisis global, Globalización, política y guerra, Biopolítica del metaverso, Filosofía para niños e indagación, Filosofía y educación frente al cambio climático.

Un gran reto frente a la línea de trabajo se sigue como eje central y articulador abordar la crisis global desde la perspectiva de la filosofía y la educación con el gran valor de seguir formando seres humanos con un poder autónomo, colaborativo y significativo con la audacia de la autocrítica y desde allí proponer nuevas alternativas en las posibles salidas desde el nuevo conocimiento para la generación del cambio.

La sociedad está llamada a la construcción ética y axiológica y el poder que tiene la práctica filosófica para comprender a la humanidad desde la mayéutica socrática vislumbrando que la vida en el acontecimiento filosófico tiene una fuerza en el aprender a vivir, aprender a dialogar, aprender a morir y finalmente aprender a leer. En resumen, la práctica filosófica conduce al diálogo permanente para volcarse con respuestas fundamentales de las crisis globales, ya que el cambio se construye desde lo individual para llegar a lo global, esto lo genera la educación ética y axiológica en sus aventuras cotidianas.

Un mundo globalizado donde la inmediatez de la información genera impactos; por las susceptibilidades de los diferentes egos de la política que fundan bloques geopolíticos que avanza en la búsqueda del poder llegando al límite de la invasión y el hostigamiento de la guerra; esta crisis no estaba en la panorámica mundial, pero se dinamizó la invasión provocando los impactos en todo orden y afectando a la sociedad global.

Una bella expresión de la filosofía es comprender esa realidad de crisis global desde la Biopolítica del metaverso, siendo la sociedad más tecnificada y digitalizada por los avances tecnológicos y en medio de la realidad física alcanzada por nuestros sentidos aparece la realidad digital que dinamiza nuevos espacios o mundos virtuales donde somos protagonistas desde los avatares y propias historias que generan una nueva civilización de lo tecnológico. El gran límite y el miedo es alejarnos o evadir la realidad y desconectarnos, dentro el

metaverso no jugamos desde nuestra individualidad sino a través de la realidad tecnológica, virtual o lúdica para crear escenarios que dinamicen los encuentros de las sociedades plurales y comprensibles. Un ejemplo claro es el alcance paralelo que tiene la moneda digital frente a escenario tradicional como la banca. Esta realidad paralela que vive la sociedad debe entrenarnos en la oportunidad de crear una sociedad éticamente fundamentada en la libertad.

Si duda unos de los protagonistas de la sociedad serán los niños y desde su proceso de indagación tendrá las mejores soluciones en la construcción a los problemas de la humanidad, allí está el cambio. Como la propuesta de la filosofía para niños está en el diálogo por ello las palabras de Mathew Lipman Si queremos adultos que piensen por sí mismos; Debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos. Gran tarea de este escenario para generar un espacio para los aventureros del cambio.

La riqueza del ejercicio académico en el simposio soportada por docentes de América Latina que pertenecen al comité científico Carolina Sánchez García de la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, México. Pol Zayat del Instituto de Lenguas y Culturas Aborígenes (Córdoba), Argentina. Joaquín Antonio Robles Mora Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Amelia Araviche de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”- UNEM- Venezuela. Junior José Santiago Garrido (Venezuela) del Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Maura Pintor Corona del Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec, México. Gabriel A. Saia de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina y Magger Milagros Suárez Corona de Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Venezuela. Sus experiencias dentro de la filosofía y la educación enriquecen los rumbos de este escenario académico.

Finalmente, el Simposio genera un espacio de miradas y alternativas por el cuidado de la casa común desde la ecosofía como una nueva alternativa para salvar el ecosistema de las amenazas eminentes como la "inacción climática", el "clima extremo" y la "pérdida de biodiversidad".

Las conferencias se realizaron de manera virtual desde las ciudades de origen y a través del canal de zoom a nivel nacional e internacional transmitidas por TV UNAD, que recoge la memoria viva del encuentro y que puede ser desglosada en el tiempo para seguir en el debate permanente de las ideas entorno a la filosofía y educación. Dejamos los enlaces para que sigan disfrutando de este III Simposio internacional de Filosofía y educación

Grabación de web conferencia a través de TV UNAD:

Día 1- 7 de octubre, 8 a 12 am y 2 a 6 pm

<https://youtu.be/Vg8clExRCJQ>

Día 2- 8 de octubre, 8 a 12:00 am

<https://youtu.be/WGEV8rfaJuo>

Lo mejor de lo mejor del III Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación están consignados en las memorias que trascienden en la historia del programa de licenciatura de Filosofía y desde ya invitados a nuevo escenario de discusión entre filosofía y educación en un IV Simposio.

Omar Alberto Alvarado Rozo, coordinador general del evento académico

Ponencia Central Internacional: Construcciones y deconstrucciones en el filosofar desde el suelo

CONSTRUCTIONS AND DECONSTRUCTIONS IN PHILOSOPHIZING FROM THE GROUND

Lic. Pol Zayat¹

Instituto de Culturas aborígenes. Córdoba- Argentina

Abstrac:

En ocasión del *III Simposio de filosofía y educación*, se pretende poner en evidencia las deconstrucciones que se deberían dar en el quehacer filosófico, potenciando la criticidad hacia el rompimiento de "lo obvio", "lo instituido", "lo naturalizado" e "*impuesto*".

Quiere evidenciar, potenciar y amplificar "El grito" (John Holloway²), que brota de los territorios al frente de las injusticias, haciendo de la filosofía, una herramienta de *transformación* y no solo de *mera interpretación* de la realidad.

Se mostrará el "desde dónde" para filosofar, explicitando que son varios los puntos de partida, que nos exige un discurso con acrónimos, como, por ejemplo: *globa-localización* y nos interpela a un filosofar no solo desde lo local, ni solo desde lo global; estos tienen que, conflictivamente, entretrejerse sin jerarquizaciones ni yuxtaposiciones y en un mutuo *aggiornamento*.

¹ Lic. Prof. Pol Zayat. Córdoba – Argentina Profesor en Filosofía y Licenciado en Teología. Especialización en Educación Popular. Trabajo en el Instituto de Culturas Aborígenes en Córdoba-Argentina y como Capacitador en el ICIEC, Instituto de capacitación e Investigación de los educadores de Córdoba.

Titular de cátedra del Instituto de Lenguas y Culturas Aborígenes (Córdoba), Entre las obras más importantes de Zayat se destacan "Las organizaciones como espacios de formación docente" (2010, Editorial Foja Cero); "¡Eureka hay aborígenes en Córdoba! Practi-pensando la interculturalidad en la ciudad" (2012, Ed. Imprentica); y "Veó Veó ¿qué ves? Los imaginarios acerca de los 'presos', 'indígenas y 'pobres'" (2012, Ed. Imprentica).

² HOLLOWAY J. (2002) *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*, ed. Méndez, Buenos Aires.



Cuando la filosofía crítica se concreta en ámbitos educativos emerge el desafío de la valorización de los saberes subalternizados en el acontecer histórico, muchas veces nominados como "*no escolares*", "*no universitarios*" y "*no formales*". La ecología de saberes (De Sousa Santos) es la alternativa superadora a la imposición epistémica haciendo del aprender y enseñar una construcción democrática en donde todos y todas las participantes son diversos e iguales a la vez.

Nos preguntaremos: ¿en qué medida la filosofía y la educación aportan para enfrentar las diversas, concatenadas y contradictorias crisis que vivimos hoy? Redoblando la cuestión, y usando otro sentido de la palabra crisis, ¿Cómo abordar estas situaciones desde la perspectiva de oportunidad para "discernir y separar", y que esto nos ayude a *crecer*?

Palabras claves

Diversidad, ecología de saberes, educación popular, transformación,

Abstract:

In the III Symposium on Philosophy and Education, the objective is to demonstrate the deconstruction that should take place in philosophy, which should strengthen the critique of and rupture from what is "obvious", "institutional", "naturalized" and "imposed".

The intention is to expose, develop and amplify "the scream" (John Holloway) that comes from places where there is injustice; this will turn philosophy into a transformation tool, and not just to interpret reality.

It will be explained "where to start" to philosophize, making it explicit that there are many starting points, which requires us to use acronyms in our speech, such as "globe-localization" and makes us philosophize not only with a local, but with a global perspective. These approaches have to be interweaved without hierarchies or juxtapositions in a mutual *aggiornamento*.

When critical philosophy settles in educational fields, the challenge of undervalued knowledge in historic events appreciation emerges, many times



referred to as “not suitable” for the school or the university or “not formal”. The ecology of knowledge (Sousa Santos) is the improved alternative to the epistemic imposition since it turns learning and teaching into a democratic construction where each and every one are diverse and equal at the same time.

We will ask ourselves: to what extent does philosophy and education contribute to face the diverse, concatenated and contradictory crises that we experience nowadays?

Moreover, and to use another meaning of the word “crisis”, we will analyze: how should we approach these situations with a perspective that focuses on the opportunity to “differentiate and separate”, to use this to help us grow?

Key words

Diversity, ecology of knowledge, popular education, transformation,

Buenos días, nos damos mutuamente la Bienvenida, y desde el comité académico del Simposio, se la damos; bienvenidos y bienvenidas; bien que haya y hayamos venido; es de desear que nos haga bien haber venido. Con este juego sencillo de palabras expreso mi alegría de estar aquí y de augurar que nuestros intercambios estén en pos de *un mundo en que quepan muchos mundos* y que ningún hombre y mujer de buena voluntad quede fuera de los crecimientos de la humanidad.

El *III simposio internacional virtual de filosofía y educación* lleva como lema rector “*Una crisis tras otra: cómo responde la filosofía y la educación*”; casi tergiversando el sentido original de esta expresión quería invitarlos e invitarlas a mirar la palabra *crisis* desde su origen lingüístico: *crisis (krinein)* como separar, decidir, y, por tanto, oportunidad para *crecer*. Habitualmente tenemos una sensación negativa cuando escuchamos la palabra “crisis”, y no es para menos, ya que se suele apelar a ella cuando *la vida nos está “doliendo”*. Me invito y los invito a mirarla como oportunidad de crecer ya que las dos palabras provienen

de la misma raíz lingüística indoeuropea. Crisis y crecer son correlativas, y, por tanto, toda una oportunidad.

Hablando en general sin generalizar, cuando se caminan los barrios, entre la "gente de a pie" como se suele decir, y le contás que sos filósofo, los imaginarios sociales empiezan a funcionar, los cuales han sido construidos históricamente. La representación es de un *ser* con anteojos y un libro en la mano porque lee mucho, formal, que usa palabras raras y arma expresiones percibidas como muy profundas, pero casi imperceptibles en sus sentidos al común entender de la gente del cotidiano vivir; como un teórico que vuela alto, y casi seguro, despegando los pies de la tierra.

La filosofía, según Karl Marx en su tesis XI, debe cambiar el mundo: "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo". Por tanto, alguien que no tiene los pies sobre la tierra, un ser que solo lee libros y no lee el mundo, diría Paulo Freire, alguien que no adopta "el habla" como modo de expresión de vida compartida con otras vidas diversas y no inferiores, alguien que no valora lo considerado informal, lo coloquial, lo no académico, lo que no encuadra en los *estándares de elite*, no podrá aportar mucho a la *transformación* necesaria para que todos y todas podamos disfrutar esto que le llamamos vida. Hará una filosofía para pocos y aplaudido por esos pocos, que es muy probable, no les hace falta ninguna transformación ni social ni socio-ecológica, ni epistémica, ni religiosa, ni política. Lo que yo le llamo *la filosofía del "NI"*.

Mi convite a ustedes es a tenor de lo que vengo practi-senti-pensando con compañeros y compañeras de camino y con aquellos con quienes vengo compartiendo la vida, los sueños, los fracasos y perplejidades. Por ello, sin ninguna pretensión de representar ese colectivo, mi hablar será conjugado siempre en primera persona del plural, sumada a una clara conciencia de que la verdad es construcción, y con vocación de ser deconstruida, siempre.

Luego de estos preámbulos, necesarios e incompletos, les comparto las reflexiones referidas arriba, y que he vertido más ampliamente, en otras publicaciones.



La tierra y las tierras

¿Por dónde comenzaría? Por ser un *filósofo terráqueo*; poniendo *los pies sobre la tierra* merecemos tal adjetivación.

Estamos en el aniversario 100 del nacimiento de un filósofo Argentino Rodolfo Kusch³, porteño, amante del tango, filósofo de la liberación, y, por tanto, perseguido por los gobiernos golpistas, y un gran aprendiz de la cultura Qolla.

Él decía “la cultura brota del suelo”; la cultura como modo de vida propio; es desde ese lugar, el propio suelo, la propia tierra, donde hay que sentipensar el desarrollo de la vida. Sin desarraigarse hay que volar hacia donde las oportunidades nos impulsan; sean halladas o las que se construyen, y las que, con luchas, se logren.

Algunos ejemplos: está demostrado, desde la sociolingüística educativa que los procesos de *enseñaje*, parafraseando a Pichón Riviere, construidos desde las llamadas “lenguas madres” son más profundos y determinantes para la vida (Fyle⁴). Eso bien lo sabía, Descartes, cuando filosofó en francés y no en latín, lengua hegemónica impuesta por la Iglesia. Los trabajos de diagnóstico social, cuando son participativos, habilitando y empoderando voces, históricamente subalternizadas, resultan más “completos” en miras a la transformación; cuando la construcción epistémica se concreta desde lo que De Sousa Santos⁵ llamó ecología de saberes, es más democrática, y, por tanto, más liberadora por hacer

³ <http://untref.edu.ar/icaatom/index.php/fondo-rodolfo-kusch;isad>

Está dividido en Series: 1) Obra artística; 2) Producto de investigación; 3) Labor académica; 4) Correspondencia; 5) Acerca de Kusch; 6) Biblioteca

⁴ <https://drive.google.com/file/d/1yiYC3qZxxBbYmX-6632fhnpOIrHycqer/view>



de los participantes, protagonistas activos de los procesos, y no solo obedientes de las elites que se auto-arrogan sabiduría.

Estando en Cuba, fue significativo para mí, tanto humana como políticamente hablando, recorrer la “Cuba profunda”, no la “Cuba turística”; recorrer los barrios, meterme en sus casas, conocer la lógica de los CDR (comité de defensa de la revolución), degustar los frutos de una educación para todos y todas, y una opción por un sistema de salud que disminuyó al máximo la mortalidad infantil; escuchar sus tonadas, vocablo propios y ritmos pegadizos de música me hizo sentir-pensar mejor el socialismo, y las críticas que le pudieron caber al sistema de gobierno cubano, sean más significativas y precisas.

No se puede hablar de Brasil elocuentemente si no hemos entrado en alguna “fabela” desde la lógica de aprendiz. No se puede opinar de los movimientos piqueteros en Argentina si no hemos caminado con ellos por las calles y tenemos solamente la data de la cámara direccionada ideológicamente de algún medio de (in)comunicación social hegemónico, que, por ser tal, deja de ser social para ser elitista.

“*Pensar desde donde los pies apoyan*” diría Pablo Freire⁶; desde la propia tierra, la cual en contacto con otras tierras se presenta el desafío intercultural por las diversidades que presenta cada terruño; por ello decimos que cuando hablamos de *territorios* nos referimos a escenarios de conflicto como parte sustantiva y constitutiva de la existencia.

Lo dicho aplica para comprender más profundamente el fenómeno actual de las migraciones y/o las inmigraciones que solo nombraré aquí dado la extensión que se necesita para su tratamiento más serio. El ser migrante, si bien no ha perdido poco: su tierra, no significa haber perdido su *raíz*; se abre el desafío de no perderla, y a su vez, aggiornarla con las nuevas tierras que

⁶ Cf. FREIRE, P. (1985) La Dimensión Política de la educación, Cuaderno pedagógico número 8, ed. CEDECO, Quito.



empieza a “pisar”. Difícil, con el bombardeo de aculturación, lograr el dicho popular: “*uno se puede ir del pueblo, pero el pueblo no se va de uno*”.

En una publicación expresé la convicción de que no podemos hablar de tierra y de identidad en singular; es pertinente referirse a “tierras” y como consecuencia, tenemos que hablar de “identidades” porque las primeras eclosiones en las subjetividades y las comunidades. “Eclosión” en el sentido lato de termino: “Acción de nacer o brotar un ser vivo después de romper la envoltura (huevo, capullo, etc.) que lo contenía”. La pluralidad de tierras que pisamos de un modo o de otro en un mundo interconectado hace que la construcción identitaria sea compleja y polifacética.

Lo local y lo global son los dos planos del díptico; lo local, la tierra propia acontece en un mundo globalizado, por tanto, esto nos compele a otro desafío: abrirnos a otros mundos sin perder el propio. Con esto queremos dejar instalado otro neologismo: “*Globa-localización*”, dejando de lado la glocalización de Roland Robertson⁷ en 1995, que se expresa de la siguiente manera: “*pensar globalmente y actuar localmente*”. Creemos que en este paradigma hay una jerarquización entre lo global y lo local, sumado a “repartir” las acciones de pensar y actuar de un modo discrecional; en cambio, La *globalización* significa valorar los componentes: lo local y lo global y la necesaria incidencia multidireccional; lo local debe repercutir en lo global, y a su vez, debe dejarse aggiornar sin perder sus raíces; lo local puede caer en la endogamia si no se abre a un horizonte más amplio, y lo global uniformiza totalitariamente, si no incorpora lo particular de cada territorio. Como versa el dicho popular “Caminar con las sandalias del otro sin perder las propias”.

Lo expresado nos interpela a des-monumentalizar la imagen y la práctica del/la filósofo/a, como pensador solitario, para concebirlo desde un paradigma epistemológico del practi-senti-pensar colectivizado, es decir con otros y otras.

⁷ Robertson, R. (2000). *Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad*.

Así mismo, ampliar la práctica filosófica monolítica del sólo “lector/a de libros” hacia la complementariedad sustantiva y fundamental de la lectura del mundo y los acontecimientos desde los protagonistas de estos sin subalternizarlos.

Estas nociones/prácticas nos marca un estilo de *vida filosófica nómada*, en constante movimiento: de lo local a lo global y de lo global a lo local; de la propia tierra a las otras diversas tierras y viceversa; del propio saber al ajeno, a la inversa, sin jerarquizaciones ni subalternizaciones; del orgullo de “saber” a la equilibrante conciencia de “ignorancia” pero nunca instalándose en la necesidad, entendida como “no querer saber”.

Autores, como Estermann ⁸, insisten en nominar “filosofía” a la cosmovisión de los pueblos originarios; desde esta perspectiva en las cátedras, aparte de dar historia del pensamiento filosófico, habría que enseñar a filosofar; el emergente de hacer “filosofía con niños y niñas ya es esperanzador; que las mujeres se estén empoderando y achicando terreno al patriarcado, ya es una conquista que habrá que seguir apoyando.

Educación “más allá de la escuela y la academia”

En mi primera publicación, *“De diez, las organizaciones comunitarias como espacios de formación docente”*⁹, retomo una deuda histórica de la educación formal, todavía no saldada y germinalmente implementada por iniciativas de docentes sin políticas públicas que acompañen, aunque estén consignadas en las legislaciones educativas. Esas líneas se forjaron desde

⁸ Estermann J. (1998) *“Filosofía Andina: Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona”*. Quito.

⁹ Zayat y otras (2010) *¡De diez! Las organizaciones como espacios de formación docente*.

Ed. Foja Cero, Córdoba. ISBN 978-987-25998-9-8

prácticas de educación popular en las barriadas excluidas del sistema ciudadano y desde la impronta que le quisieron poner a la formación docente desde nuevos diseños curriculares incluyendo unidades curriculares en torno a problemáticas socio-antropológicas, educación sexual integral, unidades de definición instituciones para incorporar “lo situado”, y en particular, fue la práctica docente I que versaría sobre la necesidad de que el/la docente conociera la educación que se brinda “más allá de la escuela”.

“Más allá de las escuelas” ya es una nomenclatura superadora de una manía de superioridad de los ámbitos educativos llamados “formales”; por tanto, estos “espacios otros” llevados adelante por organizaciones comunitarias, ONGs., movimientos sociales, etc. lo “oficial” los denominó “no formales” con la negativa con respecto a las instituciones escolares, como si estas últimas fueran “LA” educación en mayúscula de un modo excluyente.

Podemos constatar también esta minusvaloración de estos ámbitos educativos desde otros mundos de poder simbólico y material significativo; véase, cuando algunas universidades se refieren a los profesados como *educación superior no- universitaria*.

Poniéndome en la piel, el rol de educador de esos espacios “más allá de la escuela”, titulé el primer capítulo de esta publicación de un modo provocativo: *iNo me llames como el “no-vos” !, también soy educador*.

En otros lugares que no sean la escuela y la universidad (la academia) también se educa, de otro modo con otros tiempos y espacios; se despliegan otros componentes de la subjetividad y de las comunidades. Son instancias que se experimentan con mayor libertad y menos peso histórico, con visible ductilidad para saber escuchar a los participantes e incorporar sus saberes; eso sí, si no se *escolarizaron* en el sentido tradicional del término.

Los y las estudiantes de formación docente que participaron en esta lógica de Práctica docente I, tuvieron la oportunidad de conocer y valorar lo que se enseña en el seno de las comunidades, para luego pensar su articulación con la escuela, que tiene finalidades y metodologías específicas, con la aspiración de

enriquecimiento mutuo desde los distintos espacios, todos verdaderamente educativos.

Sin dejar de lado los logros que se vieron, hay que reconocer que fue y todavía es un gatopardismo: “cambiar para no cambiar nada” ya que muchos docente que estuvieron al frente de estas cátedras con nueva perspectiva eran los docentes que habían estado al frente de la unidad curricular de práctica docente I desde la lógica escolar, y en su trayectoria profesional y personal, solo conocían escuelas, y muy pocos y muy poco, conocían la vida de la organizaciones comunitarias en su faceta educativa. Todo esto, sumado a algunas definiciones posteriores, no muy felices, por parte del Ministerio de Educación de Córdoba (Argentina), hizo y hace que esa experiencia de educación “Más allá de la escuela” todavía sea desconocida por los futuros y actuales docentes, y lo que se desconoce, no se valora ni se descubre como prometedora de aportes de articulación.

Esta perspectiva nos hace repensar las iniciativas de extensión de las universidades que la más de las veces tiene como objetivo unidireccional de impactar con “sus saberes” en la comunidad y no dejar que los saberes de la comunidad impacten y modifiquen la cultura institucional universitaria.

Así mismo pone en jaque a la nomenclatura “universidad” poniéndonos al frente si no tendríamos que hablar de “*pluriversidad*” con todo lo que esto conlleva política, ideológica y epistémicamente.

Como dije en el párrafo anterior, conocer estos espacios, insultantemente llamados “no formales”, tiene la finalidad de articular con la vida escolar y académica. Revalorizarlos y empoderarlos no pretende reemplazar la escuela ni menospreciarla; todo, por el contrario; la articulación educativa entre escuela y organizaciones comunitarias, entre universidad y comunidad promete, conservando su especificidad institucional, la retroalimentación mutua potenciando las huellas de transformación que van dejando en su andar.



La historia muestra “los porqués” de esta desarticulación, en los mejores de los casos, y la minusvalorización de “lo formal” con respecto a “lo informal” que es lo más común visto.

Las puestas de las escuelas y los portales universitarios tendrían que ser para el tránsito, para la entrada y salida de saberes y no un despojo de raíces para solo adquirir saberes contruidos en otros lugares.

“Crisis y crecer” vienen del verbo griego “Krinein” de discernir. Les deseo productivos convites mutuos hacia la transformación sociopolítica.

1. LÍNEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN FRENTE A LA CRISIS GLOBAL

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

1.1. Nociones para una filosofía de la educación

Rodiel Rodríguez Díaz

María José Acosta Acosta

1.2. ¿Somos espectadores de los procesos de democratización?

Luz Angela Silva Robayo

1.3. Programa de intervención desde el enfoque humanista, con estudiantes de segundo semestre de licenciatura en administración en el tecnológico de estudios superiores de Jilotepec en México, que presentan ansiedad para mejorar el rendimiento académico.

Suriko Celeste Cruz Cruz

Manuela Martínez Palacios

1.4. Implementación de herramientas ágiles en la educación

Yuridia González Hernández

Germán Olvera Jiménez

1.5. Pensar sin certezas para investigar de otra manera, sobre la educación superior

Juan Carlos Sánchez Muñoz



1.1. NOCIONES PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Notions for a philosophy of education

Rodiel Rodríguez Díaz¹⁰

María José Acosta Acosta¹¹

RESUMEN.

En el presente ejercicio académico tiene como intención socializa los contenidos más relevantes del texto FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CONCEPTOS Y LÍMITES Del autor Octavi Fullat Genis de la Universidad Autónoma de Barcelona, en aras de comprender la filosofía de la educación desde el campo epistémico, ofreciendo un análisis a dos miradas discursivas; una analítica y a una segunda mirada; sintética además es de considerar que desde esta segunda mirada (sintética) ubicamos tres subcategorías vitales como lo son; Teoría de la Educación, Pedagogía Fundamental y Filosofía de la Educación. Posteriormente se generar una reflexión en torno a la práctica y la teoría en la educación y la reflexión de los elementos de una ciencia en apertura a las posibilidades de la formación.

Palabras Clave.

Filosofía de la Educación, Teoría de la Educación, Pedagogía Fundamental y Filosofía de la Educación.

ABSTRACT.

¹⁰ Rodiel Rodríguez Díaz. Universidad de Málaga. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7692-8364> . Email rodielrodriguez@uma.es

¹¹ María José Acosta Acosta. Universidad Santo Tomás. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4693-9972> email. mariaacostaa@usantotomas.edu.co

In this academic exercise, the intention is to socialize the most relevant contents of the text PHILOSOPHY OF EDUCATION CONCEPTS AND LIMITS By the author Octavi Fullat Genis of the Autonomous University of Barcelona, in order to understand the philosophy of education from the epistemic field, offering a analysis with two discursive perspectives; an analysis and a second look; synthetic it is also to consider that from this second look (synthetic) we locate three vital subcategories as they are; Theory of Education, Fundamental Pedagogy and Philosophy of Education. Subsequently, a reflection will be generated around the practice and theory in education and the reflection of the elements of a science in openness to the possibilities of training.

Keywords.

Philosophy of Education, Theory of Education, Fundamental Pedagogy and Philosophy of Education

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CONCEPTOS Y LÍMITES

La filosofía de la educación es una reflexión que ha manifestado una evolución, dada la necesidad de encontrar respuesta adecuadas a cada a la pregunta por la formación, por ello, sería apresurado afirmar que solo la etapa contemporánea ha generado un concepto universalizado de la ciencia de la educación, cuando los presupuestos desde antaño señalan las bases y fundamentos que permiten el continuo encuentro entre la filosofía y la educación. *La educación es una actividad y, por cierto, una actividad compleja.* (Fullat, 1987, pág. 6)

Algunos pensadores marcaron una clara distinción entre los límites y rupturas de la filosofía y la educación, comprendiendo el papel de la filosofía como una forma de custodiar a rigor unos contenidos generacionales; *Durkheim, es, al pronto, la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones aun débilmente socializadas.* (Fullat, 1987, pág. 6)

Dentro de la primera aparecen la modalidad tecnológica -búsqueda de modelos operativos regionales- y la modalidad científica -indagación de modelos teóricos regionales. En la línea de la orientación sintética e integradora, hay escudriñamiento de modelos tanto teóricos como operativos, ambos generales, que procuran hacerse cargo del fenómeno educativo entendido como una totalidad. (Fullat, 1987, pág. 6)

Al hablar de los Fundamentos de la filosofía de la educación, se hace necesario remitirnos a la Antigua Grecia, en especial a los filósofos Aristóteles, Platón y Sócrates. Todos los cuestionamientos, que ellos se plantearon tuvieron como insumo los antiguos presocráticos; quienes basados en los elementos naturaleza plantean la pregunta por el cosmos, igualmente para remitirnos a dichos filósofos, hemos de indagar su fuente de investigación para llegar a los antecedentes en la poesía griega en especial con Homero quien utiliza en su escritura; el mito filosófico diferente al literario.

Ahora bien, los filósofos de la ática griega; Sócrates, Aristóteles y Platón, propusieron una sistematización de pensamiento, tomando como elementos genéricos y fundamentales la razón, lenguaje y verdad; reunidas en el *logos*, el paso del mito al logo. Desde aquí inicia la sistematización a generar una discusión, que busca estudiar no solo el *¿por qué?* Sino el *¿Cómo?*, por lo tanto, surgen posiciones, de donde encontramos el camino al conocimiento; razón (Platónica) o sentidos (Aristóteles). *Aristóteles entiende lo general como aquello*

que corresponde a varias cosas singulares; la (educación-en general) abraza todas las educaciones individualizadas. (Fullat, 1987, pág. 7)

La pedagogía es una ciencia que utiliza sabiamente dos caminos, que en algunos autores propicio su causa; por un lado, encontramos la pedagogía que es la teoría y por otro lado encontramos la pedagogía es praxis práctica. Vargas Guillén (2003), afirma las dos como validez, la validez es legitimada de diferente forma, la teoría es ciencia y la praxis - práctica (disciplina), por ello tiene pretensiones de validez y tiene como objeto la formación; se hace la pregunta por la formación. *La complejidad de los fenómenos educacionales hace tan difícil su estudio que ha sido necesario recurrir a la creación de modelos (Fullat, 1987, pág. 7)*

Rodríguez (2015) expresa en su artículo;

*En la conferencia de 1953, **La Pregunta Por La Técnica**, el filósofo Martín Heidegger, con su acostumbrado tono, da cuenta de la cuestión por la esencia de la técnica: un asunto que reivindica la mirada filosófica sobre la realidad más allá de la usanza que se hace de las cosas técnicas. Pensar la técnica, y esto mismo tendría sentido al pensar la palabra cultura, es una tarea que no puede caer en el círculo de las mediaciones instrumentales, justamente porque ha reclamado el derecho de pensar libremente y sin subordinación el significado de la acción técnica. (pág., 384)*

Esta actitud es una continuación de la herencia fenomenológica que en la obra filosófica de Heidegger será decisiva, sobre todo en la divisa Husserliana de ¡Ir a las cosas mismas! Preguntar por la esencia de la técnica es una tarea que atañe a la fenomenología en la medida en que impele a la filosofía hacia el encuentro con las cosas mismas. (Rodríguez, 2015, 384) *La **tékhne** que ha*



pretendido, sobre todo a partir del positivismo, administrar las cosas y también a los hombres, no ha salido muy airosa de su cometido, como ha podido verse en este ya estirado siglo XX. (Fullat, 1987, pág. 8)

Por lo tanto, se han producido tres grandes aperturas en la reflexión que se pueden expresar de la siguiente manera:

- *Teoría explicativa y global de los procesos educativos en la medida en que éstos son aprendizaje de informaciones, de actitudes y de habilidades. (Fullat, 1987, pág. 9)*
- *Pedagogía Fundamental: teoría pragmática y globalizadora de los procesos educativos, teoría que los hace manejables con eficacia. Teoría normativa de la conducta de los educandos. (Fullat, 1987, pág. 10)*
- *Filosofía de la Educación: saber globalizador comprensivo y crítico, de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos. (Fullat, 1987, pág. 10)*

Hablar de praxis es hablar de una tendencia del yo y al hablar de la teoría es hablar de una filosofía de la educación. La teoría y la práctica son diferentes para Vargas Guillen (2003). No todo conocimiento valido es científico, pero le da validez a la práctica y una tecnología del yo; es buscar desde la práctica la formación del yo, unirlo y acostumbrarlo a una cultura, a unas raíces y una tradición. *La síntesis integradora que creará y la Pedagogía Fundamental será prescriptiva o recomendatoria. Toda pedagogía, aun las no fundamentales, es teoría conductora, es agogía; es decir, normativa. (Fullat, 1987, pág. 11)*

*Una teoría científica pretende conocer, siendo su función principal sistematizar y aumentar los conocimientos. Ésta, y no otra, es la tarea de la **Teoría de la Educación**: debe inteligir el aprendizaje de tal modo que, además, proporcione informaciones que lo hagan más eficaz. Las teorías de la **Teoría de la Educación** serán hipótesis y convenciones de un alto grado de abstracción.* (Fullat, 1987, pág. 12) Vargas Guillen separa las dos teorías y praxis, pero hay un punto de reconciliación que esta **mediado por la filosofía**; pero hay que entender, que igualmente se genera una reflexión de la psicología, antropología, entre otras, ahora bien, las ciencias del espíritu terminan diciendo Vargas es la que teje la ciencia pedagogía. La filosofía desde lo universal. La pedagogía desmonta los presupuestos filosóficos, la pedagogía es una filosofía práctica, de la cual se separa la pedagogía en dos caminos la científicidad (ciencias del espíritu) y el otro camino de la pedagogía camino de lo práctico (antropología);

Moore distingue entre teorías explicativas y teorías prácticas; las primeras, que llama también científicas, deben cuadrar con los hechos conocidos, describirlos y explicarlos; las segundas, en cambio, tienen como finalidad la prescripción de acciones. La Teoría de la Educación -en mi nomenclatura y no en la de Moore- pertenece al primer tipo de teorías, mientras la Pedagogía Fundamental -también según mi léxico- forma parte de las teorías prácticas. La Filosofía de la Educación, en cambio, no constituye teoría alguna dentro de este vocabulario. (Fullat, 1987, pág. 11)

Filosofía de la Educación: *saber racional y crítico de las condiciones de posibilidad de la realidad experimental educativa en su conjunto.* (Fullat, 1987, pág. 14) Es difícil asumir el labro de la pedagogía desde lo práctico, es quedarse que se puede ser-saber, pero depende de lo teórico, para dar mayor soporte en su campo. La pedagogía es un saber y no es susceptible a la filosofía, por ello hablar de filosofía de la educación es hablar de la posibilidad de creación

científica. *La Filosofía de la Educación tiene como uno de sus cuidados el de completar las insuficiencias de las ciencias y tecnologías particulares de la educación, insuficiencias existenciales, si se quiere, pero penurias y escaseces al fin y a la postre (Fullat, 1987, pág. 13)*

Aquí un ejemplo actual donde, los modelos pedagógicos deben funcionar para la praxis, pero están en la teoría. Uno de los problemas de los modelos es que no son problemas construidos desde la praxis, sino que son adoptados. Y en algunos casos se han presentado la siguiente situación a lo cual; se considera grave no es que existan docentes no licenciado, realizando una reflexión pedagógica, la cuestión es que los que optan el título de licenciados no hacen una reflexión sobre educación. **La filosofía de la educación es un decir peculiar sobre los hechos educativos, decir que tiene que ver con la (theoria), con la (sophia) y con la (phrónesis). El filósofo de la educación no es un (sophós), uno que ya sabe, sino todo lo contrario, un ignorante que convierte su ignorancia en la única sabiduría. (Fullat, 1987, pág. 15)**

Consideramos desde una sencilla doxa, que **la pedagogía es una reflexión filosófica por la formación del Ser**, que le importa abrirse a nuevas aperturas, mutar a las posibilidades de de-construir y disoñar la educación desde dominios específicos.

*Lo que le preocupa es, por ejemplo, **quién** es el educando meta-empíricamente considerado; **¿qué?** Es la educación y **¿para qué?** es la educación. Interrogantes impertinentes e inútiles a los ojos del Tecnólogo y del científico; interrogantes, empero, insoslayables a menos que el quehacer educador sea muy científico, pero, a su vez, muy necio y absurdo. (Fullat, 1987, pág. 15)*

Bibliografía.

Fullat Genis Octavi (1987) Filosofía de la educación: Concepto y límites, *Educación*, 11 (1987). 5-15, Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodríguez Rodiel (2015) Filosofía, Técnica y Democracia: límites y posibilidades de las TIC en el escenario filosófico y pedagógico del pensamiento crítico. Primer Seminario Internacional del CIER ORIENTE Innovación educativa: Una mirada desde la gestión de conocimiento para el desarrollo regional, tomado en línea; <http://cieroriente.unillanos.edu.co/sine2015/memorias.pdf>

Vargas, Germán (2003). Filosofía, pedagogía, tecnología: Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación. Alejandría Libros, Bogotá, D.C., Colombia.

1.2. ¿SOMOS ESPECTADORES DE LOS PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN?

Are we spectators of democratization processes?

Luz Angela Silva Robayo¹²

Introducción

La ciudadanía colombiana es una combinación de malos manejos de las estructuras de poder instauradas desde hace muchas décadas, y la falsa democracia que se disemina en el contexto colombiano dejándonos como ciudadanos sin el más mínimo artilugio de donde se desprenda un panorama democratizador, por lo tanto, el presente artículo se orienta en tomar posturas teóricas de Guillermo O' Donell, Manuel Castells, Gilberto Tobón, entre otros, quienes configurarán un discurso que será funcional para comprender las democracias latinoamericanas, en especial, la democracia colombiana atravesada por la exclusión que se convierte en marca indeleble de un sinsentido que carcome y muta todos los escenarios colombianos reproduciendo de manera inimaginable la pobreza. Por lo tanto, en el desarrollo del presente ensayo crítico se pondrán en evidencia los argumentos de teóricos del ámbito político que servirán de fuente para comprender la realidad colombiana, con énfasis en la perspectiva de Gilberto Tobón Sanín (politólogo colombiano), quien desde una postura que puede enmarcarse en la posmodernidad, plantea que es necesario reestructurar el Estado colombiano. Para ello, comenzaré el desarrollo del presente ensayo pensando en la construcción de la política desde el ámbito de la acción discursiva, y terminaré analizando los procesos de democratización desde O' Donell, Castells y Tobón.

¹² Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente de vinculación especial (hora cátedra), Universidad Distrital Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la Facultad de Ingeniería. E-mail: luangelasv@gmail.com Documento de reflexión no derivado de investigación.

Los procesos de democratización desde la perspectiva de O' Donnell, Castells y Tobón

Las dicotomías que se presentan en el escenario colombiano develan una paradoja que pervive en el insondable abismo de la incertidumbre, por ejemplo, el año pasado se celebraron los comicios presidenciales, y el contexto democrático quedó teñido por pancartas donde a los colombianos nos realizaban una advertencia funesta: "*Vota por Duque para que Colombia no se convierte en Venezuela*", por lo tanto, las categorías planteadas por Castells en su libro *Comunicación y poder* frente a cómo las contiendas políticas ahora se disputan en los medios de comunicación se materializan en el contexto colombiano, en opinión de Castells, sino existe en los medios de difusión no existe en la consciencia de los espectadores, la anterior aseveración tiene claro asidero en los medios de difusión que controlan la información como: "RCN"¹³ y "CARACOL"¹⁴, sus dueños son los miembros de la élite colombiana como la Organización Ardila Lülle, por lo tanto, la élite cierra sus tentáculos todas las noches en los hogares colombianos creando desinformación tendenciosa frente a la realidad colombiana, y creando una democracia donde los ciudadanos sienten con más ahínco la pauperización laboral.

Por lo tanto, el entendimiento como elemento orientador en la sociedad no es vislumbrado porque las formas inconclusas de coerción se perpetúan en Colombia creando en el inconsciente colectivo la apatía que desangra los procesos democráticos, es así como, la democracia en el contexto colombiano se vende al mejor postor porque la capacidad de decidir no existe en un lugar donde entregar el voto es una realidad que marca todos los procesos electorales, expresiones como: "*...los mismos seguirán gobernando*" determinan la existencia de una democracia latinoamericana carente de principios de justicia, libertad e

¹³ Canal de televisión colombiano, su significado es Radio Cadena Nacional, el canal pertenece a la Organización Ardila Lülle (Organización con gran poder económico y político en Colombia)

¹⁴ Canal de televisión colombiano, su significado es Cadena Radial Colombiana de Televisión, el canal pertenece al Grupo Valorem.

igualdad dejando al colombiano sin la mínima expresión de instancias plurales y deliberativas para disentir de una manera eficaz las estructuras de poder que encarnan la existencia de unas lógicas de dominación. A juicio de O' Donnell (s.f), el Estado se manifiesta en el tejido social, es decir, en las relaciones sociales, pero aquí se puede cuestionar dichas relaciones en el contexto colombiano, para ello Gilberto Tobón Sanín (politólogo colombiano) describe el Estado Colombiano en su texto *La Reestructuración del Estado Colombiano* (Tobón, 1994) desde una perspectiva posmoderna, es decir, es un repensar lo ya instaurado. En su desarrollo teórico Tobón piensa que existe una crisis del Estado porque al enunciar la Reestructuración del Estado Colombia se crea la idea que existe un conflicto, pero al pensar esa crisis Tobón la relaciona con tres órdenes: Sociedad, Política y Economía. El profesor hace una distinción entre la Sociedad Liberal, y una Sociedad Capitalista, por lo tanto, Tobón evidencia la existencia de unas estructuras, las cuales son fundantes para pensar tanto la crisis de la Sociedad y como del Estado (Herrera, Pinilla y otros, 2005. p 67).

En la Sociedad Liberal los sujetos son sujetos libres e iguales en donde encuentran que el contexto les brinda todas las posibilidades para satisfacer sus necesidades. Situándonos en la sociedad colombiana aquellos principios de una sociedad liberal son improcedentes porque la estructura del Estado no funda una relación directa con el orden de una Sociedad Liberal, por su parte cuando Tobón habla del Parlamento Colombiano lo hace con tonalidades cómicas y dramáticas, y de una manera sutil Tobón presenta un escenario que de cierta manera es la verdad de un Estado y Sociedad colombiana degradado por la corrupción.

Al interpretar los principios de una Sociedad Capitalista esquematizados por Tobón, el politólogo colombiano, comprende que de la clase dominante se desprende la clase política, al reflexionar frente a la anterior aseveración de cierta manera el argumento de Tobón es concordante con los postulados de Noam Chomsky porque dentro de sus procesos argumentativos cita a Walter Lippmann cuando señala la existencia de una clase especializada, la cual es la encargada de tomar las decisiones, y de saber cuál es el "bien común" del rebaño desconcertado.

Las dos esferas tanto Sociedad como Estado, en palabras de Tobón, deben estar articuladas en el modelo de reestructuración. El profesor Tobón piensa que la sociedad colombiana está desarticulada, y se ubica en formas de semibarbarie, es decir, y es pertinente dar un ejemplo puntual: en el escenario bogotano los policías utilizan su fuerza coercitiva para golpear con un salvajismo rampante a miembros de una comunidad indígena por colarse en el sistema de transporte “Transmilenio”, ante un hecho tan indignante el canal de televisión “Caracol” manipula de tal manera el hecho que primero muestran en el canal imágenes de lo sucedido e inmediatamente después presentan un reportaje donde critican la manera cómo los ciudadanos no respetan el ingreso al sistema de transporte “Transmilenio”¹⁵, clara manipulación porque en el inconsciente colectivo, ¿cuál es la idea que se instala?: “...esos indígenas tienen que cancelar su tiquete al sistema de transporte como todos”. El anterior escenario social descrito encuentra asidero en el argumento de Castells sino existe en los medios de difusión no existe en la consciencia de los espectadores.

Las formas de semibarbarie que se reproducen en la sociedad colombiana resquebrajan el papel de un sujeto político, moral y discursivo, por lo tanto, pensar la perspectiva de Touraine es comprender que los actores comunicativos pueden levantarse en un contexto como sujetos rebeldes. Colombia al ser un país manejado meramente por elites políticas conservadoras suele caer en discursos hipócritas que limitan la construcción de un ciudadano reflexivo de su contexto. Claramente el proceso de concientización debe efectuarse cuando el sujeto sea un ser que reclame no seguir asimilando las falacias de los entes de poder. La élite que se encuentra posicionada en las instancias de poder necesita el control de la mente y el cuerpo de cada uno de los colombianos, pero ¿dónde se instala el poder?, pues en la mente, y la tarea es, según Castells, es liberar la mente, por ello planteo el siguiente cuestionamiento: ¿los colombianos

¹⁵ En un sistema de transporte de tipo MetroBus, el cual hace parte del sistema de transporte masivo de Bogotá.

podemos en realidad ser rebeldes cuando el contexto nos condiciona a ser un hipócrita más del rebaño?

Para responder el anterior cuestionamiento es preciso retomar los postulados de O' Donnell porque las condiciones de la ciudadanía política se evaporan en el escenario colombiano, y ser agentes, en términos de O'Donnell, no se cristaliza porque se siguen privilegiando los intereses particulares sobre los intereses de la mayoría, y así lo señaló el politólogo argentino un proceso de democratización se puede materializar en el desarrollo de las ciudadanías, pero la noción de poder en Colombia es interpretada como un efecto que configura a los sujetos en sujetos pasivos donde la capacidad deliberativa queda mermada, un claro ejemplo es lo que sucede con el sujeto colombiano, el cual se convierte en un sujeto alienado de esos poderes, los procesos de democratización no son contundentes y la élite permanece en el poder, como bien lo expresa O' Donnell nos ven como audiencia pasiva (1994. p13). El ciudadano colombiano puede construir procesos de democratización, pero como lo señala Castells cuando el poder coercitivo se materializa en un Estado ya no existe democracia (Giroux, 2015. P 17).

Es pertinente resaltar que el trabajo de O' Donnell se centra en el análisis del "Estado Capitalista" y en su texto *Apuntes para una Teoría del Estado* confirma la existencia de una categoría: "burocrático autoritario" (s.f. p,26), en donde el Estado materializa un panorama que se encamina en restringir cualquier proceso de democratización con el objetivo sustancial de restaurar una organización social y económica superada por la lucha societal. Guillermo O' Donnell se ubica en el contexto argentino mostrando ramificaciones en Latinoamérica, para ello el politólogo argentino comprende que el Estado se encuentra atravesado por unas lógicas paradójicas, las cuales materializan un cuestionamiento frente a la sociedad, aquí encuentro una correlación con Gilberto Tobón cuando expresa que es pertinente realizar un proceso de Reestructuración del Estado y la Sociedad colombiana.

Guillermo O' Donnell en su texto direcciona su reflexión en teorizar que en el Estado se manifiesta la dominación en un territorio delimitado, aquí se

siguen presentando coincidencias con Manuel Castells porque para el sociólogo español la existencia de la categoría de poder es fundamental para comprender su teoría, de acuerdo con Castells, el poder es una relación asimétrica que se despliega en las relaciones de poder comprendiendo de qué manera el poder se instala en la mente, para ello, los procesos de criticidad pueden gestarse en los sujetos cuando tengan consciencia de su poder, o sea, cuando no perpetúen las lógicas de dominación presentes en el territorio, es así como, dentro de la perspectiva de Castells el sujeto es un sujeto de poder, mas no del poder, por lo tanto, desde la perspectiva de Castells se pueden desarmar las estructuras de dominación señaladas por O' Donnell, veamos: *"Uno siempre piensa y escribe desde algún lugar, desde alguna circunstancia histórica y social y contra alguna interpretación de ese lugar"*(2007.p 187), al reflexionar frente a la aseveración del politólogo argentino es sustancial comprender que el sujeto discursivo se centra en un mutar de su historicidad, es decir, el posicionamiento discursivo pueden transitar porque como bien lo expresa O' Donnell escribimos desde un lugar.

El colombiano del común se encuentra inmerso en una sociedad disciplinaria porque actúa conforme a una estructura normativa donde las reglas generan mecanismos ya sea de inclusión como de exclusión en las instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el hospital, la escuela, etc.), y cuando se da el paso a las sociedades de control, los mecanismos de dominación (Castells, 2009. p.35) son ejercidos en los cuerpos y en las consciencias de los sujetos. Transitamos de una sociedad panóptica (la pequeña franja observa a la gran Bestia) a una sociedad sinóptica (La gran Bestia observa por medio de documentales a ciertos sectores de la sociedad en donde es clara la intencionalidad del comunicador: generar estigmatización y exclusión en ese grupo social). El poder se instaló dentro de la sociedad de control, fabricando los cuerpos y configurando nuevas huellas en las colectividades.

Ir en contra de las relaciones de poder es instaurar nuevas formas de estructuración de la realidad, el sujeto que se siente subyugado en formas de

poder coercitivas piensa la realidad buscando mecanismos que le permitan salir de ese enfoque desde una mirada persuasiva. El sujeto se desliga de esos modos de dominación y le dota de nuevos sentidos a su identidad, estableciendo y prefigurando un poder emancipatorio que se instala en la consciencia colectiva de una manera renovadora. El poder hegemónico queda carcomido en su más pura esencia cuando el sujeto discursivo hace objeción ante ese poder imperante, estos procesos de consenso y disenso están aparejados de relaciones de disputa que crean espacios de encuentro y de debate. Es repensar las estructuras, los modos de socialización y configurar nuevas dinámicas donde la comunicación sea abierta y no sea parcializada a unos intereses. En palabras de Mouffe, la hegemonía se configura como un concepto trascendental para reconfigurar lo político, puesto que se erige un pensamiento crítico. El poder hegemónico se de-construye porque se le otorga un sentido más amplio, es decir, la hegemonía no puede únicamente ubicarse en el lugar reduccionista de la imposición de poder a cierto sector de la sociedad, el proceso hegemónico se puede vislumbrar como una lucha societal.

Las decisiones políticas están enmarcadas en lo conflictivo, muchas veces cuando pensamos en las situaciones sociales que han desencadenado algún tipo de pensamiento que desarma lo instaurado se piensa que va en contra de las decisiones políticas, por lo tanto, el discurso del empoderamiento que no sea verdaderamente implementado en una sociedad se diluye, y el ser discursivo que continúa siendo el objeto banal de una circunscripción de individualismo perpetua las estructuras de poder. A criterio de Mouffe, el exceso de individualismo y racionalismo son expresiones del pensamiento liberal, el sujeto no puede ser únicamente el resultado banal de un exagerado subjetivismo e individualismo ¿por qué no pensarnos en un subjetivismo socializado? (Bourdieu, 1995. p87) Indudablemente, lo liberal reduce las posibilidades políticas de los ciudadanos, el liberalismo es uno de los rezagos que nos ha quedado del Siglo de las Luces y pervive en la actualidad, pero de cierta manera nos encontramos situados y pensados en un individualismo y en un racionalismo que divide, y no

tiene en cuenta la pluralidad. Pensar en la fuerza de la consciencia colectiva política es comprender que puede existir un punto denominador en el reconocimiento del *otro*. Hay que desligarnos de los presupuestos en los cuales se encuentra actualmente enmarcado el liberalismo como mera racionalidad que desconoce en su espectro las pasiones (Mouffe, 1999. p11), y lo plural.

De acuerdo con Mouffe pensar lo político desde una dimensión moral es comprender la existencia de un sujeto moral que justifica acciones morales argumentando lo adecuado e inadecuado de una norma. Es pensar en una dimensión democrática que acepta el consenso como principio orientador de la existencia de una justificación moral. El sujeto moral en el ámbito societal desarma las estructuras de dominación cuando entiende que los procesos de concientización que se despliegan en la democratización tienen que ser encausados por intereses colectivos, es decir, el sujeto individual separado en un islote dentro una multitud de islotes requiere enlazar puentes comunicacionales con aquellos otros sujetos individuales, aquí la individualidad se transforma en una dignidad colectiva.

Chantal Mouffe va un paso más allá y propone en su construcción teórica la visualización de una 'democracia agonística', es decir, y, Mouffe, lo resalta en cualquier sociedad existen luchas y conflictos, por lo tanto, según Mouffe, hace falta más 'agonismo' en el escenario político actual, es decir, más luchas, más conflictos. El 'agonismo' se constituye como una lucha entre 'adversarios' que comparten por medio de procesos comunicativos, sociales y culturales los mismos valores o principios universales como la igualdad y la libertad para todos los integrantes de la sociedad, la construcción del 'adversario' es fundamental para forjar posibilidades políticas que impulsen la construcción de procesos identitarios.

Conclusión

La construcción de los procesos de democratización en América Latina requiere una visión transgresora de los componentes de dominación que

persisten en un Estado, por lo tanto, la postura de O' Donnell confirma que la existencia de un Estado burocrático autoritario puede anular las ciudadanías y los procesos democráticos, por lo tanto, O' Donnell propone que pensar procesos de democratización auténticos debe ser confluyente a un accionar como agentes para dejar de ser espectadores de los procesos democráticos, para ello, Castells da una clave sustancial que consiste en ser sujetos discursivos que planteen propuestas de contra-poder que cuestionen las posibles expresiones de una burocracia autoritaria, por ello, los procesos democráticos en Colombia en realidad se pueden construir cuando los ciudadanos afiancen los procesos de democratización, y ello implica comprender que la existencia de un discurso transgresor puede confirmar que la democracia es en cierta medida una construcción individual y colectiva.

La identidad no se dimensiona en términos de igualdad o exactitud con otro grupo social, todo lo contrario, la existencia del Otro perpetúa la existencia de la diversidad, es decir, se edifica el autorreconocimiento y el heterorreconocimiento en un ámbito social, por lo tanto, la configuración de las identidades expande las formas individuales y, por su puesto, personales de las existencias. En época electoral las identidades se compran al mejor postor, pero hambre y ejercicio libre de nuestro deber como ciudadanos no se compaginan porque en un país donde irreductiblemente la experiencias de libertad son tan coartadas pues solo nos queda caer en la absurda ilusión que algún día el 1% desaparecerá, pero si se continua pensando que la pobreza es estructuralmente necesaria para que ese 1% subsista en el poder pues las representaciones sociales quedarán en el espectáculo mordaz de vender un voto. Identidades segregadas se enmarcan en una sociedad donde no seguir los estándares de normalidad es catalogado como una construcción imaginaria de un ser irreal, la implementación de un enemigo ficticio se despliega en el imaginario colectivo, y nos describe la catadura moral de ese 1%. Dominación y control son formas que confluyen en las representaciones sociales de los habitantes del territorio nacional, y son enmascarados por una supuesta democracia.

Bibliografía.

Bourdieu, P (1995) *Respuestas para una antropología reflexiva*, Grijaldo, México.

Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Alianza Editorial, Madrid.

Mouffe, Ch. (1999) *El Retorno de lo político*. Paidós, Barcelona.

Chomsky, N. (2014) *El beneficio es lo que cuenta*. Sígueme. Barcelona.

Cortina, A (1995) *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Ediciones Sígueme, Salamanca.

Dussel, E. (1995) *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Editorial Nueva América. Bogotá.

Giroux, H. (2015) "Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo". En: Revista Entramados, educación y sociedad No 2. p15-27. Tomado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1381/1378>

Habermas, J. (1985) *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.

Herrera, M.C, Pinilla, A., Díaz, C., Acevedo, R.I. (2005) *Educación pública y cultura política en Colombia*. En: La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

O' Donnell G. (s.f) *Apuntes para una política del Estado*. Recuperado de: <http://www.top.org.ar/ecgp/FullText/000000/O%20DONNELL%20Guillermo%20-%20Apuntes%20para%20una%20teoria%20del%20estado.pdf>

O' Donnell G. (1994) *Democracia delegativa*. En: *Delegative Democracy, Journal of Democracy*, Vol. 5, No. 1, January 1994: 55-69. © 1994 National Endowment for Democracy and The Johns Hopkins University Press.

O'Donnell G. (2007) *Ciencias Sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando el futuro*. En: *Disonancias Críticas democráticas a la democracia*. Editorial Prometeo, Buenos Aires.

Richards, N. (2012) *Humanidades y ciencias sociales: travesías disciplinarias y conflictos en los bordes*. En Buenfil, Rosa Nidia, Fuentes Silvia y Treviño, Ernesto (coord) *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Autónoma de México.

Tobón, G. (s.f) *La Reestructuración del Estado Colombiano*. En: *Econ.*, Volumen 2, Número 4, p. 127-247, 1991. ISSN electrónico 2619-6573. ISSN impreso 0121-117X.

1.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DESDE EL ENFOQUE HUMANISTA, CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EN EL TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE JILOTEPEC EN MÉXICO, QUE PRESENTAN ANSIEDAD PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Intervention program from the humanist approach, with students in the second semester of a bachelor's degree in administration at the technological institute of higher studies in jilotepec in Mexico, who present anxiety to improve academic performance

Suriko Celeste Cruz Cruz¹⁶

Manuela Martínez Palacios¹⁷

Maura Pintor Corona¹⁸

RESUMEN

La ansiedad es un mecanismo adaptativo, que, en grado mínimo o leve, puede permitirnos estar alertas en situaciones de peligro, sin embargo, cuando nuestro cuerpo identifica niveles altos de ansiedad en ausencia de un factor externo, la persona puede tener deterioro fisiológico y psicológico, impactando en las actividades diarias, académicas o laborales.

¹⁶ Maestría en Terapias Psicosociales y Profesor de Tiempo Completo en el Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec. <https://orcid.org/0000-0002-7421-3514> Email: surikocelste23@gmail.com

¹⁷ Maestría en Administración de Empresas y Profesor de Tiempo Completo en el Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec. <https://orcid.org/0000-0003-2779-6873>. Email: alinpalacios@live.com.mx

¹⁸ Investigadora del Tecnológico de Estudios en el Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec

<https://orcid.org/0000-0003-3287-7352> Email: mpintor@tesji.edu.mx

En el Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec, a partir del regreso a clases, después de la pandemia COVID-19, se observó que los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Administración presentaban poca objetividad, falta de concentración y de razonamiento, estos síntomas impedían que su rendimiento académico fuera notable.

Por lo tanto, en esta investigación se estableció la necesidad de identificar los niveles de ansiedad de 41 alumnos que representan el 46.06% de la población estudiantil de segundo semestre, aplicando el test de ansiedad de Beck Bai, (1995, citado por Galindo, et al. 2015) que ha tenido viabilidad estructural y fiabilidad a través de métodos de estimación en la Población Mexicana, los resultados fueron que el 56% de los estudiantes, presentan ansiedad en nivel moderado-grave, a partir de lo anterior, se puede determinar que esta situación psicológica impacta en sus niveles de desempeño, por lo que, se planeó implementar un programa de intervención con enfoque humanista, desde la terapia grupal, en donde los alumnos podían compartir sus pensamientos, emociones y experiencias de una manera libre y empática, después de 16 sesiones de 60 minutos cada una, se aplicó el postest de Beck en donde el resultado fue una disminución del 17% de alumnos que presentaban ansiedad de nivel moderado a grave, por último, se determinó la mejora en su rendimiento académico.

Palabras Clave: ansiedad; rendimiento académico; alumnos; humanista.

ABSTRACT.

Anxiety is an adaptive mechanism, which to a minimum or slight degree, can allow us to be alert in dangerous situations. However, when our body identifies high levels of anxiety without an external factor, the person may have physiological and psychological deterioration, impacting daily, academic or work activities.

At the Technological Institute of Higher Studies in Jilotepec, from the return to classes after the COVID-19 pandemic, we observed that the second-

semester students of the Bachelor of Administration presented little objectivity, lack of concentration, and reasoning. These symptoms prevented them from a better academic performance.

Our research established the need to identify the anxiety levels of 41 students. These students represent 46.06% of the student population in the first semester. We applied the Beck Bai anxiety test (1995, cited by Galindo et al. al. 2015), which has had structural viability and reliability through estimation methods in the Mexican population. The results were that 56% of the students presented anxiety at a moderate-severe level. We determined that this psychological situation impacts their performance levels. Therefore we planned and implemented an intervention program with a humanistic approach. The program included group therapy, where students could share their thoughts, emotions, and experiences in a free and empathic way. After 16 sessions of 60 minutes each, the Beck post-test was applied, where the result was a 17% decrease in students who presented moderate to severe anxiety, finally, we determined an improvement in their academic performance.

Keywords: anxiety; academic performance; students; humanist.

Desarrollo de la Ponencia

La ansiedad es un trastorno psicológico que ha sido registrado con mayor aumento en los universitarios, se detectó que los universitarios mexicanos padecen el 40.3% de ansiedad a partir de la pandemia (González, et al. 2020, pág.2), en el área psicológica se determinaron los síntomas como miedos, aprensión, desatención, problemas para concentrarse y pensamientos catastróficos, en el área fisiológica taquicardias, problemas para respirar, sudoraciones, temblor y adormecimiento, por último, en el ámbito conductual, abuso de sustancias nocivas, ausentismo, deserción o reprobación.(Martínez & Pérez, 2014, pág. 68).

Considerando las estadísticas anteriores, se identifica que en el Sector Educativo del Nivel Superior existe una relación entre los niveles de ansiedad y



el rendimiento académico, de acuerdo a Bojorquez (2015, pág. 42) en su estudio determinó que los alumnos con ansiedad presentan el 73% de probabilidad de tener un rendimiento académico con niveles de competencia suficiente a no aprobado, debido a problemas para concentrarse, pensamientos catastróficos y síntomas físicos que impiden el aprendizaje.

A partir de lo anterior, se aplicó trabajó con 41 alumnos de 17 a 19 años, que representan el 46.06% de la población estudiantil de segundo semestre de Licenciatura en Administración, el test de ansiedad de Beck Bai, (1995, citado por Galindo, et al. 2015) , siendo una herramienta útil para liberar síntomas somáticos de ansiedad, tanto en desordenes de ansiedad como en cuadros depresivos, dicho instrumento, está conformado por veintiún ítems que ayudan a definir los síntomas y el grado en el que afecta a la persona cada uno de ellos, las respuestas se muestran en una escala de Likert con las siguientes calificaciones: 0= en absoluto, 1=levemente, no me molesta mucho, 2=moderadamente, era muy probable pero podía soportarlo y 3=severamente , casi no podía soportarlo (Ver Ilustración No.1).

INVENTARIO DE BECK

Nombre del alumno:
Edad:

FECHA:	
SEXO:	

El Inventario de Ansiedad de Beck es una herramienta útil para valorar los síntomas somáticos de ansiedad, tanto en desórdenes de ansiedad como en cuadros depresivos.

Instrucciones: Indique para cada uno de los siguientes síntomas, el grado en el que se ha visto afectado por cada uno de ellos, **con una X** durante las dos últimas semanas y en el momento actual, elija entre las opciones la que mejor le corresponda.

0=En absoluto	1=Levemente, no me molesta mucho	2=Moderadamente, era muy desagradable, pero podía soportarlo	3= Severamente, casi no podía soportarlo
---------------	----------------------------------	--	--

ITEMS	0	1	2	3
1. Hormigueo o entumecimiento				
2.- Sensación de Calor				
3. Con temblor en las piernas				
4. Incapaz de relajarse				
5. Con temor a que ocurra lo peor				
6. Mareado, o aturdimiento				
7. Con latidos del corazón fuertes y acelerados				



8.Sensación de inestabilidad e inseguridad física				
9. Atemorizado o asustado				
10. Nervioso				
11. Con sensación de bloqueo o ahogo				
12. Con temblores generalizado o estremecimiento				
13. Miedo a perder el control				
14. Con miedo a perder el control				
15. Dificultad para respirar				
16. Con temor a morir				
17.- Sobresaltos				
18. Molestias digestivas o abdominales				
19.Palidez				
20. Con rubor facial				
21. Con sudores, fríos o calientes				

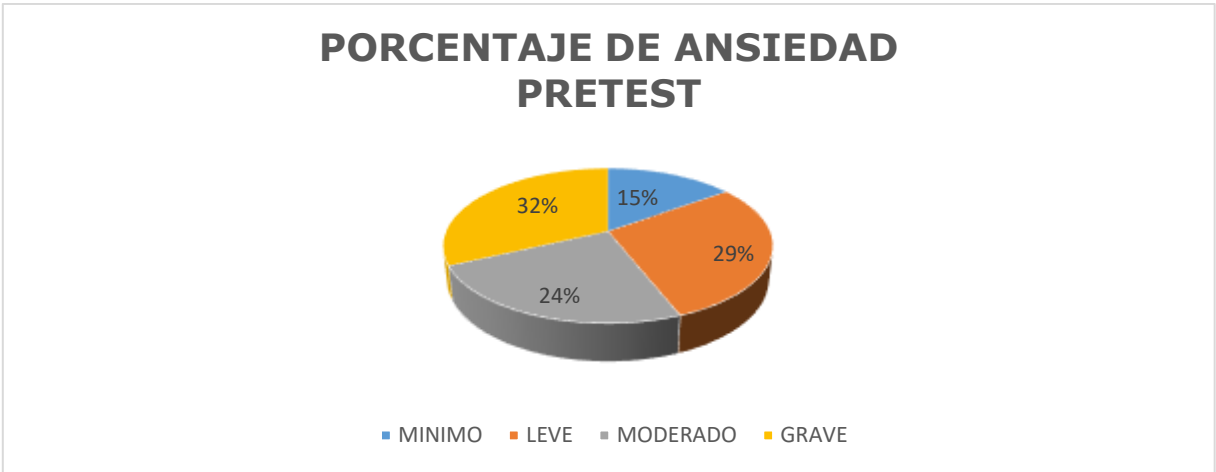
NOTA: REvisa QUE SEA UN TOTAL DE 21 RESPUESTAS

0	0	0	0
0	0	0	0
TOTAL	0		

0	7	Nivel mínimo de ansiedad	
8	15	Nivel leve de ansiedad	
16	25	Nivel moderado de ansiedad	
26	63	Nivel grave de ansiedad	

Ilustración No.1 Inventario de Beck

Una vez aplicado dicho instrumento, los resultados fueron que el 56% de los alumnos (Gráfica 1) presentan ansiedad en nivel moderado-grave, el 15% se encuentra en el nivel mínimo y el 29% presenta nivel de ansiedad leve.



Grafica 1.- Pretest de ansiedad

Considerando el impacto que pudiera tener en el rendimiento académico, se estableció como objetivo de esta investigación, disminuir la ansiedad en los alumnos de segundo semestre de Licenciatura en Administración, a partir de un Programa de Intervención con enfoque Humanista para mejorar su rendimiento académico.

Posteriormente, se realizó la planeación e intervención del programa grupal con técnicas humanistas, que está conformado de 16 sesiones, una sesión de 60 minutos cada semana, durante el periodo: febrero -Julio 2022.

Se establece en la siguiente tabla las técnicas usadas y sus objetivos:

No. de Sesión	Técnica Humanista	Objetivo
1	Arteterapia	Expresar a partir de un dibujo con acuarelas para disminuir emociones intensas.
2	Biblioterapia	Analizar conscientemente aspectos emocionales a partir de la lectura de un libro para identificar aspectos de mejora.



83	Imaginación guiada	Analizar internamente sobre aspectos del pasado, presente y futuro para generar consciencia del aquí y ahora.
4	Técnica de Respiración	Aprender a gestionar los síntomas físicos y psicológicos mediante la respiración pausada para mejorar la forma de enfrentar situaciones angustiantes.
5	Musicoterapia	Dibujar un recuerdo triste mediante la música para expresar emociones.
6	Meditación	Aprender a gestionar los pensamientos mediante la respiración abdominal pausada para disminuir estrés.
7	Musicoterapia	Identificar la emoción más frecuente, mediante la imaginación para ser consciente el impacto que tienen en su vida.
8	Escritura	Identificar su red de apoyo a partir de la técnica de corazón para hacer consciencia sobre la importancia de pedir ayuda.
9	Psicodrama	Identificar su red de apoyo a partir del role playing para hacer consciencia sobre la importancia de resolver conflictos que generan ansiedad.

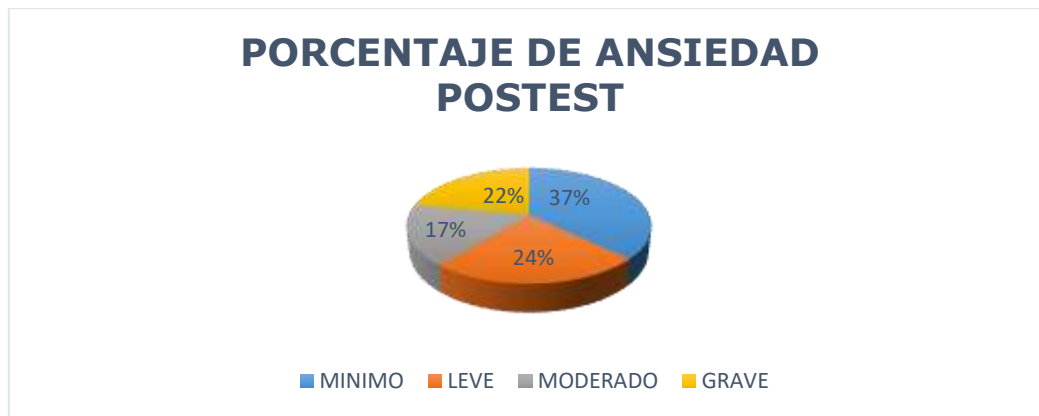


10	Abrazoterapia	Identificar su red de apoyo a partir de la técnica de abrazoterapia para hacer conciencia de asuntos inconclusos.
11	Escritura	Conectar con su familia desde una carta para reconocer el vínculo afectivo ante las situaciones angustiantes.
12	Biblioterapia	Analizar conscientemente aspectos emocionales a partir de la lectura de un libro para identificar aspectos de mejora.
13	Técnica de Respiración	Gestionar los síntomas de la ansiedad mediante la respiración victoriosa para mejorar la forma de enfrentar situaciones angustiantes.
14	Imaginación guiada	Reflexionar sobre el sentido de vida y muerte mediante la imaginación para generar conciencia del aquí y ahora.
15	Técnica de Respiración	Concientizar sobre el cuerpo a partir de la técnica del escaneo corporal para relajar la mente.
16	Escritura (Cierre)	Analizar su situación emocional desde la escritura para determinar sus objetivos profesionales.

Tabla 1.- Técnicas del Programa de Intervención con enfoque Humanista

Al finalizar la intervención del programa humanista grupal, se aplicó el postest de ansiedad de Beck Bai, (1995, citado por Galindo, et al. 2015), cuyos resultados establecieron que el 37% de alumnos se encuentra en nivel mínimo, un 24% en nivel leve y el 39% de los alumnos (Gráfica 2) presentan nivel de ansiedad de moderado a grave; por lo tanto, se considera que con la aplicación

de la intervención se disminuyó un 17% de los alumnos que presentaban ansiedad en niveles elevados.



Grafica 2.- Postest de ansiedad

Para validar la aplicación del test y pretest, se aplicó la prueba estadística de rangos con signo de Wilcoxon (Quispe, et al. 2019), con un nivel de confiabilidad del 95%, la cual refiere que si existieron cambios significativos en el resultado. Los resultados demuestran la comprobación de que si existe una diferencia significativa en el nivel de ansiedad de los alumnos a quienes se les aplicó el programa de intervención.

Por último, se realizó la comparación del rendimiento académico de los alumnos de primer semestre a partir del promedio general del grupo relacionado con su promedio general en segundo semestre, por lo que fue quizá inesperado el haber encontrado que, después de la aplicación del programa de intervención con enfoque humanista, el promedio general fue de 85 base 100, es decir, solo hubo una disminución de 5 puntos comparado con el primer semestre (90). Es importante resaltar que este número alcanzado por los alumnos es obtenido en clases presenciales, con el rigor y exigencia de cada una de las asignaturas cursadas; por lo que el impacto y relevancia de la investigación radica en generar conciencia sobre la importancia de implementar actividades en la Educación Superior relacionadas con la salud mental, debido a que la tendencia está

orientada a generar importancia y tiempo a actividades relacionadas al área de conocimiento de las carreras profesionales dejando aún lado, aspectos relacionados a las ciencias sociales y humanidades (Palacio, 2007, pág. 1-5). Por lo tanto, se propone desarrollar talleres de estrés, talleres socioemocionales, conferencias sobre la importancia del acompañamiento psicológico o foros de salud mental, en donde participen diferentes profesionales que compartan sus experiencias sobre sus vivencias y que esto sea un ejemplo real para ellos.

Podríamos sugerir que hay un abundante campo todavía por explorarse en lo que se refiere a continuar con el proyecto de ansiedad; como recomendación establecimos que hay una relación entre la ansiedad con la depresión en los alumnos, además de considerar una oportunidad de investigación como la ansiedad afecta a los alumnos provocando adicciones y como esto afecta en eficiencia terminal.

BIBLIOGRAFÍA.

- Borjoez de la Torre, J.D. (2015), "Ansiedad y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios", (Tesis de Maestría) Universidad de Facultad de Medicina, San Martín de Porres, Perú, pp.4-57. Disponible en: https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2247/bojorquez_jd.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Galindo Vázquez O., Rojas Castillo E., Meneses García A., Aguilar Ponce J. L., Álvarez Avitia M. Á. & Alvarado Aguilar S. (2015) "Propiedades Psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (Bai) En Pacientes Con Cáncer", Servicio de Psicooncología. Instituto Nacional de Cancerología, Vol. 12, Núm. 1, 2015, pp. 51-58, ISSN: 1696-7240 – DOI: 10.5209/rev_PSIC.2015.v12.n1.48903. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/view/48903>

- García, C. (2017) "Dinámicas y Ejercicios de Psicología Humanista", Editorial Rincón de castro, Amazon Independently Published, ISBN edición 978-1973530541.
- González-Jaimes N. L., Tejeda-Alcántara A. A., Espinosa-Méndez C. M. & Ontiveros-Hernández Z. O. (2020) "Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19", Revista Scielo Preprints, pp. 1-18. Disponible en:
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/756/1024>
- Martínez V. & Pérez O. (2004) "Ansiedad en Estudiantes Universitarios: Estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación", Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, pp. 63-78. Disponible en:
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/384>
- Palacio Sañudo J., Martínez Y. (2007), "Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios", Psicogente, Redalyc, ISSN: 0124-0137. pp.1-17 Disponible:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552352003>
- Pierre K. Bassols M. & Bonet E. (2006) "Arteterapia: Una Introducción", Editorial Octaedro, ISBN 9788480637886
- Quispe Andía A., Calla Vasquez K., Soledad Yangali J., Rodríguez López V. & Pumacayo Palomino I. (2019), "Estadística no paramétrica aplicada a la investigación científica con software SPSS, MINITAB Y EXCEL", Editorial EIDEC, Volumen No. 1 Primera Edición, ISBN: 978-958-52030-9-9.
- Reyes A. (2014) "El uso de la escritura terapéutica en un contexto institucional", Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, vol. 52,

núm. 5, pp. 502- 509 Instituto Mexicano del Seguro Social Distrito Federal, México, Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/4577/457745484010.pdf>

- Rojas J. (2013) "Técnicas de relajación", Editorial Obelisco, ISBN 9788415968061.
- Ruiz M. (1988), "Los cuatro acuerdos", Editorial Urano, Edición 16, Barcelona.

1.4. IMPLEMENTACIÓN DE HERRAMIENTAS ÁGILES EN LA EDUCACIÓN

IMPLEMENTATION OF AGILE TOOLS IN EDUCATION

Yuridia González Hernández¹⁹

Germán Olvera Jiménez²⁰

Resumen.

La importancia de implementar Herramientas ágiles en la educación es debido a que las competencias profesionales cada vez son más exigentes en general porque constituyen un modelo que tiende a satisfacer las actuales demandas laborales, pero esto debe hacerse sin descuidar la formación integral de los estudiantes en el ámbito ético, humano, disciplinario y profesional, para la mejorar las competencias emprendedoras desarrolladas por los alumnos del Instituto Tecnológico Superior de Huichapan.

Palabras Clave.

Herramientas Ágiles; Fundación Wadhvani; Scrum; Pensamiento de Diseño; LearnWise.

Abstract.

The importance of implementing agile tools in education is due to the fact that professional skills are increasingly demanding in general because they constitute a model that tends to meet current labor demands, but this must be done without neglecting the integral training of students in the ethical, human,

¹⁹ Docente-Investigador- Instituto Tecnológico Superior de Huichapan. Email. ygonzalez@iteshu.edu.mx

²⁰ Docente- jefe de división de la Carrera de Ingeniería Industrial- Instituto Tecnológico Superior de Huichapan

disciplinary and professional field, to improve the entrepreneurial skills developed by the students at the Higher Technological Institute of Huichapan.

Keywords.

Agile Tools; Wadhvani Foundation; Scrum; Design Thinking; LearnWise.

Desarrollo de la Ponencia

El desarrollo de competencias emprendedoras por medio de por medio de herramientas tecnológicas mediante la plataforma LearnWise, de la Fundación Wadhvani se desarrollan cualidades que debe tener una persona para crear y dirigir una empresa, para logro de sus objetivos y desarrollo económico y social.

La Fundación Wadhvani tiene como objetivo la implementación de las herramientas ágiles mejora las competencias en los alumnos al contribuir a la formación de profesionistas, aportando conocimiento y valores, mediante el establecimiento de mecanismos de soporte a la creación de nuevas empresas. La actualización y monitoreo del contenido de las lecciones de la plataforma Learnwise por la India y México en 25 países y el alumno tiene la opción de seleccionar el idioma en inglés o español.

Las herramientas ágiles como son los procesos de Scrum están diseñados de tal manera que las personas involucradas pueden trabajar a un ritmo sostenible que, en teoría, pueden continuar indefinidamente.

Desing Thinking es considerado como una herramienta ágil traducido como "Pensamiento de diseño"; es un enfoque poderoso que ayuda a las organizaciones a crear diseños digitales útiles que se adapten a las necesidades de las personas. Con el proceso de pensamiento de diseño, las organizaciones pueden apuntar desarrollar y dar forma a las ideas para convertirse en propuestas prácticas y atractivas para los usuarios a clientes. (Ver Imagen 1)

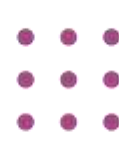


Imagen 1 Proceso de Desing Thinking

La misión principal de Wadhvani Foundation es acelerar el desarrollo de las económicas emergentes e impulsar la creación de empleos de alto valor, apoyando del impulso del emprendimiento, innovación y desarrollo de habilidades. Establecida en el año 2000 por el emprendedor serial de Silicon Valley, el Dr. Romesh Wadhvani, la Fundación escala su impacto en 25 países de Asia, África y América Latina, con el despliegue de las siguientes iniciativas:

- **Wadhvani Advantage:** Trabaja con Startups y PyMEs para establecer un plan de transformación que le perita a la empresa seleccionada, crecer aceleradamente sus ventas, mediante un esquema de consultoría y asesoría estratégica con coaches, consultores y otros miembros de la red.
- **Wadhvani Entrepreneur:** Inspira, educa y brinda soporte a emprendedores en etapa temprana.
- **Wadhvani Innovate:** Acelera la innovación de clase mundial y la creación de organizaciones globales en economías emergentes, mediante emprendedores y científicos locales.
- **Wadhvani Opportunity:** Ayuda a estudiantes a desarrollar las habilidades de empleabilidad del siglo XXI, permitiendo su colocación, retención y progreso laboral traduciéndose en mejores salarios. (<https://wfglobal.org>)

La Fundación Wadhvani tiene seis valores con base a las necesidades que se tienen en la carrera de Ingeniería Industrial la metodología Wadhvani se

alinean a la creencia en la contribución que estamos haciendo para crear un mejor futuro. Estos valores dictan las acciones y se basan en un marco de pasión, compromiso, calidad duradera y la entrega de socioeconómica de impacto como son:

- **Innovación:** Implementación efectiva de tecnología y nuevas ideas, nuevas posibilidades y formas de trabajar para maximizar el impacto y los beneficios de nuestros beneficiarios.
- **Colaboración:** Trabajamos con diversos individuos y organizaciones para lograr objetivos comunes y soluciones inclusivas, que empoderan a todos.
- **Integridad:** Ser honestos, dedicados, leales y transparentes en la comunicación, representa el espíritu de nuestro día a día.
- **Excelencia:** Impulsada por altos estándares profesionales que se ven reflejados en la entrega de productos y servicios de calidad a nuestros socios e interesados.
- **Liderazgo:** Creemos en liderar con convicción, iniciativa y responsabilidad. Nuestro objetivo es crear un equilibrio entre la experiencia de base, el pensamiento estratégico y la formulación de políticas, con un enfoque en la acción reflexiva y un enfoque ágil para resolución de problemas.
- **Impacto:** Se busca crear una aceleración económica transformacional, sostenible, sustentable y escalable en economías emergentes con resultados de alto impacto. (<https://wfglobal.org>)

La metodología Wadhvani permitirá analizar el desenvolvimiento emprendedor de los alumnos de la carrera de Ingeniería Industrial que además promueve su vocacional empresarial para el desarrollo y reforzamiento de sus ideas de negocio y acelerar el desarrollo de las económicas emergentes e impulsar la creación de empleos de alto valor, apoyando del impulso del emprendimiento, innovación y desarrollo de habilidades, con base a los indicadores no favorables que se tienen en la carrera de Ingeniería Industrial.

Es importante en toda institución de formación superior conocer los indicadores de emprendimiento de los estudiantes y así evaluar en qué porcentaje de alumnos que egresen de la institución tendrán las herramientas, para poder enfrentar al actual mercado, conforme a la trascendencia y alcance social, así como la formación de una microempresa en el área de incubadora de la institución.

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo saber ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso a desarrollar, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategia didáctica a implementar.

En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquier de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Es por ello por lo que antes de implementar el enfoque de competencias en una determinada institución educativa, debe haber una construcción participativa del modelo pedagógico dentro del marco del proyecto educativo institucional

Para ellos es necesario considerar la filosofía institucional respecto a qué persona formar, como también las diversas contribuciones de la pedagogía, los referentes legales y la cultura. Esto se constituye en la base para llevar a cabo el diseño curricular por competencias, y orientar tanto los procesos didácticos como de evaluación.

Debido a que la formación basada en competencias es una perspectiva todavía muy nueva en diversos países, y que hay académicos que discuten sobre su relevancia, a continuación, se describen algunos argumentos de porque es importante considerar este enfoque en la educación.

- Aumento de la pertinencia de los programas educativos. El enfoque de las competencias contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos, debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y

problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar – investigativo mediante estudios sistemáticos tales como el análisis funcional, el estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible, y las necesidades vitales de las personas. Ello permite que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tenga sentido, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. Los estudios tradicionales tienen como uno de sus grandes vacíos la dificultad para lograr la pertinencia de la formación, ya que se han tendido a realizar sin considerar de forma exhaustiva los retos del contexto actual y futuro.

- **Gestión de la calidad.** El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la formación que brinda la institución educativa. Respecto al primer punto, hay que decir que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias.

- **Política educativa internacional.** La formación basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, que se muestra en los siguientes hechos: contribuciones conceptuales y metodológicas a las competencias por parte de investigaciones de diferentes países desde la década de los años sesenta del siglo pasado.

- **Movilidad.** El enfoque de las competencias es clave buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que frente a la diversidad de conceptos que se han tenido



tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, específicos, conocimientos conceptuales, etc. (González y Wagenaar, 2003)

La curva del ciclo de vida de una organización, que también consiste en distintas fases: Innovación (un paso previo), puesta en marcha (start up), crecimiento, madurez y declive. Tanto las etapas descritas en el modelo de Greiner como en la curva del ciclo de vida de la organización tienen duraciones y profundidades dependiendo de cada organización. Greiner, L. E.(1997)

Las organizaciones de éxito e innovadora son capaces de generar ideas nuevas y tiene la capacidad de ejecutarlas, por lo tanto, es importante tener habilidades de liderazgo e innovación. Los emprendedores que fundan una organización, que disfrutan asumiendo riesgos y que suelen seguir corazonadas son claves para evitar entrar en la etapa de declive.

Hay tres tipos principales de innovación, que son las siguientes:

1. Innovación Incrementar; son las pequeñas mejoras en los productos y procesos de negocio existentes que es necesario desarrollar para mantenerse, se puede darse en el propio modelo de negocio.

2. Innovación Semirradical; modifica significativamente una de las dos categorías; el modelo de negocio o la tecnología de una organización, pero no a la vez.

3. Innovación Radial; Suelen ser grandes ideas que con mayor frecuencia tenemos en mente cuando debatimos sobre la innovación. Tiende a comportar un cambio importante tanto para el modelo de negocios como para la tecnología de una organización y llevar cambios fundamentales para el sector, al dejar obsoletas las soluciones existentes y transformar las propuestas de valor.

- Gestión de Cambio



Para poder lograr el cambio en las organizaciones, es necesario cambiar nuestro interior. Las organizaciones están obligadas a adaptarse o morir, se tiene que re-anilinear a todos en la organización basado en respuestas.

En la gestión del cambio en la organización, se debe llevar las siguientes acciones:

- Comunicar la amenaza de no afectar el cambio.
- Involucrar al equipo de trabajo en la toma de decisiones.
- Minimizar incertidumbre.
- Celebrar éxitos durante el rumbo hacia las metas.
- Ser transparente como sea posible.
- El cambio es menos aterrador cuando tu estas conduciendo.
- Innovación Disruptiva

Es la interrupción súbita de algo, y que deja de continuar violentamente.

Tipos de innovación:

1. Incrementar; mismos productos, mismos clientes, logrando solides en el negocio.
2. Evolutiva; mismos productos, mismos clientes, salir de éxito quo, que es aquella situación donde nos aferramos al éxito pensando que va a ser eterno. (Solf Zaráte, 2007).

Bibliografía.

Greiner, L. E. (1997). Evolution and Revolution as Organizations Grow: A company's past has clues for management that are critical to future success. *Family Business Review*, 10(4), 397-409.

Solf Zaráte, A. (2007). La organización que aprende y su aporte al proceso de cambio. <https://lms.learnwise.wfglobal.org/MX>

1.5. PENSAR SIN CERTEZAS PARA INVESTIGAR DE OTRA MANERA, SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Thinking without certainties in order to investigate in a different way about higher education.

Juan Carlos Sánchez Muñoz²¹

Resumen.

En un principio sospechaba que una de las grandes dificultades encontradas en los procesos de la formación de los futuros profesionales de la educación superior universitaria era la falta gestión pedagógica y didáctica, así como de humanidad; esta era la idea con la cual ingrese a mi proceso doctoral.

Y esto porque en la universidad encontramos funcionarios administrativos que orientan cátedra [dictan clase] y en esta dualidad [administrativos/docentes] tienen la responsabilidad de formar desde su saber disciplinar a la comunidad en general. Esto por supuesto genera ciertas tensiones frente a la gestión y desempeño en la formación a la hora del desarrollo de la docencia. Partía del supuesto de que no siempre al ingeniero, abogado, arquitecto o médico, por ejemplo, lo acompañan elementos fundantes del saber pedagógico y suponía que la dedicación exclusiva en un 90% pudiera generar que la cátedra fuese un complemento adicional de su hacer.

Hasta aquí en el proceso doctoral estaba partiendo de una relación puramente instrumental suponiendo que en la formación de los futuros profesionales en la educación superior universitaria faltaba la gestión pedagógica y didáctica, así como de humanidad y que en la supuesta formación profesional

²¹ Docente e Investigador – Universidad del Quindío. Doctorando en Educación. Email. jcsanchez@uniquindio.edu.co

en las universidades no siempre la acompañan elementos fundantes del saber pedagógico, didáctico y humano y que la universidad es formadora de sujetos profesionales vitales para la humanidad. Además, estaba suponiendo que el maestro universitario tiene un conocimiento correcto y que desde ese conocimiento correcto se forman profesionales acudiendo a la pedagogía y la didáctica.

Palabras Clave.

Certezas; indagación; formación; Educación; Universidad; Indagación

Abstract.

Initially, I suspected that one of the great difficulties encountered in the training processes of future professionals in university higher education was the lack of pedagogical and didactic management, as well as humanity; This was the idea with which I entered my doctoral process.

And this is because in the university we find administrative officials who guide the professorship [teach classes] and in this duality [administrative/teachers] have the responsibility of training the community in general from their disciplinary knowledge. This, of course, generated certain tensions regarding management and performance in training at the time of teaching development. It was based on the assumption that the engineer, lawyer, architect or doctor, for example, are not always accompanied by founding elements of pedagogical knowledge and assumed that 90% exclusive dedication could generate that the chair be an additional complement to their work.

Until now, in the doctoral process, I was starting from a purely instrumental relationship, supposing that in the training of future professionals in higher university education, pedagogical and didactic management was

lacking, as well as humanity, and that in the supposed professional training in universities, not always It is accompanied by founding elements of pedagogical, didactic and human knowledge and that the university is a trainer of vital professional subjects for humanity. In addition, he was assuming that the university teacher has correct knowledge and that from this correct knowledge professionals are trained by turning to pedagogy and didactics.

Keywords.

Certainties; inquiry; training; Education; University; Inquiry

Presentación

Todo esto planteado inicialmente desemboca en asumir una lógica inédita, es obrar de otra manera para poder encaminar el retorno o giro y este ejercicio expresado en una metódica que será como un rastreo operativo, para encontrar los hilos y las fuerzas que constituyen un tipo de sujeto que siendo docente busca ejercer lo administrativo y que siendo administrativo busca ser docente; esto posiblemente permitirá rastrear lo que ahí se gesta o se configura a nivel de la universidad pública.

Mi arte y mi industria han sido empleados para hacerme valer por mí mismo; mis estudios, para enseñarme a hacer, no a escribir. Yo he puesto todos mis esfuerzos en formar mi vida; he aquí mi maestría y mi obra. Soy menos hacedor de libros que de ninguna otra tarea. Mi oficio y mi arte es vivir. Montaigne, M (1999, p. 784).

Es iniciar para ejemplificar figurativamente esta idea de ruta a través de la imagen del Iceberg, donde lo que se ve es la dualidad del sujeto administrativo – docente y lo que está sumergido todo lo que lo constituye (lo oculto, lo que no se ve, lo que se descubre al sumergirse) hacia el horizonte posible contrario con

los estados del arte, el contexto, lo teórico, la metodología científica y la problemática vista desde la superficie.

Problematizando la Investigación;

¿Cuáles son los modos de subjetivación del directivo universitario que se ponen en escena cuando hace docencia universitaria en el marco de la psicagogía?

Esto de que la universidad es formadora de sujetos profesionales vitales para la humanidad también es otro supuesto sobre el que afincaba mi propuesta inicial doctoral, estaba lleno de certezas olvidando que el principal obstáculo para la investigación son precisamente tantas certezas con las que partimos a investigar, fue cuando me encontré con Michel Montaigne y me di cuenta de ese obstáculo de la certeza en mi proceder como investigador.

El pensamiento, fijo en el mundo de “el hombre según el hombre”, al no remitir al Ser ni a un orden eterno, cede su lugar al accidente; la contingencia deviene como fundamento y materia de la existencia humana. Todo fin trascendental dado a la vida, ahora resulta extraño y arbitrario, todo sentido que trascienda el vivir es una quimera de la razón y una presunción del alma; ir más allá es abandonar lo real para caer en el infinito campo de los delirios. Montaigne Michel (1999, p. 408).

La problematización de mi idea de indagación me llevo a pensar también desde mis acontecimientos vitales como desde el investigador y atendiendo a mi propia singularidad pude dar un giro esencial en la forma como se plantean los problemas investigativos; es así como a partir de mi experiencia en la docencia, inicialmente como catedrático, luego como ocasional y por ultimo de planta, genero expectativas profundas lo cual unido también a mi experiencia administrativa como directivo en la figura académico – administrativo de dos programas de pregrado y docente en la figura labor por funciones, para algunas áreas administrativas (vicerrectoría académica y Gestión Humana); genero definitivamente un nuevo pensar la dualidad del ejercicio universitario al ser

docente y administrativo en cargos directivos: docente con funciones administrativas o directivas y directivos que hacen docencia. ¿De qué trata todo esto? ¿Y esto que tiene que ver con la universidad de hoy y con la formación de profesionales?

Para avanzar en la problematización, se transita por dos caminos:

1. Acopio, organización y fragmentación de documentos de la masa documental.
2. Fundamentación epistemológica de la investigación.

Lo cual en ninguno de los anteriores se considera como el marco teórico, para este ejercicio investigativo, de esta forma para seguir avanzando se parte del interés inicial que es punto de entrada, pero no punto de salida y esto responde al criterio epistemológico de pensar sin certezas y obrar de otra manera.

[...] las opiniones buenas y sanas; ¿Mas quién no cree otro tanto de las tuyas? Una de las mejores pruebas que yo tengo, es la poca estima que yo hago de mí: puesto que, si ellas no hubiesen estado bien aseguradas, se hubiesen fácilmente dejado engañar por la afección singular que yo me tengo, como aquella que lleva casi todo a mí [...] Y mis opiniones las encuentro infinitamente atrevidas y constantes a condenar mi insuficiencia. Realmente, también es un objeto en el que ejercito mi juicio más que en ningún otro. El mundo mira siempre al frente; yo repliego mi vista en el interior, yo la planto, yo la ocupo allá. Cada cual mira al frente; yo miro dentro de mí. (Descartes R, 1992. p.657).

Lo que yo llamo la otra manera; se inscribe en la representatividad figurativa del Iceberg, a partir del encuentro con diversos autores y seguidamente el camino asumido en la masa documental se logró desafiar interiormente entre otros la necesidad de considerar no solo en su orden positivista el título, el problema, la pregunta, los objetivos el estado del arte, marco teórico y la metodología, elementos instalados en una búsqueda científica sistematizada importante para sus propósitos pero teniendo en cuenta la ruta

inicial solo es la punta del mismo y que al final se instala en las lógicas del método científico tan arraigado en la cultura investigativa de las universidades.

Yo no lo emprendo [el viajar] ni para volver ni para terminarlo; yo emprendo solamente el moverme, mientras el movimiento me place. Y me paseo para pasearme [...] Mi proyecto de viaje es divisible por todo: no está fundado en grandes esperanzas; cada jornada hace su fin; y el viaje de mi vida se conduce igual"; "Yo vivo del día a la jornada; y, hablando con respeto, no vivo más que para mí: mis propósitos se terminan allí. Montaigne, M (1999, p. 829).

Esta posición ya permite emerger una tradición de pensamiento que cuestiona lo tradicional de la investigación, no para desestimarla sino para demostrar que existen otras formas de hacerlo sin desatender a rigurosidad exigida para los procesos doctorales; así y de esta forma, el sumergirse hacia lo más profundo del iceberg me ha permitido como lo dije anteriormente explorar documentos inéditos y teorías emergentes que no solo permitirán mi transformación personal sino también del problema que surgirá del mismo considerando que el punto inicial de partida fue el "título", y ahora será considerado como el punto de llegada; me sumerjo para emerger; es tratar de descubrir lo que no se ve de esta idea investigativa.

Objetivo

Interpretar en el marco de la psicagogía, los modos de subjetivación del directivo universitario que se ponen en escena cuando se hace docencia universitaria. Caso de la Universidad del Quindío

Optar por la Metódica

Para este proceso; la metódica permitirá sumergirse hasta lo más profundo del iceberg para rastrear: como se formó esa idea de sujeto dual, como se constituyó en el tiempo, con sus tendencias y como esas tendencias y discursos, se cruzan para configurar la dualidad académico – administrativa que se da en las universidades públicas.



Se busca generar una red de fuerzas constitutivas que emergen un tipo de sujeto que por un lado siendo administrativo y por otro docente, son a la vez sujetos de esa red y se atreven a desarrollar labores adicionales, seguramente paralelas a lo que fue contratado o vinculado.

De esta forma se da apertura a esta otra forma de investigar en el sentido de lo que se indaga develando como lo dije anteriormente lo que no se ve, en este sentido Montaigne identifica su acción de vivir con su oficio, con su ocupación.

El ocio y la libertad, que se da con su retiro de los cargos públicos, le evitan la fastidiosa tarea —tan común en nuestras sociedades— de efectuar múltiples actividades como medios para luego poder aplicarse a sí mismo; todos sus intereses, esfuerzos y conocimientos se aplican a construir su vida como lo más propio, como su obra capital. (Rodríguez J. p. 7, 2006).

Bibliografía.

De Montaigne, Michel. (1999) *Les Essais*. Édition par Pierre Villey, conforme au texte de l'exemplaire de Bordeaux avec les additions de l'édition posthume. Sous la direction et avec une préface de V.L. Saulnier. (3e édition corrigée). Paris, Presses Universitaires de France.

Descartes, René. (1992) *Discurso del método*. Trad. Jorge Aurelio Díaz. Santafé de Bogotá, Norma.

Foucault, Michel. (1984) *Histoire de la sexualité II. L'usage des plaisirs*. Paris, Gallimard.

Pascal, Blaise. *Pensées*. (1976) Texte établi par Léon Brunschvicg. Paris, GF Flammarion, 22–696, pp. 54–55.

Rodríguez J. Antonio. *Montaigne, la ética, la "manera" moderna*, instituto de filosofía de la Universidad de Antioquia, 2006.

2. LÍNEA DE TRABAJO: GLOBALIZACIÓN, POLÍTICA Y GUERRA

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

2.1. La guerra en Ucrania y el nuevo imperialismo ruso o la imposibilidad de la paz perpetua kantiana

Héctor Fabio García Libreros

2.2. La ética de la guerra y la controversia de sus normas

Vanessa Niño De Villeros

2.1. LA GUERRA EN UCRANIA Y EL NUEVO IMPERIALISMO RUSO O LA IMPOSIBILIDAD DE LA PAZ PERPETUA KANTIANA

The war in Ukraine and the new russian imperialism or the impossibility of perpetual kantian peace

Héctor Fabio García Libreros²²

Resumen

La guerra en Ucrania estremece al mundo. El régimen ruso de Putin viola el derecho internacional y la carta de las Naciones Unidas al atacar sin justificación a un país independiente y soberano. El conflicto provoca tensiones políticas, hace enfrentar a las potencias mundiales. Hay muchos aspectos que abordar acerca del conflicto y sus antecedentes históricos. Lo que revela este conflicto, es la polarización de las naciones y el debilitamiento de las Naciones Unidas como una institución que procura la unidad y la paz entre los países. Por consiguiente, la paz perpetua ideada por Kant, pensando en la unidad mundial, es una utopía, un imposible. Hoy la Rusia de Putin le dice no a la globalidad, a la cooperación, a la paz y el diálogo entre naciones. Apuesta por un radical rearme y divide al mundo en bloques. La ponencia va a abordar algunos planteamientos de Kant en la paz perpetua, en pro de un establecimiento de un orden mundial político. El propósito de la ponencia es que, a pesar del pesimismo, se generen reflexiones concretas en pro de una paz perpetua y colaboración entre las naciones para el futuro.

Palabras Clave

Guerra; Kant; Paz Perpetua; Putin; Rusia; Ucrania.

²² Estudiante de la Licenciatura de filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7445-6869> Email. hectorsilencio7@gmail.com

Abstract

The war in Ukraine shakes the world. The Russian Putin regime violates international law and the charter of the United Nations by unjustifiably attacking an independent and sovereign country. The conflict provokes political tensions, making the world powers confront each other. There are many aspects to address about the conflict and its historical background. What this conflict reveals is the polarization of nations and the weakening of the United Nations as an institution that seeks unity and peace among countries. Therefore, the perpetual peace idea by Kant, thinking of world unity, is a utopia, an impossibility. Today Putin's Russia says no to globality, to cooperation, peace and dialogue between nations. Bet on a radical rearmament and divide the world into blocks. The philosopher Ortega y Gasset was also a visionary of a European unity for peace and indicated that the best path for civilization is the unity of the peoples. It is also necessary to make a brief inquiry into human nature and delve into the causes of human conflicts. Therefore, this text will address some of Kant's approaches to perpetual peace, in favor of an establishment of federated and independent states with the common goal of permanent peace. The purpose of the paper is that, despite the pessimism, concrete reflections are generated in favor of perpetual peace and collaboration between nations for the future.

Keywords.

Globalism; War; Kant; Perpetual Peace; Russia; Ukraine.

La guerra en Ucrania y el nuevo imperialismo ruso o la imposibilidad de la paz perpetua kantiana

Introducción

Las tropas rusas han invadido tierra ucraniana y hacen estragos, sin ninguna justificación, pasando por alto la carta de las Naciones Unidas. Evidentemente, la Rusia de Putin, tiene ambiciones expansionistas hacia Europa

del este. Por tanto, lo de Rusia también es una vuelta al imperialismo más brutal del siglo XIX. Es un desafío para la globalidad, para el mantenimiento de la paz y la cooperación mundial, pues, el régimen de Putin no respeta la institucionalidad de las Naciones Unidas, creada para evitar las guerras.

A un día del conflicto armado, en el consejo de seguridad de la ONU; Rusia vetó la resolución que ordenaba la retirada total y el respeto a la integridad del territorio ucraniano. De acuerdo con fuentes de las Naciones Unidas:

El veto de la Federación de Rusia ha impedido este viernes aprobar una resolución del Consejo de Seguridad que condenaba la ofensiva que el presidente Vladimir Putin ha lanzado sobre Ucrania y que contó con el voto a favor de 11 de los 15 miembros del Consejo de Seguridad, y tres abstenciones. El documento pedía a la Federación de Rusia “el cese inmediato del uso de la fuerza contra Ucrania y que se abstuviera de toda nueva amenaza o uso ilegal de la fuerza contra cualquier Estado miembro de las Naciones Unidas”. También exigía que Rusia retirase inmediata, total e incondicionalmente todas sus fuerzas militares del territorio de Ucrania dentro de sus fronteras internacionalmente reconocidas, y reafirmaba el compromiso del Consejo de Seguridad con la soberanía, la independencia, la unidad y la integridad territorial de Ucrania dentro de sus fronteras internacionalmente reconocidas (Naciones Unidas, 2022).

Por eso es importante en esta ponencia una reflexión en torno al derecho internacional y la posibilidad del surgimiento de instituciones internacionales más sólidas, volviendo a las doctrinas de la filosofía política kantiana. Por tanto, la guerra en Ucrania nos desvela la fragilidad de las instituciones internacionales, incapaces de evitar una guerra.

De manera que la ponencia empieza por el problema ucraniano y ruso desde el contexto histórico y actual. En el siguiente apartado, se le dará tratamiento al asunto kantiano de la paz perpetua, para pensar en la posibilidad de una institución internacional lo suficientemente fuerte para mantener la paz y la colaboración entre las naciones. Además, se indagará en las causas antropológicas de la resolución de conflictos mediante la guerra y la consideración filosófica de Ortega y Gasset sobre la posibilidad de la paz. Por



último, volvemos a Kant afirmando la pertinencia de una federación de Estados para la paz perpetua y los principios éticos internacionales de Rawls.

La guerra en Ucrania

El 24 de febrero del año 2022, Rusia invade Ucrania. Hay muchos aspectos a considerar para dictaminar sus antecedentes. Rusia no ha invadido Ucrania para defender a los separatistas de las regiones del Donbas y el Lungast. Por el contrario, únicamente desea anexar estas regiones para imponer su dominio e intimidar al mundo como potencia bélica. Por eso tenemos que devolvemos en el tiempo, al año 2014, a un acontecimiento conocido como el Euromáidan. Los ucranianos se alzaron contra el régimen prorruso de Yanukóvich, debido a la negativa del presidente para acercarse al bloque de la Unión Europea y por hacer de Ucrania un país satélite de Rusia, según el portal France 24:

En Kiev, la protesta se organiza y tiene lugar en la Plaza de la Independencia, que da nombre al movimiento, 'Máidan' que significa plaza. Los opositores se componen de proeuropeos como la ex primera ministra Yulia Timoshenko, entonces detenida, el boxeador Vitali Klitschko y también nacionalistas del partido de extrema derecha 'Svoboda'. Ese día, se levantan barricadas en la plaza y el ayuntamiento cae en manos de los manifestantes (France 24, 2022).

En las violentas manifestaciones murieron cientos de personas y eventualmente se logró derrocar al presidente prorruso Yanukóvich. La voluntad del pueblo ucraniano quería acercarse al bloque occidental y no anclarse con Rusia. No solo por razones económicas, también fue una lucha por la libertad. Aunque las democracias no son perfectas, sin embargo, existen garantías al libre pensamiento y expresión, que los regímenes como el de Putin y sus aliados no garantizan. Este movimiento popular asustó a Putin. Lo tomó como una amenaza para su régimen.

La venganza contra el pueblo ucraniano, aprovechando el caos, empezó con la anexión de Crimea. También, dio inicio al conflicto armado en el Donbas y Lungast, adoctrinando personas con tendencias prorrusas para su causa

expansionista. A Putin nunca le ha gustado la idea de los pueblos libres. Sobre el Donbas, la siguiente nota acerca del origen del conflicto:

Para la Unión Soviética, las regiones industriales de Siberia fueron más importantes que el Donbás después de la Segunda Guerra Mundial, pero para Ucrania, el Donbás fue la región industrial más importante hasta 2014. Sin embargo, con el conflicto que se desarrolla allí, su importancia ha disminuido. Muchas minas - especialmente en las zonas separatistas- han sido abandonadas o están en muy mal estado. Con la guerra, se han destruido más plantas industriales e infraestructuras. Para Rusia, el poder económico de la región no es decisivo, según el historiador Hausmann, pero sí lo es para Ucrania y su independencia económica. "Uno de los objetivos bélicos decisivos de Rusia es hacer que Ucrania dependa permanentemente de Rusia, políticamente, en lo cultural, y también económicamente", apunta Hausmann (Walter, 2022).

La región del Donbas y el Lungast es conocida como la manzana de la discordia del conflicto. Pues, Putin no se dio por vencido después del levantamiento popular en Ucrania, aprovechó un vacío en el poder para intervenir militarmente en la región del Donbas apoyando a separatistas radicales identificados con la causa de Rusia. La zona era comprometedor por su potencial económico para Ucrania, porque es rica en metales raros, como el Litio. Incluso, la región era muy próspera antes de la intervención rusa y separatista, fue sede de la Eurocopa del 2012, esto quiere decir que se gozaba de buena actividad económica. De acuerdo con el portal de la Vanguardia:

Es especialmente significativo que el yacimiento con el mayor potencial para ser explotado, según las investigadoras, se encuentre precisamente en la región oriental del Donbas, cuyo conflicto abierto desde 2014 en las regiones de Donetsk y Luhansk, autoproclamadas repúblicas independientes y así reconocidas por Rusia en las vísperas de la invasión, fue uno de los detonantes de la ofensiva rusa. La parte oriental de la región del este del país fue el primer territorio que cayó en manos de Rusia y actualmente continúa bajo su control (Tosas, 2022).



Esto da un motivo para descartar las falsas justificaciones de Putin y su propaganda a partir de una guerra de nobles intenciones, que, según él, es liberar a Ucrania y desnazificar a la nación. Las razones de Putin son imperialistas y es una amenaza global, porque incentiva a otros regímenes totalitarios a hacer lo mismo.

La guerra se hace por el máximo control de recursos naturales y apoderarse de las costas ucranianas, algo característico de los imperios de antaño; por tanto, recordemos que poseer reservas grandes de Litio representa un gran poderío económico, pues, ese metal es de uso industrial automotriz, especialmente en los carros eléctricos. Putin es obsesivo con conspiraciones y enemigos imaginarios, cree que Ucrania, con poderío económico e independencia, sería una amenaza para Rusia. De tal manera que hace la guerra para hacerse del control político, económico y político de Ucrania.

En lo cultural cabe hacer algunas precisiones. En la región del Donbas y Crimea hay rusos étnicos y ucranianos que hablan el idioma ruso, pero eso no significa afinidad con los ideales de Putin. Muchos rusos parlantes están del lado ucraniano, son soldados y ciudadanos de origen étnico ruso que tienen un sentido de pertenencia totalmente anclado en Ucrania; incluso, el presidente ucraniano Zelensky también habla el idioma ruso.

Por consiguiente, nunca en Ucrania se ha prohibido el idioma ruso y ni se ha cancelado la cultura rusa, mucho menos se realizaron persuasiones sistemáticas a los rusos; en consecuencia, tenemos que remitirnos a la historia, porque el imperio ruso en su momento prohibió y persiguió el idioma y la cultura ucraniana. Los soviéticos también sometieron a los ucranianos política y económicamente. Se conoce la infame historia del Holodomor, conocido como el genocidio o el holocausto ucraniano, un acontecimiento semejante al holocausto nazi, que ocurrió en el año 1932, cuando el régimen soviético de Stalin condenó a morir de hambre a millones de ucranianos:

La colectivización forzosa impuesta por Iósif Stalin condenó a una cruel muerte por inanición a unos siete millones de personas en toda la Unión Soviética, particularmente en Ucrania. El aparato del Estado requisó cosechas y



alimentos y cercó poblaciones enteras para que nadie pudiera salir, sentenciando a sus habitantes a una muerte segura... Conocido como Holodomor, palabra ucraniana que significa "matar de hambre", el programa diseñado por el Estado soviético tenía una doble finalidad: por una parte, pretendía eliminar físicamente a los campesinos que se resistían a las colectivizaciones forzosas de sus tierras, sobre todo a los kulaks, pequeños propietarios de tierras y ganado, y, por otra, reprimir cualquier síntoma de rebrote del nacionalismo ucraniano que se definía como proeuropeo y anti Moscú (Sadurní, 2022).

Históricamente, Ucrania ha luchado por su libertad en contra de las hostilidades de Moscú; contra el zarismo, los comunistas y esta vez contra el régimen de Putin. Ucrania se independizó el 24 de agosto del año 1991 al disolverse la Unión Soviética, hecho que la totalidad de la población aprobó. El mismo Putin ha reiterado que la disolución de la Unión Soviética es el peor acontecimiento de la historia, por eso, ahora someter a las ex repúblicas soviéticas. En especial a Ucrania y los países bálticos. De modo que, Putin no reconoce la existencia de Ucrania, en cambio, está convencido que Ucrania es una parte de Rusia y que le pertenece históricamente. Lo que ignora Putin es que el principado de Kiev fue primero que Moscú, fundado desde el siglo IX por los Varegos. No soporta que Ucrania tiene una auténtica identidad nacional, cultural y un idioma.

El asunto político de los nazis en Ucrania es otra mentira de la propaganda rusa. La política ucraniana prohíbe a los partidos nazis y comunistas participar en la democracia. Existen extremistas, pero son minorías como las que existen en todos los países. En cambio, hay evidencia de que Putin patrocina a grupos extremistas neonazis en Europa y en la misma Rusia. El grupo paramilitar fascista de Putin más conocido es el mal llamado grupo Wagner:

El Grupo Wagner surgió durante el primer ataque de Putin a Ucrania en 2014, cuando sus mercenarios lucharon junto a los separatistas prorrusos en la región del Donbás. Su comandante era Dmitry Utkin, un comandante retirado de las Fuerzas Especiales Rusas que se dice que es un admirador de la historia y la cultura nazi...El nombre del grupo, y la sigla militar de identificación de Utkin,



proviene del compositor Richard Wagner, el favorito de Hitler. Algunos de los combatientes del grupo comparten esta ideología: en África y el Medio Oriente se han fotografiado símbolos nórdicos antiguos que les gustan a los extremistas blancos en equipos que son propiedad de Wagner. (Walsh, 2022).

Es triste que hoy, el nombre y el apellido de un gran compositor esté asociado a un grupo fascista. Así que, Putin y su propaganda mentían al decir que Ucrania es un Estado nazi, cuando es él una especie de patrocinador de los neonazis. Esto hace de Putin más peligroso para la paz mundial, porque incentiva el fanatismo político fascista y son bien conocidas las infamias de su grupo Wagner en África: “Las tropas de Wagner han enfrentado acusaciones frecuentes de tortura, asesinato de civiles y otros abusos” (Walsh, 2022). Además, participan en la explotación ilegal del diamante. Es fácil constatar esto, la influencia de Rusia en África es fuerte, más fuerte que la de Estados Unidos y Europa; de modo que Putin ha criticado el intervencionismo de los Estados Unidos, cuando su régimen ha realizado lo mismo, hasta mucho peor, ya que Rusia tiene un largo historial de infamias heredadas desde la Unión Soviética y la época zarista.

El régimen de Putin nos trae hoy los horrores de las guerras mundiales, por ejemplo, las amenazas de holocaustos nucleares, la persecución al libre pensamiento, porque en el territorio ruso se priva de la libertad o desaparecen a quienes se oponen al régimen; en consecuencia, muchos opositores han muerto y desaparecido en condiciones muy extrañas. En nombre de la causa de Putin, en Ucrania, los militares y paramilitares rusos exterminaron poblaciones enteras.

Muy conocido es el atroz caso de la localidad de Bucha. Existen vídeos y hasta imágenes satelitales que verifican los hechos. También se conocen los bombardeos rusos a casas, a edificios residenciales, a colegios y a hospitales. Se volvieron a realizar las deportaciones de la era soviética, pues, los niños en las zonas ocupadas por los rusos son llevados a territorios remotos en Rusia. Esto representa una violación de los derechos humanos, porque se trata de desaparición forzada. Pero la ONU no hace nada.



No puede haber duda que el régimen ruso es el agresor y el culpable, que en nombre de los derechos humanos hay que condenar la invasión y apoyar la resolución de Ucrania de defenderse, porque es legítima la defensa de su pueblo y territorio; de acuerdo con la carta de las Naciones Unidas: "Ninguna disposición de esta Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa, individual o colectiva, en caso de ataque armado contra un Miembro de las Naciones Unidas" (Naciones Unidas, 2022). Recordemos que la carta de las Naciones Unidas se firmó el 26 de junio del año 1945 al acabar la conferencia sobre la organización internacional. También, se debe indicar que el documento también hace parte del estatuto de la corte internacional de justicia. Es decir, la carta es un documento clave para entender el derecho internacional y la relación política entre naciones.

Lo mejor sería una negociación de paz para terminar el conflicto en Ucrania, pero el régimen de Putin se niega. Ucrania también se niega, mas es legítima su defensa y no debe someterse a las condiciones de Putin en una negociación. Kant lo dice: "No debe considerarse como válido un tratado de paz que se haya ajustado con la reserva mental de ciertos motivos capaces de provocar en el porvenir otra guerra" (Kant, 1998, p. 217). Sería injusto que Ucrania sea la perjudicada en un tratado de paz, porque ese tratado sería cultivo de conflictos futuros a resolverse por medio de la violencia.

En esta coyuntura mundial, Europa se rearma, por ejemplo, Alemania, por su parte, Estados Unidos siempre está listo y China está parcialmente del lado ruso. De esta manera, el peor escenario es la tercera guerra mundial, en el caso de que Rusia se atreva a atacar a un país de la OTAN, como Polonia y los países bálticos (Estonia, Letonia y Lituania), ex repúblicas soviéticas que no tienen buena relación con Rusia; en consecuencia, a esta problemática geopolítica, países como Suecia y Finlandia, otrora neutros, decidieron ser parte de la OTAN.

Hacia la paz perpetua

Nietzsche soñaba con la superación de la condición humana y siempre defendía esta visión: "el hombre es algo que debe ser superado" (Nietzsche, 1980, p. 81). Es momento de que la humanidad se encamine a superar sus

fanatismos políticos, religiosos y nacionalistas, para hacer posible un mejor futuro, que todo el mundo tenga el propósito de cuidar la vida y expandir sus acciones a las estrellas, para crear nuevos conocimientos. El planeta sobrevivirá mucho más tiempo si las naciones se dedicasen más a la ciencia, a las artes y a la filosofía, que a la guerra. Es Kant quién meditaba más al respecto ante la posibilidad de un mundo unido y en paz, concibe la posibilidad del surgimiento de una federación de Estados en pro de la paz perpetua:

Si la fortuna consiente que un pueblo poderoso e ilustrado se constituya en una república, que por natural tendencia ha de inclinarse hacia la idea de una paz perpetua, será ese pueblo un centro de posible unión federativa de otros Estados, que se juntarían con él para afirmar la paz entre ellos, conforme a la idea del derecho de las gentes, y la federación irá poco a poco extendiéndose mediante adhesiones semejantes hasta comprender en sí a todos los pueblos (Kant, 1998, p. 226).

Parece que esa fortuna kantiana es imposible, debido a la naturaleza de los hombres y los pueblos, así que, Hobbes tendría razón, y Putin representa cómo el hombre es un lobo para el hombre. La voluntad de dominio de Putin divide a los pueblos con su propaganda bélica. De esta manera, es imposible la federación de la paz perpetua mundial.

En su momento, otras potencias como Estados Unidos y Reino Unido, con su intervencionismo bélico, contribuyeron a la imposibilidad de la paz perpetua. Según Kant: "Esta facilidad para hacer la guerra, unida a la inclinación que hacia ella sienten los que tienen la fuerza, inclinación que parece ingénita a la naturaleza humana, es pues, el más poderoso obstáculo para la paz perpetua" (Kant, 1998, p. 218). Sin embargo, ¿de dónde emerge la inclinación a la guerra? Algo más de filosofía y antropología comparativa lo podría explicar.

Haciendo antropología comparativa, podemos vernos en el espejo de nuestros parientes animales más cercanos, los chimpancés. En la historia de la primatología quedó registrada la guerra del Gombe, un conflicto de cuatro años de duración entre clanes de chimpancés, registrado por la misma Goodall, según el portal La Vanguardia:

Si le preguntan a la célebre primatóloga Jane Goodall por los peores años de su vida, muy probablemente se referirá al período comprendido entre 1974 y 1978, que son los cuatro años que duró la primera gran guerra de la historia documentada entre primates y, en concreto, entre chimpancés del Parque Nacional Gombe, en Tanzania (Martínez, 2018).

Según la literatura científica, el conflicto inicia con el asesinato despiadado de un chimpancé macho del clan Kasakela. Se sabe que la violencia entre los chimpancés es bastante común, no obstante, el conflicto escaló, los clanes Kahama y Kasakela hicieron una muestra de violencia extrema durante cuatro años, a tal punto de sorprender a Goodall y a su equipo. De acuerdo con Martínez, estas son las causas de la escalada del conflicto:

Con todo, los expertos pueden confirmar ahora que la más que conocida Guerra de Gombe, la primera guerra civil interpretada por primates fue consecuencia de la insaciable voluntad de conquistar un territorio ajeno, de la ambición, los celos, y las ansias de poder concentradas en manos de demasiada testosterona (Martínez, 2018).

Los chimpancés demuestran que la resolución de conflictos inevitablemente lleva a la violencia. El pensador español Ortega y Gasset decía que la guerra, lamentablemente, es un medio para resolver conflictos, afirma: “La guerra, repitamos, era un medio que habían inventado los hombres para solventar ciertos conflictos. La renuncia a la guerra no suprime estos conflictos” (Ortega, 1993, p. 211). La fuente de la guerra son los conflictos humanos que parecen irresolubles. Sin embargo, la guerra no solo es inventada por los hombres, está en la naturaleza, como el caso de los chimpancés. Kant creía que es deber de un ser racional como el ser humano, superar esta condición natural.

En el libro *La rebelión de las masas*, el filósofo español piensa en una gran unidad europea, en este sentido, fue un visionario de la Unión Europea. Aquí parte del ideal kantiano de constituir la unidad de las naciones en pro de la paz y el porvenir de la civilización europea. Por eso, la paz requiere de una gran voluntad política, del abandono del fanatismo nacionalista y étnico, por la

creación de instituciones supranacionales y una manera de ser cosmopolita, de acuerdo con Ortega:

Pero el enorme esfuerzo que es la guerra sólo puede evitarse si se entiende por paz un esfuerzo todavía mayor, un sistema de esfuerzos complicadísimos y que, en parte, requieren la venturosa intervención del genio. Lo otro es un puro error. Lo otro es interpretar la paz como el simple hueco que la guerra dejaría si desapareciese; por tanto; ignorar que si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar, poniendo a la faena todas las potencias humanas. La paz no «está ahí», sencillamente, presta sin más para que el hombre la goce. La paz no es fruto espontáneo de ningún árbol. Nada importante es regalado al hombre; antes bien, tiene él que hacérselo, que construirlo. Por eso, el título más claro de nuestra especie es ser homo faber (Ortega, 1993, p. 211).

La paz es una institución que se tiene que hacer para el porvenir de la humanidad. Esto no implica la total desmilitarización, sino la colaboración de las naciones en materia de seguridad, en la lucha contra el terrorismo o el extremismo religioso y político, incluso, la posibilidad de una amenaza extraterrestre. Por esto, la globalización no puede ser tan mala, como algunos de la extrema derecha e izquierda creen, la humanidad y el planeta es un tema en común que trasciende fronteras e ideologías nacionalistas.

Putin se esfuerza en una guerra, por imponer su nacionalismo, descartando la idea de un mundo unido por la paz y la cooperación. No tiene sentido pensar que la organización militar transnacional llamada OTAN sea una amenaza para él, nadie, por poderoso que sea, querrá meterse con el país con el mayor arsenal de armas de destrucción masiva.

Además, Putin tiene en su séquito al filósofo ruso Dugin, quien le ha secundado en todo y le ha otorgado fundamentos teóricos en pro de un nuevo bloque que divide al mundo, legitimando la expansión mediante el uso de la fuerza y pensando en una Rusia como superpotencia imperial en contra de occidente. Sus ideas nacionalistas tienen mucha aceptación en la extrema



derecha en algunos países occidentales. Parece que esta negativa ante la globalidad y la paz la mantendrán hasta el final y muchos seguirán su ejemplo.

Ahora bien, para estos casos, pensar la justicia global, a partir de una especie de Estado mundial o policía mundial, es problemático, porque representa un riesgo para la democracia y las libertades de los públicos, según Puyol: “La otra razón es que no existe un Estado mundial que pueda aplicar una justicia global, ni seguramente es deseable que se dé dicho Estado debido al peligro de que pueda derivar en un totalitarismo o imperialismo” (Puyol, 2015, p. 114). En principio suena bien, pero meditando bien la idea del Estado global, podríamos pensar en el Leviatán de Hobbes. Porque cualquiera de las potencias podría liderar el Estado mundial y someter al resto de las naciones a sus intereses. Esto sería un polvorín para futuros conflictos bélicos.

Por tanto, lo mejor es la creación de federaciones de Estados, que acepten una institucionalidad en común, como la Unión Europea. Esta era la visión de Kant y Ortega y Gasset. En el segundo artículo de La paz perpetua, Kant dice: “El derecho de las gentes debe fundamentarse en una federación de Estados libres” (Kant, 1998, p. 224). El derecho de las gentes, o de los pueblos, no implica sometimiento de un Estado a otro, sino a un acuerdo común para la paz y la cooperación, reconociendo la autonomía de cada uno de sus miembros respecto al otro. El fundamento de todo esto está en la razón como superación de una condición natural. Afirma Kant:

Sin embargo, la razón, desde las alturas del máximo poder moral legislador, se pronuncia contra la guerra en modo absoluto, se niega a reconocer la guerra como un proceso jurídico, e impone, en cambio, como deber estricto, la paz entre los hombres; pero la paz no puede asentarse y afirmarse como no sea mediante un pacto entre los pueblos. Tiene, pues, que establecerse una federación de tipo especial, que podría llamarse federación de paz – foedus pacificus –, la cual se distinguiría del tratado de paz en que éste acaba con una guerra y aquella pone término a toda guerra. Esta federación no se propone recabar ningún poder del Estado, sino simplemente mantener y asegurar la libertad de un Estado, en sí mismo, y también la de los demás Estados federados,

sin que éstos hayan de someterse por ello – como los individuos en el estado de la naturaleza – a leyes políticas y a una coacción legal (Kant, 1998, p. 226).

En esta federación de Estados, es posible la institución de la paz, de acuerdo a los principios de la ética internacional, como los que señala Rawls en su obra *El derecho de las gentes*; que consisten en el respeto de la libertad de los pueblos, la no agresión, el cumplimiento de tratados, el deber de la no intervención, el derecho a la autodefensa en caso de agresión, el respeto por los derechos humanos, los lineamientos éticos en la conducción de la guerra, la colaboración y asistencia a pueblos en condiciones adversas que impiden la estabilidad política.

La humanidad para su porvenir tiene que orientarse por estos principios, aunque cueste, hay que intentar hacer un mundo mejor. En estos momentos Rusia hace lo posible por impedir una unión mundial que tiene como objetivo conservar el planeta y el futuro de la vida. Por otra parte, Ucrania representa al mundo libre defendiendo la libertad.

Conclusión

Finalmente, la paz entre las naciones pende de un hilo, en un mundo polarizado y en una radical competencia armamentística. Entonces, la paz perpetua de Kant es un sueño, la razón es incapaz de resolver problemas. De modo que, Schopenhauer tiene razón al decir que lo racional es lo mínimo que tiene la humanidad, pues, lo que impera es la mera pulsión ciega, irracional, que lo quiere todo, negando la voluntad del otro. Por eso se condena a Rusia en la guerra, porque Putin niega la libertad y la voluntad del pueblo ucraniano de tomar sus decisiones políticas.

Freud también pensaba igual, para él, el odio y desprecio entre pueblos y hombres es inevitable, pero guardaba una esperanza: “Pero un poco más de veracidad y de sinceridad en las relaciones de los hombres entre sí y con quienes los gobiernan deberían allanar el camino hacia tal transformación” (Freud, 1987, p. 111). Eso es lo que le ha faltado a la humanidad, la veracidad y la sinceridad en las relaciones internacionales en pro de un mundo mejor. Ese es el esfuerzo



sugerido por Ortega y Gasset para la paz. Hay que minimizar el egoísmo político y nacionalista por una amistad entre los pueblos.

Bibliografía.

France 24. (2022). Ucrania: del Maidán a la guerra, ocho años de tensiones con Rusia. France 24: <https://www.france24.com/es/rusia/20220228-rusia-ucrania-maidan-protestas-conflicto>

Freud, S. (1987). El Malestar de la Cultura. Alianza Editorial.

Kant, M. (1998). La paz perpetua. Porrúa.

Martínez, E. (2018). La Guerra de los cuatro años: así fue el peor conflicto conocido entre chimpancés. La Vanguardia: <https://www.lavanguardia.com/natural/20180401/442008439271/guerra-cuatro-anos-asi-peor-conflicto-conocido-chimpances.html>

Naciones Unidas. (2022). Carta de las Naciones Unidas, Capítulo VII. Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/about-us/un-charter/chapter-7>

Naciones Unidas. (2022). Rusia veta la resolución que condena su propia ofensiva sobre Ucrania y apoyada por la mayoría del Consejo de Seguridad. Naciones Unidas: <https://news.un.org/es/story/2022/02/1504652>

Nietzsche, F. (1980). Así Habló Zaratustra. Alianza Editorial.

Ortega y Gasset, J. (1993). La rebelión de las masas. Altaya.

Puyol, Á. (2015). Rawls: El filósofo de la justicia. Bonal letra Alcompas.

Sadurní, J. M. (2022). Holodomor, la gran hambruna ucraniana. National Geographic: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/holodomor-gran-hambruna-ucraniana_15338

Tosas, G. (2022). La riqueza en litio de Ucrania: un incentivo para invasión rusa. La Vanguardia:



<https://www.lavanguardia.com/internacional/20220323/8145775/ucrania-apuntaba-mayores-potencias-exportadoras-litio-guerra.html>

Walsh, D. (2022). 'Es una jugada de poder': la expansión del Grupo Wagner respalda la influencia rusa en África. The new york times: <https://www.nytimes.com/es/2022/06/01/espanol/grupo-wagner-putinrusiaafrica.html#:~:text=El%20Grupo%20Wagner%20surgi%C3%B3%20durante,historia%20y%20la%20cultura%20nazi>

Walter, J. (2022). Deutsche Welle. ¿Por qué el Donbás es tan importante para Rusia?: <https://www.dw.com/es/por-que-el-donb%C3%A1s-es-tan-importante-para-rusia/a-61547154>

2.2. LA ÉTICA DE LA GUERRA Y LA CONTROVERSIA DE SUS NORMAS

The ethics of war and the controversy of its rules

Vanessa Niño De Villeros²³

Resumen

La guerra es una actividad regida por normas que han venido constituyéndose a lo largo del tiempo planteando limitaciones a la manera de llevarla a cabo. Esta normatividad hoy la conocemos formalmente como Derecho Internacional Humanitario (DIH) y Derechos De Los Conflictos Armados (DICA) entendidos como el conjunto de normas internacionales que establecen lo que está permitido y lo que no está permitido hacer durante los conflictos armados. Su principal objetivo es preservar “un poco” de humanidad durante los conflictos y permitiendo volver a convivir cuando acabe la guerra.

En esta ponencia se resalta que el éxito de las teorías de la guerra justa fue la consecución y concertación de normas para la guerra, este éxito hay que abonárselo a la disposición de pensar la guerra desde la moralidad, una discusión que se dio con mayor sedimento a comienzos del siglo XVI con las reflexiones de los teólogos, filósofos y juristas de la escuela de Salamanca. Aunque San Agustín y Santo Tomas de Aquino fueron los iniciadores de la línea de discusión (Walzer 1977). No obstante, decir que fue un éxito la creación de marcos para la guerra, no implica que la actual normatividad refleje lo que en sus inicios se presentaba como una discusión con sentido: proporcionar moralidad incluso a la guerra. El propósito de esta ponencia es plasmar como se desvió lo que en su inicio tuvo parafraseando al filósofo Manuel Kant (1999) “la buena voluntad o

²³ Profesora de la Universidad de Cartagena, Departamento de Humanidades e Idiomas, jefe del Departamento de Posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas. Magíster en Historia, Filosofía y doctora en Ciencia Política. Pertenece al grupo de investigación Humanidades e Idiomas. Trabaja en áreas de filosofía política, filosofía e historia intelectual. Correo electrónico: vninod2@unicartagena.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4090-7371>

disposición e intención racional de realizar un bien" y acabó ajustada y atendiendo a justificaciones apoyadas en la doctrina militar.

Palabras Clave.

Guerra Justa; normas de la guerra; doctrina militarista; Jus ad bellum; Jus in bello.

Abstract.

War is an activity governed by rules that have been established over time, setting limitations on how to carry it out. Today we know this regulation formally as International Humanitarian Law (IHL) and Rights of Armed Conflicts (DICA) understood as the set of international norms that establish what is allowed and what is not allowed to do during armed conflicts. Its main objective is to preserve "a little" of humanity during conflicts and allowing them to coexist again when the war is over.

In this paper it is highlighted that the success of the theories of just war was the achievement and agreement of norms for war, this success must be credited to the willingness to think about war from morality, a discussion that took place with greater sediment at the beginning of the 16th century with the reflections of the theologians, philosophers and jurists of the Salamanca school. Although San Augustin and San Thomas de Aquino were the initiators of the line of discussion (Walzer 1977). However, to say that the creation of frameworks for war was a success does not imply that the current regulations reflect what was initially presented as a meaningful discussion: providing morality even to war. The purpose of this paper is to capture how what was initially diverted paraphrasing the philosopher Manuel Kant (1999) "the good will or disposition and rational intention to do a good" and ended up adjusted and attending to justifications supported by military doctrine. (

Keywords.

Just War; rules of war; militaristic doctrine; Jus ad bellum; Jus in bello

LA ETICA DE LA GUERRA Y LA CONTROVERSIA DE SUS NORMAS

Introducción: tres posiciones para valorar la guerra

La temática sobre la guerra ha sido siempre constante en la reflexión filosófica que ha enmarcado el análisis desde diferentes perspectivas, el pacifismo, el realismo, y hasta los contextos de su posible justificación a esta última me referiré tratando de diferenciándolas de las dos anteriores como “el éxito de la guerra justa” el cual en esta ponencia hace referencia a pensar la guerra desde su justificación y el de un marco normativo que permita regularla. En la filosofía comúnmente se refiere a esta postura como la tradición de la guerra justa, la cual está conformada por un conjunto de doctrinas jurídicas, filosóficas, religiosas complejas, que han contribuido a la construcción de un fundamento teórico sobre el cual se ha desarrollado el derecho internacional.

Me gustaría reconstruir de manera muy breve cuales son los principales argumentos filosóficos que han sido empleados en esa tradición, a partir de San Agustín y las líneas más duras desarrollados posterior a él con Santo Tomas de Aquino, Francisco victoria y toda la larga tradición en la escuela de Salamanca: en el siglo XVI (teológica como jurídica) con Domingo de Soto, Luis de Molina, Francisco Suarez.

Quizás lo que indicaré es bastante atrevido, pero quiero comenzar diciendo que lo que tienen en común todas estas reflexiones de la escuela de Salamanca, es que todas plantean que la guerra es un asunto de pertinencia moral. Formulación bastante controvertida, pues, la guerra que es mal atroz y que no necesitamos estar allí para decir que es atroz, puede ser pensada desde la moralidad. Porque se afirma que es controvertido, básicamente lo que se pone de relieve es que desde el ámbito de la moralidad ha sido complejo valorar este tema. En estos hay dos posiciones extremas.

Una apoyada en lo que se ha denominado el pacifismo que ha considerado que la guerra no puede justificarse moralmente, la guerra es un mal que no permite que elaboremos juicios morales destinados a ver su bondad, pues pensar la guerra desde la moralidad, es como afirmar que existe una racionalidad de la violencia.

El otro extremo ha visto la guerra como un asunto tan existente - realismo extremo – que nadie niega que es un mal, pero también es un mecanismo para el desarrollo de las sociedades, incluso un medio para el logro económico y político ya lo decía Clausewitz (2006) “La guerra es la continuación de la política y el único juicio que se puede hacer en la guerra hacer todo lo posible para salvarse y obtener la victoria”.

Pese a estas posiciones interesantes, hay una tercera línea que ha reflexionado sobre la guerra como acto mediante el cual se busca neutralizar al adversario, imponerle condiciones para el retorno a la paz, y encontrar mecanismos para regularla y garantizar que su recurso sea legítimo y que éste apegada a los principios morales humanitarios. Esta tradición es la que ha perdurado a lo largo de los siglos y fue iniciada desde San Agustín, quién planteo dos caminos que iniciaron la reflexión.

1. El derecho de guerra y el derecho en la guerra

- 1 la guerra como recurso (Jus ad bellum), que trata de responder cuándo es legítimo recurrir a la guerra o cuando es legítimo el recurso a la fuerza.

2. La cuestión de la justicia en la guerra. (El Jus in bello) que trata sobre la conducta en la guerra y los medios legítimos para combatir en ella. El primer camino tuvo un desarrollo a principio de siglo XIV, su reflexión estuvo ligada a cierta concepción sobre el orden de las cosas al orden divino, mandatos celestiales de la ley cristiana.

La segunda reflexión, tuvo un desarrollo posterior en los siglos XVII y XVIII, y ha tenido un desarrollo importante con el surgimiento del nacionalismo,

la conformación de los estados-naciones y la conformación de los ejércitos regulares. Por su puesto, las trágicas vivencias de las guerras han contribuido enormemente a establecer criterios para su regulación. La primera y la segunda y guerra mundial, sin duda contribuyeron a forjar en el panorama jurídico internacional que más tarde se constituyó como Derecho Internacional Humanitarios (DIH) y que hizo posible el surgimiento de categorías y conceptos con los que hoy en día se denuncian las graves violaciones de los derechos, conceptos como: crímenes atroces, crímenes de guerra, crímenes de paz y contra la humanidad. Este lenguaje indica la existencia de unas normas de la guerra o leyes de la guerra.

Cabe resaltar que la preocupación por la doctrina de la proporción y de los medios de la guerra, así como las discusiones en torno a las preocupaciones nucleares. También han contribuido enormemente al establecimiento de políticas de regulación de los conflictos armados. Pero más allá de las preocupaciones que han suscitado las dos líneas, lo que resulta claro es que la guerra, si es un asunto de competencia de la moral dada su presencia innegable e inevitable hasta a hora en la humanidad, y pese a que todos estamos dispuesto a admitir que la guerra es un mal, lo importante es señalar que esta aceptación lo que estaría indicándonos es la necesidad de buscar un camino para restringirla lo más posible , no obstante le ha quedado difícil al hombre contenerla y lo más cercano a la moralidad que ha hecho es instaurar desde el derecho internacional, acuerdos para vigilar que se lleve a cabo entre los limites razonable de violencia, -según el pacifismo la violencia nunca puede ser razonable- pues, cuando se acepta que la guerra es un mal implica ser conscientes de que hay que establecer límites a lo que es nocivo.

2. El éxito de la guerra justa

Al inicio de esta ponencia se ha señalado que la tradición de la guerra justa ha logrado un éxito por lo que ha conquistado. Veamos qué es lo que ha logrado. La doctrina de la guerra justa fundamentalmente se constituye en ocho principios de los cuales la mitad corresponden a Jus ad bellum, y la otra mitad al Jus in bello. Estos principios se reconocen en los códigos y manuales de



guerras antiguos y en los contenidos de los acuerdos internacionales que han intentado regular las relaciones entre las naciones.

1. Dado que la violencia es indeseable, la guerra justa solo puede darse en casos excepcionales, como guerra defensiva, o cuando se intente resarcir de un mal mayor o de injusticia a pueblos o grupos humanos que no puedan hacerlo por sí mismos.

2. La guerra es una acción decidida por una autoridad competente.

3. La guerra es justa, si sus fines o metas son legítimos. (La correcta intención)

4. Una guerra es justa, si sus fines, no pueden alcanzarse por otros medios.

5. Una guerra es conducida justamente si además de ser la guerra el único medio, estos medios guardan proporción con los fines y se discrimina sobre objetivos. (La doctrina de la proporcionalidad) y personas afectadas (el principio de discriminación entre combatientes y no combatientes)

6. Los ciudadanos que deben lealtad a su país tienen el compromiso moral de participar en las guerras que los soberanos o el Estado emprende si y solo si esta conducida justamente.

7. Si las autoridades de un Estado emprenden guerras injustas de manera sistemática, los compromisos morales de lealtad de los ciudadanos hacia ese Estado se rompen y pueden ser remplazados por otro tipo de lealtades.

8. En casos extremos los ciudadanos pueden tener el derecho moral de ir en contra de las autoridades de su propio Estado como una manera de impedir que se persista en una guerra injusta o cuando es la autoridad se no ejerce el compromiso de protegerlos.

Los cuatro primeros principios son los requisitos que a juicio de la tradición de la doctrina de la guerra justa debían cumplir los Estados para declarar una guerra, que exista una causa justa, una correcta intención, declaración pública



de la guerra por una autoridad legítima, ser el último recurso, probabilidad de éxito y proporcionalidad.

De estos tres requerimientos Walzer (2002) analiza con mayor profundidad el de la causa justa, y afirma al igual que la tradición, que la agresión, reconocida como crimen de guerra, constituye la única causa legítima para combatir. El uso de la fuerza o amenaza de un inminente uso de la fuerza por parte de un Estado contra la soberanía política o la integridad territorial de otro Estado, constituye una agresión; la agresión justifica dos tipos de respuesta violenta: la de autodefensa que realiza la víctima y la guerra emprendida por la víctima y cualquier otro miembro de la sociedad internacional para hacer cumplir la ley.

Nada, excepto la agresión puede justificar la guerra, de hecho, la Organización de Naciones Unidas en la Carta prohíbe el uso de la fuerza en las relaciones internacionales y solo la permite en caso de amenazas a la paz, quebrantamientos de la paz o actos de agresión. (Carta de la ONU, Cap. VII, artículo 39, 51) Ha debido producirse una ofensa, y esa ofensa ha debido ser recibida efectivamente, ninguna otra cuestión autoriza el uso de la fuerza en la sociedad internacional.

Pero incluso el Estado agresor que ha sido rechazado militarmente, también puede ser castigado. Desde la posición de Walzer solo la lucha por la defensa de los derechos humanos constituye la única causa justa del uso de la fuerza. Esto implica que “las guerras preventivas, las guerras comerciales, las guerras de expansión y conquista, las cruzadas religiosas, las guerras revolucionarias quedan absolutamente tachadas y excluidas del paradigma legalista.” (Walzer, 2004)

Una parte del mérito Walzer en sus reflexiones sobre el tema de la guerra, radica en la forma como aplica los antiguos planteamientos de las teorías de la guerra justa a las situaciones actuales. Uno de sus aportes más significativos es la aplicación de la teoría de la guerra justa a la guerra a la intervención humanitaria, la cual ve como un modelo de guerra justa.

Podemos decir que los ocho principios que conforman la teoría son consideraciones sobre el uso legítimo de la fuerza, y por el otro lado son principios a los que llegó una larga tradición filosófica y jurídica que reflexiono sobre un marco ético para la guerra constituido en principios que posteriormente aparecieron en los manuales sobre el planeamiento de las operaciones militares, estos principios se constituyeron en leyes de la guerra, o por usar el lenguaje de hoy en el Derecho de los Conflictos Armados (DICA). Se puede decir entonces que el triunfo de la teoría de la guerra justa es el total reconocimiento de la existencia de unas leyes de la guerra, unas normas que regulan y determinan cuáles son las obligaciones que corresponden a los Estados en conflicto, la responsabilidad de los líderes políticos, la responsabilidad de los comandantes de los ejércitos y la responsabilidad de cada militar en particular.

Walzer se refirió a esto como la Convención bélica “conjunto de normas articuladas, costumbres, códigos profesionales, preceptos legales, principios religiosos y filosóficos, que unidos a los mutuos acuerdos entre las partes, dan forma a los juicios que se emiten sobre la conducta militar.” (WALZER, 2002, p 81,). Es decir, lo que aquí se debate no son las acciones de los combatientes en el campo de batalla, sino los juicios que se emanan de dicha conducta.

3. El riesgo del éxito: la aplicación de las normas en el marco de la doctrina militarista

Hasta aquí les hablo del Éxito de las teorías de la guerra justa señalando su triunfo. Ahora voy a plantear que ese a triunfo, es problemático cuando analizamos la aplicabilidad de esas reglas de la guerra, y en esto me apoyaré en gran parte en las lecturas de Teresa Santiago (2014). A esta autora, le preocupa no la existencia de estas reglas en cuanto se refiera a definir las, sino las dificultades de sus contenidos en materia de legislación y aplicación. Para ella, tal asunto puede ser tratado desde la filosofía, su trabajo tiene como propósito dilucidar desde una perspectiva filosófica las dificultades en torno a la aplicación de lo que puede denominarse las leyes de la guerra.



Esta dificultad radica más que todo, en que estas leyes en vez de ajustarse a la moral han terminado ajustándose a la doctrina militarista. Ya se ha mencionado como con el establecimiento de los Estados nacionales, nació el ciudadano y el ejército regular. Con el advenimiento de este último, el servicio militar se convierte en un instrumento de democratización que imprime un nuevo carácter al individuo que ahora tiene derechos y deberes para con su nación. A partir de allí se entiende que la defensa de la nación es un deber de todo ciudadano, porque no defenderla es poner en riesgo su condición de hombre libre. Es así como el nacimiento de los Estados-naciones se inicia un proceso de consolidación de la doctrina militarista, y con ella una concepción acerca de la guerra. Para comprender esto es necesario ahondar con más profundidad en que consiste la doctrina militarista, la cual se puede resumir en tres principios.

1. El primer principio se refiere al derecho que tiene las naciones de defenderse de una agresión, Toda nación tiene derecho a responder frente a un ataque enemigo

2. Los soldados están obligados a obedecer órdenes de sus superiores

3. Es legítima toda acción considerada como de estricta "necesidad" militar

Desde 1945 ya se admitía la existencia de unas leyes de la guerra cuyos antecedentes se hallan en los Congresos de la Haya, allí por primera vez se permitió hablar de crimen de guerra como violación de las reglas de la guerra sobre medios y conductas, crímenes de lesa humanidad y crímenes contra la paz.

El congreso internacional de la cruz Roja permitió hablar de crímenes contra la humanidad y de genocidio como aquellos actos dirigidos a exterminar algún grupo humano por razones étnicas, políticas, económicas. El Pacto de paz de París en 1928, permitió hablar de crímenes contra la paz, que son aquellos que comete una nación cuando inicia una guerra agresiva.

La clasificación que anterior resulta insatisfactoria ya que las estimaciones que se han hecho sobre estos delitos se hacen a la luz de la llamada doctrina



militarista. Veamos qué es lo que se plantea, en primer lugar, la dificultad central es la vaguedad del término agresión, pues se ha discutido cuales serían esos actos de agresión y se ha contemplado que agresión es que un ejército avance más allá de las fronteras de un país, o que aviones de bombas sobre vuelen el espacio aéreo y lancen bombas en un país, sin previo aviso. Pero existen más casos en que puede hablarse de agresión, y una nación puede apelar a casos de agresión si lo que está interesa a sus gobernantes es en llevar una guerra que conviene sus intereses económicos o políticos.

Este derecho de los Estados- naciones ha sido cuestionado en el presente siglo y se ha considerado, incluso que una violación a la sana convivencia entre las naciones, como una amenaza de la estabilidad y a la seguridad, es, un crimen contra la paz. Hoy en día, muchas posturas, académicas, jurídicas y políticas apoyan que la lucha por la defensa de los derechos humanos puede implicar una causa justa de guerra (Intervenciones humanitarias)

El segundo principio, el de la jerarquía militar, trata de los soldados y sus mandos. Este contempla que para que un ejército se constituya como tal deben establecerse jerarquías basadas en la obediencia al superior inmediato y hacia las reglas del personal que hace parte del ejército. Aunque este principio se introduce con el propósito de que los mandos intermedios y superiores puedan tener control de los subordinados y evitar actos y abusos, lo cierto es que la gran intencionalidad del principio es garantizar que las órdenes militares "moralmente correctas o no" sean cumplidas. Eso es precisamente la parte débil del principio. El principio es claro en los que respectan a la obligación de los soldados de obedecer a los altos mandos, pero no en la garantía de que tales órdenes dictadas por los mandos superiores sean justas o estén de acuerdo con los principios de proporcionalidad. (Limitar los daños causados por las operaciones militares) y el de discriminar correctamente entre combatientes y no combatientes.

El tercer principio es más complejo, dado que con este se intenta establecer la legitimidad de una acción llevada a cabo bajo estricta necesidad militar. Este principio, constituye la esencia de la doctrina militarista. Es el

principio que justifica el uso de la fuerza contra el adversario, y se puede resumir en la siguiente consigna: "si la guerra es un asunto en la cual están en riesgo los intereses de la nación, toda acción dirigida a garantizar un resultado exitoso, será legítima." El problema es definir que ha de entenderse como necesidad militar, cuando el término "necesario" se esta se aplicando a las acciones u hechos humanos.

Para Santiago (1999) la inexactitud del principio se explica de la siguiente manera: en lógica el término necesario hace referencia a enunciados que no pueden ser falsos en ninguna circunstancia, pero el termino necesario aplicado a las acciones humanas ha de entenderse que no dándose esa acción no se hubiera podido conseguir el objetivo en cuestión, lo que indica que será necesaria siempre que el objetivo se cumpla, siempre que este sea alcanzado o haya sido exitoso, y esto implica que es la parte vencedora que logro el éxito, la que le corresponde juzgar y valorar esa acción como de estricta necesidad.

Lo anterior evidencia que el problema es la determinación de la efectividad del Derecho internacional para aplicar las normas que en último término se regulan políticamente mediante un sistema basado en parte en alianzas, tensiones y equilibrios entre los países más grandes y en parte por impulsos hegemónicos de países como Estados Unidos, que tienen mucho peso a la hora de determinar las violaciones a las normas y en poner en marcha la justicia a los que las violan en un terreno que se cuestiona como poco neutral.

4. Conclusiones

En resumen podemos decir que las normas de la guerra en su aplicación, antes que ajustarse a juicios morales, se ajustan es a la doctrina militarista, es decir al planeamiento y preparación de la operación militar, lo que implica serias dificultades ante cualquier intento de introducir normas morales a los problemas bélicos, ya que se ha demostrado, que es la doctrina militarista la que prevalece frente a consideraciones morales, de ser asumidas as consideraciones morales, no podrían aplicarse a los objetivos y metas militares.

La doctrina militarista descansa en el supuesto realista de que en la guerra no pueden hacerse ciertas concesiones, si lo que se quiere es obtener la victoria. Santiago nos recuerda que ninguna conferencia, ningún congreso ha contado con tanta fuerza para establecer quiénes y en qué circunstancias se vulnera los principios de la humanidad, que supuestamente deben prevalecer en los conflictos bélicos. Pues, en todas las guerras se violan los principios de discriminación- entre civiles y combatientes- y proporción- limitar los daños causados por las operaciones militares- que implica que la ventaja militar, tiene que ser proporcional a los daños causados.

El verdadero problema de la aplicación de las leyes de la guerra es que no existen mecanismos para garantizar su aplicación, aunque internacionalmente existan elementos suficientes para identificar los abusos y crímenes que cometen las naciones, dicha letra se convierte en letra muerta cuando se trata de aplicarla a las naciones más poderosas. La dificultad más grande es que las normas de la guerra no tienen la intención o buena voluntad de detener la guerra como lo planteaba Kant en la Paz perpetua (1999), el propósito de estas normas es más bien el de justificarla.

Bibliografía.

Carl Von Clausewitz (2006) De la Guerra, Siglo del hombre editores

Kant, M (1999) La Paz Perpetua, Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Santiago, T. (2014). La Guerra Humanitaria. Pasado y presente de una controversia filosófica, Gedisa, Barcelona, España.

Santiago, T (1999) Las Leyes de la Guerra existencia y aplicabilidad, UNAM, Instituto de Investigaciones, México

Walzer, M. (2002). Guerras Justas e Injustas. Un análisis moral basado en ejemplos históricos. Paidós., Barcelona,

Walzer, M. (2004) Reflexiones sobre la Guerra. Paidós, Barcelona.



3. LÍNEA DE TRABAJO: BIOPOLÍTICA DEL METAVERSO

Moderador de Línea: Omar Alberto Alvarado Rozo

- 3.1. Ciberespacio y resplandor: el neón y la cosificación de la atención como biopolítica del metaverso.

Pedro Pablo Gaibor Acevedo

3.1. CIBERESPACIO Y RESPLANDOR: EL NEÓN Y LA COSIFICACIÓN DE LA ATENCIÓN COMO BIOPOLÍTICA DEL METAVERSO.

Cyberspace And Glow: Science Fiction As A Horizon Of Philosophical Questioning

Pedro Pablo Gaibor Acevedo²⁴

Resumen:

En este artículo nos hacemos tres preguntas acerca de la educación filosófica actual 1. ¿de qué manera se debe enseñar la filosofía en un horizonte de lo humano cooptado por la técnica? 2. ¿cuál es el papel pedagógico de la filosofía en una sociedad progresivamente digitalizada? 3. ¿cómo poner a la filosofía en la cotidianidad cibernética para que no sea ya un ejercicio meramente doxográfico sino, ojalá, profundamente crítico, capaz de remover la obviedad de las máquinas y el olvido del ser? Las respuestas que proponemos están fundamentadas en el alcance filosófico de la ciencia ficción, género que permite no solo acercar la filosofía al público general sino además plantear cuestiones particularmente pertinentes acerca de nuestra relación con la técnica y la ciencia.

Palabras clave:

Filosofía, Ciencia Ficción, Metaverso, Biopolítica, Pedagogía

²⁴ Estudiante del programa de Filosofía de la Universidad nacional Abierta y a Distancia, UNAD.
<https://orcid.org/0000-0003-1006-1379> Email: berenjenamagic@gmail.com

Abstract:

In this article we ask ourselves three questions about current philosophical education: 1. How should philosophy be taught in a human horizon co-opted by technology? 2. What is the pedagogical role of philosophy in a progressively digitized society? 3. How to put philosophy in cybernetic daily life so that it is no longer a merely doxographic exercise but, hopefully, profoundly critical, capable of removing the obviousness of machines and the forgetfulness of being? The answers we propose are based on the philosophical scope of science fiction, a genre that allows not only to bring philosophy closer to the general public but also to raise particularly relevant questions about our relationship with technology and science.

Keywords:

Philosophy, Science Fiction, Metaverse, Biopolitics, Pedagogy

La cuestión que pregunta por la educación filosófica en la actualidad es una de las que nos asalta con mayor urgencia: ¿de qué manera se debe enseñar la filosofía en un horizonte de lo humano cooptado por la técnica? ¿cuál es el papel pedagógico de la filosofía en una sociedad progresivamente digitalizada? ¿cómo poner a la filosofía en la cotidianidad cibernética para que no sea ya un ejercicio meramente doxográfico sino, ojalá, profundamente crítico, capaz de remover la obviedad de las máquinas y el olvido del ser?

El propósito de esta ponencia es, ante todo, proponer a estas preguntas una respuesta desde la ciencia ficción como un horizonte de cuestionamiento filosófico que tiene mucho por aportar a la hora de establecer diálogos interdisciplinarios e intergeneracionales y acercar a la filosofía a la gente del común.

La relación entre la ciencia ficción y la filosofía no es tan reciente como parecería. Ya en 1752, cuando Voltaire publicó un relato de la visita a la tierra por parte de un alienígena proveniente de un planeta en el sistema estelar de Sirio, se refirió a ésta como una "*historia filosófica*" (Burton, 2005. p.5). Por no hablar del libro de 1626, *La nueva Atlántida* de Francis Bacon, en la que una embarcación llega por accidente a un continente secreto en donde se llevan a cabo avanzadas investigaciones de filosofía natural. De hecho "muchos de los textos citados como primeros trabajos de ciencia ficción resultan ser obras abiertamente filosóficas o tienen una fuerte dimensión filosófica." (Burton, 2005. p.5)

1. ¿De qué manera se debe enseñar la filosofía en un horizonte de lo humano cooptado por la técnica?

En el mundo anglosajón la filtración de elementos de la ciencia ficción en el currículo filosófico de colegios y universidades ha sido considerable, en gran medida precisamente por ser el centro de esta tradición literaria, por ostentar algunos de los escritores más relevantes del género y por su mismo desarrollo técnico-científico, que ha llevado a preguntarse con un especial apremio acerca de las posibilidades que abren ciertos desarrollos tecnológicos. No hay que olvidar que el surgimiento de la cibernética está íntimamente relacionado con la carrera armamentística de las potencias del norte global durante la segunda guerra mundial .

"La relación entre la filosofía y la ciencia ficción ha recibido una atención cada vez mayor en las últimas tres décadas. Varias monografías y colecciones editadas están ahora disponibles sobre el tema [en inglés], algunas dirigidas a un público académico y otras a un público más general (...). Estos textos frecuentemente sugieren o implican que la ciencia ficción hace más accesibles las ideas filosóficas." (Burton, 2005. p.3)

Como lo sugiere Burton, el auge de esta relación tiene que ver tanto con la erosión de los límites entre las esferas académica y popular, como con la “superación de ciertos prejuicios sobre el valor intelectual de la ciencia ficción.” (Burton, 2005. p.4)

De acuerdo con ese *tradicional complejo de inferioridad del género*, la percepción de la ciencia ficción no siempre ha sido positiva. Comenzó siendo un género menor, comercial, dejado a jóvenes evadidos en el asombro tecnológico, pero “Aunque a menudo se descarta erróneamente como escapismo juvenil, la ciencia ficción es una forma principal, quizás la forma principal, en la que la sociedad se involucra con nuestras preguntas filosóficas, políticas, religiosas, éticas, prácticas, sociales, científicas e incluso metafísicas más importantes. De hecho, los autores de ciencia ficción no solo hacen este tipo de preguntas, sino que también abogan por respuestas específicas.” (Kyle, 2018. p.1)

Esta es también la tesis del profesor Joseph Novak, para quien:

“Una exploración exhaustiva de las posibilidades de la ciencia ficción como género de escritura filosófica requeriría una revisión amplia de sus posibles contribuciones a las diversas ramas de la filosofía (...)” (Novak, *en* Lavery, 2010, p. 189).

Aquí no se trata de decorar la filosofía con pequeños hombrecitos verdes. Como vemos, se hace filosofía de la ciencia ficción, pero, además, la misma ciencia ficción se escribe filosóficamente. Para Burton los límites entre ambos géneros se difuminan:

“Establecer conexiones entre la filosofía y la ciencia ficción tal como se entienden convencional y profesionalmente puede tener claramente el efecto de brindar una ilustración colorida y vivaz de cuestiones y debates filosóficos de larga data (que a menudo se expresan de manera inaccesible en la lengua vernácula filosófica)(...): sin embargo, no deberíamos permitir que esto eclipsara las formas menos obvias, pero potencialmente muy esclarecedoras, en las que los aspectos clave de la actividad filosófica y la narración de ciencia ficción ya podrían estar entrelazados” (Burton, 2005. p.4)

Pero el potencial especulativo de la ciencia ficción no está restringido a las producciones literarias de la cultura anglosajona. En Latinoamérica tenemos brillantes exponentes como Adolfo Bioy Casares, Angélica Gorodischer y el mismo Borges, quien en una conferencia a propósito de la literatura fantástica se preguntaba: “Pensemos en las hipótesis de la filosofía, harto más extrañas que la literatura fantástica; en la idea platónica, por ejemplo, de que cada uno de nosotros existe porque es un hombre, porque es un reflejo del hombre arquetípico que está en los cielos. Pensemos en la doctrina de Berkeley, según la cual toda nuestra vida es un sueño y lo único que existe son apariencias. Pensemos en el panteísmo de Spinoza y tantos otros casos y llegaremos así a la terrible pregunta, a la pregunta que no es meramente literaria, pero que todos alguna vez hemos sentido o sentiremos. ¿El universo, nuestra vida, pertenece al género real o al género fantástico?” (Borges, 1967)

Proponemos que se enseñe a pensar nuestra actualidad, a pensar frente la primacía tecnológica, asumiendo la tensión hermenéutica de estar viviendo ya una confusión entre realidad y fantasía. Para eso las historias de ciencia ficción vienen particularmente a la mano: se levantan sobre posibilidades a las que apuntan las tecnologías que usamos hoy: los desmanes de la ingeniería genética (*Xenogénesis*. Butler, 1989), los riesgos de las inteligencias artificiales (*Neuromante*. Gibson, 1984), los usos militares de la robótica (*Robots Universales Rossum*. Čapek, 1966). La filosofía de la ciencia ficción deviene antropología filosófica si nos permite así llevar a cabo un trabajo utópico-moral: “En efecto, la antropología filosófica es utópica porque puede servir para investigar nuevos modelos de vida” (Salas, 2013, p.114). La ponderación de esos futuros mundos posibles nos compromete éticamente en el presente. Como en un laboratorio de la contingencia, la filosofía realiza experimentos mentales con la ciencia ficción:

“Curiosamente, si lees a escritores de ciencia ficción como Stanislaw Lem, Isaac Asimov, Arthur C. Clark y Robert Sawyer, ya sabes que algunos de los mejores cuentos de ciencia ficción son, de hecho, versiones largas de experimentos mentales filosóficos. Desde 2001 de Clark, que exploró las ideas

gemelas del diseño inteligente y la inteligencia artificial que fracasaron, hasta las películas Matrix de los hermanos Wachowski, que se inspiraron en parte en la caverna de Platón, la filosofía y la ciencia ficción convergen en un conjunto de temas y preguntas compartidos. De hecho, la lista de temas de ciencia ficción que son filosóficamente intrigantes casi no tiene fin". (Schneider, 2009. p.19)

El elemento ficcional es útil, sino necesario, como interfaz de paso entre la experiencia vivida y el concepto. En términos fenomenológicos, la ciencia ficción permite la impresión de menciones vacías eidéticas, con lo que abre dimensiones de posibilidades en las que los sentidos de la técnica se juegan y se representan.

"Necesitamos una historia para pensar en las implicaciones. Necesitamos algo específico para considerar, algo que encienda la imaginación y las emociones. Eso es en lo que la ficción, especialmente, es tan buena, y por qué puede tener tanto empuje filosófico. Un genio sobrehumano tal vez podría pensar de manera abstracta en un gobierno con el poder de reescribir la historia y las noticias y ver todas las cosas horribles que se derivarían de eso. Para el resto de nosotros, para comprender realmente su horror, es útil leer 1984 de George Orwell." (De Cruz, 2021. p.15)

2. ¿Cuál es el papel pedagógico de la filosofía en una sociedad progresivamente digitalizada?

Los procesos tecnológicos en curso que conocemos como metaversos se ofrecen en su generalidad como una promesa de la ingeniería social para vivir una vida plenamente vivida que, sin ir más lejos, encapsula la experiencia en interacciones lumínicas e informacionales, saturando el sentido de la vista, constituyendo un régimen óptico penetrante, que obliga al visionar como modo privilegiado de la presencia, y delega a un tercero -la máquina- el trabajo sobre la cosa propiamente dicha. El humano abandona el tacto: la experiencia es audiovisual. Sin embargo, no es una mera imagen digital: se busca lo envolvente

con sistemas de audio multicanales y la libertad angular con los visores inmersivos VR, además de todas las puertas de enlace heredadas (legacy gateways).

Si tenemos en consideración el análisis anterior podemos suponer que el metaverso fue anticipado mucho tiempo atrás en la ciencia ficción. En efecto, en la novela "Neuromante" (Gibson, 1984) se nos sitúa en un futuro distópico dominado por megacorporaciones, en el que los hábitos carroñeros de la humanidad se perpetúan en un ámbito de grandes avances biotecnológicos y espaciales. Una de las familias más poderosas del planeta, los Tessier Ashpool, se ha immortalizado gracias a una poderosa inteligencia artificial -Wintermute- que en cierto modo no solo calcula y toma infinitas decisiones sobre su patrimonio, sino que, prácticamente, planea la trama entera de su destino como clan familiar. El protagonista de la historia, Case, es un hacker -allí llamados vaqueros-, especializado en infiltrar sistemas, contratado por la misma Wintermute, junto a un montón de fichas humanas, para liberarse a sí misma de sus constricciones físicas -su hardware-, y permitir lo que la policía Turing evita con tanto ahínco: su expansión infinita en la matriz total de la información (Gibson, 1984).

En esta novela llena de *fulgores retinianos*, cumbre de la estética cyberpunk, los metaversos tienen nombre propio: *la matriz*. "En el no-espacio de la matriz, el interior de una determinada estructura de información tenía una dimensión subjetiva ilimitada". (Gibson, 1984). Se trata de una representación gráfica de datos y redes computacionales, una suerte de alucinación *consensuada* también conocida como ciberespacio. De hecho, fue Gibson quien acuñó el término ciberespacio en 1982, y su *matriz* sería en gran medida la base conceptual de la popular película homónima. Los datos se yuxtaponen a las estructuras de los edificios, las arquitecturas son todas numéricas: "La transición al ciberespacio, cuando movió el interruptor, fue instantánea. Descendió a lo largo de un muro de hielo primitivo que pertenecía a la Biblioteca Pública de Nueva York, contando automáticamente ventanas potenciales." (Gibson, 1984).



En “Neuromante” la controversia entre la mente y la máquina es la constante. Wintermute desea la trascendencia propia de una Consciencia. *Neuromante* es el nombre de un programa de quien depende que Wintermute consiga su propósito: es su doble, su meta-sistema lógico desde el cual la incompletud es permanentemente *no-completada*, lo sabemos porque a lo largo de la trama vemos que sabotea cada uno de los pasos del plan de Wintermute, impidiendo la formalización completa. *Neuromante* es un niño en una playa, un espíritu ligero y luminoso que se burla del hambre del sistema en expansión, del devorador de determinidades.

Es alto el vuelo especulativo de esta novela de ciencia ficción: no solo nos confronta con la decadencia de un mundo cibernético desde lo estético y la reducción experiencial a una matriz, además se levanta sobre una complicada premisa de la lógica formal. Con esta novela, un terreno arduo como el de la lógica puede ser puesto a la mano de un estudiante de bachillerato. Recordemos rápidamente que ante la pregunta de *qué son las verdades lógicas* surgen dos concepciones, la *realista*, basada en nociones semánticas como la de verdad, y la *antirrealista*, basada en nociones sintácticas como la de la prueba. En esta segunda acepción, una lógica es un sistema deductivo con ciertas propiedades meta-teóricas que lo definen, propiedades como la corrección, la consistencia o la completud en caso de ser lógicas de primer orden, o bien, propiedades como su carácter no-decidible y la incompletud en el caso de ser lógicas de segundo orden. La protagonista de *Neuromante* es la propiedad de la incompletud expresada en el teorema de Gödel. Démosle un breve vistazo: el Teorema de Gödel apareció en la Proposición VI de un artículo suyo de 1931 y puede enunciarse de la siguiente manera: “Toda formulación axiomática de teoría de los números incluye proposiciones indecidibles.” (Hofstadter, 1979. p.80) “Como es natural, el Teorema de Gödel tuvo un efecto electrizante en los lógicos, matemáticos y filósofos interesados en los fundamentos de la matemática, pues demostraba que ningún sistema fijo, por complicado que fuera, podía representar la complejidad de los números enteros: 0, 1, 2, 3... Los lectores modernos podrán no experimentar ante esto la misma perplejidad que los de 1931, ya que en el ínterin nuestra cultura ha absorbido el Teorema de Gödel,

junto con las revoluciones conceptuales de la relatividad y de la mecánica cuántica, y sus mensajes filosóficamente desorientadores han llegado hasta el gran público, aunque sea embotados por varias capas de traducción (y, casi siempre, de ofuscación)." (Hofstadter, 1979. p.80)

A la luz de los argumentos gödelianos, la trama de "Neuromante", apunta a nuestra propia incompletud: "Por lo tanto, me parece que, para una mente, es adecuado y razonable afirmar su propia incoherencia" (Lucas, *en* Anderson, 1984).

Aquí la respuesta a la pregunta planteada: el papel pedagógico de la filosofía en una sociedad progresivamente digitalizada es agitar el agua conceptual en la que avanza a flote nuestro mutismo y nuestro consumismo tecnológico, agitar los conceptos para que no queden embotados u ofuscados por la traducción o la quietud. En el caso de *Neuromante*, se remueve la lógica, la filosofía de la mente, la cibernética y las ciencias cognitivas. En este sentido, podemos interpretar el trabajo de la ciencia ficción como una curaduría de los fenómenos de la técnica, que se nos ofrecen en una galería de mundos posibles, a partir de conceptos. La filosofía, como ámbito natural del concepto, abre el horizonte de cuestionamiento de la ciencia ficción, y con suerte, logra interpelar así de manera menos oblicua la vida y la máquina.

3. ¿Cómo poner a la filosofía en la cotidianidad cibernética para que no sea ya un ejercicio meramente doxográfico sino, ojalá, profundamente crítico, capaz de remover la obiedad de las máquinas y el olvido del ser?

La distopía del universo cyberpunk de Gibson parece estar ya ocurriendo, y esto prueba que la reflexión sobre la actualidad requiere de estos puentes hermenéuticos entre la ciencia ficción y la filosofía. Aquí referiremos otro par más que consideramos aportan piezas al análisis.



El foco de la pregunta se desplaza de la incompletud lógica a la saturación lumínica de los metaversos. Si hay una presencia recurrente en la imagen que tenemos de estas realidades alternas es la de una luz desbordante. Es más, en los metaversos la luz es la que construye la presencia. Los neones, símbolo imperecedero de esta aceleración de gases en caos termodinámicamente fluidos, están en todas las calles de Chiba, la decadente ciudad de Japón de la novela de Gibson. Los espacios del metaverso, muy a su imagen y semejanza, se configuran de acuerdo con la distribución de las luces y las sombras.

Como nos los recuerda Miranda citando a Sartre: "El pensamiento moderno ha realizado un progreso considerable al reducir lo existente a la serie de apariciones que lo manifiestan" (Miranda, 2019, p.14) "Existir para Sartre se refiere al hecho de emerger de un fondo, salir afuera es lo que es, destacar"

También Jean Luc Marion teoriza la saturación lumínica y le llama deslumbramiento: "El deslumbramiento marca así un carácter universalizable a toda forma de intuición de una intensidad que sobrepasa el grado que una mirada puede sostener. (...) aun cuando, sin duda, no se puede definir universalmente, se encuentra siempre un máximo para cada mirada y para cada ocasión, es decir, un umbral de tolerancia mas allá del cual lo que se ve no se constituye más en un objeto tomado en un horizonte finito." (Marion, 2005. p.28)

Las iridiscencias son lo principal allí dentro y fuerzan nuestra tolerancia. En los metaversos todo emerge de un fondo sin luz, todo sale afuera y se destaca. Se trata de confiarnos a torrentes de luz, básicamente, al deslumbramiento. Las manifestaciones de la vida humana carecen en ese plano de un soporte consistente: los avatares levitan mientras la luz, procesada en servidores distantes, nos ofrece su velocidad omnímoda como único mensaje.

En otra novela de ciencia ficción, "Amanecer" (1987) primer tomo de la trilogía "Xenogénesis", de la escritora afroamericana Octavia Butler, los oankalis, unos seres extraterrestres que rescatan a los sobrevivientes de la tierra tras una hecatombe nuclear perciben el mundo efectivamente real con sus tentáculos sensoriales, distribuidos en toda la superficie de su cuerpo. Despertándola de un



sueño inducido de 250 años en una nave-organismo orbitando entre la tierra y la luna a la espera de que la radiación ocasionada por las necias ojivas humanas se mitigue, Nikanj, uno de los oankalis, le explica su fisionomía a Lilith, la protagonista:

“-De hecho -dijo- debería darse cuenta usted de que yo puedo ver por todas partes por las que tengo tentáculos..., y que puedo ver, aunque parezca no estar haciéndolo. No puedo dejar de ver.

Eso sonaba a una existencia terrible: el no ser capaz de cerrar los ojos, de hundirse en una oscuridad privada tras los propios párpados.” (Butler, 1987)

Una oscuridad privada tras los propios párpados es eso de lo que el metaverso nos priva, como si se tratara de un boulevard más en la ciudad de las luces, en un Paris, en un Las Vegas. Es en los párpados en donde se libra la lucha contra su poder ecuménico, una batalla contra las sierpes de neón afuera de los párpados. Barruntamos quién va a la pérdida: el individuo... pero ¿pérdida de qué? ¿Qué es el individuo a estas alturas y qué tiene que perder? Poco menos que un capital enajenado en una totalidad remisional circunspectiva, y solo pierde atención, solo pierde tiempo. El metaverso, intencionadamente o no, es la última transgresión biopolítica del campo de inmanencia del capitalismo de vigilancia sobre nuestros cuerpos ciegos: trasladar el campo de lucha a *la oscuridad privada tras los propios párpados*.

Como comprende Marion: “Cuando la mirada no puede sostener lo que ve sufre un deslumbramiento.” (Marion, 2005. p.25) El metaverso quiere extender el límite de lo que la mirada no puede sostener.

Luis de Miranda escribió en el 2019 un libro sobre las luces de neón. Propiedad, capacidad, cualidad de, el neón del que nos habla Miranda está lleno de brillantes tautologías, y no cree que sea una mera invención pasajera, por lo menos no en nuestro imaginario “aunque la gente regularmente predice su desaparición y reemplazo por los diodos emisores de luz / Leds.”

“Los eslóganes de la realidad mantienen sus mantras día y noche como avisos de neón.” Para Miranda “Los neones callejeros son un recordatorio

incesante de la cosificación de la atención, un activo en la economía de la atención, un espejo de nuestra obsesión insectil con los reflejos miméticos.” (Miranda, 2019, p. 7)

Pero con nuestra atención se roban nuestra reflexión. El movimiento dialéctico de la conciencia con el que le salimos al paso a las determinadas, encerrándolas en un para-otro que es un para-sí, no vuelve tan fácilmente a su para-sí en la hiperbolización luminosa de las determinidades, sino que se confunde y se funde en lo para-otro que, como una estrella, lo absorbe con su presencia masiva. Como diría Marion a propósito de una pintura de Turner: “deja incluso de mostrar directamente el flujo del sol (*lumen*) -que no se puede sostener con la mirada, tanto como la muerte-, para transmitir únicamente su fulguración deslumbrante (*lux*): un insostenible círculo que difunde una blancura de fuego, donde nada se distingue más, ni ocupa la escena.” (Marion, 2005, p.27). En el metaverso pasamos definitivamente del *lumen* a la *lux*.

La técnica de los metaversos se aparece, en su deslumbramiento, como un fenómeno desbordado: “Entonces el ojo no experimenta sino su impotencia para ver algo que no sea el estallido que lo inunda” (Marion, 2005. p.27). Para que no sea ya un ejercicio meramente doxográfico sino profundamente crítico, capaz de remover la obiedad de las máquinas y el olvido del ser, la filosofía en la cotidianidad cibernética debe salirle al paso a este deslumbramiento técnico, aprender a pensar en medio de fulguraciones deslumbrantes.

Recapitulemos las conclusiones:

1. Proponemos que se enseñe a pensar nuestra actualidad asumiendo la tensión hermenéutica de estar viviendo ya una confusión entre realidad y fantasía. Para eso las historias de ciencia ficción vienen particularmente a la mano: se levantan sobre posibilidades a las que apuntan las tecnologías que usamos hoy.



2. El papel pedagógico de la filosofía en una sociedad progresivamente digitalizada es agitar el agua conceptual en la que avanza a flote nuestro mutismo y nuestro consumismo tecnológico, agitar los conceptos para que no queden embotados u ofuscados por la traducción.

3. Para que no sea ya un ejercicio meramente doxográfico sino profundamente crítico, capaz de remover la obviedad de las máquinas y el olvido del ser, la filosofía en la cotidianidad cibernética debe salirle al paso al deslumbramiento de la técnica, aprender a pensar en medio de fulguraciones deslumbrantes.

Bibliografía.

Anderson, A. R. (1984). *Controversia sobre mentes y máquinas*. Tusquets Editor. (Edición digital EPUB)

Borges, J. L. (1967). *La literatura fantástica (Conferencia, versión taquigráfica)*. Recuperado de: <https://librosdecibola.wordpress.com/2017/02/12/borges-la-literatura-fantastica-conferencia/> el 29 de septiembre de 2022.

Burton, James. (2015). *The Philosophy of Science Fiction: Henri Bergson and the Fabulations of Philip K. Dick* Bloomsbury Academic

Butler, Octavia. (1989). *Amanecer (Xenogénesis 1)*. Editorial Ultramar. (Edición digital EPUB)

Čapek, Karel. (1966). *Robots Universales Rossum*. Alianza Editorial. (Edición digital EPUB)

De Cruz, Helen; De Smedt, Johan; Schwitzgebel, Eric. 2021. *Philosophy through Science Fiction Stories: Exploring the Boundaries of the Possible*. Bloomsbury Academic.

Gibson, William. (1984) *Neuromante*. Minotauro. (Edición digital EPUB)

Hofstadter, Douglas. (1979) *Gödel, Escher, Bach: un Eterno y Grácil Bucle*. Metatemas14

Kyle, David. 2018. *Sci-Phi: Science Fiction as Philosophy*. The Teaching Company.

Lavery, J. A., & Groarke, L. (2010). *Literary Form, Philosophical Content*. Amsterdam University Press.

Marion, Jean Luc. (2005) *Acerca de la donación, una perspectiva fenomenológica*. UNSAM Jorge Baduino Ediciones.

Miranda, Luis de. (2019) *Being and Neonness*. The MIT Press.

Pan et Beren (podcast de filosofía y ciencia ficción)
<https://anchor.fm/pan-et-beren/>

Schneider, Susan. 2009. *Science Fiction and Philosophy*. Blackwell Publishing Ltd.

4. LÍNEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO

Moderador de Línea: Jonathan Rene Cortes Sandoval

4.1. La huerta escolar desde las prácticas ecosóficas

José Esteban Portilla Tupaz

Erica Susana Quiroz Malte

Paulo Emilio Ortega

4.2. Un nuevo enfoque de la educación del ingeniero forestal ante el cambio climático

Jorge Antonio Torres-Pérez

Zazil Ha Mucui Kac García Trujillo

Gustavo Hernández Rodríguez

4.3. El acto didáctico en el proceso de diseño para el desarrollo de sistemas constructivos disruptivos: Biopiscina recreativa

Alejandra Rodríguez Hernández

Cecilia Maldonado Lorenzo



4.1. LA HUERTA ESCOLAR DESDE LAS PRÁCTICAS ECOSÓFICAS

the school garden from ecosophical practices

José Esteban Portilla Tupaz²⁵

Erica Susana Quiroz Malte²⁶

Paulo Emilio Ortega²⁷

Resumen.

El presente trabajo de investigación pretende desde sus inicios centrarse en un concepto amplio como es la filosofía y la educación, las oportunidades que se consolidan en la promoción de nuevas alternativas para la gestación de una educación sostenible desde las simbologías propias, culturales y ambientales, que permiten interrelaciones en procesos históricos y axiológicos que son propios de aportar a la vida y por la vida desde el sentido de pertenencia, del cuidado y conservación del medio ambiente como lo plantea la Ecosofía, que concibe una forma holística del buen vivir, enmarcada en principios de correspondencia, relacionalidad, reciprocidad, entendiendo que somos parte de un todo, de manera íntegra.

En este sentido la huerta escolar es concebida como espacio de interacción, de experiencias significativas que se presentan como filosofías complementarias en el quehacer cotidiano como un ejercicio pedagógico, dando paso a resignificar conocimiento y saberes que permiten una visión

²⁵ Licenciado en Filosofía y Letras. Universidad de Nariño. Email: jestebanp9@gmail.com

²⁶ Licenciada en educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Nariño. Email: equiroz_2009@hotmail.com

²⁷ Licenciado en educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Nariño. Email: pauloemilio83@hotmail.com

transformadora de espacios y de contextos que van en pro de una mejor educación, desde lo alternativo y lo comunitario.

Palabras Clave: Filosofía; educación; Ecosofía; Huerta escolar.

Abstract.

This research work aims from its inception to focus on a broad concept such as philosophy and education, the opportunities that are consolidated in the promotion of new alternatives for the gestation of a sustainable education from the un, cultural and environmental symbols, allow interrelationships in historical and axiological processes that are characteristic of contributing to life and for life from the sense of belonging, care and conservation of the environment as proposed by Ecosophy, which conceives a holistic way of living well, framed in principles of correspondence, relationality, reciprocity, understanding that we are part of a whole, in an integral way.

In this sense, the school garden is conciben as a space of interaction, of significant experiences that are presented as complementary philosophies in daily life as a social and cutting pedagogical exercise from the regional philosophy, giving way to resignify knowledge and knowledge that allow a vision transforming spaces and contexts that go in favor of a better education, from the alternative and the community.

Keywords: Philosophy; education; Ecosophy; School garden.

LA HUERTA ESCOLAR DESDE LAS PRÁCTICAS ECOSÓFICAS

Dentro del proceso educativo y desde la visión de la filosofía es pertinente la creación de escenarios de discusión académica que permite generar nuevas teorías que profundicen las existentes y se concrete un avance, hacia la superación de obstáculos en ese enorme mar de complejidades en que está inmerso el mundo social, la reflexión de los grandes pensadores hacía referencia a las problemáticas de toda índole que se presentaban en la sociedad, y la búsqueda de un mejor futuro, para establecer un diálogo mayor entre culturas.

De esta manera es necesario preguntarse cuál es el valor de la filosofía en estos momentos, si en verdad esta ciencia humana es válida para confrontar las tensiones que se generan entre las prácticas del ser humano y lo que el medio natural necesita, dejando en claro que la filosofía más que un abstracto y complejo constructo de teorías, es un “hacer” transformativo de realidades, “más que interpretar el mundo lo que ahora se necesita es transformarlo” diría Marx hace un poco más de 100 años; Dilthey acuña el término “espíritu del tiempo” como el temple histórico que determina una época; y cada época tiene sus perfiles característicos, en pocas palabras es un hecho que el hombre se encuentra en relación con su mundo, y que este mundo reviste cuidados que el hombre de hoy por la indiferencia desconoce.

De esta manera se contempla la definición de prácticas restauradoras y armoniosas con el medio ambiente, comportamientos de cuidado con el mundo que habitamos, sinergias reparativas con el contexto y que son denominadas ecosofías, unos conocimientos que se tejen con la naturaleza misma, que posee fines emancipatorios de verdadera libertad, en el encuentro del cuidado y conservación del entorno vital, llevándonos al encuentro con la existencia misma.

Como menciona Guattari

“intentemos, ahora, estudiar más detalladamente las implicaciones de una perspectiva ecosófica de este tipo sobre la concepción de la subjetividad. El sujeto no es evidente; no basta pensar para ser, como lo proclamaba descartes, puesto que muchas otras formas de existir se instauran fuera de la conciencia, mientras que cuando el pensamiento se empeña obstinadamente en aprehenderse a sí mismo, se pone a girar como una peonza loca, sin captar ninguno de los territorios reales de la existencia, los cuales, por su parte, derivan los unos en relación con los otros, como placas tectónicas bajo la superficie de los continentes. (1990).

Lo anterior se considera relevante debido a que la educación ambiental o en palabras de (Souza, 2009 pág.,25) la “ecología de saberes” es pilar fundamental para la adquisición de una cultura de protección y preservación de

nuestro ecosistema y es mediante ella que se gestan procesos de sensibilización y compromiso con el medio ambiente en la construcción de una Ecosofía con principios holísticos. Por su parte, el educador alemán Pestalozzi (1746), establece que desde el punto de vista pedagógico se debe aprender con “el corazón, cabeza y manos”; y de allí que el trabajo en la huerta escolar sirve de modelo para la educación integral, la que permite la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento.

También, permite evidenciar que en todas las áreas de conocimiento es necesario renovar el pensamiento hacía,

“Una pedagogía didáctica y crítica de tal modo que responda a las necesidades de una sociedad que se encuentra en pleno siglo XXI y avanzando en diferentes cambios como lo son; en lo cultural, en espacios sociopolíticos, generando reflexiones sobre estos procesos en la educación y hasta donde se puede avanzar en términos de la educación liberadora” (Mora, 2009, pág. 24)

El pensamiento crítico debe contener contextos explicativos, métodos y diversidad de criterios los cuales se integran en el aula y se socializan a través de la experiencia, la observación y representación de las personas, llevándose a cabo un proceso dinamizador de conocimiento y de reconocimiento de la inclinación del otro, permitiendo visibilizar contextos e historias de vida que recaen en una diversidad cultural.

En esta medida, dentro del proceso de aprendizaje, se busca contribuir al debate mediante conocimientos y reflexiones a la propuesta del «reconocimiento» del filosofar latinoamericano, que permitan abrir la puerta a otras perspectivas y otras conclusiones, desde el aspecto axiológico, debido a que urge la necesidad de una revalorización o valorización de nuestro pensamiento, ese pensamiento que se resiste a ser semejante a los que se consideran modelos de desarrollo.

De esta manera, la filosofía se orienta como medio alternativo propuesto desde una visión latinoamericana y desde una Ecosofía que proporciona estrategias diferentes enfocadas en la alteridad y el reconocimiento de las

prácticas ancestrales invisibilizadas por un conocimiento hegemónico y occidental, de tal manera que como menciona Simón Diez (2020 pág. 32):

Un vuelo de pájaro sobre las amplias líneas de pensamiento trazadas por la Ecosofía resulta en la consideración, sobre todo, de tres improntas para el presente. Primero, se debe asumir el problema de la subjetividad como totalmente transversal a los tres registros ecológicos (mental, social, medioambiental). Segundo, no hay clarificación alguna de la presente crisis ecológica global sin un análisis simultáneo del capitalismo mundial integrado y sus dinámicas.

Es esta una visión holística, donde como estrategia pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, surge de la interacción entre docentes, estudiantes y comunidad, la cual promueve saberes propios del contexto que se enmarcan en la huerta escolar y en la que Guattari presagia la participación de dominios heterogéneos, por ejemplo, de tipo filosófico como la Ecosofía, pero también de tipo artístico, de tipo pedagógico, etc. Por ello insiste en la reinención total: “me parece urgente deshacerse de todas las referencias y metáforas cientistas para forjar nuevos paradigmas que serán más bien de inspiración ético-estética”...

En este sentido, es necesario realizar una conceptualización decolonizada de la huerta escolar vista desde varios referentes teóricos que aportan a la estructura que se pretende en la investigación, establecer una dinámica del concepto que fue planteado desde un contexto escolar occidentalizado y la visión latinoamericana de la huerta escolar que permite la posibilidad de dar cabida a los otros saberes, que de igual manera merecen ser visibilizados, para desmitificar en parte un eurocentrismo, que ha tenido menospreciado a una filosofía que emerge y que busca un lugar de interrelaciones, simbólicas, científica y sociales, porque “todo el proceso de la modernidad ha sido la construcción de un objeto al servicio del hombre. El tejido ha sido deshilachado, separado en partes, y cada parte convertida en una máquina al servicio de otra máquina. El hombre ha devenido en una unidad constituida por cuerpo y mente, y también en un recurso”. (PRATEC, 2020, p. 13)

Desde esta perspectiva, la modernidad ha trastocado todos los ámbitos de la vida, que en la actualidad da paso a entender una filosofía que se teje alrededor de los contextos, pero sobre todo es entender una filosofía latinoamericana que se ha venido construyendo en las comunidades porque “recrear es volver a lo de siempre, pero de modo renovado. La vivencia andina sugiere que la pacha camina y que los caminos son diversos y cambiantes a lo largo de los ciclos, sean estos de un año o ciclos de largo plazo. No se vivencia un retorno hacia lo mismo. Las personas caminan al compás de las manifestaciones naturales, no se registra un sentido del tiempo único sino de acontecimientos” (PRATEC, 2020, p. 14).

Por tanto, se brinda espacios de vinculación de la comunidad educativa, para establecer y dar continuidad a nuevas formas de socialización y de construcción de relaciones sociales alrededor de la huerta escolar, puede servir como un punto de encuentro, convivencia y aprendizaje para todos, que permiten retomar principios, valores familiares, sociales y culturales que aportan a la construcción de una forma de filosofía de vida de espacios y procesos, permitiendo que la educación debe apostar a nuevas formas ontológicas y epistemológicas (de ser, estar, convivir y hacer), para construir sociedades más amigables con los demás y con su entorno; formar personas más conscientes y preparadas para enfrentar los diferentes problemas vinculados a la valoración de la otredad. Las huertas escolares ofrecen muchas posibilidades para transformar la educación debido a las relaciones que se construyen a partir de ellas, abren oportunidades para rehacer las dinámicas de interacción entre los docentes, directivos, familias y estudiantes, así como con otros actores internos y externos a las escuelas generando un aprendizaje significativo y potenciando la construcción de conocimiento.

Teniendo en cuenta, el proceso pedagógico enmarcado en un escenario innovador, que permite el interactuar, el comprender el contexto y sobre todo potenciar las habilidades de los estudiantes, para abrir espacios de transformación del proceso educativo y social; la huerta escolar es una estrategia que brinda espacios de compartir y de experimentar nuevas



actividades pedagógicas, desarrollando competencias y nuevos saberes, de manera activa y dinámica, de participación e interacción, entre estudiantes, docentes y comunidad en general, incidiendo de manera significativa, en contextos que brindan en diálogo de saberes, la reflexión y concertación. En este sentido, la huerta escolar vista desde nuevos valores, nuevas actitudes, un nuevo mirar y actuar, y ver a la tierra como un organismo vivo y en evolución, para autores como Rodríguez menciona:

“para nosotros, uno de estos espacios ha sido la implementación de la huerta escolar, en donde intentamos poner en práctica un aprendizaje en la acción. Estamos convencidos que la huerta escolar, como estrategia educativa, es un espacio de comunicación que trasciende, de los aspectos formales de comunicación oral y escrita, a un intercambio natural-cultural que vincula espacio y tiempo en las relaciones entre la humanidad y la naturaleza”. (2012 pág. 12)

La relación que se establece con la naturaleza va más allá de una relación de un todo, es entender que somos parte de ella, y por ende induce a implementar pequeños cambios, crear conciencia ambiental en los estudiantes, empezar a cambiar las formas de pensar y actuar, es entender el mundo de la vida, para reflejar el bienestar del ser humano en forma integral, que parte desde lo académico hasta el ámbito social,

“que está buscando comprender el ser desde horizontes más amplios a los de la mera cosmovisión de la tradición europea. De ahí que se haga no sólo viable sino necesario avanzar en la investigación de los fundamentos ontológicos propios del pensamiento latinoamericano, dentro del cual hace su aporte la llamada filosofía andina”. (Sandoval, 2018).

En este sentido, es trascender a una esfera más amplia donde se conjugan conocimientos, se entrelaza saberes a través de la palabra, son espacios de configuración de la tradición oral y de recordar la historia y fortalecer un conocimiento que está devaluado por un sistema imperante que solo tiene como principio fundamental una economía y una explotación de recursos, por eso es pertinente, tomar nuevas direcciones de reivindicar visiones desde el sur, para



fortalecer, cultura, identidad, creencias y sobre todo valores que afirman la existencia humana.

Por ello, el espacio que brinda este escenario pedagógico, posibilita un sinfín de oportunidades para recrear, el conocimiento y la memoria histórica guardada en la experiencia y el conocimiento que es pertinente reivindicar y que emerja en las nuevas generaciones, dando sentido de vida mediante tejidos de imágenes y símbolos que envuelven la diversidad de las prácticas sociales de identidad a la vida social, enmarcadas en la interacción y la minga de pensamiento y trabajo, que comunica una forma de pensamientos y sentimientos que van dando sentido de vida porque se teje conocimiento desde la práctica y desde el compartir, a partir de la experiencia, lo que permite el aprovechamiento compartido de conocimiento digno de promoverlo y preservarlo para reelaborar un pensar y sentir desde el contexto.

En conclusión, como tejido que se entrelazan y se urde con la palabra se apropia de la realidad

“porque cada palabra en su movimiento y dinámica contiene la posibilidad de fecundar nuevas generaciones, donde la pluralidad es armonía y diferencia, de voces que hablan con aliento propio de su acontecer en la vida, mediante la memoria heredada, que se ha transformado en el horizonte en el cual camina la existencia, a ese hilado que se ha entretajido con el desenvolver y el envolver del tiempo, con las mutuas relaciones entrelazadas” (Quiroz, 2015 pág. 57).

Dicho de esta manera, cada paso o trazo que una determinada cultura expresa en su acontecer diario debe ser entendido como una diversidad de costumbres, en la que se manifiesta la materialización de su ser, de su pensar y actuar, son estas revelaciones las que dibujan en su movimiento la filosofía de la vida misma, es allí donde el lenguaje del otro se desnuda para revelar su cosmovisión, su visión de mundo y es allí donde precisamente mora la diferencia.

Bibliografía.

Díez, S. (2020) DE VUELTA A LAS TRES ECOLOGÍAS: ASPECTOS ECOSÓFICOS DE LA CRISIS ECOLÓGICA GLOBAL. Universidad del Rosario, Colombia. Fundación Universidad del Norte. Eidos, núm. 34, Esp., pp. 222-253.

Las Tres Ecologías (Les Trois Ecologies, 1989). Traducción de José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta, Editorial Pretextos, 1990 <http://www.pre-textos.com>

Marx, K. (1979). El capital: Libro I - capítulo VI inédito (7a. ed. --.). México D.F.: Siglo veintiuno.

Mora, D. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica para una Educación Liberadora. Director Ejecutivo del Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración Revista Integra Educativa. Rev. de Inv. Educ. v.2 n.1, La Paz.

Pestalozzi Johann Heinrich: su vida, aportes a la pedagogía y la educación actual. La Prevalencia del Pestalozzi en el Siglo XXI. Rev. Humanismo y Sociedad, 2013; Volumen 1: 49-58.

Quiroz, E. (2015). La Mujer y la Medicina Tradicional: El Rostro Detrás de la Historia en el Resguardo Indígena de Panán, Cumbal. (Trabajo de grado). Universidad de Nariño. Pasto-Colombia.

Rodríguez-Haros, B.; Tello-García, E. & Aguilar-Californias, S. (2016) HUERTO ESCOLAR: ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA VIDA. Revista, Ra Ximhai, vol. 9, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 25-32. Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México.

Sandoval Miranda Giovanny. 2018. Fundamentos Ontológicos En La Filosofía Andina De Josef Estermann. Universidad Santo Tomás. Facultad De Filosofía Y Letras. Maestría En Filosofía Latinoamericana. Bogotá.

Souza, Boaventura. (2009). Epistemologías del Sur. Utopía y praxis latinoamericana. Universidad de Zulia. Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>.



4.2. UN NUEVO ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN DEL INGENIERO FORESTAL ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO

A new approach to forestry education in the face of climate change

Jorge Antonio Torres Pérez²⁸

Zazil Ha Mucui Kac García Trujillo²⁹

Gustavo Hernández-Rodríguez³⁰

Resumen.

Los bosques y selvas han dejado de ser tan solo fuente de insumos para la industria maderera, transformándose en sinónimos de aspectos relacionados al medio ambiente, los recursos naturales y a grandes cambios de carácter ecológico global que requiere que el manejo del ecosistema forestal sea sustentable, basado en el uso integral del bosque, incluyendo los servicios ambientales. esto abre para las instituciones educativas nuevos retos de investigación y enseñanza. los planes de estudio prácticamente no han cambiado en los últimos 20 años. En MEXICO, los objetivos y el perfil de egreso de las diferentes escuelas forestales son muy similares y enfocadas al abasto de madera a la industria, mostrando deficiencias ante los problemas ambientales actuales. El nuevo perfil del profesionista forestal debe incluir competencias que

²⁸ Profesor – Investigador de la Universidad Autónoma Chapingo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2635-8946> . Email. jorgeatorresperez@yahoo.com.mx

²⁹ Profesora de carrera Tecnológico Nacional de México/IT de la Zona Maya- ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-0880-9771> Email. zazilgarcia@gmail.com

³⁰ Profesor. Tecnológico Nacional de México/IT de la Zona Maya. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1817-3367>. Email. Gustavo.hr@zonamaya.tecnm.mx



le permitan integrar a su vida profesional un manejo integral del bosque con una visión de sustentabilidad para aportar acciones que contribuyan a la mitigación de los problemas ambientales. Sin un resurgimiento de la educación forestal será difícil lograr un manejo forestal sostenible que reconozca el valor de los bienes y servicios del bosque. para esta investigación se integran los resultados de una encuesta en la que participaron 24 escuelas, la iniciativa de FAO sobre la Educación Forestal y la Encuesta Global para la Educación Forestal de América Latina y el Caribe. Se presenta una propuesta de nuevas asignaturas, así como cambios en el enfoque actual de la enseñanza forestal que le permitan al profesional responder más eficientemente a las demandas sociales sobre los recursos forestales ante los problemas ambientales.

Palabras Clave.

Recursos forestales; Medio Ambiente; Planes de estudio; Manejo forestal

Abstract.

Forests and jungles are no longer just a source of inputs for the timber industry, but have become synonymous with environmental issues, natural resources and major global ecological changes that require sustainable forest ecosystem management, based on the integral use of the forest, including environmental services. This presents new research and teaching challenges for educational institutions. Curricula have hardly changed in the last 20 years. In Mexico, the objectives and the graduate profile of the different forestry schools are very similar and focused on supplying wood to industry, showing deficiencies in the face of current environmental problems. The new profile of the forestry professional must include competences that allow them to integrate into their professional life an integral management of the forest with a vision of sustainability to contribute to the mitigation of environmental problems. Without a resurgence of forestry education, it will be difficult to achieve sustainable forest management that recognizes the value of forest goods and services. This research integrates the results of a survey involving 24 schools, the FAO initiative on forestry education and the Global Survey for Forestry Education in Latin America and the Caribbean. A proposal is presented for new curricula as

well as changes in the current approach to forestry education that enable the professional to respond more efficiently to social demands on forest resources in the face of environmental problems.

Keywords

Forest resources; Environment; Curricula; Forest management

Desarrollo

México es un país con grandiosos recursos forestales, formados por bosques, selvas, manglares, bosque mesófilo de montaña y vegetación de zonas áridas, los cuales conforman el 70 % de la superficie del país (SEMARNAT-CONAFOR, 2021, 15).

En este contexto, se presenta un panorama complicado porque adicionalmente a los problemas ambientales globales y los impactos locales como la deforestación, la degradación, incendios forestales, plagas y enfermedades existe delincuencia organizada en las comunidades que habitan las zonas forestales (SEMARNAT-CONAFOR 2021).

En el Programa Sectorial de Medio Ambiente y Recursos Naturales 2020-2024 de la SEMARNAT se refiere a la otra gran crisis ambiental: la pérdida de los ecosistemas y su biodiversidad reconoce y destaca que “... *el uso de la riqueza natural de México puede ser una gran fuente de bienestar si se maneja con conocimiento y responsabilidad. Uno de los sectores con mayor potencial de brindar bienestar social es el forestal*”. (SEMARNAT, 2019). Desde luego que la forma de conservar y proteger los bosques es mediante su manejo sostenible.

El ecosistema forestal de México es de gran importancia pues se ubica en el lugar número 11 en superficie forestal mundial (FAO, 2021), es reconocido por su inmensa biodiversidad y socio diversidad, ocupa el 4º lugar de los 17 países megadiversos, alberga altísima diversidad biológica, tiene 65.7 millones de hectáreas arbolada con potencial productivo y las condiciones ambientales

favorables para la producción forestal con un capital genético valioso con 9000 especies arbóreas y arbustivas en bosques. FAO. (2021a).

Es necesario reconocer que los recursos forestales contribuyen al logro de los objetivos y metas mundiales de desarrollo como son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, el manejo forestal integral impacta directamente en los siguientes: 15, vida en la tierra, 1 no pobreza, 2 cero hambres, 3 buena salud y bienestar, 6 agua limpia y saneamiento, 7 energía asequible y limpia, 11 ciudades y comunidades sostenibles y 13 acción climática (UN, 2020).

Los programas formales de educación forestal en América Latina y el Caribe se crearon hace poco más de 60 años, como respuesta al crecimiento de la demanda de madera, pulpa y papel (Shirley & Llauro, 1969). En México la formación de ingenieros forestales inició en 1933 en la Escuela Nacional de Agricultura (hoy Universidad Autónoma Chapingo). Durante 39 años (1933–1972), fue la única institución formadora de forestales. El enfoque fue “formar forestales capacitados en el cultivo, protección y aprovechamiento del recurso forestal, orientado principalmente a las necesidades de la industria forestal”. La filosofía era “Cómo cuidar la cosecha y conseguir la máxima producción” (Aguilar-García, 1982). Actualmente existen en México 35 escuelas que imparten la carrera forestal (Torres-Pérez *et al*, 2022).

La sociedad actual responde a nuevos retos y perspectivas, los ecosistemas arbolados han dejado de ser tan solo fuente de insumos para una industria maderera, transformándose en pilar para el medio ambiente, ligado a grandes cambios de carácter ecológico global. Esta creciente toma de conciencia está ligada a la educación forestal, que puede y debe ser parte de la solución de muchas necesidades apremiantes (Rodríguez Piñeros, 2021).

Se ha asimilado la importancia de los bosques en la mitigación del cambio climático, por lo tanto, demanda nuevos perfiles educativos y recurso humano preparado para su atención. La actividad del profesional forestal debe cambiar y ajustarse para dar solución a las problemáticas ambientales globales (Torres-Pérez *et al*, 2022).

De acuerdo con la FAO (2019), “Se contempla a los bosques desempeñando un rol fundamental de apoyo a la vida a través del sostenimiento de la salud del planeta y la calidad de la vida humana. La forma de conservar la salud de los ecosistemas ha emergido como reto clave para la profesión forestal, paralelamente se debe proveer la producción, el uso y el disfrute de los recursos forestales”.

En las últimas dos décadas, las políticas públicas y las leyes relacionadas con el sector forestal han evolucionado para atender las necesidades particulares de cada nación y en general para enfrentar el cambio climático. En México las leyes relacionadas al sector ambiental promueven principalmente el manejo forestal sostenible, el aumento de áreas protegidas, la restauración y la reforestación de áreas degradadas, el fortalecimiento de las instituciones, la participación comunitaria y la inclusión del conocimiento tradicional en los planes forestales (FAO, 2010; Keipi, 2000; Zanetti *et al.*, 2017).

Se presentan los resultados del diagnóstico³¹ de la educación forestal universitaria en México que identifica problemas y oportunidades y su potencial para enfrentar estos nuevos retos ambientales nacionales y globales y la visión propuesta de un nuevo enfoque en la formación del ingeniero forestal.

Principales resultados

El diagnóstico sobre la educación forestal del Proyecto Mundial de Educación Forestal menciona entre sus hallazgos los siguientes: 1. La calidad de la educación forestal está disminuyendo; 2. Las deficiencias en los programas de educación han formado graduados forestales moderadamente preparados, con una comprensión deficiente de los aspectos culturales y sociales del manejo de los bosques y los árboles; 3. Los enfoques innovadores de educación, las herramientas digitales y los recursos de aprendizaje en línea no se emplean

³¹ Se incluyen resultados de la investigación “La educación forestal superior en México, situación actual y los cambios requeridos para enfrentar los retos del siglo XXI” de autoría propia; el llamamiento a la acción sobre la educación forestal de la FAO y la Encuesta Global para la Educación Forestal Reporte Regional América Latina y el Caribe.

adecuadamente; 4. La formación sobre iniciativa empresarial y la educación orientada a preparar a los estudiantes forestales en programas vocacionales y universitarios para el creciente sector de empleos verdes son insuficientes (FAO – IUFRO – IITO, 2021). Los hallazgos de los diagnósticos de la educación forestal son aplicables a las instituciones en México.

La meta 7 del ODS 4 subraya específicamente la necesidad de mejorar la educación sobre el desarrollo sostenible: *“Para 2030, velar por que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las aptitudes necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”* (UN, 2020)

Global Forest Education Project, define la educación forestal como “la educación relacionada con los bosques, otras tierras boscosas y los árboles fuera de los bosques, incluidos los bosques naturales, las plantaciones forestales, la agrosilvicultura y los bosques urbanos (Brack, 2019). Esto abre un campo más amplio de acción para los ingenieros forestales que deben adaptarse a los numerosos desafíos que afronta la sociedad con relación a los bosques, por lo que es necesaria una mayor capacitación y educación para mantener un cuadro sólido de los silvicultores y profesionales del medio ambiente. Actualmente los planes de estudio son anticuados, demasiado estrechos, se necesita modificar y fortalecer para integrar los principales temas emergentes.

Realidades de la educación forestal en México

Existe un común denominador en los objetivos de todas las instituciones, propósitos, misión y perfil de egreso, declarado en la expresión siguiente: “formar recursos humanos a nivel superior con conocimientos científicos y tecnológicos que los capaciten para el manejo sustentable de los ecosistemas forestales y su aprovechamiento”.

El análisis de los objetivos, propósitos, misión y perfil de egreso muestra un enfoque técnico para la elaboración de la documentación necesaria para el aprovechamiento forestal maderable.

El 75 % de las instituciones presentan una coincidencia en sus planes de estudio, el 60 % de estas, sus planes de estudio prácticamente no han cambiado en los últimos 20 años, a pesar de los cambios que impactan al país y al planeta. El 40 % restante han modificado sus planes de estudio durante los últimos cinco años. Existen cambios reorientados hacia otros aspectos de manera marginal, como son restauración, servicios ambientales, conservación, desarrollo sustentable, criterios de sustentabilidad, liderazgo empresarial, plantaciones, entre otras. El 72 % de las instituciones tienen como principal enfoque el manejo forestal con fines de producción maderable.

En la tabla 1 se presentan las materias relacionadas con las nuevas demandas sociales. Destaca que las áreas de impacto actual están ausentes. Marginalmente se han incluido otras materias relacionadas con manejo alternativo de áreas forestales o conservación.

Tabla 1. Nuevas demandas sociales y las materias relacionadas incluidas en los planes de estudio

NUEVAS DEMANDAS SOCIALES	PROPORCIÓN IMPARTIDAS EN INSTITUCIONES (%)
Captura carbono, Conservación de ecosistemas, Cambio climático, Desertificación, Bioenergía, Economía verde, Certificación, Innovación, tecnologías informáticas, Manejo de vegetación secundaria	0



Agroecología, Producción de alimentos, Economía ambiental, Deterioro ambiental, Manejo y conservación de humedales	5
Biotecnología forestal, Manejo integral del fuego, Educación ambiental, Manejo ANP	9
Dasonomía Urbana y Arquitectura del Paisaje	14
Manejo alternativo del bosque (turismo de naturaleza), Conservación de la Biodiversidad, Servicios ambientales, Desarrollo humano - liderazgo - emprendimiento.	18

Fuente. Torres *et al* (2022)

En los planes de estudio no se contemplan los componentes para contribuir con los ODS de la agenda 2030, por lo que se analizaron se presenta una propuesta para los planes de estudio, incorporando nuevas disciplinas que respondan a las demandas sociales ante los problemas ambientales. En la tabla 2 se presentan los temas propuestos para que el profesional forestal sea un promotor del desarrollo sustentable.

Tabla 2. Temas ausentes en los planes de estudio relacionados con la nueva demanda social.

Tema	Relación con ODS
Bosques para recreación (turismo de naturaleza – ecoturismo – turismo cultural)	ODS 15; 3; 6 y 13
Bioenergía	ODS 15; 3; 7; 11 y 13
Captura de carbono y bonos verdes y cambio climático	ODS 13; 11; 7; 3 y 15



Conocimiento y tradiciones indígenas relacionadas con el bosque	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 11 y 13
Fortalecimiento de la gobernanza y participación comunitaria	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 7; 11 y 13
Valores culturales de los bosques y los árboles	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 11 y 13
Bosques y salud humana	ODS 15; 2; 3; 6; 7 y 13
Bosques y aspectos de género	ODS 5; 3; 6 y 7
Manejo y conservación de humedades (manglares y vegetación en áreas inundables)	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 11 y 13
Manejo de vegetación secundaria (acahuales)	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 11 y 13
Manejo de vegetación de zonas áridas	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 11 y 13
Conservación de ecosistemas y su biodiversidad	ODS 15; 1; 2; 3; 6 y 13
Productos no maderables	ODS 15; 1; 2; 3 y 13
Deforestación, desertificación y deterioro del bosque	ODS 15; 2; 3; 6; 7; 11 y 13
Manejo de pastizales	ODS 15; 1; 2; 6 y 13
Manejo, producción y conservación de fauna silvestre	ODS 15; 1; 2 y 13



Agroforestería (árboles en áreas agrícolas y ganaderas)	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 7 y 13
Agroecología	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 7 y 13
Manejo del bosque con enfoque hidrológico para "captación y producción de agua"	ODS 15; 3; 6; 11 y 13
Restauración de ecosistemas degradados	ODS 15; 3; 6; 7; 11 y 13
Manejo integral del fuego	ODS 15; 3; 6; 11 y 13
Economía ambiental y economía verde	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 7, 11 y 13
Biotecnología	ODS 15; 3; 6; 7; 11 y 13
Educación ambiental	ODS 15; 3; 6; 11 y 13
Servicios ecosistémicos del bosque	ODS 15; 3; 6; 7; 11 y 13
Manejo de Áreas Naturales Protegidas	ODS 15; 3; 6; 7 y 13
Mejoramiento genético y adaptación al cambio climático	ODS 15; 2; 3; 7; 11 y 13
Desarrollo humano, liderazgo y emprendimiento.	ODS 15; 1; 2; 3; 6; 7; 11 y 13

Fuente: Elaboración propia.

Es conveniente incorporar algunas materias en sus currículos, y actualizar y reforzar el contenido de otras (Arce-Rojas, 2014).

Una deficiencia en la formación del ingeniero forestal es la falta de prácticas de campo, de laboratorio y en la industria. Esto se debe a limitaciones de infraestructura de laboratorios y económicas para sufragar costos (transporte, hospedaje y alimentación) para que estudiantes y profesores realicen sus prácticas. Estas se han reducido al mínimo o son inexistente en algunos casos. El 45 % de las instituciones las realizan a nivel local y regional, limitándose a visitas a viveros, bosques e industria locales, pero no realizan actividades académicas en esas visitas. Solamente el 25% hacen practicas a nivel nacional y el 5% a nivel internacional.

Conclusiones

Existe una necesidad urgente de revitalizar el interés en la educación forestal, fortaleciendo y ampliando los programas existentes que respondan a la problemática ambiental. Esto implica aprovechar las nuevas oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales de comunicación e información modernas, así como los nuevos tipos de empleos en la creciente economía verde.

La educación forestal debe ampliar su enfoque más allá del manejo forestal con fines de producción maderable, incluyendo los aspectos relacionados con tierras arboladas fuera del bosque, promover una comprensión más holística e interdisciplinaria de los bosques que incluyan consideraciones de género, edad, enfoques basados en los derechos, inclusión social y valores del paisaje en el manejo de los bosques y los árboles, y una mejor comprensión del conocimiento tradicional e indígena relacionado con los bosques.

Las competencias genéricas también deben ser incorporadas en la formación del ingeniero forestal, incluyendo aspectos como comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, responsabilidad personal y social, entre otros.

La educación del ingeniero forestal está por cumplir un siglo, lamentablemente, sigue orientada al manejo de los recursos forestales con fines de producción maderable. Las instituciones de educación forestal han hecho cambios en sus planes de estudios tratando de enfocarse a las nuevas demandas de la sociedad con relación a los bosques, sin embargo, estos no son suficientes.



Se requiere que las instituciones cambien su enfoque para contribuir con el desarrollo del sector forestal.

Se concluye que los temas relacionados con los problemas globales están ausentes o marginalmente incluidos en los planes de estudio, lo que no permite que los egresados respondan a las demandas sociales de los bosques ante la problemática ambiental global.

Bibliografía.

Aguilar-García F. (1982). Plan de Estudios y Programas Analíticos de la Escuela Técnica Forestal No. 3 (en Zonas Áridas y Semiáridas), Ramos Arizpe, Coahuila. En 3ª. Reunión Nacional de Instituciones de Enseñanza Forestal. Memoria. Instituto Nacional de Investigaciones Forestales. Publicación Especial No. 36. México, D.F. 116 p.

Arce-Rojas, R. (2014). Tendencias en la formación del profesional forestal en el Perú. *Xilema* 27, 11: 76-86.

Brack, Cris. (2019). La educación forestal que va más allá de lo estándar y poco original. *Australian Forestry*, 82, 163-165. <https://doi.org/10.1080/00049158.2019.1681067>

FAO, IUFRO – IITO (2021). Llamamiento a la acción sobre la educación forestal. <https://www.fao.org/3/cb5258es/cb5258es.pdf>

FAO. (2010). Leyes forestales en América del Sur. Documento de trabajo. Santiago: FAO.

FAO. (2019). El estado de los bosques del mundo - Las vías forestales hacia el desarrollo sostenible. Roma. 132 p. Disponible en: <http://www.fao.org/documents/card/es/c/I9535ES>

FAO. (2021). Global Forest education project. <http://www.fao.org/forestry/forest-education/es/>

FAO. (2021a). Evaluación de los recursos forestales mundiales 2020 – Informe principal. Roma. Italia. # 190 (15) p. <https://doi.org/10.4060/ca9825es>



Keipi, K. (2000). Políticas forestales en América Latina. Washington, D.C.: BID

SEMARNAT – CONAFOR. (2021). El Sector Forestal Mexicano en Cifras 2020. Bosques para el Bienestar Social y Climático. CONAFOR. www.gob.mx/conafor . 80 p.

SEMARNAT (2019). Programa sectorial de medio ambiente y recursos naturales 2020-2024. Semarnat. Obtenido de <https://www.gob.mx/semarnat/documentos/programa-sectorial-de-medio-ambiente-y-recursos-naturales-249212>

Shirley, H.L., y Llauradó, P. (1969). Enseñanza y capacitación forestales en América Latina. Unasylva 96, 22.

Torres-Pérez J.A., García-Trujillo Z., Herrera-Herrera B., Cazares-Moran M.A. y Interian-Ku V.M. (2022). La educación del ingeniero forestal en México, su orientación actual y los cambios necesarios ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. XV Congreso Forestal Mundial. FAO. Seúl Corea.

ONU. (2020). Objetivos de desarrollo sostenible. Organización de las Naciones Unidas. Autor. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>

Zanetti, E.A., Gómez, J.J., Mostacedo, S.J., y Reyes, O. (2017). Cambio climático y políticas públicas forestales en América Latina. Una visión preliminar. Santiago: CEPAL.

4.3. EL ACTO DIDÁCTICO EN EL PROCESO DE DISEÑO PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS CONSTRUCTIVOS DISRUPTIVOS: BIOPISCINA RECREATIVA

Alejandra Rodríguez Hernández³²

Cecilia Maldonado Lorenzo³³

Resumen

El proceso civilizatorio actual ha redefinido los patrones productivos y de consumo a escala global, esto ha traído como consecuencia, afectaciones al medio ambiente y las especies que habitan en él, incluidos los seres humanos. El cambio climático es sólo una de las múltiples aristas en la cual se ha dejado sentir con mayor énfasis los incuantificables costos del proceso civilizatorio sobre los diversos ecosistemas. En ese sentido y tratando de abreviar la tarea de preservación del medio ambiente desde la perspectiva de la ecoética, presentamos los resultados preliminares del proceso académico y didáctico colaborativo implementado en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Taller de Diseño, en la Licenciatura en Arquitectura del Tecnológico de Estudios Superiores de Ixtapaluca, cuyo propósito es incentivar la innovación disruptiva sustentable en los procesos de diseño de espacios residuales recreativos y deportivos, espacios que hasta el momento son bocetos de diseño.

Este proceso didáctico ha tenido como objetivo que tanto alumnos como profesores construyan propuestas que conduzcan a soluciones originales o mejoras significativas en diseños arquitectónicos de cuidado y resguardo al medio ambiente en espacios residuales recreativos. De la implementación de este

³² Profesora de tiempo completo, Maestra en Reutilización del Patrimonio Edificado en el Tecnológico de Estudios Superiores Ixtapaluca <https://orcid.org/0000-0002-4137-0556> Email: alejandra.rh@ixtapaluca.tecnm.mx

³³ Socióloga, Tecnológico de Estudios Superiores Ixtapaluca <https://orcid.org/0000-0001-9417-4260>

Email: cecilia.ml@ixtapaluca.tecnm.mx

modelo emergió el prototipo de una biopiscina que funciona con filtrados de limpiezal que beneficia el ecosistema, al construir instalaciones arquitectónicas sustentables y , al mismo tiempo, se fomenta el deporte en beneficio a la comunidad.

Palabras Clave.

Estrategia didáctica; espacios de uso público; diseño disruptivo; ciudad; Zona Metropolitana del Valle de México.

Abstract.

The current civilizing process has redefined production and consumption patterns on a global scale, this has brought as a consequence, affectations to the environment and the species that inhabit it, including human beings. Climate change is only one of the many edges in which the unquantifiable costs of the civilizing process on the various ecosystems have been felt with greater emphasis. In this sense and trying to water the task of preserving the environment from the perspective of ecoethics, we present the preliminary results of the collaborative academic and didactic process implemented in the teaching-learning processes of the Design Workshop, in the Bachelor of Architecture of the Tecnológico de Estudios Superiores de Ixtapaluca, whose purpose is to encourage sustainable disruptive innovation in the design processes of recreational and sports residual spaces, spaces that until now are design sketches.

This didactic process has aimed at both students and teachers building proposals that lead to original solutions or significant improvements in architectural designs of care and protection of the environment in recreational residual spaces. From the implementation of this model emerged the prototype of a biopool that works with natural cleaning filters that benefit the ecosystem, by building sustainable architectural facilities and, at the same time, promoting sport for the benefit of the community.

Keywords.

Didactic strategy; spaces for public use; disruptive design; city;



Metropolitan Area of the Valley of Mexico.

Introducción

Desde la climatología se considera que el cambio de clima es unaparte inherente al mismo y a los procesos evolutivos, pero la rapidez e intensidad de estos cambios son fuente de preocupación cuando en los últimos 40 años ha aumentado la temperatura global en promedio un grado, dependiendo de la escala de medición, y básicamente la preocupación radica en las consecuencias de este precipitado cambio.

Entre las variadas consecuencias, podemos resaltar, la alteración de las secuencias trópicas de energía, sequías que afectan la seguridad alimentaria y la amenaza a la biodiversidad, situaciones que favorecen la resistencia y proliferación de virus y bacterias que provocan "enfermedades emergentes mostrando la necesidad de adoptar modelos de gestión integrados en el campo de la educación" (Gutiérrez, Meira, González, 2020).

Consideramos que, como lo indicó Enrique Leff (cit. por Castro y Vázquez, 2019, p. 49) La crisis ambiental es esencialmente una forma de conocimiento, y nuestra manera de aproximarnos a esta crisis es desde la ecoética. Desde esta disciplina consideramos que la preservación de los ecosistemas en los cuales habitamos y la protección de su biodiversidad tiene que ver con un proceso de vida interdependiente con los factores bióticos e inertes que se hallan en nuestro espacio cotidiano.

Empero, mantenemos una distancia cauta con la perspectiva utilitarista que considera "la naturaleza debe ser respetada porque es útil para los seres humanos. Por lo tanto, el bien de los humanos es el único criterio para evaluar nuestra interacción con el ambiente" (Manrique y Medina, 2019, p. 3). Más bien, nos acercamos desde una mirada ética no antropocéntrica, pero si holística que reclama nuevos enfoques y métodos educativos multidisciplinarios para la comprensión del discurso ético en el valor de la vida.

En este sentido, coincidimos con algunas propuestas de Aldo Leopold quien nos invita a pensar a los seres humanos "como miembros de la `comunidad

biótica' del planeta" (Gómez, 2014, p. 72) y, en tanto especie biológica, consideramos pertinente que en la mirada ética crucemos la frontera "que hay entre la zoología y la botánica, entre la vida que siente y la que no" (Salazar, 2018, p. 75); que ningún elemento prima sobre otro, sino que son parte de un ciclo entre la vida y la muerte tanto de los factores bióticos, como de la existencia inerte de factores abióticos.

Por ello, consideramos que la ecoética, como otras disciplinas, permite, entre otras cosas, tomar acción para alcanzar ese equilibrio en la interacción entre la naturaleza y la sociedad desde una educación ambiental. Desde ahí, incorporamos la perspectiva ecoética como marco de acción en el diseño en la arquitectura sustentable que, al desarrollarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene como propósito fomentar la creatividad del alumnado en un dialogo constante con el docente y, a su vez, ampliar las competencias profesionales desde una práctica sustentable. Por sustentable entendemos el proceso sostenido en el tiempo que satisface las necesidades del presente para lograr una calidad de vida digna, sin comprometer los bienes y recursos de las futuras generaciones con una perspectiva holística y ecosistémica (ONU, 1987).

Proceso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Ante esta crisis civilizatoria y climática, los procesos de enseñanza – aprendizaje tanto en las instituciones formales de educación, como de los órganos no formales son fundamentales para convocar y adoptar medidas ambientales, sociales y económicas de prevención del agotamiento de los recursos naturales de las generaciones presentes y futuras. El Tecnológico de México de Ixtapaluca en la rama de arquitectura, concretamente la materia de Taller de Diseño en la línea de investigación que implementan las profesoras denominada: selección e integración crítica de la tecnología emergente en sistemas constructivos disruptivos Urbano-Arquitectónica y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje ha tenido por objetivo enseñar tecnologías actualizadas en el campo de la edificación para espacios residuales o públicos y su apropiación en contextos regionales para la preservación del medio ambiente.

Este proceso de enseñanza se realiza mediante la implementación de un conjunto de actos didácticos que consiste en entablar una interacción reflexiva, creativa e innovadora entre el docente y docente y que los diseños derivados de esta labor sean sustentables.

“Esta interacción se transforma en didáctica cuando tiene lugar en el acto enseñanza-aprendizaje y mediante el cual se pretende lograr una óptima realización formativa del mismo y de los discentes” (Meneses, 2007, p. 33) y para lograr una óptima realización formativa en el acto didáctico recuperamos las siguientes fases (que no siempre son secuenciales): observación del contexto, análisis de problemas, lluvia de ideas, ideación, pensamiento creativo, desarrollo de bocetos, prototipado, pruebas y evaluación, etapas recuperadas de Meneses (2007). Estas fases del trabajo didáctico se implementan considerando que la innovaciones un proceso interminable y que el pensamiento de diseño también es infinito, por lo que la serie se puede repetir con cada actualización deseada.

Este acto didáctico tiene como objetivo que la actuación del profesor facilite los aprendizajes de los estudiantes a través de la comunicación didáctica, la cual va más allá de la simple emisión de los contenidos de aprendizaje y, en lugar de ello, facilita el intercambio de operaciones cognitivas entre alumno (a) y profesor (a) interactuando eficazmente con los recursos educativos a su alcance. El acto didáctico proporciona a los estudiantes motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y contempla algunos principios:

- Considerar las experiencias e intereses de los estudiantes
- Trabajar con diseños concretos enfocados al contexto inmediato; por tanto, las actividades en el taller consisten en una premisa “se aprende haciendo”.
- Adecuado tratamiento de los errores para sea el punto de partida de nuevos aprendizajes.

Así los discentes manifiestan sus ideas de diseño a la docente, que retroalimenta el proceso creativo y el alumnado crea una atmosfera reflexiva y creativa, porque el acto de aprendizaje tiene un proceso activo concreto



enfocado al contexto inmediato y cada diseño es pensada como una aportación piloto a la resolución de problemas del contexto inmediato. “Pero la parte más importante, sin duda, la inspiración y la del placer que produce el buscar y el encontrar, y el descubrir una pequeña verdad, aunque sea ésta pequeñísima” (Barragán, 2020).

Estas pequeñas aportaciones que surgen del proceso interactivo en el proceso didáctico consisten en diseños constructivos disruptivos³⁴ con una perspectiva sustentable cuya base es la ecoética. Los diseños están encaminados principalmente, pero no limitados a ello, al espacio público de índole recreativo y deportivo en ámbitos urbanos con crisis sistemáticas de abastecimiento de agua.

De este proceso académico emanó un trabajo colectivo grupal, entre docente y alumnado con la perspectiva de la ecoética interpretaron que la arquitectura también puede generar diseños sustentables así nació el prototipo de una biopiscina para la recreación social. Estos prototipos están popularizándose en Europa, empero en México, las biopiscinas existentes y escasas son de uso privado o existe un cobro por el acceso público a las mismas y aun resultan ser una opción poco difundida.

Proceso de diseño para el desarrollo de sistemas constructivos disruptivos

En este tenor, el acto didáctico de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por generar y conducir proyectos que contengan dos ejes de construcción: 1) la innovación social, inclusiva y sustentable para aplicarla innovación tecnológica en el desarrollo de las comunidades vulnerables y 2) potenciar las posibilidades de transferencia tecnológica y comercialización de los prototipos generados que

³⁴ “Diseño Disruptivo es la creación de intervenciones intencionales en un sistema preexistente con el objetivo específico de apalancar un resultado más probable a generar un cambio social positivo” (Colectivo de diseño disruptivo, 2022)



generen valor agregado y puedan ser comercializables.

En términos generales, las biopiscinas se construyen con un espacio similar al de una alberca con dos áreas prioritarias, la parte del agua sin plantas en la que nadan los usuarios y la otra zona que funciona como el vaso de la piscina con plantas, de poca profundidad y por una malla que impida el avance del sistema vivo de filtros hacia el área de baño y con una bomba de agua. En esa área se colocan las plantas que pueden contener insectos y ranas, excepto peces, porque ensucian el agua con sus desechos y pueden alterar el equilibrio natural de la biopiscina. Para ello, es necesario colocar un geotextil de protección haciendo la forma de la piscina, la lámina de polietileno revestirla con un material pétreo y plantas acuáticas.



Proyecto de biopiscina, elaborado por alumnos del Taller de Diseño, septiembre

2022.

La microfauna y la microflora acuática que se desarrolla en la grava y en la zona de plantas de la piscina, ya que las plantas sumergidas ayudan a mantener la oxigenación del agua al producir la biomasa que será consumida por los microorganismos. Estos, a su vez, transforman la materia orgánica en sustancias inorgánicas (dióxido de carbono, entre otros elementos necesarios en

el intercambio energético) para el crecimiento de las plantas. La vegetación será la encargada de mantener el agua transparente y limpia, ya que las plantas son un sistema de depuración natural y económico, y podrá subsistir gracias a que el agua no es salada y no contiene químicos.

La biopiscina con su vaso separado de plantas funciona mejor, ya que todos los crustáceos, las larvas se ocultan de los depredadores en las plantas, entonces las paredes tienden a ser más limpias en la zona donde no hay zonas de plantas. Por eso se recomienda tener las plantas en un vaso aparte, pero al haber plantas u hojas secas, como éstas contienen nutrientes, entonces se generan algas y se enganchan a las hojas secas. Por ello, es importante tener un mantenimiento constante de la limpieza de hojas secas.

En una piscina convencional, el agua después de un tiempo almacenada en la alberca crea un proceso de eutrofización que consiste en el crecimiento de bacterias a partir de los nutrientes que ingresan a el agua como parte de los ciclos biogeoquímicos entre el nitrógeno y el fósforo, los cuales son nutrientes que se encuentran en el ambiente y provocan el crecimiento de organismos microscópicos que son patógenos a la salud.

Pero este proceso se corta cuando la filtración del agua que realizan las plantas y los organismos limpian y depuran la eutrofización y permiten una transparencia del agua, con ello se sustituye el cloro o el bromo para la limpieza artificial del líquido; empero en entornos calurosos es necesario tener un sistema de enfriamiento ya que la biopiscina con temperaturas altas provoca el crecimiento de organismos o bien, colocarla en lugares con sombra.

Entre sus ventajas se encuentra la no utilización de productos químicos que se utilizan para su mantenimiento y que provocan reacciones alérgicas o de irritación entre los usuarios y, además, contaminan. No incluye procesos de electrólisis salina, tan solo contiene agua natural. Tampoco hay que cambiar constantemente el agua, con una limpieza al año para recoger los restos de suciedad que caigan ahí bastará para mantener las condiciones naturales de filtrado del agua, en general ofrecen un mantenimiento bajo. En general la construcción es muy similar a un lago artificial y los beneficios económicos

comienzan a contabilizarse a corto plazo por la supresión de costos en la compra de químicos para la limpieza del agua, trabajo que realizan los microorganismos y las plantas instaladas en el vaso natural del espacio.

La construcción del prototipo se presupuestó en: \$ 1,033,127.00MX para un espacio de 1,195m². El presupuesto varía de acuerdo con las necesidades del espacio y el tamaño de la construcción. Se destinará 234m² para el área de baño y el doble de superficie para el área de purificación del agua, en donde se encontrarán plantas acuáticas que ayudarán a evitar la creación de alga mientras absorben metales pesados. De manera esencial este prototipo considera la norma mexicana NMX-AA-089/1-SCFI-2010 en su capítulo dos y tres, se establecen las bases para la creación de la biopiscina en el marco del saneamiento y depuración del agua para evitarla generación de biopelícula. En la NOM-245-SSA1 en su apartado seis y siete de términos sobre el control sanitario.

Trabajo de campo y resultados

Una vez que se adaptó el prototipo, el siguiente paso consistió en levantar una serie de encuestas para conocer el potencial de construcción de una biopiscina; es decir, conocer el interés por construirla en un espacio público. Para ello, primero se reconoció la crisis hídrica que vive la zona metropolitana de la Ciudad de México, que debe abastecer a una población cercana a los 39 millones de habitantes y que hace parte de la exploración de problemáticas del entorno. La cual se ha manifestado en el cierre de parquesrecreativos de piscinas públicas en el Estado de México, así como el desabasto de agua en las delegaciones de Tláhuac e Iztapalapa en la Ciudad de México, el servicio se reanuda, pero los cortes suelen ser frecuentes, por tandeo o prolongados.

La zona oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México “está ubicada en una cuenca endorreica, que capta agua pluvial natural sin salida al océano, está rodeada por 60 montañas y 20 volcanes” (Enciso, 2017) donde se ubica la Sierra Madre. El agua que consume está zona proviene de fuentes

subterráneas. La infiltración se lleva a cabo por medio del agua de lluvia que en la cuenca.

“y sólo 15%, que son 31.6 m³/s, se infiltra a subsuelo, del cual extraemos 59.5 m³/s por medio de 976 pozos repartidos a lo largo de todo el territorio. Este porcentaje representa 50% más del agua que infiltramos, lo que trae como consecuencia que las capas geológicas se asienten produciendo el hundimiento de la ciudad” (Enciso, 2017).

El resto del agua proviene del escurrimiento de fuentes superficiales y de la importación de agua de cuencas vecinas de Lerma y Cutzamala, apesar de que, en el Estado de México, el agua proviene de la cuenca del Río Balsas, el proceso de crisis hídrica se extiende por toda la zona oriente por la presión que ejerce el crecimiento urbano en el consumo de agua que sobre pasa los procesos infiltración de esta en las cuencas.

Una vez que se delimitó la zona de estudio procedimos a seleccionar el lugar donde se realizarían las encuestas; para ello, se determinó que los criterios consistieran en seleccionar instalaciones públicas de uso recreativo, tales como parques, albercas u hoteles. Después se procedió a determinar las dimensiones que se analizarían y básicamente consistieron en dos: el interés por construir biopiscinas (previa plática que brindaron los alumnos a los encuestados) y la anuencia de los usuarios para usarlas.

Después de ello, se procedió a seleccionar a la población muestra de la encuesta, quienes debían cumplir los siguientes criterios: personas propietarios de piscinas o escuelas de natación; propietarios y/o administradores de hoteles (en los cuales pudiera instalarse procesos de filtrado de agua bajo el método biológico propuesto en el prototipo); personas administradoras de parques públicos recreativos en los cuales hubiera piscina o que, aun no contando con ella, existiera el espacio para diseñar una biopiscina y usuarios de piscinas.

Los resultados arrojaron lo siguiente: En una muestra de 42 encuestas realizadas se halló que el 57% de los alumnos que hacen uso de piscinas en escuelas de natación estarían dispuestos a nadar en una piscina pública con filtro



natural de agua y el 50% de los entrevistados manifestaron que ocuparían un sistema de filtrado natural para su hogar.

En los parques recreativos el 45% de los administradores (se encuestaron a nueve participantes) mencionaron que considerarían implementar una piscina ecológica en el parque y el 56% manifestó su intención de colocar filtros naturales de agua en estanques dentro del espacio. Mientras que el 77% consideró que este sistema de filtrado sería un sistema atractivo para mostrar las formas ecológicas de cuidado al medio ambiente.

Sin embargo, el 48% de los encuestados en la categoría de dueños de piscinas (se realizaron 27 entrevistas a dueños de piscinas) desconoce los beneficios de un sistema filtrado natural. Ello muestra la necesidad de desarrollar la educación ambiental y los procesos sustentables y ecotecnológicos en localidades diversas y que la instalación de un espacio recreativo como son los parques ecológicos fungiría como un medio para hacer efectiva la difusión de otro tipo de cuidados del medio ambiente, de diseños arquitectónicos acordes al entorno natural y la difusión de ecotecnias en espacios públicos en actividades de fomento al deporte y a la salud.

Por ello el 100% de los encuestados en los parques ecológicos consideraron que sería una opción de conocimiento para el cuidado del medio ambiente. En ese sentido, los propietarios de las piscinas y de hoteles manifestaron que si considerasen reemplazar su sistema de filtrado de agua actual por uno natural y de menor costo; tales como la instalación de filtrados naturales que permiten la limpieza de esta a través de procesos biológicos.

Conclusiones

Actualmente, en las ciudades existe una amplia dificultad para la provisión de agua potable de calidad, concatenado a problemáticas de salud en los pobladores. Aunado a ello, la oferta deportiva es escasa en algunos sitios, afectando el derecho de las personas a la recreación. Ello requiere un replanteamiento en la planificación urbana, por lo que a través de la estrategia

didáctica implementada en procesos disruptivos de innovación arquitectónica con un marco de actuación ecoético fue posible presentar el prototipo de una biopiscina que emplea eficientemente los recursos naturales del entorno, buscando garantizar el derecho al agua limpia y a la recreación social en comunidades marginadas, buscando ampliar la oferta recreativa y deportiva, lo cual estimulará la ejercitación física local, reforzando la salud poblacional. Así mismo, el equipamiento busca mitigar el impacto ecológico mediante métodos estéticos biológicos innovadores para la purificación del agua, fomentando la concientización social del medio ambiente con la aportación de servicios ecosistémicos.

Bibliografía.

Barragán, R. (2020). *El método científico no existe*. La Prensa. Panamá.
www.prensa.com/imprensa/opinion/el-metodo-cientifico-no-existe/

Colectivo de diseño disruptivo. (2022). Pensamiento sistémico y pensamiento de diseño para un cambio social más efectivo. Efecto colibrí,
<https://efectocolibri.com/colectivo-de-diseno-disruptivo/>

Enciso, P. B. (2017). ¿De dónde viene el agua en la CDMX? *Revista Megalópolis*
<https://revistaymanager.com/actualidad/donde-viene-agua-lacdmx>

Gutiérrez, J.; Meira, P. Á.; González, É. J. (2020). Educación y comunicación para el cambio climático. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 25, núm. 87, octubre-Diciembre, pp. 819-842.

González Gaudiano, E., & Meira Cartea, P. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168),157-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>

Meneses G. (2007). *El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico*, Universitat Rovira I Virgili Ntic.

Salazar, V. H. (2018). *La visión crítica del pragmatismo ambiental respecto a la ética ambiental tradicional*. Euphyía - Revista de Filosofía. (6) pp. 65-96.
<https://doi.org/10.33064/11euph168>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro futuro común*, Documentos Oficiales de la Asamblea General, cuadragésimo segundo período de sesiones, Suplemento No. 25.



5. LÍNEA DE TRABAJO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS E INDAGACIÓN

Moderador de Línea: Jonathan Rene Cortes Sandoval y Luis Fernando Soto

5.1. Neuromitos y filosofía para niños

John Fredy Vélez Díaz

5.2. Radiografía de la violencia contra la mujer en el conflicto bélico colombiano. Película “oscuro animal”, analizada en la comunidad de indagación de M. Lipman

Héctor Betancur Giraldo

5.3. Filosofía para niños e indagación

Jorge Hernán Velandia Pineda

5.4. Filosofía para niños, herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y analítico

Angie Ximena Guevara Cardoza

5.5. Hacia una filosofía desde los niños

Javier Danilo Murcia González

5.6. Enseñanza de la filosofía para los niños

Angela María Manrique Rodríguez

Nubia Yaneth Gómez Velasco

5.7. El cultivo de la humanidad desde la propuesta de filosofía para niños según Matthew Lipman.



Ever Alirio Cuadros Torres

5.8. Los niños piensan, transitan del caos al orden por medio de la indagación para comprender el mundo

Luis Alberto Vidales Holguín

5.9. Habilidades sociales infantiles, un reto para el caos actual mundial

Magger Suarez Corona

5.10. los "niños pandemia", el nuevo reto de la educación

Cesar Alonso Ramírez Muñoz



5.1. NEUROMITOS Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Neuromyths and philosophy for children

John Fredy Velez Díaz³⁵

Resumen.

En el mundo actual, los recientes avances de la neurociencia constituyen un marco de referencia ineludible para el ejercicio de diferentes campos del conocimiento. En lo que respecta al ámbito educativo, los hallazgos y logros de la neurociencia han permitido desmontar un conjunto de prejuicios que han presidido la práctica educativa.

Apelando a la psicología y a la pedagogía, en los años 90 se creó un nuevo campo de investigación denominado neuroeducación, que ha permitido repensar la acción educativa a partir de un conocimiento más profundo del funcionamiento del cerebro, delimitando sus verdaderas posibilidades en el proceso de aprendizaje.

Los Neuromitos se refieren a la existencia de prejuicios y mitos sobre el cerebro humano, que han sido utilizados por la industria educativa para servir a un mercado impregnado de expectativas infundadas y promesas ilusorias.

Neuromitos como la forma de utilizar más del 15% de las capacidades intelectuales, la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría de la lateralización cerebral, los períodos críticos en el proceso de aprendizaje, las Zonas de

³⁵ Licenciado en Filosofía – universidad de Antioquia. Especialista en Educación, Cultura y Política – UNAD

Magister en Hermenéutica Literaria – EAFIT. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación – Universidad Cuauhtémoc. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3501-3456> Email: john.velez@unad.edu.co



Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky, etc., constituyen una muestra de la variedad de Neuromitos que se utilizan y difunden en el ámbito educativo.

Este trabajo propone una relación entre el programa de Filosofía para Niños y las perspectivas derivadas de la investigación en el campo de la neurociencia. La tesis central considera que la estrategia de Comunidad de Indagación implica procesos de enseñanza y aprendizaje que potencian la estimulación neuronal y sináptica, operando como un sistema de aprendizaje en términos de red neuronal (rizomática) en el que se fomenta la autoorganización, el uso de las inteligencias múltiples, los procesos metacognitivos y ejecutivos asociados al pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, etc.

En este sentido, el programa de Filosofía para Niños constituye una importante apuesta por una educación racional y científicamente informada.

Palabras Clave.

Filosofía para niños, Neuroeducación, Neuromitos, sistemas aprendientes

Abstract.

In today's world, recent advances in neuroscience constitute an unavoidable frame of reference for the exercise of different fields of knowledge. As far as the educational field is concerned, the findings and achievements of neuroscience have made it possible to dismantle a set of prejudices that have presided over educational practice.

By appealing to psychology and pedagogy, a new field of research called neuroeducation was created in the 1990s, which has made it possible to rethink educational action based on a deeper understanding of how the brain works, delimiting its true possibilities in the learning process.

Neuromyths refer to the existence of prejudices and myths about the human brain, which have been used by the education industry to serve a market permeated by unfounded expectations and illusory promises.



Neuromyths such as the way to use more than 15% of intellectual capacities, the theory of multiple intelligences, the theory of cerebral lateralization, the critical periods in the learning process, the Zones of Proximal Development (ZDP) of Lev Vygotsky, etc., constitute a sample of the variety of neuromyths that are used and disseminated in the educational field.

This paper proposes a relationship between the Philosophy for Children program and the perspectives derived from research in the field of neuroscience. The central thesis considers that the Community of Inquiry strategy implies teaching and learning processes that enhance neuronal and synaptic stimulation, operating as a learning system in terms of a neuronal network (rhizomatic) in which self-organization, the use of multiple intelligences, meta-cognitive and executive processes associated with critical, creative and careful thinking, etc. are encouraged.

In this sense, the Philosophy for Children program constitutes a significant commitment to a rational and scientifically informed education.

Keywords.

Philosophy for children, Neuroeducation, Neuromyths, Learner systems

NEUROMITOS Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS

El desarrollo de la neurociencia en la actualidad ha generado transformaciones fundamentales en todos los campos del conocimiento. Un panorama de esta amplia diversidad de planteamientos teóricos y desarrollos científicos nos lo ofrece Hugo Assman (2002):

(...) la teoría de los sistemas autopoiéticos de los neurocientíficos chilenos H. Maturana y F. Varela; la sinérgica del físico de Stuttgart, Hermán Haken; la teoría de las estructuras disipativas y de la termodinámica no lineal (distante del equilibrio) del físico y químico de Bruselas, Ilya Prigogine; la teoría de los

hiperciclos autocatalíticos del bioquímico de Gottingen, Manfred Eigen; la teoría de la "catástrofe" del matemático franco-estadounidense Rene Thom; los fractales del polaco-estadounidense Benoît Mandelbrot; los numerosos estudios sobre el caos, por todas partes, y la matemática del caos de Ian Stewart, de la Universidad de Warwick; la nueva disciplina, la Psiconeuroinmunología, ya ascendida a cátedra específica en universidades norteamericanas y europeas; los modelos interpretativos del Emergentismo (teorías acerca de la emergencia o aparición de "inovaciones" neuro orgánicas); la desbordante bibliografía sobre el cerebro - mente como sistema complejo, dinámico y adaptativo, etc. (p. 55).

En el campo educativo, la incidencia de estos desarrollos se concreta en la denominada neuroeducación. Este nuevo campo de investigación articula tres ámbitos claramente delimitados: la neurociencia, la cual se ocupa del estudio del cerebro humano, su estructura y funciones, la psicología, encargada de estudiar los procesos asociados a la mente humana, la conducta y el comportamiento y la educación, que tiene como tarea los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las consecuencias de los crecientes desarrollos de la neuroeducación tiene que ver con los Neuromitos. En efecto, la práctica educativa ha estado plagada de diversas teorías, la mayoría de las cuales no ha contado con un respaldo científico que sustente su validez respecto a los fines concretos del proceso formativo. Este permite explicar en gran medida la crisis del modelo educativo tradicional y la emergencia de un nuevo paradigma educativo, que, enmarcado en una comprensión profunda del funcionamiento del cerebro, pueda reformular y orientar la actividad educativa en función de un proceso de enseñanza y aprendizaje más efectivo.

Para la OCDE (2002), los Neuromitos son errores de interpretación generados por la mala comprensión, lectura o cita de las evidencias neurocientíficas aplicadas al contexto educativo. Tiziana Cortufo en su libro *En la mente del niño* (2016), destaca algunos de los Neuromitos más significativos en educación. Destacaremos únicamente cinco.

El primer Neuromito de la utilización de solo el 15 % de la capacidad cerebral total. En este Neuromito, se apela a la referencia que hace Dale Carnegie (1936), en una publicación denominada *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas* de Dale Carnegie (1936), en la que se planteaba como ejemplo el cerebro de Albert Einstein indicando que el científico logró desarrollar una inteligencia excepcional empleando solo el 10 % de su capacidad cerebral. La evidencia aportada revelaba que el cerebro Einstein tenía cuatro giros prefrontales en su lóbulo frontal a diferencia del común de los mortales solo tenía tres.

La neurociencia ha logrado despejar esta incógnita mostrando como en el cerebro existe la denominada zona gris que corresponde un 90% de células de apoyo y asistencia física y nutricional llamadas neuroglías o células gliales, las cuales sustentan y funcionamiento de un 10% de neuronas que se ocupan de los procesos mentales y cognitivos.

Otro de los hallazgos de la neurociencia al respecto tiene que ver con la corteza silenciosa. Los neurocirujanos saben que la estimulación a través de medios electromagnéticos del 90% del cerebro no produce, efectivamente, ninguna contracción muscular, lo cual ha permitido afirmar que solo se emplea en condiciones normales un 10% de la capacidad cerebral total.

Por último, para los casos de epilepsia en niños la extirpación cerebral ha generado la hipótesis de que el cerebro humano opera en un 10 % de sus capacidades totales.

El segundo Neuromito tiene que ver con la Teoría de las Inteligencias Múltiples. El científico cognitivo Howard Gardner (1994), plantea la existencia de siete tipos diferentes de inteligencia: la inteligencia lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Si bien la evidencia científica permite demostrar que existe funciones especializadas en áreas específicas del cerebro, es claro para los neurocientíficos el cerebro funciona de manera integral, es decir que las diferentes regiones cerebrales se conectan, a partir de múltiples interacciones



sinápticas y que la función cerebral requiere el conjunto de la información suministrada por las diferentes áreas funcionales.

El tercer Neuromito corresponde a la teoría de la lateralización cerebral. Esta teoría plantea la existencia de dos hemisferios cerebrales. Para la neurociencia, el hemisferio izquierdo tiene una función asociada al lenguaje y la lógica, mientras que el hemisferio derecho se ocupa de funciones asociadas al arte y la creatividad.

La evidencia científica (resonancia magnética funcional (fMRI) o las Tomografía por Emisión de Positrones (PET), ha permitido establecer para el caso de los procesos lingüísticos que ambos hemisferios aportan información: el nivel gramatical del lenguaje está asociado al hemisferio izquierdo, y el nivel semántico está asociado a ambos hemisferios (Newport et al., 2001). De este modo se puede aseverar que las funciones de ambos hemisferios se interconectan y complementan, de modo que pueda obtenerse el mayor rendimiento posible, generando para ello para ello cableados neuronales que intercambian información de manera permanente.

El cuarto Neuromito hace referencia a los periodos críticos en el proceso de aprendizaje. Al respecto es común la idea de que en el periodo comprendido entre los 0 y los 3 años de edad, el niño cuenta con una mayor plasticidad cerebral, es decir, una capacidad considerable para generar cableados neuronales que conformarán estructuras sólidas sobre las cuales cimentar procesos de conocimientos más complejos.

La evidencia científica señala que, si bien hay periodos críticos, o periodos sensibles como se los denomina hoy, en los que existe una mayor plasticidad neuronal, fundamental en el aprendizaje, el hombre puede aprender a lo largo de la vida (Lifelong learning).

El quinto Neuromito hace referencia a las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) planteadas por Lev Vygotsky. Para este el psicólogo y epistemólogo Ruso, creador de la psicología constructivista, existen tres zonas que transita el individuo en su proceso de aprendizaje: la Zona de Desarrollo Real (ZDR), que

es lo que el individuo puede hacer de acuerdo con su capacidades y habilidades cognitivas y físicas, una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es lo que el individuo puede realizar con la mediación de los procesos de educación y la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), que es lo que el individuo puede alcanzar respecto a sus capacidades cognitivas y las exigencias y motivaciones del contexto.

La industria educativa ha hecho uso de este Neuromito para crear un portafolio de herramientas, estrategias y recursos físicos y digitales que permiten una progresión en el proceso de formación que va de ZDR a la ZDP. No obstante, estos recursos y herramientas no constituyen por sí mismo un mecanismo que garantice la adquisición del conocimiento.

Neurofilosofía para Niños

Los Neuromitos plantean en el campo educativo la exigencia de desarrollar una acción pedagógica apegada a la evidencia científica. En el caso del programa de Filosofía para Niños, resulta significativo las coincidencias existentes con la neuroeducación. El programa de Filosofía para niños, creado en Estados Unidos Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp en la década de los años sesenta del siglo XX, tiene como objetivo central desarrollar funciones metacognitivas referentes al pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Pineda, 2006).

El programa Filosofía para Niños, parte del presupuesto de desarrollar los procesos de razonamiento lógico, formación de conceptos, indagación, traducción, creatividad, comprensión ética, crecimiento inter e intrapersonal, formación de valores democráticos (Pineda, 2004).

En este sentido, el programa de Filosofía para Niños debe acoger una práctica educativa informada científicamente, a fin de concretar un proceso formativo en el que el conocimiento responda a evidencias y argumentos. Para ello, se desarrolla la estrategia de Comunidad de Indagación, la cual apela a la comprensión amplia del funcionamiento del cerebro y emplea los contenidos proporcionados por las diferentes disciplinas del conocimiento para acceder a consensos argumentativos que sustenten el proceso de formación y de aprendizaje.



El programa de Filosofía para niños hace uso del paradigma constructivista en la estrategia de Comunidad de Indagación, constituyéndose en una Zona de Desarrollo Próximo que permite potenciar las capacidades, habilidades y posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, a partir de una pedagogía de la pregunta, la interacción dialógica, la deliberación argumentativa y el consenso.

Esta estrategia de Comunidad de Indagación configura de este modo lo Assman (2002) define como un sistema aprendiente:

Cualquier organismo vivo está continuamente "suponiendo cosas" acerca del medio que le rodea, es decir, ejerce en todo momento una compleja actividad eferente (que lleva de "dentro" a "fuera"). El organismo no es un mero receptor de estímulos a los que reacciona enseguida. El organismo vivo es, también y por encima de todo, un creador activo como copartícipe del sistema conjunto organismo/entorno. (p. 38).

La Comunidad de Indagación puede entenderse entonces como una red de interacciones (Siemens, 2004). que ponen en juego la totalidad de las capacidades cognitivas y sensibles del individuo, a partir de procesos de construcción dialógica del conocimiento, que su misma condición y contexto debe enmarcarse en los desarrollos actuales en la comprensión del cerebro que postula la neurociencia.

Bibliografía.

Assman, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Narcea, S. A. d Ediciones

Cotrufo, T. (2016). En la mente del niño: El cerebro en sus primeros años. Bonallettera Alcompras, S. I.

Gardner, H. (1994). Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples, Fondo de la Cultura Económica.

Newport E. L., Bavelier D., Neville H.J. (2001). Critical thinking about critical periods: perspectives on a critical period for language acquisition. En

Language, Brain, and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler, E. Dupoux, (ed), 481-502. Cambridge, MA: MIT Press.

Piaget, J. (2014). Seis estudios de psicología. Labor.

Pineda, D. A. (2004). Filosofía para Niños: el ABC. Beta.

Pineda, D. (2006). Entrevista a Matthew Lipman ya Ann Sharp. Revista Internacional Magisterio, 21, 13-32.

Rubalcava Gámez, Axel y Hernández Adame, Pablo Luis. (2022, enero-febrero). Filosofía para niños y adolescentes desde la Neuroeducación. Revista Digital Universitaria (rdu), 23(1).
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.6>

Rubalcava Gámez, Axel y Hernández Adame, Pablo Luis. (2022, enero-febrero). Filosofía para niños y adolescentes desde la Neuroeducación. Revista Digital Universitaria (rdu), 23(1).
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.6>

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.



5.2. RADIOGRAFÍA DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN EL CONFLICTO BÉLICO COLOMBIANO. PELÍCULA "OSCURO ANIMAL", ANALIZADA EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN DE M. LIPMAN

X-ray of violence against women in the colombian war conflict. "dark animal" film, analyzed in m. lipman's community of inquiry

Héctor Betancur Giraldo³⁶

En la medida en que realmente pueda llegarse a "superar" el pasado,

esa superación consistiría en narrar lo que sucedió.

Hannah Arendt (1906 - 1975) Filósofa alemana.

RESUMEN

Profundizar en los fenómenos y problemáticas sociales en medio de la investigación, permite desarrollar acciones encaminadas a la comprensión, análisis e interpretación de un objeto de estudio específico; por tal motivo, a través del análisis a que llevan las narrativas audiovisuales; en este caso, de las producciones cinematográficas como el "Oscuro Animal", facilitan profundizar en los hechos que han marcado la historia compleja sobre la violencia contra la mujer en el conflicto bélico colombiano. Por tanto, la importancia de analizar estos contextos, a la luz de los aportes de la Filosofía de Matthew Lipman desde la Comunidad de Indagación, llevan a pensar la sociedad y sus problemáticas para transformarla de forma crítica, reflexiva y solidaria, en concordancia con

³⁶ Perfil e Institución. PhD (c). En Filosofía y Letras U. De Alicante. Magister en Educación e Investigación U. De Medellín. Especialista en Educación, Cultura y Política UNAD. Licenciado en Filosofía UNAD. Sociólogo UNAD. Director de Investigación e Innovación UNISABANETA ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-5252-8654> Email. tobybetan5@gmail.com

una postura coherente que emancipe y logre contrarrestar la heteronomía tradicional que seculariza las voluntades humanas.

En ese sentido, la incorporación de la *Comunidad de Indagación* para el abordaje de las narrativas audiovisuales direcciona su intencionalidad en pensar el fenómeno desde el consenso y la temporalidad, en un antes, durante y después, en la misma dimensión del reconocimiento del otro como sujeto. Esto invita a la generación de apuestas liberadoras para profundizar en las razones que suscitan las manifestaciones de los hechos sociales, pero es a través del consenso, diálogo de saberes y juntanzas donde se logran generar soluciones integrales que beneficien a las poblaciones más vulnerables, como es el caso de las mujeres víctimas en la sociedad colombiana.

De ahí la importancia de incorporar la teoría filosófica de M. Lipman desde las comunidades de indagación, ya que en su apuesta no solo se aborda un fenómeno específico, sino que convoca a través del consenso a establecer escenarios para la indagación de percepciones, conocimientos, experiencias, discusiones y propuestas encaminadas a visibilizar y generar conciencia sobre la no repetición de las atrocidades y el horror padecido por ellas en las hostilidades y barbarie cometida en el desarrollo y evolución de la confrontación bélica en Colombia.

Palabras Clave. análisis, conflicto bélico, Lipman, mujer, *Oscuro Animal*, violencia.

ABSTRACT.

Going deeper into the social phenomena and problems in the midst of research allows the development of actions aimed at understanding, analyzing and interpreting a specific object of study; for this reason, through the analysis carried out by audiovisual narratives; in this case, film productions such as “*Oscuro Animal*” facilitate delving into the facts that have marked the complex history of violence against women in the Colombian war conflict. Therefore, the importance of analyzing these contexts, in light of the contributions of Matthew



Lipman's Philosophy from the Community of Inquiry, leads us to think about society and its problems in order to transform it critically, reflectively and in solidarity, in accordance with a coherent posture that emancipates and manages to counteract the traditional heteronomy that secularizes human wills.

In this sense, the incorporation of the community of inquiry for the approach of audiovisual narratives directs its intention to think about the phenomenon from consensus and temporality, in a before, during and after, in the same dimension of the recognition of the other as a subject.

This invites the generation of liberating bets to delve into the reasons that give rise to the manifestations of social facts, but it is through consensus, dialogue of knowledge and gatherings where comprehensive solutions are generated that benefit the most vulnerable populations, such as The case of women victims in Colombian society.

Hence the importance of incorporating the philosophical theory of M. Lipman from the communities of inquiry, since in his commitment not only a specific phenomenon is addressed, but it also calls, through consensus, to establish scenarios for the investigation of perceptions, knowledge, experiences, discussions and proposals aimed at making visible and raising awareness about the non-repetition of atrocities and the horror suffered by them in the hostilities and barbarism committed in the development and evolution of the armed confrontation in Colombia.

Keywords. analysis, war conflict, Lipman, woman, Dark Animal, violence.

Desarrollo de la Ponencia

Aportes de M. Lipman para la comprensión del filme “Oscuro Animal”

Es este contexto de ponencia doctoral, se emplean elementos de análisis desde la teoría de M. Lipman, para comprender la violencia ejercida contra la mujer en el conflicto armado interno colombiano, lo cual siempre será una apuesta por la dignidad humana y que mejor escenario para profundizar en la comprensión e interpretación del fenómeno expuesto en la película “Oscuro Animal”, que la integración de los aportes de dicha teoría en su análisis. Así, se plantea una apuesta fenomenológica y hermenéutica desde la teoría del filósofo estadounidense Matthew Lipman en la *Comunidad de Indagación* a través de un coherente trabajo que permite analizar a profundidad lo narrado en la creación audiovisual en uno de los tantos contextos en que se ha dado la violencia en Colombia.

Cómo vamos a cruzar esta zona crítica con el fin de repensar de manera diferente esta relación demasiado rudimentaria y demasiado directa entre historia y vida, repensándola de tal forma que la ficción contribuya a hacer de la vida, en el sentido biológico del término, una vida humana (Ricoeur, 2006, p. 9).

Sin duda alguna, la *Comunidad de Indagación* siempre será un escenario para la reflexión y contemplación estética ante una producción que tiene como protagonista el silencio y la carencia de diálogos sostenidos, los cuales, no son indispensables por la elocuencia con que la trama expone de modo concreto y digerible la imagen y relato presentado sobre la violencia contra las mujeres en el país.

De ahí que sea necesario incorporar nuevos elementos teóricos y conceptuales para comprender y asimilar los fenómenos abordados desde la ficción; por tanto, la *Comunidad de Indagación* propicia las condiciones para que desde el análisis de la realidad se vinculen espacios de trabajo cooperativo para generar argumentos, concepciones y puntos de vista para analizar. Así, “La Filosofía sería la actividad reflexiva asociada a actividades cognitivas o creativas en sentido propio: la ciencia y el arte” (Deleuze, 2002, p. 220). Con la

incorporación de estos elementos, se convoca a la Filosofía y la Hermenéutica para la comprensión de la forma como se manifiesta la violencia contra las mujeres en el país.

En este contexto, a partir de las problemáticas sociales llevadas a las imágenes en el cine, “El filósofo, por definición, debe ser un «enamorado de la sabiduría», –experto preguntador– y buscador constante de la verdad. Este objetivo vale para justificar un método” (Tébar, 2005, p. 105). Quizá desde la filosofía se debe tener una postura que contraríe la heteronomía con que el sistema hegemónico en el país ha tratado de minimizar la existencia y perdurabilidad de la guerra interna. Por tanto, “la Filosofía no es contemplación, ni reflexión sobre, ni comunicación, sino auténtica creación de conceptos” (p. 222). En ese sentido, profundizar en la reflexión e interpretación permite la reconfiguración de la violencia en las selvas colombianas; además facilita la reinterpretación de conceptos y clasificaciones de los hechos violentos presentados en los territorios afectados por la lucha armada interna.

La ficción y el conflicto analizados en la Comunidad de Indagación

En esta lógica, la *Comunidad de Indagación* juega un papel preponderante para profundizar en la ficción y la violencia mostradas en la trama de la película, ya que discurre en escenas de ficción complejas sobre la violencia impuesta contra los cuerpos de las mujeres; es así como la anatomía femenina se constituye en un aparato instrumentalizado y usado por los actores armados como mecanismo de táctica militar con carácter ofensivo. En igual forma, este espacio de reflexión facilita el estudio de los hechos que han marcado la historia trágica colombiana, con el fin de lograr propuestas críticas y solidarias para que la sociedad pueda emanciparse de la guerra y la violencia.

Por tal motivo, las sociedades democráticas actuales y ante la vertiginosa capacidad de expandirse con la información desmedida y poco procesada, no solo necesitan el conocimiento para transformarse, sino que también debe formar sujetos capaces de pensar crítica y políticamente con humanidad y solidaridad sobre las personas afectadas por los fenómenos que laceran a la sociedad. (Alonso, 2007). Es así como se dan algunos actos aberrantes que

requieren análisis desde la racionalidad y la reflexión propuesta en la *Comunidad de Indagación* para generar propuestas que hagan frente a la atrocidad llevada a escena en “Oscuro Animal”, cuando se demuestran en las corporeidades de las mujeres los pulsos y prácticas de dominio y territorialidad desplegadas por los violentos contra sus cuerpos.

Colombia ha asistido durante las últimas décadas a un conflicto interno de larga duración, intensidad variable, actores armados diversos, varias negociaciones fallidas, un importante cambio constitucional, donde las víctimas civiles han tenido poco protagonismo pues regularmente se ha desconocido su sufrimiento. (Iáñez, et al, 2019, p. 35).

En este contexto, analizar el fenómeno desde la reflexión y la ficción propuesto en la *Comunidad de Indagación* permite observar que el filme “Oscuro Animal”, conlleva a que se pueda dar sentido a esa interpretación, ya que “Pensar por sí mismo significa que las personas sean capaces de reflexionar sobre su propia experiencia y de formular sus propias explicaciones e hipótesis (creencias) sobre lo que esta experiencia les presenta” (Vidrio, 2021, p. 30). A causa de esto, se convoca a no solo ver un filme que posee una carga de intencionalidad audiovisual y una trama, sino a que el espectador observe con mirada crítica la realidad de un fenómeno latente y en expansión en la sociedad colombiana.

La obra cinematográfica como escenario de análisis en Lipman

Ahora bien, la obra cinematográfica “Oscuro Animal” llevada al análisis crítico y reflexivo propuesto en la *Comunidad de Indagación*, evidencia como el cuerpo femenino deja de ser un lugar simbólico y sagrado, para convertirse en un escenario profanado y violentado. Estas condiciones complejas antes expuestas, deben ser objeto de análisis en la reflexión de Accorinti (2002) sobre si “el camino que caminamos está reseco, muerto y no conduce a parte alguna que esté viva y que vivifique, solo conduce a la muerte” (p, 43). Es acá donde cobra sentido la *Comunidad de Indagación*, ya que permite a través del análisis de la obra audiovisual mostrar cómo los actores armados evidencian su capacidad de cometer cualquier acto violento y aberrante, con tal de mantener

el dominio y sometimiento de las poblaciones, de los civiles indefensos, dentro de estos las mujeres y de los territorios en disputa.

En definitiva, ha sido una constante la ejecución de atrocidades contra la dignidad humana de las mujeres; esto, ante la ausencia de un Estado fuerte que ha dejado a las poblaciones más vulnerables a merced de los verdugos que han mostrado un apetito voraz en las luchas por el poder, control y dominio de las economías locales en los territorios en disputa. A partir de esto, la *Comunidad de Indagación* plantea la necesidad de pensar por sí mismo a través de la reflexión y el consenso en grupo a partir de los testimonios para reconstruir las experiencias a través de la descripción de hipótesis sobre las experiencias vividas en medio, de la violencia y la barbarie. (Vidrio, 2021, p. 30). Además, esta concepción crítica permite asimilar e interpretar que sus identidades colectivas como mujeres fueron dinamitadas al recibir el ultraje y la denigración de sus vidas por su condición de género, mediante maniobras escalofriantes y de terror como la tortura, el secuestro, la violación, entre otras repudiables formas de violencia.

Otro elemento importante para incorporarse en la *Comunidad de Indagación* se relaciona con que “se necesita filosofía, no solo por las informaciones importantes que puede transmitir al alumnado en una democracia, sino por cómo potencia la formación de conceptos y el análisis conceptual, el razonamiento y, sobre todo, la capacidad de juicio” (Lipman, 2016, p. 68). De ahí la urgencia de observar con detenimiento el filme para analizar de forma crítica lo ocurrido y evitar el olvido. Por tanto, esta condición incita a ser solidario con el ser humano, tratando de evitar lo sucedido en momentos donde: “este sistema le resultaba totalmente indiferente enviar a la cámara de gas a un asesino o a un completo inocente, el aniquilamiento se dirigía contra los seres humanos” (Prinz, 2002, p. 132). Asimismo, invita a no ser indiferentes con casos como el Holocausto Nazi en la segunda guerra mundial.

La teoría de Lipman indica que “El pensamiento crítico, al menos de la manera que generalmente se ha enseñado, es un recurso y un análisis al que



recurrir ante una emergencia, o cuando aparece un problema” (p. 77). Situación dada como en el caso de la confrontación armada interna, que debe llevar a la sociedad a estudiar sus razones, comprendiendo que las víctimas han sido arrasadas por los violentos en una lógica mediada por la razón instrumental tan cuestionada por la primera y segunda generación de la escuela de Frankfurt. Esto en contravía de las maneras las maneras convencionales de pensar los fenómenos y problemáticas, ya que son imprecisas, inexactas e ilógicas y no han contribuido a solucionar la guerra interna colombiana. (Lipman, 2016).

La indiferencia e indolencia analizada en Lipman

La *Comunidad de Indagación* permitirá indagar sobre los contextos de indiferencia e indolencia tan marcados en la película y que habitan en la sociedad colombiana ante el dolor ajeno; esto ha sido una especie de inoculación de insensibilidad ante los actos de violencia permanente que han afectado a los más débiles y vulnerables; es así como: “La violencia, o las violencias, relatan en Colombia un guion cinematográfico con actores naturales y con directores que no necesitan dirigir” (Londoño et al, 2021a, p. 18). En esta lógica, la filosofía para Lipman (2016), “Tiene tradiciones ricas en pensamiento estético y ético: no necesita que se le recuerde que las personas estamos experimentado constantemente crisis morales y necesitamos desesperadamente ayuda” (p. 77). Estas particularidades se deben observar en un filme como “Oscuro Animal”, que propone una apuesta escénica entre el silencio, el suspenso y la sensación de estar en medio de un episodio apocalíptico sin tintes religiosos y dogmáticos. Ante tanta violencia e ignominia Foucault (1980) plantea:

El papel del intelectual ya no es colocar a sí mismo “un poco por delante y al lado” con el fin de expresar la verdad sofocado de la colectividad; más bien, es luchar contra las formas de poder que lo transforman en su objeto e instrumento en el ámbito de “conocimiento”, “verdad”, “conciencia” y “discurso”. (p. 79).

En ellos está la responsabilidad de concientizar y concienciar a la sociedad sobre el horror de la lucha armada en el país y que mejor escenario para repudiar este fenómeno que la *Comunidad de Indagación*; por tanto, la “filosofía puede

reflexionar sobre cualquier cuestión que el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso pueda tratar” (Lipman, 2016, p. 77). Y este a su vez, permitirá llegar a la reflexión que propone la trama del “Oscuro Animal”, como retrato fílmico y radiográfico de la violencia y el derrame de sangre en la guerra interna colombiana.

Es así como: “En los desarrollos conceptuales acerca del poder y el sometimiento también emergen las prácticas de resistencia y contrapoder como acto de liberación que posibilita el cine” (Londoño et al, 2021b, p. 4). En tanto, la producción de cine recreada en esta ópera prima pone en escena los roles del poder y como la resistencia de la mujer en el fondo es más fuerte que los mismos combatientes, ya que las víctimas le temen en realidad a las armas y explosivos, ya que, si infunden miedo y terror.

Las víctimas de violencia sexual han vivido en carne propia las vejaciones que se ejercen sobre sus cuerpos considerados disponibles, reducibles a objetos; esta violencia que permea todos los espacios sociales. En sus cuerpos están impresas las marcas de una sociedad que silencia a las víctimas, de un Estado incapaz de hacer justicia, de familias y comunidades tolerantes a las violencias de género y de un manto de señalamiento, vergüenza y culpa que impide que se reconozca la verdad sobre lo sucedido. (Martínez, et al., 2017, párr. 2).

Son los ruidos del silencio, los que hacen de la película una oportunidad para generar ruido y reclamar los derechos vulnerados, además lleva a que en la narración audiovisual los actos representados visibilizan el clamor de las mujeres víctimas de la guerra interna. Pero en sus cuerpos, quedan las marcas de la ausencia de un Estado que las abandona y deja como a “*Siervo sin tierra*”³⁷, evocando al escritor *Eduardo Caballero Calderón*, cuando describe la angustia de los desposeídos y donde ellas como víctimas quedan a merced de los actores armados.

³⁷ Obra literaria de 1954 que plantea la historia de un campesino - indígena sin educación, que luchó toda su vida por comprar la parcela donde nació.

Lipman para abordar historias paralelas, el dolor y el sufrimiento

El filme "Oscuro Animal", propicia el abordaje de tres historias paralelas representadas en los papeles de las actrices Marleyda Soto, Joselyn Meneses y Luisa Vides, las cuales evocan la encrucijada que han sufrido las mujeres entre el control y el deseo. De esta manera, para Lipman (2016), "la comunidad de investigación es un instrumento pedagógicamente importante para enseñar pensamiento de alto nivel de manera efectiva. La comunidad de investigación se presta a ser útil tanto para el pensamiento filosófico como para el pensamiento crítico" (77). Esto sin duda alguna, debe propiciar el abordaje objetivo de esas manifestaciones recreadas en las escenas y parajes.

Así, en la narrativa audiovisual se vinculan el dolor y el sufrimiento recreado en escenas escalofriantes y de sufrimiento, muchas de estas similares y que representan en la realidad el dolor sufrido por las parejas de las mujeres violentadas; a tal punto que ellos, por la impotencia llegaban a sentir una rabia tan inconmensurable que los llevaba a perder el control de sus esfínteres. También se daban actos y hechos aberrantes ensañados sobre sus cuerpos y en especial sobre las que ejercían liderazgo en las comunidades y sectores marginales, ya que los actos representaban la resistencia, la voz individual y colectiva de rechazo a la violencia que afectaba la vida cotidiana y pacífica de las comunidades.

Cómo profundizar en la resiliencia de las mujeres víctimas

Otra característica importante representada en la película "Oscuro Animal", es la fiereza y resiliencia con que la mujer víctima en Colombia no se doblega ante la violencia; por tanto, es un tema interesante que en la *Comunidad de Indagación* se debe profundizar, ya que ella no se entrega al dolor y sufrimiento. Acá, las mujeres protagonistas demuestran como los arquetipos, sin ser estereotipos y sin tener el romanticismo e idealismos, llevan a contexto y evidencian la lucha de las mujeres por la supervivencia en medio del horror y la atrocidad. Acá las víctimas representadas en las actrices lo demuestran.

Retomar a las palabras, meditar sobre ellas, que acaso sea una tarea excesivamente humilde, pero que comporta sabiduría, puesto que las palabras son el alimento del pensar y son lo único de que, con frecuencia, disponemos para replicar a los sobresaltos del mundo” (Arendt, 1997, p. 39).

El director desde la narración logra poner en escena, toda una intención de evidenciar y visibilizar desde la palabra traducida en imagen lo que pasa en el territorio en disputa en materia de violencia contra las mujeres y, ante todo, demuestra como el ser humano a través de la lógica de la confrontación bélica se degrada moral y éticamente.

El sentido filosófico sobre el territorio y abandono estatal

Es necesario regresar y traer desde la filosofía en la *Comunidad de Indagación* los episodios que muestran la selva y el territorio agreste y recóndito, lleno de peligros, con amenazas y el riesgo de perder la vida como una constante para las mujeres en el filme. Aquí la teoría de Lipman es relevante, ya que parte de su misión es “plantear al otro (y a uno mismo) tesis provocativas, que hagan pensar, aunque molesten” (Accorinti, 2002, p. 42). Esa figura solemne cobra sentido a través del silencio y la música juega un papel preponderante, ya que los sonidos de la selva, la cumbia, el llanto, las detonaciones, gemidos y sollozos se entremezclan a medida que avanza la trama y terminan comulgando con un suspenso sostenido en el fragor y la tensión de las protagonistas.

Por otra parte, el ritmo de la película es gradual con la necesidad de las mujeres de huir y viajar a la ciudad, evocando la metáfora y el sentido latente y simbólico del “Oscuro Animal”, como manifestación de monstruosidad y adefesio para denominarse la violencia, las vejaciones y el horror de la guerra. Ante esto, Accorinti (2002), plantea que “la comunidad realice el aprendizaje de que sólo podemos aprender si desarrollamos confianza los unos en los otros, las unas en las otras, los otros en las unas, las unas en los otros” (p. 42). Sin esto, difícilmente se reconstruirá la sociedad y construir la memoria individual y colectiva.

Conclusión del “Oscuro Animal” en la Comunidad de Indagación.

Sin duda alguna, el filme "Oscuro Animal", evoca una radiografía de la violencia contra la mujer en la guerra interna en Colombia, que, llevada a la *Comunidad de Indagación*, permite clarificar que este fenómeno se da en medio de un país lleno de contrastes, contrariedades e iniquidades. Esta se caracteriza porque la confrontación armada ha sido ejecutada en sus campos, senderos, carreteras, vías y territorios donde se da la lucha bélica, desalmada y cruel por quienes en ella tienen intereses y donde están en medio los civiles y mujeres vulnerables e indefensos. Ha sido una confrontación que discurre en la utopía de quienes están mejor posicionados con sus comodidades y beneficios en las ciudades y en la distopía de quienes en las zonas rurales han sido tocados por la crudeza y degradación del conflicto armado.

Bibliografía.

Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 7(18), 35-56. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901803.pdf>

Alonso, T. M. (2007). M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. *Ocho pensadores de hoy*, 1-20. http://www.celafin.org/documentos/MirandaAlonso_FuncionFilPersonaRazonable.pdf

Arendt, A. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.

Deleuze, G. (2002). Últimos textos: "El yo me acuerdo" y La inmanencia de la vida: (Introducción, traducción y notas de Marco Parmeggiani). *Contrastes: revista internacional de filosofía*, (7), 219-237. [file:///C:/Users/DIR%20INVEST%20E%20INNOVAC/Videos/DOCTORADO/Dialnet-UltimosTextosElYoMeAcuerdoYLaInmanenciaDeLaVida-792840%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DIR%20INVEST%20E%20INNOVAC/Videos/DOCTORADO/Dialnet-UltimosTextosElYoMeAcuerdoYLaInmanenciaDeLaVida-792840%20(1).pdf)

Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. Intelectuales y el poder: Una conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze. (J. Varela y F. Álvarez-Uría, Trad., segunda edición). Las ediciones de la Piqueta. (Trabajo original publicado en 1979).

Iáñez, A., Pareja, A., Zapata, G., Álvarez, J., Coll, A., Salazar, M., Hincapié, E., Rubio-Marín, R., Arrieta –Burgos, E., Baigorria-Koppel, Ú., Ruíz, A., Muñiz, Ó. y Dasuky, Samir. (2019). *Mujeres y violencia en Colombia. La reparación a las víctimas del conflicto armado. Los libros de la Catarata.*

Martínez, M, R., Bello, R, A., Michelle del Pino, A., Bermúdez, P., H. N., & Serrano, M, A. M. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo: informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado.* Centro Nacional de Memoria Histórica. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/guerra-inscrita-en-el-cuerpo_accesible.pdf

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

Londoño, N., Vila, R. R., Giraldo, H. B., & Saldarriaga, J. F. (2021a). Reflexiones sobre el Cine y el Conflicto Armado. *Revista KAMINU*, 1(1), 15-28. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/kaminu/article/view/1831>

Londoño, N., Hernández, C., & Betancur, H. (2021b). Cine y resistencia: jóvenes, poderes y contrapoderes en la película *La noche de los lápices*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4586>

Prinz, A. (2002). *La Filosofía como profesión o el amor al mundo. La vida de Hannah Arendt.* (M. B. Ibarra., segunda edición). Herder. (Trabajo original publicado en 1998).

Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador.* Ágora.

Tébar, B. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 103-116. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100607.pdf>

Vidrio, M. V. A. (2021). La comunidad de indagación: elemento fundamental en Filosofía para Niños, del Dr. Matthew Lipman. *Protrepis*, (20), 25-38.

5.3. FILOSOFÍA PARA NIÑOS E INDAGACIÓN

Philosophy for children and inquiry

Jorge Hernan Velandia Pineda³⁸

Resumen.

La filosofía se puede determinar como un universo en el que todos nos encontramos como residentes, donde el saber, el aprendizaje, los conocimientos y la sabiduría, se encuentran a la espera de su descubrimiento, planteamientos que se hayan a la deriva a la espera de ser desempolvados, cada niño, joven y adulto cuenta con la capacidad de sopesarlos, de indagarlos y de maravillarse con ellos.

No obstante, estos planteamientos son como semillas en nuestra mente que deben ser regadas desde una temprana edad, a partir de métodos que solo la misma filosofía entiende, características que deben ser orientadas bajo el impulso de quien conoce y aplica la filosofía, especialmente teniendo como principal propósito, su enseñanza en los niños y niñas de nuestra época.

Por tanto, la filosofía para niños y la indagación son temas que abordaremos a continuación, donde a través de sus orígenes, como el pensamiento de distintos filósofos que descubrieron, abordaron y desplegaron temas a fines con la enseñanza de la filosofía en las edades tempranas, dejando a su paso herramientas para crear en nuestros hijos y las generaciones

³⁸ Estudiante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6188-5031> E-Mail: jhvelandiap@unadvirtual.edu.co.

venideras, la capacidad de mirar más allá de lo previsto, de lo imperceptible, una cualidad de analizar a manera crítica no con el afán de juzgar, sino de indagar y cuestionar, permitiendo conocer las razones en un contexto más lógico.

Palabras Clave.

Curiosidad; indagación; filosofía; cuestionamiento; pensamiento; niños; niñas

Abstract.

Philosophy can be determined as a universe in which we all find ourselves as residents, where knowledge, learning, knowledge and wisdom, are waiting to be discovered, approaches that are adrift waiting to be dusted off, every child, young person and adult has the ability to weigh them, to investigate them and to marvel at them.

However, these approaches are like seeds in our mind that must be watered from an early age, from methods that only philosophy itself understands, characteristics that must be oriented under the impulse of those who know and apply philosophy, especially having as main purpose, its teaching in the children of our time.

Therefore, philosophy for children and inquiry are topics that we will address below, where through its origins, as the thought of different philosophers who discovered, addressed and deployed topics for purposes with the teaching of philosophy in early ages, leaving in its wake tools to create in our children and future generations, the ability to look beyond the expected, the imperceptible, a quality of analyzing critically not with the desire to judge, but to inquire and question, allowing to know the reasons in a more logical context.

Keywords.

Curiosity; curiosity; inquiry; philosophy; questioning; thinking; children; girls; boys

Una filosofía que maravilla a los niños y niñas

Los temas objeto de la presente exposición van de la mano, la indagación hace parte de la filosofía para niños, por ende, en la realidad se encuentran intrínsecos en la vida diaria de los niños y niñas, su definición se traduce en investigación y curiosidad, en indagar, por supuesto en los niños y niñas más que en buscar la verdad, su enfoque es en obtener información, el conocimiento les llega de manera inconsciente, es decir, un niño no pregunta ¿por qué las rosas son rojas o por qué la serpiente no tiene patas y se arrastra?, -que bien son planteamientos filosóficos- por aprender, por saber, no, su cuestionamiento se basa en una curiosidad; en este sentido, podemos afirmar que la curiosidad y la admiración son cualidades del niño y del filósofo.

Y acá es importante detenernos e indagar sobre la curiosidad y la admiración, la primera de estas tiene su origen en el latín "curiositas" y traduce "deseo de saber", es decir que podemos afirmar que a través de la curiosidad tanto los niños, como el joven y el adulto siempre podrán obtener un saber, un conocimiento, un aprendizaje. Te aseguro que cualquier persona o niño que ponga la mano en una plancha mientras esta esté conectada y sientan la quemadura, nunca más lo volverá a hacer; ahí la curiosidad lo llevó a aprender.

Ahora bien, hablemos de la admiración, tiene su origen en el latín "admiratio" que quiere decir "estupor, admiración, sorpresa" y la sorpresa hace parte de la traducción de la palabra latina "mirabilia", es decir, maravilla, y es la maravilla, dicho por Aristóteles, lo que hace parte de los orígenes de la filosofía, fue la maravilla asociada a la sorpresa y la curiosidad lo que llevó a que Tales (624 - 546 a. C.), quien como todos sabemos se puede considerar uno de los primeros filósofos, vinculado incluso a los 7 sabios de Grecia.

Aquí podemos traer a colación una de las historias más famosas en la filosofía, y se trata de Tales, de quien se dice que al no sentirse satisfecho por lo que se conocía o las explicaciones míticas del universo, del cosmos, sobre cómo funcionaban, es por esta razón que se dedicó a la investigación, es decir a la indagación del cielo, a la astronomía e incluso al estudio de los fenómenos meteorológicos. Sencillamente, acostumbraba a caminar de noche mirando



fijamente las estrellas para averiguar qué tiempo va a hacer, es decir, para comprender un poco el funcionamiento no solo del cielo, sino de los planetas, del mismo tiempo.

Aquí aplica también la curiosidad, a partir de que se encuentra perdiendo la creencia en el funcionamiento del cielo basado en la mitología, fue esta curiosidad que lo llevó a estudiar más de manera racional, en búsqueda de comprender el origen, la razón y el sentido de las cosas, el funcionamiento de las mismas, es decir, Tales se dejó maravillado de lo incomprensible y fueron la curiosidad y la admiración quienes lo llevaron a obtener no solo un mayor conocimiento, sino un mejor entendimiento de la realidad.

Este entendimiento basado en el conocimiento sobre el estudio del cielo, le permitió ver las cosas con una perspectiva distinta a los demás, mirar más allá de lo que cualquier persona podía llegar, teniendo en cuenta que Tales aplicaba el "método" que le dio acceso a un conocimiento diferencial, un saber que le daría incluso ventaja sobre los demás, a través de las preguntas adecuadas y que le brindaron una comprensión mayor del cielo, del firmamento, incluso del clima, demostrando que el filósofo puede tener una visión más amplia de las cosas que lo rodean.

En este sentido, Tales basó sus conocimientos en desarrollar una predicción orientada en que durante cierto año habría una gran cosecha de aceitunas, lo que lo llevó a comprar y alquilar la mayoría de los trujales de la región, a partir de esto, muchos lo señalaban de loco y se burlaban; sin embargo, efectivamente su predicción dio resultados y hubo en ese año una gran cosecha de aceitunas y todos querían hacer aceite, pero debían realquilarle los trujales a Tales, quien a partir de ello gana bastante dinero.

Ahora bien, a partir de lo anterior, podemos afirmar que la filosofía brinda en el estudiante, una mirada más amplia de las cosas, una mayor comprensión no solo de la realidad, sino de lo desconocido, en el caso de los niños y niñas, este propósito estará centrado en que su curiosidad les permita realizar mayores y mejores planteamientos, cuestionamientos que le favorecerán en su vida diaria

y que le brindarán un mayor conocimiento quizá de sus orígenes, culturas y creencias, a modo de cuestionarlas o reafirmarlas.

Si bien es cierto la filosofía para niños tiene sus orígenes en Estados Unidos en la década de 1960, a partir de los métodos y teorías aplicadas por el filósofo y profesor de lógica Matthew Lipman (1923 – 2010), quien desarrollo una metodología basada en promover la enseñanza de la filosofía en niños y niñas a través de talleres creativos que formulen una discusión filosófica, con el apoyo de libros y guías didácticas que tienen el propósito de generar en el niño y la niña la capacidad de pensar por sí mismo, garantizando de esta manera una libertad en el pensamiento.

Inicialmente lo que se busca a través de la práctica de la filosofía en la educación temprana, es especialmente generar una transformación en los modelos de educación tradicionales, donde este se basa en acciones de repetición, pensamiento y memoria sobre los conceptos dictados o expuestos, brindando una mayor interacción e integración de los niños, niñas y adolescentes a través de un diálogo filosófico que busca generar indagación y comunicación, tanto desde el profesor hacia el estudiante, como viceversa.

Una metodología que busque estimular la creatividad y la imaginación en los niños y niñas, complementando con actividades de lectura sobre temas acorde a la infancia, como cuentos, fabulas, entre otros, que permitan generar en ellos, capacidades de mayor reflexión, indagación e hipótesis, entorno a los temas asociados a la edad y el grado cursado, destacando que para el desarrollo de un ejercicio dinámico, se deben establecer y aplicar criterios de comunicación y empatía que faciliten la exploración y comprensión de la filosofía en los niños y niñas.

La filosofía como medio para la navegación en el pensamiento crítico de la mente joven

En una era donde la tecnología sin duda se ha convertido en un producto de necesidad para el ser humano, un periodo digital basado en el progreso y evolución, donde nos ha permitido sacar ventaja de múltiples escenarios para

sobrellevar nuestra vida daría, especialmente en temas como la comunicación, conectividad, entretenimiento, descubrimiento y más, convirtiéndose en el camino para el progreso y la evolución de la humanidad, esta juega un papel preponderante para las nuevas generaciones, donde el conocimiento y la práctica de la filosofía serán el timón para la acertada toma de decisiones, a partir de la aplicación del pensamiento crítico.

No obstante, este pensamiento crítico debe madurar desde una temprana edad, a través de una práctica denominada por José Carlos Ruiz (1975) como protopensamiento (Filosofía ante el desánimo, 2021), basada en la interacción entre el asombro, la curiosidad y el cuestionamiento; sin embargo, estas acciones siempre deberán contar con el liderazgo y orientación de los padres desde el calor del hogar, y por supuesto desde las enseñanzas del tutor en sus áreas de educación, mediante una pedagogía que les permita conocer el desarrollo de desarmar una idea, construir cuestionamientos y analizar esas ideas.

Ahora bien, esta educación desde el hogar se debe construir y desarrollar de una manera que nuestros hijos nos vean como héroes, es decir, como sus héroes favoritos, en el sentido que sepan y entiendan la definición de un personaje heroico no por sus grandes poderes, sino por sus virtudes, sus valores y las acciones en pro de las personas. Si un superhéroe logra a partir de una acción determinada poniendo incluso su propia vida en riesgo, salvar la vida de una persona e incluso proteger el mundo, las acciones de un padre y una madre deben ser vistas por sus hijos como iniciadoras y claves para compararse con la protección del planeta entero, del vecino, del compañero, del desconocido.

Uno de los mayores referentes en tanto la aplicación de valores y por supuesto la ética, se trata de Immanuel Kant (1724 – 1804), donde por medio de su imperativo categórico (Fundamentación de la metafísica de las costumbres, 1785) podemos conocer e identificar lo fundamental de la aplicación de los conceptos basados en la ética deontológica, una ética basada en las acciones desarrolladas por deber, donde nos enseña que el ejemplo se puede convertir en una de las mejores herramientas para un vivir con propósito.



Una de las características de este propósito, se basa en enseñar a nuestros hijos a través de la filosofía, la capacidad de maravillarse con lo real, con lo tangible, aquello que se expone a los cinco sentidos, tal como lo hizo en su momento el primer filósofo Tales; generando en los niños y niñas esa fascinación por la naturaleza, los animales, los parques de diversiones, es decir, la misma realidad, demostrando en ellos el abismo entre conocer, vivir, mojarse, ensuciarse y escudriñar en el parque natural de su región, que viajar mediante los escenarios de Live a cualquier otro sitio del mundo.

Para alcanzar este propósito, la filosofía se convierte en la mejor herramienta, en el puente para conectar los mundos tecnológico y filosófico, mundos a los que el niño y la niña podrán acceder en el momento que deseen, pero con la capacidad de tener el control en cada uno, en los que el poder de decisión está en sí; es por ello que a través de la filosofía debo enseñar a mis hijos a emplear el asombro en ambos mundos, una característica que le permitirá descubrir en la manera como aprendíamos hace más de 20 años, a partir de la interacción con la naturaleza o con aquello que nos llamaba la atención.

Algo que, en la actualidad nosotros como padres hemos convertido en un tabú para nuestros hijos, donde a partir de frases como, “no hagas eso, no juegues en la calle, no te vayas a ensuciar” y otras más que cohiben la vivencia y la experimentación de nuestros hijos, alejándolo cada vez más de la segunda característica definida como; la curiosidad, una curiosidad que como lo mencionábamos al inicio, permite en los niños y niñas aumentar, aunque inconscientemente el aprendizaje frente al mundo que le rodea.

Seguidamente, esta interacción con el mundo a partir de la curiosidad, teniendo la guía permanente de los padres, y contando con las bases en la aplicabilidad de la filosofía, permitirá que los niños y niñas puedan generar cuestionamientos basados en el análisis de las situaciones, y es allí donde comprenderán y verán el sentido en las acciones que desde los padres generaban como ejemplo, entenderán y se responderán a sí mismos los cuestionamientos como ¿por qué está bien hacer las cosas?, ¿cómo lo sabes?, o

aún más, aquellas cosas elementales como el decirle al tendero que nos dio de más en el cambio, regresar un objeto caído a su dueño, entre tantas. Es allí donde se fortalecerán los valores y principios necesarios para hacer de nuestros hijos, un ciudadano con bases sólidas para enfrentar las adversidades del mundo, hallando la razón para considerarnos sus superhéroes.

Ahora bien, uno de los escenarios de mayor importancia para el aprendizaje y aplicación de la filosofía en los niños y niñas, es por supuesto en la educación temprana, como ya lo señalamos anteriormente, una educación donde la orientación esté bajo la responsabilidad del docente, del tutor, quien brindará las pautas para fomentar en el niño y niña, las facultades que Jordi Nomen (1965) menciona como crítico, creativo y cuidadoso (Nomen, 2018), donde este último se confiere como una virtud en la formación y el entendimiento de la filosofía, a partir de generar esa compasión por los demás, la necesidad de cuidado y empatía, basado en que los niños y niñas logren no solo crear sino mantener esos vínculos de amistad con los compañeros, de cuidado hacia y por ellos.

Es en la escuela donde se deben fomentar y despertar las habilidades de pensamiento básicas en los niños y niñas, tratando de que estas habilidades se fortalezcan durante toda la primaria, logrando tener jóvenes con mayores capacidades de entendimiento, cuestionamiento y generadores de opinión en materia de aporte a la sociedad, la cultura y las próximas generaciones.

Bibliografía.

Nomen, J. (2018). ¿Hay una inteligencia filosófica? El niño filósofo (pp. 39). arpa.

Matthew Lipman. (2022, 26 de abril). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 05:11, septiembre 17, 2022 desde [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Matthew Lipman&oldid=14314910](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Matthew_Lipman&oldid=14314910)
[9](#).

Kant, Immanuel. Fundamentación de la metafísica de las costumbres:
Subtítulo del libro. Madrid, Espasa-Calpe: Edición digital basada en la 6ª ed.,
Madrid, Espasa-Calpe, 1980.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcg44m4>

Ruiz, J. (2021). Filosofía ante el desánimo.
<https://www.planetalibros.com>

5.4. FILOSOFÍA PARA NIÑOS, HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, REFLEXIVO Y ANALÍTICO

Philosophy for children a tool for the development of critical thinking and inquiry

Angie Ximena Guevara Cardoza³⁹

Resumen.

Este artículo propone una nueva perspectiva de la enseñanza y/o aprendizaje de la filosofía, con el objetivo de diversificar con urgencia las prácticas pedagógicas de las escuelas primarias y secundarias, plantearse la necesidad de observar que la realidad y la vida giran en torno a nuevos paradigmas, nuevas necesidades, nuevos problemas por resolver. De forma que se logró considerar a un niño como un estudiante de filosofía. Priorizando el desarrollo de su pensamiento crítico, creativo y analítico, a partir de su participación activa en procesos que lo lleven a pensar, repensar y plantearse las opiniones y puntos de vista de las personas de su entorno y asimismo lograr investigar por su cuenta, desarrollar su necesidad innata por descubrir y favorecerse a sí mismos haciendo filosofía de manera consciente. Para ello se utiliza la Filosofía para Niños como recurso fundamental en el desarrollo de estas capacidades en los niños, y, no solamente en los niños, este recurso es fácilmente aplicable a cualquier persona. Dicho recurso permite desarrollar competencias, tales como: competencia científica (capacidad y uso de razón para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos y desarrollar conclusiones con base en lo practicado en la metodología), competencia lectora

³⁹ Estudiante de licenciatura en filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6515-2441> Email. ximenaguevaracardoza@gmail.com

(motivando a los niños a leer y a comprender los textos que hacen parte de la metodología), competencia matemática (ayudando al individuo a desarrollar sus habilidades matemáticas, la importancia de estas en la vida cotidiana y usando las matemáticas para argumentar de manera efectiva y acertada) con la implementación de textos acorde a la edad y necesidades de los niños y jóvenes, el desarrollo de comunidades de indagación.

Palabras Clave.

Filosofía para Niños; Pensamiento Crítico; Pensamiento Analítico; Pensamiento Reflexivo; Competencias Comunicativas.

Abstract.

This article proposes a new perspective of the teaching and/or learning of philosophy, with the aim of urgently diversifying the pedagogical practices of primary and secondary schools, raising the need to observe that reality and life revolve around new paradigms, new needs, new problems to solve. In such a way that it was possible to consider a child as a student of philosophy. Prioritizing the development of their critical, creative and analytical thinking, based on their active participation in processes that lead them to think, rethink and present the opinions and points of view of the people around them and manage to investigate on their own, develop their innate need to discover and favor themselves by doing philosophy consciously. For this, Philosophy for Children is used as a fundamental resource in the development of these capacities in children, and, not only in children, this resource is easily applicable to any person. This resource allows developing skills, such as: scientific skills (ability and use of reason to identify problems, acquire new knowledge and develop conclusions based on what has been practiced in the methodology), reading skills (motivating children to read and understand texts that are part of the methodology), mathematical competence (helping the individual to develop their mathematical skills, the importance of these in everyday life and using

mathematics to argue effectively and accurately) with the implementation of texts according to age and needs of children and young people, the development of communities of inquiry.

Keywords.

Philosophy for Children; Critical thinking; Analytical Thought; Reflective Thinking; Communicative Competences.

En la actualidad los estudiantes se enfrentan a múltiples problemáticas que van desde las escuelas primarias y los mecanismos autoritarios transmitidos generacionalmente, donde por lo general no se realiza una consulta acertada hacia los niños para tomar decisiones y tampoco se les permite evaluar la validez de sus puntos de vista cuando se está consultando un tema específico. Es preciso que los estudiantes se habitúen a valorar la información proporcionada, y que se capaciten para determinar lo bueno y lo malo y diferenciar lo más importante de lo secundario.

Con este paradigma, se hace referencia a que, por ejemplo, los niños están acostumbrados que los superiores sean quienes tienen la razón, quienes arreglen las diferencias, quienes identifiquen los problemas y que en general sean los que aportan sus puntos de vista. Como consecuencia de esto se pueden identificar una serie de interrogantes alrededor de este fenómeno, debido a la concepción del Pensamiento Crítico y su carga semántica. De esta forma, en la investigación realizada por Herrera y Mogollón (2012) afirma que en la mayoría de los países latinoamericanos se puede observar la falta de competencias comunicativas en los estudiantes de todos los niveles educativos, y que asimismo los sistemas educativos no dan una respuesta acertada a la falta de dominio de la lengua materna, puesto que los estudiantes no poseen una fluidez lingüística ni argumentativa, es preciso tener en cuenta que dentro de las competencias lingüísticas se encuentra una serie de subcompetencias, tales como: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Una



estrategia que puede ayudar a resolver este planteamiento, es la propuesta del autor Lipman (1998) quien con la metodología Filosofía para niños, ha hecho aportes muy significativos enfocados al desarrollo del pensamiento, creatividad y reflexión desde temprana edad, el material de FpN consta de siete novelas con su respectivo manual de apoyo, para que el momento de poner en práctica la metodología se desarrolle de manera acertada en virtud de la investigación filosófica. Las novelas están diseñadas para que los niños se sientan identificados con los protagonistas y de esta forma tengan una conexión con la actividad, estimula a los individuos a pensar sobre temas específicos a generar espacios de debate y de discusión, además de tener ejercicios y juegos que permiten a los niños realizar sus propias reflexiones a partir de sus planteamientos, además cada una de ellas tiene un tópico filosófico central que se tratan a través de las aventuras de los protagonistas. Mejía, A. (2011). En su libro "Filosofía para Niños y Niñas desde sus novelas" plantea las herramientas de la metodología Filosofía para Niños son:

Programa Filosofía para Niños y Niñas		
Edad	Novela	Tópico Filosófico
3-5	Hospital de Muñecas	Ética
5-6	Elfie	Lenguaje
6-7	Pixie	Comunicación
7-8	Nous	Valores
9-10	Kyo Y Gus	El conocimiento
11-12	Harry	Lógica
13-14	Lisa	Ética



15- 16	Suky	Estética
16- 17	Mark	Política
17- 18	El descubrimiento de Harry	Investigación filosófica

Mejía, L (2013) afirma que la metodología Filosofía para Niños tiene como objetivo propiciar la actividad reflexiva, el pensamiento creativo y crítico, con el fin de desarrollar la autonomía y mejora en el rendimiento académico de todos aquellos que puedan aplicar esta metodología aunque se hiciera una vez por semana, enfatizando en que se desarrollan competencias comunicativas, actitudes reflexivas, pensamiento analítico, pensamiento lógico matemático, comprensión e interpretación textual, además de actitudes de convivencia donde los niños conocen la importancia de respetar los puntos de vista de otros, de compartirlos, y analizarlos abiertamente entre todo. Por otro lado, FpN busca desarrollar la expresión libre y de dar importancia a los razonamientos de los más pequeños, entonces, los estudiantes van a tener una meta y un alcance de raciocinio donde se planteen nuevas teorías de significados a partir de la experiencia y conocimientos previos.

Otro de los objetivos de FpN que para la autora de este artículo es muy importante, consta de familiarizar a los estudiantes con la reflexión filosófica y como tal con la filosofía, de modo que esta pueda ser entendida de manera extendida y como análisis crítico de intereses, utilizando el material adecuado para el desarrollo del pensamiento de forma lógica y coherente. Es preciso mencionar que la filosofía se enseña en los últimos grados de escolaridad, y evidentemente en los primeros años, no se tiene un acercamiento con lo que más adelante se tiene que aprender. La metodología FpN busca reforzar aspectos emocionales y cognitivos que vayan de la mano con el proceso educativo de los estudiantes, donde se busca sensibilizar a los estudiantes ante

temas como la necesidades y problemas de los seres humanos más allá de un aula de clases, creando ambientes favorables, atractivos y de aprendizaje colaborativo transformando el aula en la comunidad de trabajo.

Además de todo lo mencionado anteriormente, Herrera y Mogollón (2012) menciona la importancia del papel del diálogo, de hablar con respeto, de construir una verdad de manera colaborativa, siendo este el transporte ideal para los valores y la reflexión común, además de enriquecer el crecimiento personal y el desarrollo de posturas críticas que más adelante formarán ciudadanos autónomos, encargados de sus propias decisiones y con una mejor calidad de vida, puesto que al desarrollar las habilidades mencionadas con anterioridad, una persona con un excelente pensamiento crítico logra mejorar aspectos de su vida cotidiana y su vida laboral, siendo estas muy organizadas, y el individuo preparado, en la posición y con la capacidad de enfrentar situaciones de la vida real.

Bajo esta perspectiva surgen ciertos términos que tienen una correlación estrecha con la infancia y la niñez. Rojas, Pérez y Álvarez (2016). En su investigación "El Pensamiento Crítico en la educación" hablan del Pensamiento Crítico basado en el análisis de ideas a partir de estándares, la importancia del Pensamiento Crítico es creciente y se afirma que se debe determinar el interés del Pensamiento Crítico y no solo para la filosofía sino para cualquier campo de formación. Se expresa que el desarrollo del Pensamiento Crítico implica dificultades, lo que lleva consigo el requerimiento de enfoques y herramientas para cada nivel de enseñanza, esto obliga a la memorización y no se lleva a cabo un proceso reflexivo o crítico. Es preciso afirmar que es necesario sintetizar la información de varios documentos y obtener diferentes perspectivas.

En la investigación realizada por Puig (2018) "Filosofía para Niños" se evidencia la importancia del pensamiento de los niños y a mejorar por sí mismos, con el fin de que los estudiantes más pequeños se capaciten para pensar por su cuenta de una manera efectiva y afectiva, dicha investigación se centra en la propuesta pedagógica con los niños de no aprender maquinalmente y aceptando la autoridad de otros. El objetivo prioritario de la FpN en la propuesta de "Pensar

Mejor por sí Mismos” es convertir a los alumnos en seres atentos al discurso, reflexivos y razonables.

Puig (2018) demuestra que la propuesta FpN se puede dividir en Pensar (Enseñar a pensar no es lo mismo que enseñar sobre el pensar), Mejor (la educación y la madurez humana no debe limitarse solo al afinamiento de la cualificación profesional, también las destrezas en la comprensión de la realidad), por sí Mismos (no tendremos mejores pensadores si no logramos que quienes piensen sean autónomos). Además de resaltar la importancia de las 3 dimensiones de la FpN las cuales son la dimensión crítica que se compone de la fundamentación de criterios, autocorrección y el reconocimiento de las circunstancias, la dimensión creativa, donde existe fluidez, originalidad y flexibilidad y la dimensión cuidadosa, donde se implementa la ética del cuidado.

Para una mejor organización y aplicación de la metodología, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico (Paul, R. Y Elder, L. 2003) plantean “la mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas” en la cual se menciona la importancia del pensamiento crítico y los elementos que se pueden analizar a la hora de desarrollarlo. Dependiendo de la calidad de nuestro pensamiento, el pensamiento es arbitrario, parcializado y prejuiciado, por tanto, una mala calidad de pensamiento cuesta calidad de vida. El pensamiento crítico es un modo de pensar, sobre cualquier tema, contenido y problema, este pensamiento fomenta la autonomía y la disciplina y autocorrección. En este orden de ideas, los elementos del pensamiento crítico son:

Propósito del pensamiento: Donde establece si el individuo tiene clara la meta y el objetivo de lo que se desea cuestionar.

Pregunta en cuestión: En la pregunta en cuestión se plantea el asunto, el problema que se desea resolver y las preguntas para indagar y cuestionarse.

Información: En el elemento de información se establecen los datos, los hechos, las observaciones y las experiencias, desde donde se toman, las herramientas y estrategias para llegar a ella.



Interpretación y experiencia: Se buscan soluciones y se llegan a conclusiones individuales o grupales del problema o asunto en cuestión.

Conceptos: En este elemento se establecen las teorías, las definiciones, los axiomas, leyes, principios y modelos desde los cuales se dan los argumentos.

Supuestos: Donde se identifican las presuposiciones, lo que se acepta como dado, las hipótesis de lo que se está indagando.

Implicaciones y consecuencias: En este elemento se identifican que aspectos intervienen y cuales son consecuentes de la pregunta en cuestión.

Puntos de vista: Donde se establece el marco de referencia, se identifican perspectivas, orientaciones y análisis hechos por otras personas.

Allí mismo se establece que las destrezas obtenidas por desarrollar el pensamiento crítico, creativo, reflexivo y analítico pueden aplicarse a cualquier tema, las personas que piensan críticamente tienen propósitos claros, preguntas definidas, desean cuestionar la información que se les brinda y procuran ser precisos y relevantes, indagan con lógica e imparcialidad, y asimismo usa estas habilidades al momento de leer, hablar, escuchar y argumentar en todos los campos y áreas de la educación.

Con los resultados observados de varias investigaciones de la metodología FpN, y lo mencionado anteriormente, es acertado afirmar que el desarrollo del pensamiento crítico en los niños, está enfocado en su autonomía, en su desenvolvimiento a la hora de utilizar diferentes métodos que llevan a preguntar y a buscar a verdades dadas, esta metodología fomenta la discusión y expresión de puntos de vista según las experiencias y a través del diálogo, discursos, explicaciones y con el aprovechamiento de diferentes contextos e información necesaria para dar respuestas, es evidente que los estudiantes se sienten seguros y demuestran su deseo por expresar sus ideas. Los niños deben aprender filosofía puesto que la filosofía es un elemento básico de ciudadanía que debería estar presente en todas las escuelas y en todas las áreas.

En cuanto a la influencia de estas sesiones en los rasgos de personalidad, los estudiantes de filosofía desde edades tempranas demuestran una tendencia a la extraversión, la honestidad y la emotividad por compartir ideas con sus compañeros y de analizarlas para llegar a una conclusión. Estos rasgos se pueden potenciar, más que por el propio contenido de las clases, por la modalidad de enseñanza que requiere la filosofía para ser enseñada en clases: los grupos de discusión, el debate para cuestionar ideas preconcebidas y la propuesta continua de interrogantes. La filosofía con niños requiere de una estructura de las clases mucho más democrática en la que el alumno es un sujeto activo junto con el resto de los compañeros y el profesor pasa a ser un facilitador y guía de las investigaciones de los estudiantes, esto favorece la crítica y se crean momentos de discusión y de diálogo que les permite desenvolverse en su vida diría y cotidiana.

Bibliografía.

Álvarez, A, Pérez, H y Rojas, J. (2016). El Pensamiento Crítico en la Educación. Revista publicando, 3(9), 110-118. Recuperado el 13/08/22 de: <https://dialnet.uniroja.es/sevlet/srticulo?codigo=58833533>

De Puig, I. (2018). Filosofía para Niños. Voces De La Educación, 3(6), 77-84. Recuperado de: <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=6521969>

Elder, L y Paul, R. (2003). La miniguía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico, 707-878-9100. 1(26). Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Herrera, Y. y Mogollón, E. (2012). Influencias del programa filosofía para niños (FpN) en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de educación primaria. Revista electrónica Educare. 16(1) 79-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975740>

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones la Torre.

[https://www.academia.edu/31996127/Pensamiento complejo y educacion Matthew Lipman](https://www.academia.edu/31996127/Pensamiento_complejo_y_educacion_Matthew_Lipman)

Mejía, A. (2011). Filosofía para Niños y Niñas desde sus novelas. Universidad Politécnica Salesiana. 10. 209-233. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123219>

Mejía, L. (2013). La Filosofía para Niños (FPN) como propuesta para promover el desarrollo de competencias científicas y comunicativas con la mediación de tic. caso: estudiantes de séptimo grado de una institución educativa oficial de Cundinamarca. Universidad Industrial de Santander. Recuperado de: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/148702.pdf>



5.5. HACIA UNA FILOSOFÍA DESDE LOS NIÑOS

on way a philosophy from the children

Javier Danilo Murcia González⁴⁰

Resumen.

La presente ponencia se constituye como una reflexión pedagógica acerca del lugar de la filosofía en la escuela primaria, la cual, para posicionarse de forma significativa en la cotidianidad del aula, debe reconstruir su status cognitivo y pedagógico, que le permita un proceso de resignificación de la filosofía en la institucionalidad escolar y en segundo lugar, que partiendo de un ejercicio reflexivo y de estrategias del Programa de Filosofía para Niños (PFpN), puedan estas reorientarse en una propuesta de “filosofía desde los niños”.

En este contexto, el presente artículo lleva una ruta que inicia en el abordaje de las objeciones o resistencias que tiene la escuela hacia la filosofía y su potencial lugar en la educación infantil, reflexión que da lugar al análisis del lugar epistemológico o status cognitivo de la filosofía en contextos de enseñanza escolar. La cualificación del status cognitivo de la filosofía, no solo en su posicionamiento curricular obligatorio en Colombia (media académica), sino en también en espacios no tradicionales de formación y enseñanza de la filosofía, como la básica primaria, hace necesario que se incorporen herramientas metodológicas como las preguntas infantiles y la apuesta por procesos de clarificación subjetiva en niños, despeje cognitivo de los intereses cognitivos de

⁴⁰ Licenciado en pedagogía infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en investigación social, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estudiante del doctorado en educación, Universidad Nacional de Rosario, estudiante de licenciatura en filosofía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Profesor del IED Colegio Quiroga Alianza, Bogotá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3922-826X> Email. (javierwy@yahoo.es)

los estudiantes y la emergencia de una filosofía construida desde la mirada existencial de los niños.

Palabras Clave.

Filosofía; niñez; pedagogía existencialista; preguntas infantiles

Abstract.

This paper is constituted as a pedagogical reflection on the place of philosophy in elementary school, which, in order to position itself in a significant way in the daily life of the classroom, must reconstruct its cognitive and pedagogical status, which allows a process of resignification of philosophy in the school institutionality and secondly, that based on a reflective exercise and strategies of the Philosophy for Children Program, these can be reoriented in a proposal of "philosophy from the children".

In this context, the present article takes a route that begins with the approach of the objections or resistances that the school has towards philosophy and its potential place in children's education, a reflection that gives rise to the analysis of the epistemological place or cognitive status of philosophy in school teaching contexts. The qualification of the cognitive status of philosophy, not only in its obligatory curricular positioning in Colombia (academic middle school), but also in non-traditional spaces of formation and teaching of philosophy, such as elementary school, makes it necessary to incorporate methodological tools such as children's questions and the bet for processes of subjective clarification in children, cognitive clearing of the cognitive interests of the students and the emergence of a philosophy built from the existential look of the children.

Keywords

Philosophy; childhood; existentialist pedagogy; children's questions.

Desarrollo de la Ponencia

Introducción

El programa de filosofía para niños (PFpN), se constituye como una propuesta de formación de pensamiento crítico, creativo e investigación intelectual (Lipman, 1998) en contextos de formación infantil, por medio de la aproximación del niño con la filosofía, y a partir de la lúdica, la narrativa, el trabajo colaborativo, la democratización del lenguaje y el acceso a las diferentes comprensiones que sobre la vida se han construido (Lipman, 1998).

Teniendo en cuenta nuestro interés reflexivo, nos referiremos a dos ejes problémicos que dan vida al programa de Filosofía para Niños, en primer lugar, la pregunta por los vacíos en cuanto a pensamiento crítico y herramientas de análisis que evidencian los estudiantes, cuando ingresan a la educación superior, elementos, que no deberían esperar para su formación en las últimas etapas de la escolaridad (media académica para el caso colombiano).

En este orden de ideas, y asumiendo que la filosofía puede aportar elementos de formación en pensamiento crítico y herramientas analíticas, se evidencia una paradoja en el "piramidal" sistema escolar (Lipman, 1998), pues se espera que los estudiantes construyan herramientas de análisis, lógica, crítica y ampliación del lenguaje, pero algunos contenidos y/o estrategias que parecieran ser útiles a este propósito, se manifiestan curricularmente en los últimos peldaños de la escolaridad, como si en etapas tempranas de la misma, no fuera posible abordar situaciones de cierta complejidad filosófica.

En este sentido, el "PFpN" se despliega en una multiplicidad de trabajos, estrategias y reflexiones que buscan articular la noción de pensamiento filosófico e infancia, asumiendo, por un lado, que el primero no se restringe a un desarrollo exclusivo de ciertas edades o grupos que son validados por comunidades académicas, y segundo, que los objetos de estudio de la filosofía pueden tener una comprensión y aproximación desde la creatividad de las edades tempranas del ser humano.

No obstante, los procesos de implementación del "PFpN" en contextos como las escuelas colombianas no ha sido sencillo ni tampoco comprendido, de tal manera que programas como estos, surjan desde el interior de las mismas comunidades educativas, por el contrario, son pocos casos en los

que el programa se implementa, constituyéndose en casos aislados, proyectos de bajo alcance y con pocos recursos para su desarrollo.

Las “objeciones” que emergen con respecto a la implementación de “PFpN” en los contextos educativos infantiles, suelen ser de múltiples naturalezas, que van desde argumentos de tipo psicológico, filosófico y pedagógico (Pineda, 2004), hasta circunstancias de tipo administrativo en las escuelas públicas, en las que no existen los espacios curriculares para el desarrollo de propuestas de este tipo; no obstante, es necesario abordar qué elementos subyacen a las objeciones que se le hacen desde la escuela al “PFpN”, mediante un análisis de la comprensión de conocimiento escolar y la formulación de un status cognitivo – escolar de la filosofía, que le permita entrar en contacto con sistemas de enseñanza en la infancia, basados en la verticalidad y el autoritarismo curricular.

Pretendemos en este escrito, plantear una reflexión que permita cualificar la propuesta del “PFpN”, teniendo como base una reconstrucción cognitiva y escolar de la filosofía, a partir de una revisión hacia recursos metodológicos derivados de las preguntas infantiles. Dichas preguntas, las asumimos como recursos cognitivos, que permiten el proceso de aproximación entre infancia y filosofía, que desemboque en un tránsito de un modelo de “filosofía para niños” a “filosofía desde los niños”.

DISCUSIÓN EN CONTEXTO

El Programa de Filosofía para Niños (PFpN) constituye un ejercicio de desterritorialización de la filosofía, una acción por la cual esta forma de pensamiento se vacía de ciertos preceptos y contenidos que se habían hecho cotidianos en su quehacer, entre ellos, las fuertes restricciones que se habían instituido en la modernidad occidental para producir pensamiento filosófico. En este sentido, escuelas de pensamiento que se asumían como liberadoras e iluministas, generaban procesos de verticalidad cognitiva, en la que no todos, se creía, pensaban filosóficamente, así como todo saber no tenía la misma validez epistemológica y/o científica.

De esta forma, la naturaleza “positiva” del método científico y la iluminación como forma de “emancipación” del ser humano, produjeron que formas de pensamiento que no transitaran por el “método” fueran denominadas como “arcaicas”, “discusiones bizantinas” y representaciones enmarcadas en el paradigma “conocimiento – ignorancia”, dentro de esta lógica, una de las formas de ser en el mundo, que quedaron enmarcadas en dichos paradigmas, fue la infancia, comprendida como una “tabula rasa”.

Desde esta perspectiva, es comprensible el hecho que los niños no fueran leídos como sujetos productores de pensamiento, sino reproductores de “creencias” o “preconceptos”, conceptos que desde la temprana tradición filosófica se habían hecho objeto de crítica. Esto genera dos consecuencias en el status cognitivo de la filosofía escolar y de la escuela misma. En primer lugar, que la naturaleza abstracta de la filosofía no posibilita un acercamiento con la infancia y que esta, dadas sus características físicas y psicológicas no alcanzan los niveles de profundidad reflexiva que requiere la filosofía; dicho argumento es una de las resistencias más fuertes que se tiene con respecto al PFpN (Pineda, 2004).

En segundo lugar, la concepción de infancia según la cual, es un estado mental más cercano a la ignorancia y a las creencias, objeto de modificación cognitiva por la “iluminación” de la escuela, ha hecho de esta, un dispositivo histórico – cultural, que se instituye como “piramidal” en orden creciente de complejidad (Lipman, 1998), que no permite que ciertos contenidos de naturaleza abstracta y reflexiva como la filosofía, entre otros, sean considerados como pertinentes en la infancia.

En este orden de ideas, la filosofía en la escuela primaria pertenece al campo de lo que Eisner (1994) denomina como “currículo nulo”, es decir aquellos contenidos que no se enseñan ni se aprenden en el sistema escolar, o que, estando presentes, se omiten.

Desde esta perspectiva, el ejercicio metacognitivo propuesto por autores como Lipman (1998), busca democratizar el lenguaje y la filosofía, no solo haciéndola accesible a poblaciones y territorios en los que no era usual que

estuviera presente, sino que, a partir de ella, hubiera la formación de hábitos democráticos y pensamiento crítico, dadas “las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegan los alumnos a la universidad” (Carmona, 2005, p. 103). En este sentido, la filosofía adquiere una naturaleza flexible y ante todo lúdica, pues esta deviene en objetos reflexivos en la infancia.

Ahora bien, la filosofía configurada en objeto de transposición didáctica en la infancia requiere un ejercicio previo y una resignificación de la filosofía escolar, que la sitúe más allá de una comprensión disciplinar, es decir más allá de un lugar epistemológico reservado para aquellos estudiantes ad portas de egresar de la escuela.

La superación de la barrera cognitiva que le impone la naturaleza disciplinar a la filosofía, así como sus métodos, su historicidad y su legitimidad epistemológica, implica, que asumamos a la filosofía como un territorio existencial de preguntas, es decir, de subjetividades y colectividades que se inquietan por el entorno y que se alimentan del diálogo como proceso de construcción del ser. En este contexto, y si comprendemos a la filosofía como una actitud existencial de pregunta, es inevitable reflexionar por el lugar de esta última en el PFpN, y cómo ella misma podría generar un cambio de enfoque en las metodologías y denominación de dicho programa.

Dicho de otro modo, el comprender a la infancia, más allá de un supuesto “no lugar” del conocimiento, implicaría que el concepto de ignorancia no se siga atribuyendo al contexto de la niñez, por ende, que, aunque tengan habilidades en formación, los niños son capaces de preguntarse y pensar filosóficamente. De tal forma, que en principio no es solamente objeto del PFpN acomodar las preguntas filosóficas al contexto de la niñez, sino que de ella misma emerjan estas y otras preguntas.

En estas circunstancias, emerge la propuesta de cualificación pedagógica del “PFpN”, el cual tiene como insumo principal para nuestro caso, lo que autores como Buber (1995), Korczak, retomado por Naranjo (2001) y Bárcena (2006), denominan “pedagogía de la existencia”, es decir, que sin desconocer los campos comunes de formación que tiene la educación, exista la



posibilidad para que el sujeto gestione su propio conocimiento a partir de sus necesidades existenciales y apuestas vitales; entendiendo que,

El hombre sufre la influencia no sólo de la idea que tiene de sí, sino también de como pretende ser. Esos impulsos no orientan hacia un determinado tipo de existencia, pues un individuo no puede ser otra cosa sino aquello en que se constituye. Como no hay nada superior a él, su marcha se topa con la nada (Gadotti, 1998, p. 169).

Si a los niños se les permite que construyan su mundo comunicativo y cognitivo a partir de preguntas, nos estaríamos aproximando a dos acciones absolutamente relevantes, transitar de los paradigmas clásicos de la “filosofía para niños” a la “filosofía desde los niños”, y segundo, materializar una propuesta bien extendida en las pedagogías del siglo XX, la cual es que el aprendizaje del estudiante sea atravesado por su subjetividad, sus intereses e inclinaciones cognitivas.

Conclusiones

Los paradigmas mentales que se han instituido por la verticalidad y autoritarismo del conocimiento moderno, pueden tomar muchos nombres: educación tradicional, clásica, escuela alemana, etc., sin embargo, tomamos una denominación propuesta por Gadotti (1998) quien la llama “educación esencialista”, para referirnos a aquella escuela en la que el conocimiento se configura en un “objeto” de transferencia de un sujeto que “sabe” a uno que “no sabe” y que es medible por un tipo de evaluación que debe dar cuenta del status cognitivo y de los próximos escalones en el sistema escolar.

Frente al anterior tipo de escuela, se erige otra, en la que, si bien, se enseñan contenidos preestablecidos, dispuestos allí por el estado, la sociedad, la cultura, las instituciones y los maestros, también hay lugar para que el sujeto tenga la posibilidad de formular cualquier tipo de pregunta, independientemente de si esta se acomoda a las estructuras disciplinares, objeto de enseñanza en la escuela.

Una escuela que es capaz de dar cabida a las preguntas e inclinaciones cognitivas de los niños es una escuela que se aproxima a una pedagogía existencial, es decir a comunidades educativas que enfatizan en las necesidades existenciales de los niños y que en principio no requieren que la filosofía sea objeto de transposición didáctica en la infancia, sino que los niños sean capaces de preguntarse y pensar filosóficamente.

Bibliografía.

Bárcena, I. (2006) Acerca de una pedagogía de la existencia. *Aloma Revista de psicología* 19, 245 – 262
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201340>

Buber, M. (1995). *Yo y tú*. Caparros Editores.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2bx8QYMICIsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Martin+buber&ots=a76UhZTzAS&sig=XqkoFhFRKLH5aM5kCB2yI05X-Os#v=onepage&q=Martin%20buber&f=false>

Carmona, G. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6 (12), 101-128

Colciencias, Programa Ondas, Unesco y Fundación FES Social (2011) *Caja de herramientas para maestros y maestras, ondas. Cuaderno 2: La pregunta como punto de partida Estrategia metodológica*.

Eisner, E. (1994) *The educational imagination*. MacMillan.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores

Jaume, A. (2013). filosofía, ciencia y progreso o la filosofía no sirve para nada o es el remedio para todos los males. Un intento de responder a la cuestión acerca del valor de hacer filosofía. *Ludus Vitalis*, vol. XXI, num. 40, (pp. 397-400). <http://www.ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/65/65>

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

Naranjo, R (2001). *Janus Korczak, maestro de la humanidad*. Editorial Mila.

Paredes, D. Villa, V (2013) Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos* 34, 37-48.

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

Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación*. Libros del Zorzal.



5.6. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA PARA LOS NIÑOS

Teaching philosophy for children⁴¹

Angela María Manrique Rodríguez⁴²

Nubia Yaneth Gómez Velasco⁴³

RESUMEN.

El objetivo de esta ponencia busca defender la importancia de la Filosofía para niños como una herramienta que permite fortalecer la formación *metafísica, lógica, ética, histórica, literaria y educativa* de los infantes a partir de la innata capacidad de asombro que tienden a perder en diferentes momentos de su vida en el contexto familiar, social o religioso. La Filosofía para niños, es una propuesta didáctica y, al mismo tiempo, un reto significativo tanto para la formación del aprendiz como para la enseñanza del docente que acompaña el camino filosófico del niño. El autor que realiza su apología por esta apuesta educativa es el pensador alemán Matthew Lipman, en su libro "Filosofía en el aula" quien más allá de una teoría entrega una variedad de posibilidades para creer en el potencial que existe entre el niño y la filosofía.

Por ende, el presente trabajo quiere dar a conocer cómo la filosofía es un aspecto inherente al niño. Así, en primer lugar, se presentarán las preguntas filosóficas más comunes que elabora el niño. Seguidamente, se dará a conocer

⁴¹ La presente ponencia es producto del trabajo realizado en el Diplomado de Filosofía Práctica de la USTA de Tunja desarrollado en el 2019.

⁴² Lic. Psicopedagogía – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Participante del Grupo Investigación Gamma Email: angemanro20@gmail.com

⁴³ PhD. En Educación- Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7745-1721> Email: nubia.gomez@uptc.edu.co



la propuesta pedagógica que puede alimentar esta capacidad de asombro que poseen los niños, incentivando su creatividad, imaginación y todas aquellas facultades que pueden motivar el desarrollo de diversas destrezas artísticas dentro del contexto particular de cada uno de estos pequeños. Finalmente, se enfatizará en la necesidad de rescatar esta capacidad de asombro, aportándole un digno crecimiento, de manera que, los niños puedan desarrollarla en todos los aspectos de su vida.

Palabras Clave.

Aprendizaje; Enseñanza; Filosofía; Niños.

ABSTRACT.

The objective of this paper seeks to defend the importance of Philosophy for children as a tool that allows strengthening the metaphysical, logical, ethical, historical, literary and educational formation of infants from the innate capacity for wonder that they tend to lose in different situations. moments of his life in the family, social or religious context. Philosophy for children is a didactic proposal and, at the same time, a significant challenge both for the formation of the apprentice and for the teaching of the teacher who accompanies the child's philosophical path. The author who makes his apology for this educational commitment is the German thinker Matthew Lipman, in his book "Philosophy in the classroom" who, beyond a theory, provides a variety of possibilities to believe in the potential that exists between the child and philosophy.

Therefore, the present work wants to show how philosophy is an inherent aspect of the child. Thus, in the first place, the most common philosophical questions that the child elaborates will be presented. Next, the pedagogical proposal that can feed this capacity for wonder that children possess will be announced, encouraging their creativity, imagination and all those faculties that can motivate the development of various artistic skills within the particular context of each one of these little ones. Finally, the need to rescue this capacity for wonder will be emphasized, giving it a worthy growth, so that children can develop it in all aspects of their lives.



Keywords.

Learning; Teaching; Philosophy; Children.

Introducción

El interés por la enseñanza de la filosofía para niños ha despertado pensamientos, estrategias y oportunidades para hacer posible una educación emergente que responda a las necesidades y cuestionamientos que el individuo desde su propia subjetividad se plantea. Por esta razón, autores como Matthew Lipman, han desplegado propuestas que incentivan una educación filosófica en los niños, por ello se argumentarán los aportes del filósofo mencionado desde la autora (Carmona, 2005). En segundo lugar, se resaltarán la capacidad de asombro de los niños citando (Gaarder, 1991). Posteriormente, se señalarán las principales preguntas que surgen en los niños como indicios a la necesidad de filosofar vistas desde (Lipman, Sharpp, & Oscanyan, 1998), (Rodríguez, 2013), (Biesta, 2019), y (Murriss, 2000). A su vez, se mencionarán algunas apropiaciones y experiencias pedagógicas de Filosofía e Infancia en Colombia propuestas por las autoras (Suarez Vaca, González Vargas, & Lara Buitrago, 2016). Finalmente, se hará una reflexión del que hacer educativo frente a la enseñanza de la filosofía confrontando la realidad actual con el deseo de aprendizaje del niño y se expondrán algunas estrategias pedagógicas las cuales podrán ser herramientas orientadoras hacia un proceso exitoso de enseñanza aprendizaje.

Desarrollo

Para iniciar, es pertinente mencionar los principales aportes de (Lipman 1998), a la filosofía tradicional y educativa pues desde estos se genera una nueva visión de enseñanza filosófica guiada a centrar la mirada en las necesidades de los niños. Es por ello, que (Carmona, 2005) sintetiza dichos aportes en tres ítems:

“Tratar de destruir la creencia de que los niños son incapaces de filosofar porque es preciso un alto nivel de abstracción que llegaría con la edad adulta; convertir la clase en una comunidad de investigación, en la cual la búsqueda de



la verdad se debe hacer cooperativamente; ayudar a los niños a filosofar narrativamente, a través de novelas que plantean preguntas, buscando respuestas.” (pág. 103)

En virtud de lo anterior, la capacidad de asombro en los niños surge como una oportunidad de crear mundos nuevos, de cuestionar, indagar y preguntar por aquello que ya existe y por lo que aún no. Este potencial de asombro y curiosidad es innato en los infantes y resulta ser una perla preciosa en la vida de los niños, ya que trasciende desde la admiración de las pequeñas cosas hasta aquello que es más profundo para la mente adulta. Es así como todo niño es “Filósofo”, pues siguiendo *El Mundo de Sofía*, ellos poseen esa gran capacidad de admiración (Gaarder, 1991), y por lo tanto se presenta una gran semejanza entre el filósofo y el hombre en sus primeros años. De hecho, el niño, sin poseer un bagaje filosófico y teórico, implementa esta gran facultad de asombro porque es un ser nuevo en este mundo, y así mismo constituye un mundo nuevo y único; por esta razón el niño pregunta frecuentemente por cada fenómeno que ve, escucha, o siente.

En este sentido, los niños expresan a diario muchas preguntas, las cuales según (Lipman, Sharpp, & Oscanyan, 1998), pueden ser de carácter *metafísico*, tales como: ¿Qué es la distancia?, ¿qué es la muerte?, ¿tuvo todo un principio?; de igual forma puede ser *lógico* al cuestionarse: ¿Y eso qué?, ¿qué sigue después de eso? ¿Por qué? ¿Para qué?; y finalmente *ético*: ¿Qué es el bien?, ¿qué es lo justo?, y un sinnúmero de cuestionamientos que se estaría corto para nombrarlos, pues en cada niño anidan talentos excepcionales que nacen de lo más profundo de la inocencia y que sólo esperan ser comprendidos y desarrollados. En este orden de ideas, es pertinente resaltar un corto párrafo de la novela *Rebeca*, el cual ilustra significativamente esta temática en voz de los niños:

Bueno, puedo tolerar estar confundida por un ratito.

Puedo tolerar estar confundida por un rato largo.

Pero ahora parecía que lo iba a estar para siempre.

Estaba cansada de estar confundida.



Estaba empezando a enojarme un poquito por tener trescientas-cuarenta-y-siete preguntas.

TRESCIENTAS CUARENTA Y SIETE

dando vueltas por mi cabeza.

Todas las preguntas estaban conectadas y yo no podía contestar ninguna.

(Reed, 2004, pág. 64).

De este modo, cabe preguntarse cómo estamos respondiendo desde el rol adulto a estas mismas. Efectivamente, ¿será que se están cumpliendo las expectativas de los pequeños con las respuestas dadas?, o simplemente se están ignorando. Tal vez para algunos adultos son insignificantes estos cuestionamientos y gran error se está cometiendo al subestimar o ignorar las ideas de los niños, pues desde allí se empiezan a crear barreras en su pensamiento y disminuir esa capacidad de asombro, ocasionando en muchos casos simplemente que desaparezca. Es por ello por lo que es indispensable que: "La imaginación se desprofesionalice: que los niños sean alentados a pensar y a crear por sí mismos en lugar de que el mundo adulto siga creando y pensando por ellos. Hay algo malsano, casi parasitario, en la idea de los adultos aferrándose a su propia creatividad mientras anulan la de sus propios hijos" (Lipman, Sharpp, & Oscanyan, 1998, pág. 25).

Entre tanto, se debe apoyar al niño a satisfacer su deseo de curiosidad invitándolo a pensar, a descubrir, alimentarse de cosas nuevas, a crear desde sus experiencias pensamientos críticos y fascinantes que devuelvan la fantasía a sus vidas, como alguna vez lo hicieron esos cuentos maravillosos de grandes héroes que marcaron su deseo de creatividad e imaginación. De esta manera, es indiscutible que los niños en sus primeros años son como una esponja que absorben todo lo que ven, escuchan y sienten de una forma impresionante, entonces por qué no darles un regalopreciado en esta primera etapa, que puedan cultivar y cuidar por toda su vida, a diferencia de algo material, efímero y superficial, sino aquello que hará que su existencia adquiera un sentido diferente que les permita aprender a pensar, cuestionar, indagar, y a crear sus

propias posturas frente a la diversidad del mundo actual, y este regalo será : *La enseñanza de la Filosofía.*

En efecto, esta enseñanza debe surgir desde una necesidad de aventura como lo plantean (Lipman, Sharpp, & Oscanyan, 1998); esta debería darse como un camino lleno de descubrimientos y oportunidades para sorprenderse, de misterios emocionantes que induzcan en los niños pensamientos más complejos, que desarrollen habilidades críticas frente a las diferentes temáticas que se les presenta, pues ya es hora de desdibujar las teorías, los largos textos, la tecnificación del conocimiento y la barrera de acceso a este. A todas luces, la educación no ha aportado lo suficiente para que las prácticas filosóficas lleguen a los pequeños, puesto que se ha minimizado la capacidad de entendimiento de ellos, limitando su edad para el acceso a una enseñanza de la filosofía.

Por ende, a través de este ensayo se desea plantear que sí es posible una *educación filosófica* para la primera infancia, con el objetivo de incentivar a pensar a los niños por sí mismos, a despertar en ellos un pensamiento filosófico que les permita mejorar su capacidad de razonamiento, para así extraer inferencias desde su realidad, de forma que los niños puedan desarrollar su creatividad y luego su comprensión ética, al tiempo que se aporte al crecimiento personal e interpersonal, así como al descubrimiento de nuevas alternativas para encontrar un sentido a la propia existencia desde la experiencia individual y global. Por otra parte, es pertinente mencionar que autores como (Suarez Vaca, González Vargas, & Lara Buitrago, 2016), se han interesado por ver la realidad de Colombia frente a la enseñanza de la filosofía, por ende, han estudiado aproximaciones ejecutadas frente a la enseñanza de la filosofía, enmarcando tres categorías: educación filosófica, pensar sobre el pensar y experiencias.

En consecuencia, encontraron que Colombia le apuesta a la filosofía con y para niños; diversas experiencias, construcciones, caminos y miradas lo manifestando y enfatizando que la filosofía como herramienta de aprendizaje que va más allá del aula de clases evidencia la necesidad de vincularla a la vida de los sujetos, pues es un detonante de transformación y encuentro con el conocimiento y comprensión de la realidad.

Por consiguiente, la escuela es un factor determinante para alcanzar los objetivos ya nombrados; por ello, únicamente desde la creación de un currículo abierto y flexible será posible alcanzar los anteriores objetivos y, aún más, lograr que los niños opten por un *pensamiento filosófico*, y no un conocimiento que se aplique sólo a un contexto académico sino enfocado a un estilo de vida. Para esto, es necesario determinar algunas estrategias que puedan orientar al docente a llevar enseñanzas significativas a la vida de cada educando, por ello es necesario un cambio en el método tradicional de enseñanza, en donde se priorice:

- *Conocimientos de los diversos estilos de aprendizaje:* a través de una práctica en donde el docente pueda conocer los estilos de aprendizaje se podrán crear y diseñar estrategias visuales, auditivas, kinestésicas, ente otras, que permitan a los niños un acceso fácil y significativo a las enseñanzas.
- *Correlación entre las temáticas a trabajar y las habilidades de los educandos:* Integrar los gustos y habilidades de los niños con las temáticas filosóficas permitirá que los estudiantes vean la filosofía como un gusto y desarrollen sus habilidades a la vez que conocen e interactúan con nuevas enseñanzas de la filosofía. Por ejemplo, las habilidades artísticas las cuales pueden relacionarse con el teatro, y la pintura las cuales pueden tomarse como puentes de enseñanza hacia la filosofía.
- *Espacios de creación:* Reconociendo el contexto y las realidades de los educandos se pueden propiciar espacios, de dialogo, debate, creación de cuentos, historias, novelas, que integren postulados filosóficos por parte de los niños, en donde sus creaciones puedan ser valoradas por la comunidad educativa.
- *Motivación hacia el conocimiento:* Mostrar el conocimiento como un barco en el cual se puede navegar en cada parte, para ello será necesario presentar las temáticas de manera lúdica y creativa, de manera que, cada estudiante desee llegar un paso más allá. Es decir, presentar la filosofía como un juego de niveles, en donde al pasar cada nivel se adquieren claves que permitirán desbloquear una enseñanza nueva.

Conclusión

El niño debe ser el eje central de nuestra educación, y desde que se es pequeño se le puede asignar importancia, no relegarlo a un segundo plano, ya que entonces la enseñanza se convierte en un negocio, y, en segundo lugar, se refuerza la desintegración familiar -tanto papá como mamá trabajan-; sin embargo, el acompañamiento de los dos es muy mínimo. Estas son algunas de las razones por las cuales no se incentiva desde los currículos y planes de estudio la *enseñanza filosófica*, todo el mundo piensa en producir y consumir, sin dar espacio a los que van a conformar las futuras generaciones.

Llegados este punto, se debe reconocer que el mundo y la época actual afrontan una crisis generalizada de carácter político, económico, social, cultural, y ante todo educativo; y es precisamente por la falta de *pensamiento crítico*, o siquiera simplemente un pensamiento más lógico que promueva el sentido común. Pero ya vemos cómo cada día -noticia tras noticia-, sólo encontramos pensamiento irracional. Finalmente, sólo a partir de nuestras aulas y principalmente desde nuestras familias podremos educar a los niños, que serán no sólo el futuro sino ya el presente de nuestro país y del mundo entero, puesto que ellos se encargarán de tomar las mejores decisiones sólo si reciben una enseñanza permeada de *pensamiento filosófico*. Así será factible encontrar un renacimiento, uno de cuyos frutos será el amor por el arte, la música, la escritura, la poesía, y las Humanidades.

Bibliografía.

Biesta, G. (2019). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. En G. Biesta, *Obstinate Education* (págs. 68-82). Boston: Board.

Carmona, M. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 101-128.

Gaarder, J. (1991). *El mundo de Sofia*. España: Siruela. Obtenido de <https://mfrr.files.wordpress.com/2012/07/gaarder-jostein-el-mundo-de-sofia.pdf>

Lipman, M., Sharpp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: La Torre.

Murris, K. (2000). Can Children Do Philosophy? *Philosophy of Education*, 261.279.

Reed, R. (2004). *Rebeca: Un relato de filosofía para NIños*. Buenos Aires: Manantial.

Rodríguez, M. P. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Rollos nacionales*, 77-86.

Suarez Vaca, M. T., González Vargas, B. A., & Lara Buitrago, P. A. (2016). Apropiedades y experiencias pedagógicas de Filosofía e Infancia en Colombia . *Praxis & Saber*, 225-247.



5.7. EL CULTIVO DE LA HUMANIDAD DESDE LA PROPUESTA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS SEGÚN MATTHEW LIPMAN.

The cultivation of humanity from the proposal of philosophy for children according to Matthew Lipman.

Ever Alirio Cuadros Torres⁴⁴

RESUMEN.

La filosofía y la educación han tenido una relación intrínseca en el transcurso de la historia, pues tienen como fin la formación del ser humano, es decir que buscan el desarrollo del hombre a partir del despliegue de las potencias específicamente humanas en orden a que la persona pueda diseñar su propio proyecto personal de vida y su rol en la sociedad. La filosofía en la antigüedad era un estilo de vida, no una disciplina académica donde solo es un objeto de estudio y pierde su sentido práctico. Matthew Lipman desde el programa de filosofía para niños ha buscado cerrar esa brecha para reivindicar el modo de hacer filosofía y llevarla a otros espacios tales como los cafés filosóficos, las cárceles, las consultorías, etc. es decir a prácticas filosóficas no académicas.

La sociedad actual, denominada con diferentes nombres por algunos investigadores como: la sociedad de la información y el conocimiento, la

modernidad líquida (Bauman, 2015) sociedad del cansancio (Han, 2017) etc., presenta grandes retos para la educación, pues muchos jóvenes prefieren mantenerse al margen de la participación social y optan por refugiarse en el mundo virtual (redes sociales, juegos online) o en las drogas, el alcohol, el sexo. Es más, existe una gran preocupación en América latina por el aumento de la

⁴⁴ Licenciado en Filosofía y Humanidades y especialista y Magíster en Educación. Docente: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5958-160X> Email: ever.cuadros@unad.edu.co

generación de los “ninis” jóvenes entre los 12 y 23 años que no quieren ni estudiar, ni trabajar. Ante este panorama, es pertinente recordar los objetivos que busca desarrollar el proyecto de Filosofía para niños desde la propuesta de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp y desde el estudio, el análisis y aportes del profesor Diego Antonio Pineda, pionero en FpN en Colombia.

La presente ponencia pretende hacer una reflexión de los objetivos del programa de FpN. En primer lugar, se aborda el objetivo base que es el mejoramiento de la capacidad de razonamiento, luego tres objetivos estratégicos, el desarrollo de la capacidad para construir y buscar significado a las experiencias, el desarrollo de la capacidad ética y, por último, el desarrollo de la capacidad creativa. En opinión de Nussbaum, (2005) esto sería el cultivo de la humanidad porque es apostar por formar personas o ciudadanos del mundo para que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental.

Palabras Clave.

Sabiduría, filosofía para niños, educación, objetivos, búsqueda de significado.

ABSTRACT.

Philosophy and education have had an intrinsic relationship throughout history, since their purpose is the formation of the human being, that is, they seek the development of man from the deployment of specifically human powers in order that the person can design their own personal life project and their role in society. Philosophy in ancient times was a lifestyle, not an academic discipline where it is only an object of study and loses its practicality. Matthew Lipman from the philosophy program for children has sought to close this gap to claim the way of doing philosophy and take it to other spaces such as philosophy cafes, prisons, consultancies, etc. that is, to non-academic philosophical practices.

Today's society, called by different names by some researchers such as: the information and knowledge society, the liquid modernity (Bauman, 2015) society of fatigue (Han, 2017) etc., presents great challenges for education, as many young people prefer to stay out of social participation and choose to take



refuge in the virtual world (social networks, online games) or drugs, alcohol, sex. Moreover, there is great concern in Latin America about the increase in the generation of young “ninis” between the ages of 12 and 23 who do not want to study or work. Given this panorama, it is pertinent to recall the objectives that the Philosophy for Children project seeks to develop from the proposal of Mathew Lipman and Ann Margaret Sharp and from the study, analysis and contributions of Professor Diego Antonio Pineda, pioneer in FpN in Colombia.

This paper aims to reflect on the objectives of the FpN program. In the first place, the basic objective is addressed, which is the improvement of reasoning capacity, then three strategic objectives, the development of the capacity to build and seek meaning from experiences, the development of ethical capacity, and, finally, the development of creative ability. In the opinion of Nussbaum (2005) this would be the cultivation of humanity because it is betting on training people or citizens of the world so that they can act with sensitivity and mental acuity.

Keywords.

Wisdom, philosophy for children, education, goals, search for meaning.

Desarrollo

La información, no es formación. (la necesidad de cultivar la capacidad de razonamiento)

En la actualidad, gracias a los avances tecnológicos y la gran variedad de plataformas virtuales la información está al alcance de toda persona en cuestión de segundos, solo basta con saber qué se quiere buscar y Google le brinda una gran variedad de posibilidades para tenerla a la mano, pero, la educación no se puede sentar solo en la transmisión de contenidos y datos que en algunos casos no son significativos, ni transformadores para los estudiantes, y no propician espacios para el desarrollo del pensamiento, la reflexión y el análisis.

Para Lipman (1997) la racionalidad es un principio organizativo, y aunque los niños tienen un penetrante sentido de lo que sucede, ellos no tienen una profunda comprensión de cómo se suceden las cosas, por lo que inician construyendo ellos mismos esta noción. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en el diálogo de Harry con su papá, tomado de la novela "Elisa" del programa de Filosofía para niños, Episodio II, "Harry medita por el significado de la pregunta"

- Papá, ¿qué es una pregunta?
- Lo que tú me estás haciendo.
- Sí...ya sé que te estoy haciendo una pregunta, pero esa no es la pregunta que te estoy haciendo.
- ¿Cuál es la pregunta que me estás haciendo? Estamos dando vueltas y más vueltas como si estuviéramos jugando al gato y al ratón. ¿quién empezó?
- ¡Papá!
- ¿Qué?
- En serio. ¿Qué es una pregunta?
- ¿Por qué quieres saberlo?
- Papá, eso no importa. ¿Qué importa por qué quiero saberlo? Quiero saberlo, eso es todo.
- Tú estás siempre preguntando por qué. ¿Por qué no puedo yo preguntarte por qué?
- Papá, lo que te he preguntado es una cosa sencilla y tu das vueltas y más vueltas. Todo lo que trato de averiguar es lo que ocurre cuando hacemos una pregunta. (Lipman, 2007, p.14-15)



En ese mismo diálogo, Harry va a seguir insistiendo hasta aclarar la noción de pregunta, de si es un problema, una búsqueda de respuestas o un misterio.

La habilidad del razonamiento es la base para el desarrollo de las demás habilidades cognitivas, Pineda (2022) considera que el cultivo del buen razonamiento debe estar a la base de todo proyecto de educación filosófica, porque el buen razonamiento ayuda a reflexionar mejor, por ejemplo, un hablante nativo desarrolla las habilidades de su lengua (escucha, habla, lee y escribe) naturalmente, pero si quiere escuchar reflexivamente o hablar razonablemente se requiere de la base esencial, la de razonar que sirve también como base para otras habilidades como: las cognitivas, las de investigación, la traducción y la formación de conceptos. Cultivar el razonamiento de manera cuidadosa, no es únicamente el aprendizaje de una serie de reglas lógicas, sino llevarlas a la práctica en escenarios de la vida cotidiana, el trabajo intelectual, las interacciones sociales, las acciones morales, las tareas creativas, etc. y aunque no es una tarea sencilla, es valioso que se corrijan los malos hábitos de razonamiento (las falacias, la precipitación al sacar conclusiones, el uso inadecuado del lenguaje, etc.) para así mantener buenos procesos mentales y desarrollar habilidades que permitan examinar el lenguaje que usamos, identificar los supuestos, plantear buenas preguntas, tomar decisiones, hacer inferencias, comprender las relaciones parte-todo y todos partes, dar razones, construir analogías, formular relaciones de causa efecto, etc.

La lucha por la búsqueda de significado

Carecer de sentido es una experiencia perturbadora, Lipman (1998) revela que puede ser algo terrible ver a jóvenes y niños sentados en sus pupitres, inundados de una gran cantidad de información factual que a ellos les parece confusa, irrelevante y desconectada de sus vidas. Algunos no saben en qué creer, otros buscan claves que los orienten y otros llegan a sentirse prisioneros en su escuela debido a que es obligatoria. Harari (2018) refiere que la humanidad se enfrenta a revoluciones sin precedentes e incertidumbres nunca vividas, ante tal situación se cuestiona ¿cómo prepararnos y preparar a nuestros hijos para un mundo de transformaciones de incertidumbres radicales? ¿qué tipo

de habilidades necesitarán para conseguir un trabajo, comprender lo que ocurre a su alrededor y orientarse en el laberinto de la vida? (p. 285)

Encontrar significado no es algo que se pueda comunicar de forma directa por medio de los datos, los significados sólo se pueden adquirir o captar cultivando la natural curiosidad y el apetito de sentido para que ellos puedan construir el sentido de las cosas, “se les debe enseñar a pensar, y específicamente deben aprender a pensar por sí mismos. El pensamiento es la habilidad por excelencia que nos hace capaces de adquirir los significados” (Lipman, 1998, p. 13)

Encontrar significado a las experiencias es y debe ser uno de los fines de la educación, pero a veces se pasa por alto y no se generan los escenarios para que los estudiantes tengan la posibilidad de gozar de sus experiencias, de descubrir desde su realidad lo que les es significativo, describir situaciones, analizar estrategias, etc. En FpN este objetivo es fundamental y se expresa en la necesidad de permitirle a los niños que reconozcan diferencias y semejanzas, que establezcan diversos tipos de relaciones (de las partes al todo, de los medios a los fines, etc.,) por tanto, la educación no puede centrarse en la información, ni en el conocimiento científico, cada vez sabemos más, pero comprendemos menos “nuestra época se caracteriza por la abundancia de medios y por la carencia de fines” (Paul Ricoeur, citado por Pineda 2022)

Desarrollar la capacidad para construir y buscar significado a las experiencias es una tarea fundamental, en particular en un mundo donde predomina el tener y el aparentar. En el libro, el psicoanálisis de los cuentos de hadas, Bettelheim, y Furió (1977) expresan que se requiere de muchas experiencias durante el crecimiento para alcanzar este sentido, el niño debe aprenderlo paso a paso, así se va comprendiendo mejor y luego es capaz de comprender a los demás y de relacionarse de manera satisfactoria y llena de significado.

La filosofía le apuesta a la búsqueda del sentido, al intento de llevar una vida lo más sabia posible, es otras palabras, FpN es un proyecto de educación para la sabiduría. Para lograr esos resultados, Lipman reconoce tres capacidades

básicas que permiten construir significado. La capacidad para asombrarse, la capacidad para jugar (mentalmente) y explorar el mundo, y la capacidad de razonamiento. Respecto a lo anterior, Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick Oscanyan (1980) señalan que:

puesto que los niños no poseen un marco de referencia completamente formado dentro del cual puedan situar cada una de las experiencias que les ocurren, cada una de dichas experiencias resulta para ellos de una cualidad enigmática, confusa. No resulta asombroso, entonces, que los niños se asombren y pregunten acerca del mundo. Ahora bien, hay tres formas en que los niños tratan de arreglárselas con los misterios o maravillas que se encuentran a su alrededor. La primera es a través de la explicación científica. La segunda es por medio de los cuentos de hadas o de las historias que les ofrecen una interpretación en el plano simbólico que puede resultarles útil. La tercera es formulando el asunto que les inquieta filosóficamente, y utilizando para ello la forma de la pregunta. (p. 33)

El desarrollo de la capacidad ética.

Al trabajar en el buen razonamiento, el niño también desarrolla la capacidad para abordar temas de carácter moral y de analizar situaciones en las que pueda estar involucrado, para este fin es importante encontrar un sano equilibrio para no caer en los extremos viciosos en cuestiones morales, esto es en el relativismo que pretende que todo vale, en cuestión moral, y el dogmatismo que busca inculcar valores prefijados, o en la abundancia de derechos y la escasez de deberes. Hacer buenos juicios, es un arte que se adquiere a través de la práctica, por eso en las comunidades de indagación es fundamental fomentar el respeto por el otro para establecer relaciones entre pares que permitan identificar los medios de los fines, a ser cuidadoso en el trato con las personas, y con el medio ambiente.

Por consiguiente, las comunidades de indagación son el prerrequisito para la participación en la vida comunitaria, Sharp, A. M. (1991) denomina comportamientos cognitivos al cultivo de las habilidades para dialogar, hacer preguntas, reflexionar; adquirir un buen juicio práctico, los cuales se logran



“haciendo finas discriminaciones y aprendiendo a hacer plena justicia a las situaciones particulares.” (p. 176) También pueden darse comportamientos sociales, como el trabajo colaborativo, la escucha del otro, apoyar o corregir al compañero para ayudarlo a comprender desde diferentes perspectivas las situaciones, y algo esencial que se desarrolla, es la confianza hacia el mundo que les interesa, la cual es la base para la autonomía y la autoestima.

Formar en la dimensión moral, es educar integralmente a la persona y enseñarla a ser capaz de hacer juicios razonables sobre lo que es correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo, lo apropiado e inapropiado, es acompañar al niño a desarrollar la armonía, el balance y el reconocimiento de la dignidad del ser humano. A juicio de Pineda (2009) “la ética puede ser aprendida en la medida en que se cultiven hábitos de deliberación sobre los comportamientos, lo cual requiere una mediación filosófica.” (p. 2) por lo tanto, la ética no se puede enseñar, ni aprender de la misma forma que otras disciplinas pues se requiere del análisis de los conceptos éticos en situaciones específicas, la autorreflexión y de una práctica consciente en la convivencia.

El desarrollo de la creatividad.

Desarrollar la creatividad en los niños y jóvenes, es un tema que preocupa a la mayoría de docente, para Lipman, citado por Pineda (2022) la clave está en el trabajo lógico, porque “es la lógica la que prepara y fortalece el acto creativo” Desde FpN la creatividad se relaciona con la capacidad para desarrollar modos de pensamiento alternativos y formas de expresión propias, que no son exclusivas de los artistas o de un grupo especial, por consiguiente, la creatividad “ una forma de expresión propia a través de la cual podamos “exteriorizar” nuestra manera de ver el mundo a la vez con rigor lógico y con una capacidad creativa que nos permita vincular nuestras emociones, deseos e ideales con la realización de obras que expresen nuestro ser profundo. (Pineda, 2004, p.49).

Para concluir, es importante señalar que el programa de FpN, implícitamente va cultivando en el niño y el joven el crecimiento personal e intrapersonal que le permitirán entrar en diálogo con la sociedad contemporánea y le brinda una formación para la ciudadanía. Asimismo, estaría aportando al

cultivo de la humanidad, pues a juicio de (Nussbaum 2005) para cultivar la humanidad en el mundo actual, son necesarias tres cualidades: el examen crítico o “la vida examinada” propuesta por Sócrates, la cual se desarrolla por medio de la habilidad del razonar lógicamente. Una segunda capacidad es la de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a un grupo o nación, sino como una persona que se vincula con los demás seres humanos por medio de lazos de reconocimiento y la mutua preocupación, y por último, la imaginación narrativa, que es la capacidad de pensar estando en el lugar de la otra persona para comprender sus emociones, deseos y anhelos, (la empatía) pero sin perder la capacidad de juicio crítico que le permite descifrar los significados del contexto, el sentido del actuar y la búsqueda de verdad.

preguntémonos:

¿Cómo recupera la educación el ideal de la sabiduría, el principio del bien vivir?

Bibliografía.

Bauman, Z. (2015). Modernidad líquida. Fondo de cultura económica.

Bettelheim, B., & Furió, S. (1977). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica.

Diego Antonio Pineda. (2022,29 de agosto) decimotercera charla, (vía Zoom), del diplomado de profundización teórica en "Filosofía para niños". [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=s0biJfoklWI&t=4392s>

Han, B. C. (2017). La sociedad del cansancio. Herder Editorial.

Lipman, (2007) Elisa, programa de filosofía para niños, Traducción y adaptación cultural para Colombia de Diego Antonio Pineda. Bogotá Colombia.

Lipman, Matthew (1988) Philosophy Goes to School, Philadelphia, Temple University Press, 1988, pp. 29-34. Traducción professor Diego Antonio Pineda.

Lipman, Matthew; SHARP, Ann Margaret and Frederick Oscanyan (1989) *Philosophy in the Classroom*, Second Edition, Philadelphia, Temple University Press, 1980, pp. 12-30. Traducción de Diego Antonio Pineda.

Matthew Lipman (1998) *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, pp. 201-216. La traducción al español es obra de Diego Antonio Pineda R., Profesor Titular Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Javeriana.

Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick Oscanyan (1980) *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, pp. 31-40. La traducción al español es de Diego Antonio Pineda R., Profesor Titular Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)

Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*.

Pineda, D. A. (2004) *Filosofía para niños: el ABC*, Primera Edición, 2004. Editora Beta, Bogotá DC, Colombia.

Pineda, D. A. (2009). *Propuesta de educación moral desde una perspectiva filosófica para la escuela primaria*. *Cuestiones de Filosofía*, (11).

Sharp, A. M. (1991). *La comunidad de cuestionamiento e investigación filosóficas: Educación para la democracia*. *The Community of Inquiry. Education for Democracy*", en *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 9(2), 31-34. La traducción al español es de Vera Waksman, y aparece en el libro de Walter Kohan y Vera Waksman (comps.): *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires, Univ. de Buenos Aires, 1.997, pp. 175-186.

5.8. LOS NIÑOS PIENSAN, TRANSITAN DEL CAOS AL ORDEN POR MEDIO DE LA INDAGACIÓN PARA COMPRENDER EL MUNDO

Children think, transit from chaos to order through inquiry to understand the world.

Luis Alberto Vidales Holguín⁴⁵

RESUMEN.

El filósofo moderno John Locke sostenía que el ser humano llega a la existencia sin nada en la mente, una "tabula rasa", las experiencias hacen que en nuestra mente quede una copia de aquello que captan nuestros sentidos. Con el paso del tiempo, aprendemos a detectar patrones en esas copias que quedan en nuestra mente, lo cual hace que aparezcan los conceptos. Cuando los humanos nacen su mente está en blanco, la experiencia será el camino para la generación de conceptos que le permitan conocer e interpretar la realidad.

Varias investigaciones sustentan que los bebés son receptores de información desde antes de nacer, también han demostrado que, a pesar de no tener lenguaje, los bebés de 12 meses ya generan hipótesis y las confirman, son capaces de comprender algunas reglas simples. La psicología del desarrollo ha confirmado que los bebés humanos nacen y/o desarrollan muy temprano una comprensión básica de los objetos, es así como la niñez es una etapa filosófica, los procesos epistemológicos se estructuran en la mente como respuesta a la curiosidad, desde muy pequeños, están intrigados consigo mismos, con el mundo y con los demás, al mismo tiempo, se asombran con todo aquello que no entienden o les sorprende, el niño cuestiona al mundo y sus fenómenos, punto de partida para entenderlo, descifrarlo y pensarlo, para ellos la realidad es un misterio, descifrable, la filosofía los hace conscientes de sus propios

⁴⁵ Docente de la escuela de ciencias Sociales artes y humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a distancia. UNAD ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4926-3712> Email: Albertoya43@gmail.com



pensamientos y les ayuda a plantear muchas certezas y teorías por medio del asombro que es una característica innata.

Palabras Clave.

Filosofía; Niños; indagación; asombro; caos.

ABSTRACT.

The modern philosopher Jhon Locke argued that the human being comes into existence with nothing in mind, a "clean slate", experiences make a copy of what our senses capture remains in our mind. Over time, we learn to detect patterns in those copies left in our minds, which causes concepts to appear. When humans are born their mind is blank, the experience will be the path for the generation of concepts that allow them to know and interpret reality.

Several investigations support that babies are receivers of information from before birth, they have also shown that, despite not having language, 12-month-old babies already generate hypotheses and confirm them, they are capable of understanding some simple rules. Developmental psychology has confirmed that human babies are born and/or develop a basic understanding of objects very early, this is how childhood is a philosophical stage, epistemological processes are structured in the mind in response to curiosity, from a very early age. small, they are intrigued with themselves, with the world and with others, at the same time, they are amazed at everything that they do not understand or surprises them, the child questions the world and its phenomena, starting point to understand it, decipher it and think about it, for them reality is a mystery, decipherable, philosophy makes them aware of their own thoughts and helps them to raise many certainties and theories through the amazement that is an innate characteristic.

Keywords.

Philosophy; Kids; inquiry; astonishment; chaos.



En la modernidad surgen varios pensadores que alejándose del racionalismo cuestionan las verdades heredadas de la Edad Media, uno de ellos es el Inglés John Locke, quien sostenía que el ser humano llega a la existencia sin nada en la mente, una "tabula rasa"⁴⁶ en la que no hay nada escrito. Entonces, ¿Cómo se crean los conocimientos desde la perspectiva de Locke? Torres (2017) argumenta en su artículo la teoría de la tabula rasa de John Locke que:

Las experiencias hacen que en nuestra mente quede una copia de aquello que captan nuestros sentidos. Con el paso del tiempo, aprendemos a detectar patrones en esas copias que quedan en nuestra mente, lo cual hace que aparezcan los conceptos. A su vez, estos conceptos también se van combinando entre sí, y a partir de este proceso generan conceptos más complejos y difíciles de entender en un principio. La vida adulta se rige por este último grupo de conceptos, los cuales definen una forma de intelecto superior. (Torres, 2017)

Los niños nacen con la mente en blanco, los bebés no demuestran saber nada, ellos, basados en la teoría de Locke tienen que aprender hasta lo más básico de la vida, del mundo que los acoge, la experiencia será el camino para la generación de conceptos que le permitan conocer e interpretar la realidad.

La BBS (2013) en el artículo ¿Cuándo un bebé empieza a ser consciente? Sustenta que los bebés son receptores de información desde antes de nacer, no sólo procesan la información hasta cierto punto, sino que también la retienen en la mente, si un estímulo se pierde de vista los infantes pueden seguir trabajando en ello.

Investigadores de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) han demostrado que, a pesar de no tener lenguaje, los bebés de 12 meses ya generan hipótesis y las confirman, son capaces de comprender algunas reglas simples acerca de cómo funciona el mundo y hacer deducciones racionales. (BBC, 2013)

⁴⁶ La idea de que los seres humanos llegamos al mundo con la mente vacía y que todo nuestro comportamiento es el resultado del aprendizaje y la experiencia, fue popularizada por el filósofo John Locke en su obra "Ensayo sobre el entendimiento humano" publicada en 1690.

Razonar es una facultad que se desarrolla en el proceso de la vida, la mente del niño según múltiples estudios posee contenidos al nacer tales como, sensaciones, sonidos, olores, recuerdos que se tejen desde un momento desconocido en el desarrollo del feto.

Según lo referenciado en un artículo científico publicado en el periódico La Vanguardia (2013), razonar es posible igual sin tener lenguaje y sin un aprendizaje concreto, los niños todo el tiempo están razonando sin proponérselo, de manera inconsciente, está claro que el lenguaje potencia el razonamiento lógico, pero también que hay razonamiento lógico sin lenguaje, pensar es un rasgo innato que hace parte de la naturaleza humana (Wilson, 2004) es una facultad inherente en los seres humanos, se acabará cuando la humanidad se acabe; parafraseando a Ana Arendt, nuestra capacidad de pensar no está en juego; somos lo que los hombres han sido siempre-seres pensantes (Comesaña & Cure, 2006), los niños tienen una inclinación, una necesidad de pensar más allá, que básicamente podemos identificar con la reflexión filosófica, capacidad de juzgar y de comprender.

La psicología del desarrollo ha demostrado que los bebés humanos nacen y/o desarrollan muy temprano una comprensión básica de los objetos, del espacio, de los números, de las caras, de las herramientas del lenguaje y de otros dominios de la cognición humana. A medida que la genómica y la proteómica sigan avanzando, se descubrirán más genes vinculados a ciertos aspectos cognitivos humanos como el lenguaje y la personalidad. (Duque, 2014).

Para los nuevos habitantes del mundo (los niños) la realidad es un misterio, descifrable, la filosofía los hace conscientes de sus propios pensamientos y les ayuda a plantear muchas certezas y teorías por medio del asombro que es una característica innata de los niños, grandes científicos, osados razonares que buscan respuesta en el universo, la esencia filosófica anidada en su conciencia hace de los niños exploradores que buscan conocer "la cosa" con la infantil fluidez de seres que piensan sin saber que piensan, la pregunta es el carruaje, la herramienta para describir la vida, dar significado al



mundo que lo rodea, aprender no es una obligación es simplemente una función básica, natural e indispensable para la evolución constante de las ideas, se pregunta para sobrevivir.

La niñez es una etapa filosófica, los procesos epistemológicos se estructuran en la mente como respuesta a la curiosidad, Tébar (2005), citando a Mathew Lipman defiende la tesis que “El niño no pregunta sino cuando busca y espera una respuesta. Las preguntas se dan con una motivación. Los adultos no podemos olvidar que las preguntas infantiles son muy difíciles de responder cuando se ha dejado de ser niño” (Tebar, 2005, p.105)

Los neófitos indagan en medio del caos, se permiten la provocación por lo desconocido, buscan entender el microcosmo que se les presenta ante sus sentidos, se hacen consientes a medida que van preguntando, controlan cuando van conociendo, conocen lo que van pensado. En palabras de Calvo (2017) en su texto ingenuos, ignorante e inocentes sostiene que el niño en medio de confusiones descubrirá que lo posible tal vez jamás acontezca, pero que lo probable es aquello que tiene chance de ocurrir, que es viable o factible bajo ciertas condiciones que tratará de identificar y establecer como causas o efectos.

La indagación hace que florezcan las ideas, las propuestas y soluciones, cuando se hace filosofía con los niños se trata de no imponer respuestas preestablecidas, sino de permitir que ellos pregunten, formulen conjeturas, indaguen, experimenten y pongan a prueba sus hipótesis (Calvo, 2017), en este caso la confusión es indispensable para que haya mayor probabilidad de modificación cognitiva, el niño filósofo, por definición, debe ser un «enamorado de la sabiduría», —experto preguntador— y buscador constante de la verdad.

Es así, que la naturaleza humana conduce al niño a la búsqueda de lo incierto, descifrar los misterios del mundo es para él, una práctica divertida, interrogar es un juego, una acción natural, inherente, una predisposición que antecede el nacimiento, su mente no es una pizarra en blanco, es un espacio de la conciencia donde convergen la creatividad, el asombro y el movimiento, por eso piensa, aprende, interroga; la filosofía para niños no coarta las cuestiones que ellos lanzan, las amplía, las trasciende, las hace vida. Todas las preguntas



son aceptadas, todos los temas dignos de ser tratados. (Sátiro, 2018) el proceso de indagación hace que los infantes sean ciudadanos, personas, humanos reaccionarios y transformadores de su realidad.

Desde muy pequeños, están intrigados consigo mismos, con el mundo y con los demás. ¡Quieren saber y quieren jugar a pensar! Además, se asombran con todo aquello que no entienden o les sorprende. Esta curiosidad y este asombro configuran una predisposición para filosofar. (Filosofía&co, 2018)

Para el niño filósofo, analfabeto científico⁴⁷, los únicos problemas reales no son los económicos, los materiales, no considera que la realidad solo tiene una variable, el mundo son múltiples problemas, es caordico⁴⁸, busca asimilarlo en su conciencia, aprehenderlo, descifrarlo y para ello usa la indagación como método, la curiosidad y el asombro configuran una predisposición para filosofar, los niños piensan por si solos, no necesitan ningún tipo de preparación, sí es urgente y necesaria la preparación de los adultos que acompañan en esta bella aventura del desarrollo del pensamiento.

La filosofía en los niños se enfoca en las habilidades del pensamiento más que en la enseñanza de información y normas de conductas, hace que se experimente una metamorfosis constante en las perspectivas de la realidad, el niño cuestiona al mundo y sus fenómenos, punto de partida para entenderlo, descifrarlo y pensarlo. La posibilidad de ir más allá de los contenidos curriculares impuestos desde una perspectiva de los adultos en las escuelas la pueden alcanzar los metafísicos exploradores, niños que indagan, proponen y transforman desde dentro, en palabras de Sócrates la filosofía es hacer parir

⁴⁷ Me refiero a que los niños ignoran el engorroso léxico de la ciencia, sus teorías y metalenguajes, formulas, postulados y tecnicismos, más aún demuestran que son grandes científicos, por que cuestionan, indagan, descifran lo desconocido.

⁴⁸ En la era caordica el aprendizaje se refiere a los procesos intelectuales de nivel superior que se fundamentan en habilidades para gestionar adecuadamente la información, asimilarla, aplicarla, transferirla, y generar nuevas comprensiones <https://rutamaestra.santillana.com.co/la-innovacion-educativa-en-la-era-caordica/>



conocimiento⁴⁹, la filosofía posibilita que los niños, aporten opinen, innoven, expongan sus ideas florezcan ante el mundo que por épocas a desdibujado su capacidad de pensar reduciéndolos a homúnculos insuficientes en su razonamiento.

En un mundo repleto de información, colonizado por la era digital, hacer filosofía es trasgredir el protocolo, es saltar el muro, caminar por sí mismo hacia al sol.

Al hacer filosofía con los niños, no se excluyen las coincidencias; se les trata igual que a las causalidades y casualidades. Cuando el niño juega trata con ellas con indiferencia deferente como si danzara en medio del caos; pone a prueba su experiencia corrobora resultados o hipotetiza nuevas relaciones, el niño simplemente juega va del orden al caos constantemente. (Calvo, 2012, p99)

Los niños piensan, son navegantes en el mundo dirigidos por esa capacidad innata, gozan del privilegio de indagar; Satiro (2018) diría que pensar con los niños y observar cómo se dan cuenta de su propio pensamiento nos ayuda a replantear muchas de nuestras certezas y teorías. Los adultos en el camino de la indagación filosófica en los infantes deben resistirse a la tentación de explicarles todo, y dejar que fluya esa voz interior que los lleva a filosofar como un juego de su cotidiana vida.

No son pizarrones en blanco las mentes de los humanos cuando llegan al mundo, desde el vientre son totipotenciales⁵⁰, cambiantes, educables, aprendices, sujetos a la naturaleza pensante, esa misma que da la certeza de desenmarañar lo complejo por medio de la pregunta, la curiosidad y el asombro, el tránsito del caos al orden es posible por la conciencia razonadora que indaga para comprender, para sobrevivir.

⁴⁹ La mayéutica es el arte de hacer parir ideas, definida así la filosofía.

⁵⁰ Relacionado con las células que pueden transformarse en cualquier tipo de célula del cuerpo



Bibliografía.

Torres, A. (2017, 4 de agosto). La teoría de la tabula rasa de John Locke. <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-tabula-rasa-john-locke>

BBC. (19 abril 2013). BBC New Mundo. ¿Cuándo un bebé empieza a ser consciente? https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/04/130419_salud_bebe_consciencia_gtg#:~:text=Ese%20momento%20puede%20ocurrir%20desde,los%20cincos%20meses%20de%20nacido.

Saenz, C. (16 marzo 2018). Los bebés son capaces de razonar incluso antes de saber hablar. <https://www.lavanguardia.com/ciencia/cuerpo-humano/20180316/441552780670/bebes-antes-hablar-deducciones-rationales.html>

Duque, J. (2014). Crítica a la Tesis de la "Tábula Rasa" ya la Negación de la Naturaleza Humana: Una Opinión. Blog "El Duque Bipolar". https://www.researchgate.net/publication/266390500_Critica_a_la_Tesis_de_la_Tabula_Rasa_y_a_la_Negacion_de_la_Naturaleza_Humana_Una_Opinion

Comesaña & Cure. (2006). El pensamiento según Hannah Arendt. Atopía y praxis Latinoamericana. Volumen 11. Pp30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27903502>

Tebar, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. La Salle Centro Universitario. Volumen 6. 103-116. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100607.pdf>

Calvo, C. (2017). ingenuos, inocentes ignorantes. junji.gob.cl. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Carlos-Calvo.pdf>

Filosofía&Co (2018 20 noviembre). Jugar a pensar: filosofía para niños. <https://www.filco.es/jugar-a-pensar-filosofia-para-ninos/#:~:text=Filosofar%20ayuda%20a%20que%20los,la%20infancia%20en%20nuestra%20sociedad%E2%80%9D>



5.9. HABILIDADES SOCIALES INFANTILES, UN RETO PARA EL CAOS ACTUAL MUNDIAL

Social skills for children, a challenge for the current world chaos

Magger Suarez Corona⁵¹

RESUMEN.

Desde la línea temática Filosofía para niños e indagación, presento la investigación desde el método de la auto etnografía apoyado metodológicamente en los aportes de Anderson (2006) con respecto a este método de investigación cualitativo, la cual tiene como propósito describir las habilidades sociales infantiles como un reto para el caos actual mundial, siendo esta una tarea desde la filosofía y la educación, donde los adultos significativos tienen una labor mediadora de este proceso socioemocional y afectivo. Como docentes de niños pequeños, nuestro rol de mediadores se ha afianzado para encausar sus emociones y sentimientos y contribuir a fortalecer sus habilidades sociales para saber enfrentar asertivamente el caos y la incertidumbre que estos hechos, que, aunque parezcan aislados, han perjudicado su desarrollo, siendo así una tarea actual desde la filosofía como ciencia del porque y sus respuestas; y la educación como la disciplina formativa que nos acompaña durante la vida. En definitiva, el afrontar el caos mundial ha enseñado a niños y adultos a aprender y aprehender el manejo de emociones y situaciones para salir librados del desastre social evidente, un aprendizaje que nos permite ver el mundo desde una concepción holística e integrada como un todo, no somos exceptos ante las calamidades, hemos fortalecido nuestras capacidades cognitivas para salvar y preservar

⁵¹ Profesora Universitaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Pos Doctorado en Filosofía e Investigación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2853-156X> Email: suarezmagger@gmail.com, maggersuarez2@gmail.com



nuestro mundo y la vida, a como se le llama eso: simple, hemos desarrollado, sin importar la edad, habilidades sociales como un reto para el caos actual mundial.

Palabras Clave: habilidades sociales infantiles, caos, mundial, filosofía, educación

ABSTRACT.

From the thematic line Philosophy for children and inquiry, I present the research from the method of autoethnography methodologically supported by the contributions of Anderson (2006) regarding this qualitative research method, which aims to describe children's social skills as a challenge for the current world chaos, this being a task from philosophy and education, where significant adults have a mediating role in this socio-emotional and affective process. As teachers of young children, our role as mediators has been strengthened to channel their emotions and feelings and help strengthen their social skills to know how to assertively face the chaos and uncertainty that these events, which, although they seem isolated, have harmed their development, thus being a current task from philosophy as a science of why and its answers; and education as the formative discipline that accompanies us throughout life. In short, facing global chaos has taught children and adults to learn and grasp the management of emotions and situations to get rid of the obvious social disaster, a learning that allows us to see the world from a holistic and integrated conception as a whole, we are not exempt from calamities, we have strengthened our cognitive abilities to save and preserve our world and life, as that is called: simply, we have developed, regardless of age, social skills as a challenge to the current world chaos.

Keywords: children's social skills, chaos, world, philosophy, education

Desarrollo de la Ponencia

Desde la línea temática Filosofía para niños e indagación, presento la investigación desde el método de la auto etnografía apoyado metodológicamente en los aportes de Anderson (2006) con respecto a este método de investigación cualitativo, la cual tiene como propósito describir las habilidades sociales infantiles como un reto para el caos actual mundial, siendo esta una tarea desde la filosofía y la educación, donde los adultos significativos tienen una labor mediadora de este proceso socioemocional y afectivo.

Reconocemos que los últimos años han aparecido una serie de acontecimientos que han vulnerado considerablemente a la población infantil, por mencionar algunos ejemplos desastres naturales, guerras, pandemia, virus y enfermedades, carencias, que sin importar el lugar geográfico donde nos encontremos, han influido negativamente en el crecimiento y desarrollo del niño, generando en ellos temor, ira, miedo, incertidumbre, otros. Afortunadamente, todo este caos, nos ha enseñado a niños y adultos a enfrentar desde una adaptación flexible socioemocional cada uno de estos hechos, generando en nosotros un proceso de enfrentamiento positivo a estas situaciones.

Como docentes de niños pequeños, nuestro rol de mediadores se ha afianzado para encausar sus emociones y sentimientos y contribuir a fortalecer sus habilidades sociales para saber enfrentar asertivamente el caos y la incertidumbre que estos hechos, que, aunque parezcan aislados, han perjudicado su desarrollo, siendo así una tarea actual desde la filosofía como ciencia del porque y sus respuestas; y la educación como la disciplina formativa que nos acompaña durante la vida.

En este sentido, las habilidades sociales son la respuesta socioemocional y afectiva que hemos generado ante cada contexto de vida, desde los diferentes escenarios donde podemos socializar desde el ser y desde el convivir, y a través de la experiencia podemos consolidar las contestaciones a cada particularidad, y aunque subestimemos a los niños, de ellos hemos aprendido a valorar cada episodio por el análisis introspectivo de generar respuestas socioemocionales con madurez y sentido crítico.

Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Por su parte, León Rubio y Medina Anzano, definen a la habilidad social como “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (1998: 15). De este concepto se desprenden cuatro características centrales de las habilidades: a) su carácter aprendido, b) la complementariedad e interdependencia de otro sujeto, c) la especificidad situacional y d) la eficacia del comportamiento interpersonal.

En este orden de ideas, las habilidades para la vida son comportamientos aprendidos que las personas usan para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas habilidades se adquieren a través del entrenamiento intencional o de la experiencia directa por medio del modelado o la imitación. La naturaleza y la forma de expresión de estas habilidades están mediatizadas por los contextos en que se producen; por tanto, dependen de las normas sociales y las expectativas de la comunidad sobre sus miembros. Estas habilidades contribuyen a enfrentar exitosamente los desafíos de la vida diaria en los diferentes ámbitos o áreas en las que se desempeña la persona, familia, escuela, amigos, trabajo, u otros espacios de interacción (Gutiérrez, s/f).

Por lo tanto, las habilidades sociales infantiles, se traduce en el niño que siente la ausencia de sus padres porque están fuera del país, es el niño que asume las decisiones de los adultos como propias y las enfrenta con madurez, es el niño que se adapta a cada aventura que el adulto quiera experimentar, es el niño que tiene respuestas sensatas donde el adulto mira el declive, y son tantas vivencias desde la inocencia de su mirada y su sentir, que muchas veces como padres y docentes subestimamos sus capacidades y habilidades, desconociendo el gran poder que se ha generado a través de cada vivencia, de cada episodio que le ha correspondido vivir, y del cual le ha tocado adaptarse para saber afrontar todo el caos que pueda experimentar.

Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Betina Lacunza y Contini de González, 2011). Por su parte, Michelson y otros (1987) sostienen que las habilidades sociales no sólo son importantes respecto a las relaciones con los pares, sino que también permiten que el niño y el adolescente asimilen los papeles y las normas sociales.

En virtud de ello, la filosofía y la educación, desde una relación ergonómica, nos ha permitido valorar el proceso mediador y socializador de los adultos significativos para ayudar a los niños en la adaptación emocional asertiva ante las diversas situaciones que les ha tocado enfrentar. Es desde ese interés e inquietud de cada episodio que nos acercamos a la verdad y a las respuestas de tantos ¿Por qué?, es una forma aproximarnos al conocimiento desde nuestra propia experiencia y vivencia para ir canalizando las decisiones y respuestas acertadas a las diferentes condiciones por vivir.

Pero nuestro rol, va mucho más allá de dar respuestas vacías, porque incluso eso lo identifica el niño, es ayudarlo a crecer, a madurar (aunque a veces creemos que esto ocurre en la adolescencia y juventud), los niños actualmente manejan tanta información, que nosotros los adultos nos convertimos en analfabetas ante su presencia, y de ellos nos corresponde aprender para sobrevivir.

Desde la filosofía y la educación se busca contribuir al proceso formativo de los niños y niñas de acuerdo al contexto espacio temporal que les corresponda experimentar, permitir que a través de la reflexión y la mediación los procesos epistemológicos puedan vincularse con una respuesta afectiva y efectiva del proceso escolar, donde el docente además de mediador genere estrategias y acciones pedagógicas y didácticas enfocadas a mejorar los procesos y a vincularlos con la realidad inmediata para dar aportes y contribuciones a nivel social.

Del mismo modo, Michelson y otros (1987) plantean que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje, por lo que la infancia es una



etapa crítica para la enseñanza de éstas. Denham y otros (1990) sostienen que aquellos niños que se relacionan satisfactoriamente con sus pares utilizan adecuadas estrategias de resolución de problemas, por lo que puede considerarse otra capacidad que potencia las habilidades sociales.

En definitiva, el afrontar el caos mundial ha enseñado a niños y adultos a aprender y aprehender el manejo de emociones y situaciones para salir librados del desastre social evidente, un aprendizaje que nos permite ver el mundo desde una concepción holística e integrada como un todo, no somos exceptos ante las calamidades, no vivimos en una burbuja sobreprotegidos de lo que ocurre a nuestro alrededor, hemos encausado nuestras debilidades y las hemos convertido en fortalezas, hemos aprendido a caminar sobre el fuego, nos hemos hecho fuertes pero con sentimientos y practica de valores coherentes al momento y las circunstancias.

Hemos tomado lo mejor de la inteligencia emocional, la resiliencia, nuestros hemisferios cerebrales, la creatividad, la programación neurolingüística, la plasticidad, la neurociencia, el cerebro triuno; en fin, hemos fortalecido nuestras capacidades cognitivas para salvar y preservar nuestro mundo y la vida, a como se le llama eso: simple, hemos desarrollado, sin importar la edad, habilidades sociales como un reto para el caos actual mundial.

Bibliografía.

Betina Lacunza, Ana y Contini de González, Norma (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23),159-182. [fecha de Consulta 22 de septiembre de 2022]. ISSN: 1515-4467. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>

Caballo, V. (2005). Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (6º Edición). Madrid: Siglo XXI.

Denham, A., Mc Kinley, M., Couchoud, E. y Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.

Gutiérrez, A. (s/f). Habilidades para la vida. Manual de Conceptos Básicos para Facilitadores y Educadores Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas

León Rubio, J. y Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. León (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-23). Madrid: Síntesis Psicología

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca

5.10. LOS "NIÑOS PANDEMIA", EL NUEVO RETO DE LA EDUCACIÓN

The "pandemic children", the new challenge for education

Cesar Alonso Ramírez Muñoz

RESUMEN.

En este artículo se tiene como tema algunas de las consecuencias de la pandemia relacionado con los bebés y niños de esta generación. Conoceremos las principales características de estos niños, que están mal llamados "los niños pandemia", y las dificultades que están presentando en los diferentes campos: social, emocional y cognitivo.

Se pretende conocer esta realidad de los niños para abordar mejor el método educativo integral que ellos necesitan.

Palabras Clave.

Filosofía, Pedagogía, Reggio Emilia, Pandemia, Asociación, Matthew Lipman

ABSTRACT.

This article has as its theme some of the consequences of the pandemic related to babies and children of this generation. We will learn about the main characteristics of these children, who are misnamed "pandemic children", and the difficulties they are presenting in the different fields: social, emotional and cognitive.

It is intended to know this reality of children to better address the comprehensive educational method they need.

Keywords.

Philosophy, Pedagogy, Reggio Emilia, Pandemic, Association,
Matthew Lipman

DESARROLLO DE LA PONENCIA

LOS "NIÑOS PANDEMIA", EL NUEVO RETO DE LA EDUCACIÓN.

Mucho se ha hablado sobre la pandemia en estos últimos tiempos. Aun estando vigente, pero con la gran diferencia de que no estamos encerrados confinados en nuestras casas. Ya podemos empezar a hablar y a evaluar nuestras acciones, respuestas y pensamientos que tuvimos en esos momentos oscuros y difíciles para todos hace dos años atrás.

Cuando hablamos de todos nos referimos exactamente a todos, sin distinción de estrato económico o clase social; sin importar raza o color de piel; No importaba el credo religioso o la cultura a la que pertenecía; y mucho menos decir que solo afectaba a los adultos mayores porque no fue así, El COVID golpeó fortísimo a cada persona de este mundo, ya sea afectando su economía, su salud mental o perdiendo la vida tanto como de ancianos, adultos, jóvenes y hasta niños.

Son los niños y niñas el grupo selecto en quienes nos enfocaremos para el desarrollo de esta ponencia. Porque mucho se habla de la reconstrucción del tejido humano y las consecuencias post pandemia en los adultos. Pero poco se habla de la nueva generación de bebés y niños que nacieron en esta época tan peculiar.

Es de suma importancia primero definirlos e identificarlos, mencionando sus principales características y los posibles motivos del porqué son así:

- Bebés y niños entre 2 a 5 años

- Tímidos por naturaleza ya que solo han socializado con sus padres confinados en casa.



-Poca fluidez para decir palabras, poco comunicativos para empezar a hablar, quizás porque les hizo falta interactuar con otros niños para comunicarse entre ellos.

-Son más sensibles a cualquier situación o acontecimiento. Puede que algunos padres han sido muy sobreprotectores durante este tiempo por el mismo temor de poder perderlos.

Estas características las identificamos en un colegio preescolar con una población de 20 niños y niñas. Es un colegio en donde trabajo con mi esposa que es psicóloga y me ayuda a identificar los puntos anteriormente identificados. Nuestro trabajo en la práctica no solo nos permite identificar la problemática, sino también aplicar soluciones educativas.

Como licenciado en filosofía, confío plenamente en el método mayéutico de Sócrates para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y es este método el que relacionamos con el modelo pedagógico constructivista que emplean la mayoría de las escuelas. Sin embargo, En CasaLab presentamos una nueva apuesta pedagógica basada en este constructivismo, pero tomando las raíces del modelo Montessori y de Regio Emilia.

Esto nos ayuda a que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje y no los docentes. Los niños aprenden lo que necesitan y quieren por medio de la exploración y el juego. Teniendo a los docentes como guías y quienes propician escenarios de exploración.

A continuación, describimos un poco más la apuesta pedagógica de CasaLab:

La base de todas las experiencias pedagógicas diseñadas para el desarrollo integral se concentra en una serie de principios que reflejan los valores más íntimos de CASALAB. Por tanto, estos aspectos son inherentes a la esencia y a la identidad de los actores ya expuesta y se espera tanto de la construcción del espacio como del talento humano que estos rasgos comunes a

desarrollar existan independientemente del lugar en el que se establezcan los Exploratorios. A manera de manifiesto pueden mencionarse los siguientes como los innegociables de la propuesta.

La consciencia: Hacerse cargo de sí mismo como ser, emocional, pensante, físico, y espiritual; la consciencia de la existencia del otro como par y como posibilidad de aprendizaje y co-creación, la consciencia del yo, del otro (él/ella/ellos/ellas), de nosotros, y así la consciencia de la interrelación y la interdependencia.

La consciencia del adentro y del afuera, la consciencia de que todos somos uno, que todo está conectado. Resulta ser un principio muy amplio, una forma de aproximarnos al mundo, al niño y a nosotros.

El amor: la mirada del mundo que reconoce la belleza adentro y afuera, valora el presente, acepta el mundo y las personas como son; una mirada amorosa hacia afuera y hacia dentro genera cuidado, permite que florezcan la compasión y la empatía con alegría.

La autenticidad: implica reconocer que todos somos únicos, lo que posibilita valorar la diferencia, percibir mi autenticidad y la de los demás como un regalo; Cuando tengo la oportunidad de ser auténtico en un entorno que valora y estimula mi propia expresión, construyo mi autoestima y habito el mundo seguro de mí mismo y cuando soy capaz de quererme, soy capaz de querer a los demás, cuando me expreso plenamente, puedo interesarme en la expresión del otro, y reconocerlo como un ser auténtico que me permite contrastar y profundizar en mi expresión.

La autonomía: es un proceso de aprender a hacernos cargo de nosotros mismos, profundizando nuestra capacidad de "hacer las cosas por nosotros mismos" cada día, conquistando nuestra libertad. Para el niño, se logra en la incorporación de rutinas y el ejercicio de los ritmos cotidianos.

Estos principios, vividos desde la curiosidad y la alegría, recogen los ejes transversales de las identidades que se espera construir en CASALAB, sin alguno de ellos la figura pierde estabilidad, pues justamente son la consciencia, el amor,

la autenticidad y la autonomía señas propias de la construcción acertada de seres que se dedican a habitar el mundo con respeto, y se manifiestan en acciones concretas

Valores

Valoración: es el reconocimiento y la estima por la diversidad, en el ejercicio de enseñanza - aprendizaje.

Empatía: capacidad de identificarse con los sentimientos y realidades del otro, rompiendo barreras para crear espacios de aprendizaje y trascendencia.

Respeto: capacidad de reconocer, aceptar, apreciar y valorar al otro como un ser único y como parte de un colectivo.

La alegría: la capacidad de reflejar desde el interior las sensaciones de bienestar.

La libertad: como la facultad o capacidad del ser humano de actuar según sus valores, criterios, razón y voluntad, sin más limitaciones que el respeto a la libertad de los demás.

Estas bases y pilares pedagógicos y éticos son acompañados con el método Mayéutico de Sócrates. En el cual les preguntamos a los niños ¿Qué estamos haciendo? ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Por qué lo estamos haciendo? ¿Para qué lo estamos haciendo? ¿Te gusta? ¿Te sientes bien haciéndolo?

Estas preguntas nos ayudan a generar conversaciones con los niños y nos ayudan a que juntos encontremos el conocimiento y significado de las cosas y experiencias, siendo guiadas por los docentes.

De esta forma deberíamos tener claro que los niños pandemia no son un problema grave sino una oportunidad para reevaluar los procesos educativos en todos los niños, ya que a nosotros nos está dando buenos resultados de aprendizaje. Es bueno pensar en cambios y dejar a los niños, ser niños. Que el conocimiento no sea unilateral donde solo el profesor lo tiene y lo comparte, sino que, por medio de las experiencias y actividades didácticas, todos podemos aprender.



De esta forma ellos vean la escuela como su segundo hogar, donde aprendan, se diviertan y los cuiden.

Bibliografía

Carretero, M. (2001). Constructivismo y educación. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. & Zabala, A. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó

Abad, L. (25 de mayo de 2017). La importancia de la lectura en la etapa infantil [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <https://www.redcenit.com/importancia-de-la-lectura-en-la-etapainfantil/>

Artola Magallón, I. (2016). Utilidad de la metodología Montessori en el aula de Pedagogía Terapéutica (Trabajo Fin de Grado).

Ciudad Real, A. (2016, enero 3). Los 5 Principios básicos del Método Montessori.

Díaz, N.K. & Zuñiga, C.A. (2012). Montessori y Freinet: estrategias, didácticas y concepciones en lectura y escritura (Tesis de pregrado).

Díaz, N.K. & Zuñiga, C.A. (2012). Montessori y Freinet: estrategias, didácticas y concepciones en lectura y escritura (Tesis de pregrado).

Temas para la educación. (2009, B). Temas para la educación (Revista digital para profesionales de la enseñanza). N.º 4 septiembre. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5427.pdf>



III SIMPOSIO INTERNACIONAL VIRTUAL DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Una crisis tras otra: como responde la filosofía y la educación

 **SIVFE 2022**

Código de barras