



ACTITUD FILOSÓFICA COMO HERRAMIENTA PARA PENSAR

CLAUDIA JANNETH ARIAS SANABRIA, GINA ALEXANDRA
CARREÑO SABOGAL Y LILIANA ANDREA MARIÑO DÍAZ*
doi:10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Actitud filosófica e infancia: formación y transformación de maestros” desarrollada en el Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), como estrategia para desarrollar la actitud filosófica a través de la Comunidad de Indagación. Está dividido en tres momentos descriptivos, el primero, consideraciones previas, contiene: la filosofía como herramienta para pensar, la actitud filosófica como estilo de vida, y filosofía para niños como perspectiva teórica y metodológica. El segundo, perspectiva metodológica. El tercer momento, la experiencia como transformación, abarca: comunidad de indagación y lúdica; comunidad de indagación con niños; formación y transformación del maestro; descubriendo la infancia; pensamiento crítico, creativo y ético en la infancia; y, de la comunidad de indagación a una forma de vida.

Palabras clave: comunidad de indagación; actitud filosófica; filosofía para niños; infancia; enseñanza de la filosofía

* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
Correo electrónico: claudia.arias@uptc.edu.co, gina.carreno@uptc.edu.co,
liliana.marino@uptc.edu.co

Para citar este artículo: ARIAS SANABRIA, C. J.; CARREÑO SABOGAL, G.A. & MARIÑO DÍAZ, L.A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), pp. 237-262. ISSN 0120-5323, ISSN en línea: 2346-2426, doi:10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp



PHILOSOPHICAL ATTITUDE AS A TOOL TO THINK

CLAUDIA JANNETH ARIAS SANABRIA, GINA ALEXANDRA
CARREÑO SABOGAL AND LILIANA ANDREA MARIÑO DÍAZ

ABSTRACT

This article presents the results of the research “Philosophical Attitude and Childhood: Teachers’ Formation and Transformation”, developed at the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC Kindergarten, by using the Community of Inquiry as a strategy to foster a philosophical attitude. It is divided in three descriptive moments, the first one, previous considerations, contains: philosophy as a tool to think, philosophical attitude as a life style, philosophy for kids as a theoretical and methodological perspective; the second one includes methodological perspectives; and the third one, the experience as a transformation, covers: the Community of Inquiry and ludic, the Community of Inquiry with kids, teacher’s formation and transformation, childhood’s discovery, critical, creative and ethic thinking in childhood, and from the Community of Inquiry to a life style.

Key Words: community of inquiry; philosophical attitude; philosophy for kids; childhood; philosophy teaching

Introducción

EL APRENDER Y EL ENSEÑAR han pretendido ser una experiencia significativa, por lo que continuamente están en búsqueda de estrategias pedagógicas. El programa Filosofía para Niños (FpN), que estimula habilidades de pensamiento reflexivo, crítico y creativo, los cuales hacen de la educación un espacio donde el individuo aprende a pensar, es una de esas estrategias. En este programa, pensar es entendido como una actividad fundamental para la vida, por medio de la cual los seres humanos encuentran sentido a su existencia y descubren formas de convivencia en pro de sí mismo y del mundo.

El Jardín Infantil de la UPTC, desde el momento de su creación, como lo afirma Suárez (2011), se fundamenta en las propuestas teóricas de Ovidio Decroly y John Dewey, las cuales buscan cultivar hábitos de formación y participación. El Jardín Infantil de la UPTC genera nuevas intenciones educativas, donde se privilegia la construcción no solo de cuestiones epistemológico-metodológicas, sino también las relacionadas con un pensamiento crítico, ético y creativo, que conlleven a la reflexión de las problemáticas del entorno (Suárez, 2011, pp. 1156-1157).

La Comunidad de indagación¹ es el ejercicio que permite llevar a cabo estas intenciones educativas novedosas en el Jardín Infantil de la UPTC, puesto que por medio de ella se experimenta una transformación que va desde los conceptos hasta el diario vivir, aprovechándose el potencial de los niños y estimulándose en ellos una conciencia existencial². En este contexto, la discusión filosófica concede la oportunidad de que los niños exploten sus tendencias hacia la expresión verbal, la pregunta, la curiosidad, el asombro, el contraste y, además, aprendan a escuchar, a respetar las opiniones del otro y a tener encuentros en la diferencia.

Por estas razones, este artículo pretende exponer la relación entre actitud filosófica e infancia, y entre formación y transformación. Plantea que la actitud filosófica se convierte en una forma de vida, en una herramienta para pensar el presente que transforma lo que somos y que se caracteriza por una actitud de asombro, de cuestionamiento, de duda, de búsqueda y de incertidumbre. La

1 Estrategia teórico-metodológica sugerida por el programa Filosofía para niños.

2 Actitud consiente y preservadora del individuo, la sociedad y la naturaleza.

actitud filosófica se materializa en el pensamiento crítico, creativo y ético, lo que posibilita cambios en la infancia (los niños, las maestras y los padres de familia) a través de la Comunidad de indagación, la cual crea condiciones y espacios para que los sujetos se formen y transformen, puesto que permite aprender, desaprender, construir y reconstruir conceptos.

El artículo se divide en tres momentos descriptivos que se desarrollan en diversos planos de análisis. El primer momento abarca las reflexiones y conceptualiza la actitud filosófica, la infancia y la experiencia. Dado que estos conceptos no se conciben por separado sino en constante encuentro, posibilitan que a largo del trabajo se esté siempre atento a replanteamientos y nuevas miradas, ya que las categorías no surgen como una etapa independiente sino que hacen parte de todo el proceso que crea nuevas relaciones y percepciones. Esta sección aborda, en su primer plano analítico, la filosofía como una herramienta vital para pensar el mundo, la creación de conceptos y la pregunta, como instrumentos posibilitadores de que los procesos educativos se conviertan en una experiencia que transforme a los sujetos. En un segundo plano, se concibe la actitud filosófica como una disposición de los sujetos, como un estilo de vida; esta actitud se concreta en el pensamiento crítico, creativo y ético. Finalmente, en un tercer plano se plantean las principales perspectivas teórico-prácticas del programa FpN y filosofía con niños, prevaleciendo cuatro aspectos: infancia, comunidad de indagación, maestro y pregunta.

En el segundo momento descriptivo se expone la perspectiva metodológica, en la que se describe el enfoque de la investigación, los momentos y los instrumentos que se utilizaron. Esta sección no se desarrolla de una manera lineal, sino por los cruces de los momentos que aparecen y desaparecen a lo largo de la experiencia de formación y transformación de sujetos.

El tercer momento descriptivo presenta los resultados de la experiencia en seis planos analíticos. El primer plano muestra el encuentro entre Comunidad de indagación y lúdica, trascendiendo de actividades dinámicas a herramientas de razonamiento, imaginación y búsqueda de alternativas. El segundo plano plasma cómo el ejercicio de Comunidad de indagación hace repensar y replantear conceptos, ideas, hábitos y actitudes a partir de la reflexión sobre la propia práctica pedagógica, lo que provoca su formación y transformación. El tercer plano destaca los cambios del maestro gracias a la Comunidad de indagación, de manera que ya no se concibe como un maestro explicador sino, de un lado, como un

facilitador y creador de escenarios lúdicos y filosóficos y, del otro, como investigador de su propia labor pedagógica; en este punto la actitud filosófica se vuelve elemental para el quehacer docente. El cuarto plano evidencia cómo la transformación del maestro lleva a descubrir que el niño no es un individuo incompleto, sino un ser habitado por preguntas, propuestas, soluciones, hipótesis, comparaciones y creaciones; además, que la infancia no es una etapa, sino una disposición, pues esta es una actitud de duda, cuestionamiento, asombro, creación y respeto, que también está presente en los docentes. El quinto plano manifiesta cómo el acto de indagar en comunidad, basado en el cuidado y respeto por el yo, el otro y lo otro, conlleva al desarrollo de la actitud filosófica. Finalmente, el sexto plano muestra cómo el acto de Comunidad de indagación es, primero, interiorizado por la infancia y, después, llevado a cabo en cualquier momento de la vida.

Es oportuno aclarar que este texto se presenta por medio de planos analíticos concebidos como un conjunto de imágenes que se relacionan unas con otras. Funcionan como un todo pero también como parte, pues existen momentos en los cuales los conceptos se entrelazan y se relacionan formando una composición; pero, también, hay momentos en los que los conceptos no se entretejen, lo que permite que funcionen de manera fragmentada e individual.

Momento descriptivo 1: consideraciones previas

PLANO ANALÍTICO 1: FILOSOFÍA COMO HERRAMIENTA PARA PENSAR

LA FILOSOFÍA SE HA CARACTERIZADO por ser una herramienta que cuestiona el presente. El ejercicio filosófico es un dispositivo para no dar todo por cierto y verdadero, y es una alternativa para direccionar lo que pensamos y hacemos. Al respecto, Kohan (2008) plantea que: “[la filosofía] es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos. Pero no define el sentido específico de la transformación. Simplemente, abre la oportunidad de poder pensar y vivir de otra manera” (p. 84). Así, la filosofía busca encontrar acontecimientos que se conecten con las prácticas, de manera que incentive toda libertad de pensamiento y realice una transformación que permita vivir de otras maneras. De acuerdo con Zuleta (2004), “en la escuela se enseña sin Filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin Filosofía,

biología sin Filosofía, historia sin Filosofía, Filosofía sin Filosofía” (p. 20). Ahora bien, para Deleuze y Guattari (1993) el término ‘filosofía’ “es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos. (...) Crear conceptos siempre nuevos, tal es el objeto de la Filosofía. El concepto remite al filósofo como aquel que lo tiene en potencia, o que tiene su poder a su competencia, porque tiene que ser creado” (pp. 8, 11). De este modo, la tarea del filósofo consiste en examinar, validar o invalidar los conceptos, en crear los propios y, en innovar y establecer un sistema para analizar su tiempo y su cultura. Por ello, la filosofía no es estática sino una actividad vital; se conecta con lo creativo porque se edifican conceptos que traen consigo nuevas posibilidades; y, con lo ético, porque desde la creación del concepto se piensan los problemas tangibles, los cuales deben ser percibidos desde la vida gracias a la sensibilidad para responder a ellos. La filosofía permite utilizar el concepto para hacer una crítica de la realidad, de modo que se convierte en una herramienta para observar los sistemas que hacen parte del mundo y poder desplazarnos en él. El concepto no es único sino que se articula y crea conexiones con otros; se convierte en absoluto y, al mismo tiempo, en relativo: intenta ser universal, un todo y, a la vez, hace parte de lo particular, de lo fragmentado.

Por lo anterior, es necesario que la educación y la filosofía vivan un encuentro en el cual exista “ese espacio en común entre filósofos y aprendices [el cual] será más bien la actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que había que enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal” (Cerletti, 2008, p. 28). Entonces, la filosofía y la educación deben velar por cultivar en los sujetos la actitud filosófica para tomar una postura crítica, creativa y ética, y así lograr que se efectúe la educación filosófica como acción y posibilidad. Por esta razón, Pineda enfatiza (2004) “en el hecho de que se cultive la actitud filosófica en toda forma de aprendizaje; es decir, en la insistencia del permanente examen racional de lo aprendido y en la capacidad para plantear preguntas y problemas” (2004, p. 9).

PLANO ANALÍTICO 2: LA ACTITUD FILOSÓFICA COMO ESTILO DE VIDA

ES POSIBLE PENSAR LA FILOSOFÍA a manera de actitud, una cierta forma de pensar y actuar. Se trata de la actitud filosófica que no se conforma con las primeras

impresiones; por el contrario, interrumpe lo obvio para emprender nuevas búsquedas e ir más allá de las apariencias. En últimas, dicha actitud es un deseo por el saber. “El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar (...) el preguntar filosófico no se detiene nunca” (Cerletti, 2008, p. 24). El filosofar edifica respuestas propias, es consciente de que nadie es poseedor del conocimiento y que no existen verdades absolutas; por ello se cuestiona constantemente, se plantea interrogantes y es un permanente aprender y desaprender, un constante vivir y morir. Con todo, es posible entender la filosofía como una actividad dinámica.

Además, el filosofar es la construcción de un estilo de vida, que nos transforma y crea nuevas relaciones con uno mismo, con los otros y con el contexto; es aquel examen y atención sobre lo que uno piensa y es la actitud permanente para el gobierno de sí. La filosofía no es una cuestión privada, sino que se constituye en diálogo, en comunidad y en contexto, por medio del asombro y del cuestionamiento. En palabras de Gómez (2007):

La actitud filosófica puede ser caracterizada por una disposición de la sensibilidad que nos ubica ante el mundo de modo intuitivo y crítico en tanto que nos permite sorprendernos de la existencia y cuestionar lo evidente; analítico y reflexivo porque nos impele a buscar el sentido de nuestra experiencia mediante el examen de las razones propias y de los otros y nos hace preguntarnos por nosotros mismos; creativo en cuanto demanda la explotación de nuevas posibilidades de comprensión; y solidario puesto que es en el compromiso con la investigación comunitaria y dialógica como llegamos a dar cuenta de nosotros mismo y de cómo vivimos. (p. 22)

Si la filosofía es la creación de conceptos que permiten observar y examinar el mundo encontrando parámetros para vivir en él y relacionarnos con lo que nos rodea, como lo mencionamos antes, entonces ella permite tener una actitud crítica. La crítica es una herramienta que tienen todos los individuos para enfrentar su vida, valiéndose de la voluntad para no ser gobernados por otros, sino gobernarse a sí mismos; “por tanto propondría, como primera definición de la crítica, esta caracterización general: el arte de no ser de tal modo gobernado” (Foucault, 2007, p. 8). La crítica es no aceptar algo por cierto solo por el hecho de que lo dice una autoridad, es no permitir ser guiados por verdades dogmáticas. En palabras de Foucault (2007):

La crítica dirá, en suma, que nuestra libertad se juega menos de lo que emprendemos, con más o menos coraje que en la idea que nos hacemos de nuestro conocimiento y en sus límites y que, en consecuencia, en lugar que otro diga “obedece”, es en ese momento, cuando nos hayamos hecho del propio conocimiento una idea justa, cuando podremos descubrir el derecho de la autonomía y cuando ya no tendremos que oír el “obedece”; más bien el obedece se fundará sobre la autonomía misma. (p. 13)

La crítica es ejercer el poder, el gobierno de sí; es tener el coraje de examinar la autoridad, de examinarnos a nosotros mismos; “es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la incertidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva” (Foucault, 2007, p. 11).

En filosofía la creación de conceptos permite la crítica y, al mismo tiempo, la creatividad, en tanto que es una experiencia, una nueva posibilidad, un acto particular, una creación y no una designación que limita la sensibilidad y la experiencia propia. “[E]l concepto filosófico no se refiere a lo vivido, por compensación, sino que consiste, por su propia creación, en establecer un acontecimiento, que sobre vuele toda vivencia tanto como cualquier estado de las cosas (...) el vínculo único, exclusivo de los conceptos con la Filosofía en tanto que disciplina creadora” (Deleuze & Guattari, 1993, p. 38).

Al ser la filosofía una creación de conceptos se requiere de la crítica y también de la creatividad, no en tanto ideas que jamás nadie ha pensado, sino en ser capaz de mirar el mundo desde varios ángulos y posibilidades. La creatividad vista como pensamientos nuevos para el sujeto es una manera diferente de ver el mundo y la realidad. El pensamiento creativo es dialógico porque se da a través de la interacción con los seres humanos, lo que permite crear asociaciones, contrastar y comparar argumentos.

PLANO ANALÍTICO 3: FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

ESTE PLANO SE CONCENTRA en exponer algunas reflexiones teóricas del programa FpN y sus diversas apropiaciones que se consideraron vitales para la orientación de la experiencia investigativa. No son las únicas, pero fueron las que suscitaron espacios de reflexión y encuentro para pensar la actitud filosófica en el aula.

El programa FpN tiene como estrategia metodológica la Comunidad de indagación, en la cual los niños formulan preguntas que surgen gracias a la experiencia y al asombro, instrumento generador del diálogo significativo de saberes en la comunidad. Aunque la propuesta de FpN se centra en una educación para el pensar, para Lipman lo vital es darle sentido a la experiencia. Por medio del diálogo compartido se pueden realizar reflexiones que permitan crear las habilidades para el pensar por sí mismo. La Comunidad de indagación es una reflexión filosófica en la cual se puede preguntar, inferir, comparar y argumentar los diversos puntos de vista. El objetivo de la Comunidad no es resolver un interrogante, sino hacer de la pregunta el punto de partida y, al mismo tiempo, el punto de llegada, para lo cual es necesario el asombro y la construcción de nuevas preguntas. La riqueza de la Comunidad de indagación se encuentra en la sospecha, en el cuestionamiento, en la revisión de nuestras creencias y pensamientos, en pasar por examen nuestros supuestos de verdad. Se trata de un diálogo entre iguales que permite la construcción de seres democráticos, políticos y éticos. En esas circunstancias, “el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella diálogos filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan” (Cerletti, 2008, p. 36).

Al utilizar la pregunta como herramienta en el aula, la educación deja de ser un acto dogmático, ya que no se concentra el conocimiento del maestro, sino que en ella circulan los saberes. Se convierte en un escenario en el cual el maestro no le enseña al estudiante sino que aprende con él y es capaz de utilizar su propia inteligencia como condición de igualdad; es decir, se parte de “una educación, en fin, sostenida sobre la docta ignorancia, las preguntas y el deseo de aprender, siempre.” (Accorinti, 1999, p. 137).

Cuando en el aula emerge la pregunta se evidencia que no todo está dicho, que no existen verdades absolutas, de manera que se abre la posibilidad de revisar nuestros conocimientos por medio del diálogo, fundamental para el ejercicio del filosofar. Por tanto, gracias a la pregunta se potencializa el asombro, se genera la búsqueda del saber y se fortalece la actitud filosófica.

En FpN el planteamiento central es que la filosofía y la infancia no son incompatibles. Es más, para el filosofar, la infancia es un momento esplendoroso porque tiene una disponibilidad natural para el asombro y la curiosidad. El programa FpN concibe al niño como un ser capaz de pensar por sí mismo, que tiene

la libertad de ejercer su autonomía y que es capaz de explorar y construir sus propios criterios. El maestro en FpN no es el poseedor del conocimiento, y la educación no es asumida como una transmisión, pues el niño es visto como un ser reflexivo y crítico. El maestro deja de impartir una cátedra magistral, rompe una relación de poder y la clase se convierte en una relación entre iguales, el dualismo entre quien enseña y quien aprende³ desaparece, los dos ocupan el lugar de aprender y enseñar.

El lugar del maestro en FpN es vital porque él propicia que la clase se convierta en una experiencia. Esta es vista como aquello que nos transforma, pues su esencia es formarse y transformarse. Con todo, la filosofía y la experiencia son las que permiten hacer de la vida una obra de arte. La experiencia no entrega conocimientos, no es vista como un medio para llegar a un objetivo; por el contrario, ella permite cambiar de punto de vista, ser otros; consiste en alterar esa relación que tenemos con el conocimiento, en cambiar la relación entre el sujeto y la verdad en un dejar de ser, en un morir y nacer constante. Al respecto, Kohan (2009b) afirma:

Una experiencia de pensamiento filosófico nos deja esa rara y extraordinaria sensación de que ya no pensamos de la misma manera, de que ya no podemos defender tan tranquilamente los mismos puntos de vista –o si lo hacemos ya no lo podríamos hacer por las mismas razones–, de que la vida ya no puede ser vivida como lo era. En otras palabras, una experiencia de pensamiento filosófico transforma la relación que mantenemos con lo que pensamos, con la vida que llevamos. (p. 67)

La experiencia es valiosa en sí misma y por ello la Comunidad de indagación ejerce el papel de relación con un cuestionamiento que finalmente nos transforma, es decir, mantiene una relación con el pensamiento y con lo que somos.

En FpN se entiende la infancia no de una manera cronológica o una edad determinada. “[L]a infancia, más que una etapa de la vida, es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de experiencia humana del mundo.” (Kohan, 2009b, p. 20). Esta infancia rompe con un tiempo cronológico y lineal, se afirma como la experiencia, no está determinada, ni anticipa nada porque la experiencia es un acontecimiento impredecible. La infancia vista como potencia es un espacio creativo, que salta de un esquema establecido y crea nuevas

3 Para ampliar esta relación entre un sujeto que aprende y otro que enseña, ver: Kohan, 2008.

preguntas, nuevas relaciones, nuevas curiosidades, que permiten pensar lo que todavía no es: una experiencia nueva, un devenir. La infancia habita en aquel que no lo sabe todo, que “no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo el mundo habla” (Kohan, 2003, p. 275). Pero, ¿quién habita la infancia? “Aquel que no piensa lo que ya fue pensado, lo que hay que pensar. Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo. Cada vez por primera vez” (Kohan, 2003, p. 275). Así, la infancia la posee cualquier sujeto que sea capaz de hacer de su relación con el conocimiento una experiencia, un disfrute; la infancia es un estado, una disposición.

Momento descriptivo 2: perspectiva metodológica

PARA EL DESARROLLO DE ESTE PROYECTO se toma una perspectiva cualitativa, que se refiere a datos de carácter descriptivo analizados de manera comprensiva e interpretativa para buscar una noción y significado de los acontecimientos de un grupo social. Además, esta perspectiva se caracteriza por la interacción entre los individuos, en este caso la originada entre las maestras y los niños del Jardín Infantil de la UPTC. Igualmente, el proyecto asume un enfoque de acción y participación, puesto que las maestras del Jardín son investigadoras y, al mismo tiempo, intervienen en la comunidad y hacen parte de ella.

El primer instrumento de recolección de información es la ficha temática y analítica, la cual permite hacer una revisión y estudio bibliográfico que orienta la clasificación y la perspectiva teórica del trabajo. El segundo instrumento es el diario de campo, en el cual las maestras diligencian nombre, fecha y hora del taller; anotan de manera descriptiva e interpretativa todos los eventos que se dan durante la sesión y hacen una reflexión sobre lo que se observa, se siente y la teoría existente sobre el tema, con el fin de construir estrategias para fortalecer la actitud filosófica en la práctica diaria. Igualmente, se usa la bitácora con el objetivo de analizar las percepciones de las maestras frente a los diferentes eventos en el aula, además de evidenciar las transformaciones y dificultades durante el proceso; en este instrumento se diligencian aspectos como: actitudes éticas, sensibles, creativas, transformaciones y preguntas. El último instrumento es la entrevista focal, en la cual las maestras se reúnen para contar su experiencia tenida hasta el momento y expresar todas sus alegrías, inquietudes, preguntas, preocupaciones; esta técnica

permite el diálogo y proporciona confianza para avanzar en el proceso, pues las dificultades e inquietudes son tenidas en cuenta para que las maestras diseñen sus propias estrategias para el fortalecimiento de la actitud filosófica, y también para que se autocuestionen y critiquen sobre su quehacer.

Momento descriptivo 3: la experiencia como transformación

PLANO ANALÍTICO 1: COMUNIDAD DE INDAGACIÓN Y LÚDICA

UN ASPECTO FUNDAMENTAL, que se convierte en la principal característica y exigencia del Jardín Infantil de la UPTC, para comprender y asumir la naturaleza de la infancia como parte constitutiva del desarrollo humano en sus diversas dimensiones (socio-cultural, cognitiva, corporal, artística, entre otras) es la lúdica⁴. Esta fortalece los valores, estimula la integración, refuerza el aprendizaje, promueve el desarrollo psíquico, físico y motor, estimula la creatividad, ofrece igualdad de oportunidades, ejercita la observación, la asociación de ideas y la expresión oral; además, la alegría, el goce y el disfrute que promueve en los niños, los impulsa a investigar sobre sus intereses y necesidades, de modo que se conviertan en los protagonistas de su formación. Al respecto Dinello (2006) manifiesta: “el proceso creador y expresivo necesita estar enmarcado en la alegría y la satisfacción personal” y considera que “es importante la tonalidad lúdica porque asocia intensamente el imaginario y es vía de aprendizaje de nuevos conocimientos” (p. 27).

Al mismo tiempo, el filósofo Matthew Lipman propone que la educación se debe dar en una Comunidad de indagación, entendida como la reflexión y el cuestionamiento de situaciones problemáticas, en las que cobra sentido la objetividad y la necesidad de examinar cuidadosamente los problemas. En este contexto, los estudiantes, maestros y maestros-practicantes formulan ideas e hipótesis teniendo en cuenta las ideas de los demás, preguntan con el fin de indagar y fortalecer las justificaciones y argumentos, y llegan a sus propios puntos de vista. El programa FpN, a través de la Comunidad de indagación, no busca convertir a los niños en filósofos profesionales, sino en estimular una “Sociedad del

4 Escenario pedagógico basado en recursos como la narrativa, el arte, los juegos y demás, que garantiza el placer de aprender ya que manejan cuerpo, sensaciones, pensamientos e interrelaciones a la vez.

conocimiento” (Lipman y Sharp, 1969) donde se desarrolle una actitud crítica, creativa y ética.

El concepto de lúdica toma fuerza cuando en el Jardín se encuentra con la Comunidad de indagación, puesto que el complemento de estos conceptos genera que el deseo por el conocimiento sea constante y que el desarrollo de dimensiones como la socio-cultural, la cognitiva, la corporal y la artística, se transformen en un “juego a pensar” (Sátiro, 2010, p. 10), que promueve el pensamiento crítico, creativo y ético. Este juego a pensar hace que se trascienda, de actividades dinámicas a potentes herramientas de reflexión, imaginación y búsqueda de alternativas y, además, que se abran espacios para la pregunta, motor de los procesos de pensamiento. En el Jardín, al encontrarse la lúdica con la Comunidad de indagación en la dimensión socio-cultural, el juego de roles, el teatro, los títeres, la magia, las sombras, la literatura, entre otros, conducen a que los niños analicen su relación consigo mismos, con el otro y con lo otro, pues mediante estas actividades ellos examinan, construyen y resignifican conceptos por medio de sus vivencias; desarrollan el lenguaje oral y escrito al reconocerse cada uno como constructor de significado; estimulan “competencias lingüísticas: escuchar, pensar sobre lo que se escucha, hablar, pensar sobre lo que se habla” (Sátiro, 2010, p. 12), puesto que se desarrollan habilidades que contribuyen a la formación de una comunidad democrática y solidaria; interiorizan contenidos significativos; definen sentimientos, pensamientos, dudas, miedos y buscan sentido al mundo. Tal y como se evidencia en el *Diario de campo* del Jardín: “Cuando la maestra dibuja la historia que los niños van creando, José Manuel, al ver que ella dibuja solo dos columpios, le exige que haga otro, uno para cada personaje; según ellos, cada uno debe tener un columpio para que no peleen” (01.03.13)⁵.

En la dimensión cognitiva, concebida como los procesos de pensamiento que permiten analizar, elaborar hipótesis, inferir, razonar, discriminar, memorizar y clasificar, operaciones que se estimulan en el Jardín por medio de actividades como: rompecabezas, encajables, fichas de construcción, fichas de enhebrado, dominós, loterías, ‘concéntrese’, y demás, se refleja en los niños, al integrarse con la Comunidad de indagación, la asimilación y acomodación, el conocer y medir

5 Las referencias al *Diario de campo* del Jardín las citamos señalando el día, el mes y el año de la anotación de las profesora.

las propias aptitudes, la deducción, el contraste, la duda, el intento, la formulación y la comprobación de hipótesis. La construcción de conocimientos en comunidad proporciona a los niños la oportunidad de usar su interpretación, sus conocimientos previos, su fantasía, su imaginación y sus ganas de descubrir y transformar el mundo para hacer un ejercicio de construcción propia.

En la integración de la lúdica y la Comunidad de indagación, los deportes de todo tipo, los ejercicios rítmicos, los desplazamientos en diferentes posiciones, la superación de obstáculos, etc. conllevan, en la dimensión corporal, a una reflexión sobre el beneficio que cada actividad tiene para el individuo. En estas se reconoce el cuerpo en sus emociones, habilidades y debilidades; se experimenta conscientemente la parte motora del ser humano; se introduce la investigación del cuerpo y se propulsan las habilidades intelectuales y el bienestar. “Los juegos son herramientas muy potentes porque “tocan” distintas dimensiones a la vez: cuerpo, emociones, pensamientos, interrelaciones” (Sátiro, 2010, p. 10), y la comunidad de indagación permite reflexionar estas interrelaciones. Como se detalla en el *Diario de campo* del Jardín:

Al estar en el polideportivo, ubicados en la franja roja, se indica a los niños desplazarse a la franja azul como ranitas, entonces Juliana dice: “*Las ranitas van al lago*”, por lo que la maestra le pregunta: “¿por qué dices que al lago? Y ella responde: “*porque los lagos se ven azules*”. Juliana está relacionando, proponiendo e imaginando”. (26.03.13)

En la dimensión artística se trabajan técnicas como pintar, colorear, dibujar, pegar y rayar, y cuando estas se complementan con la Comunidad de indagación, se incentiva en los niños la percepción de la realidad, la comprensión humana, la observación, el diálogo y la elaboración de criterios propios, conscientes y argumentados, promovidos por la infinidad de lenguajes que pueden decir mucho con muy poco, como es el caso de un pincelazo, una nota musical, entre otras. La “obra de arte es conocimiento” (Puig, 2010, p. 11) y la Comunidad de indagación favorece la observación para poder dialogar y enriquecer las experiencias tanto personales como sociales. Esto se evidencia en el *Diario de campo* del Jardín de la siguiente forma: “Juan Esteban dibuja su familia usando los colores trabajados durante el taller, en su ilustración todos los personajes son azules, excepto él. Él es rojo. La maestra le pregunta: “¿por qué tus familiares son azules y tú rojo?”

él no responde pero se queda pensando (...) Juan Esteban está elaborando criterios propios según sus percepciones” (26.03.13).

Los ejemplos anteriores son razones por medio de las cuales se considera que la lúdica debe ir de la mano con la Comunidad de indagación, ya que lo perceptual –lo que involucra–, el movimiento –como motivador e instrumento de comunicación imprescindible– y el dejar ser y hacer motivan a los niños a participar y a generar un sinnúmero de interrogantes, inquietudes, comentarios, ejemplos, contraejemplos y asimilaciones.

PLANO ANALÍTICO 2: COMUNIDAD DE INDAGACIÓN CON NIÑOS

EN LA DINÁMICA DE JUGAR a pensar la Comunidad de indagación transforma a los sujetos. El primer cambio que se da es el reconocimiento de la pregunta, pues en el desarrollo de la Comunidad de indagación la pregunta pasa a ser propositiva, argumentativa, crítica, reflexiva y creativa. “La pregunta se revela como la herramienta vital del quehacer docente.” (Mariño, Julio 2014), la cual deja ir más allá de una simple respuesta y admite asumir una actitud filosófica que lleva a comparaciones, relaciones, situaciones éticas y, con ello, a preguntarse sobre la pregunta misma. Como se describe en el *Diario de campo*: “Ya no pregunto ¿De qué color era la caperucita? Sino ¿por qué la Caperucita era roja? ¿Por qué la Caperucita no sería verde?, ¿si tuvieran la oportunidad de cambiar el color de la Caperucita, de qué color la vestirían ustedes?” (05.04.13).

En los niños también se originan preguntas que reflejan el anhelo por descubrir, que muestran que las sensaciones y experiencias otorgadas por sus sentidos no bastan para saciar su curiosidad; por lo que recurren a la pregunta como instrumento que les ayuda a dar razones, contradiciendo a veces lo que piensan y activando su inquisición y ganas de investigar.

Por medio de la Comunidad de indagación la fantasía se reafirma como una de las características primordiales de los niños y se revela como el instrumento fundamental para conocer el mundo y, por ende, el valor de la existencia. Dado que todas las discusiones filosóficas en el Jardín se caracterizan por el toque fantástico, la gran mayoría de respuestas se destacan por una mezcla entre el mundo real y el fantástico. Por esta razón, no es de extrañar que en sus primeros años el niño viva en un mundo mágico, en el que lo inesperado surge en cualquier momento y de cualquier cosa, pero el mundo real, que no solo es un mundo

organizado, también es una fuente de regocijo y deleite. Esto se evidencia en la siguiente nota del *Diario de campo* del Jardín: “Sofía afirma que le gusta el león porque este va al barrio la Fuente, donde vive su abuela, y en donde tienen un al-tercado estos dos personajes, que finalmente deja como vencedor a su abuela. Sofía relaciona datos de su vida real con la historia de la Caperucita Roja” (05.04.13). Cuando el niño encuentra dos mundos tan atractivos opta por relacionarlos, pues, al fin de cuentas, lo fantástico no se aparta a lo lógico sino que se basa en ello para controlar, comprobar, cuestionar e investigar el mundo. Por tal motivo, “esta fantasía puede y debe ser fortalecida a través de propuestas que fo-menten el desarrollo de la imaginación, del razonamiento analógico, de la bús-queda de alternativas y todo el conjunto de habilidades perceptivas para provocar una relación crítica con la realidad” (Sátiro, 2010, p. 10).

La Comunidad de indagación también destaca una relación entre conoci-mientos previos y conocimientos nuevos, ya que los niños enlazan lo que se dis-cute o viven diariamente para dar respuesta a sus inquietudes, solucionar problemas, elaborar hipótesis, crear nuevas alternativas o, sencillamente, para tratar de entender el mundo en su complejidad y poder dar sentido a sus vidas. Como la maestra lo menciona en el *Diario de campo* del Jardín: “sosteniendo una piedra en la mano, pregunta qué es lo que sostiene y Miguel responde: un meteoro. Esto debido al proyecto pedagógico que en ese momento se estaba desarro-llando con ellos: El Mundo Estelar” (08.11.13). Esta característica de la Comunidad de indagación fortalece el trabajo transdisciplinario que se maneja en el Jardín, pues brinda la oportunidad de que diferentes áreas del conociem-ento se reúnan, entren en diálogo y discusión para obtener, de la “confrontación de las disciplinas, nuevos datos que las articulan entre sí y ofrecer una nueva visión de la naturaleza y de la realidad (...) fundada sobre el respeto absoluto de las alte-ridades unidas por la vida” (VV.AA., 1994, p. 1).

El diálogo es otro aspecto que se cultiva y se vitaliza por medio de la discu-sión filosófica generada por la Comunidad de indagación. Se vuelve un hábito que los niños se expresen con naturalidad, justifiquen sus respuestas, busquen razones, hagan contrastes, corrijan a la maestra cuando al parecer los malinter-pretan, se escuchen los unos a los otros y entren en controversia. El diálogo, en este caso, no se refiere a una cuestión competitiva, pues la discusión filosófica siempre se da en términos de igualdad frente al otro, de libertad para expresarse, de

respeto a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas, de cooperación y comprensión que conducen a un ejercicio que no “quiere ni vencer ni siquiera convencer” (Puig, 2010, p. 25); puesto que “en el diálogo no hay vencedores ni vencidos, hay colaboración, intercambio, cooperación, coincidencia o divergencia” (Puig, 2010, p. 25). A la par de esta labor ética se da el trabajo de pensamiento al obtener del diálogo la demanda de esclarecimientos, demostración de argumentos, explicación de supuestos y creencias, ejemplos, predicciones, identificación de contradicciones y exploración de alternativas, lo que “agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños como ninguna otra cosa puede hacerlo” (Lipman, 2002, p. 47). Lo anterior se visualiza en el *Diario de campo* del Jardín: “Gabriela y Manuela discuten el actuar del león. Gabriel dice que él ruge, mientras que Manuela afirma que mueve su cabeza de lado a lado; Gabriela insiste con mucha seguridad en su afirmación y Manuela da razones para justificar su opinión, lo que finalmente la lleva a decir: el león hace las dos cosas, ruge cuando está bravo y mueve la cabeza cuando juega con los bebés; ante este comentario, Gabriela tan solo la mira fijamente y se queda callada (...) Manuela tolera, respeta y acepta diversas formas de pensar y percibir” (05.04.13).

Así, la Comunidad de indagación provoca una transformación en el Jardín que hace replantear varios aspectos pedagógicos reflejados en “mentes abiertas, reflexivas y solidarias” (VV.AA., 2013, p. 14) pero, ante todo, la transformación del maestro y sus percepciones.

PLANO ANALÍTICO 3: FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL MAESTRO

LAS MAESTRAS DEL JARDÍN ASUMEN, como principal cambio, una disposición, aceptación y valoración al conocimiento, al saber, de manera que son más analíticas, críticas y buscadoras del fundamento de la realidad. Dado que los seres humanos tienen una actitud frente al mundo, una postura y disposición, se hace necesario que el ejercicio docente asuma no solo una actitud, sino una actitud filosófica, un pensar por sí mismas, una crítica frente al entorno, una disposición y un ánimo expresados de una manera abierta al valor del pensamiento y la palabra de los niños, para lograr en ellos actitudes reflexivas frente a su aprendizaje. El maestro debe asumir una actitud de búsqueda, sin miedo a lo desconocido y de crecimiento hacia el saber de la mano de los niños, que permita entender que el no saber es la fuerza para seguir adelante. “[L]a ignorancia es una condición

para vivir una vida de búsqueda, una vida de examen, una vida de cuestionamiento, una vida filosófica. Para Sócrates ese es el sentido de la existencia: sólo podemos vivir una vida que valga la pena si esa vida se examina, se interroga, se busca a sí misma, busca llegar a ser lo que es” (Kohan, 2009, p. 46).

Con el cambio de actitud se abandona el papel del maestro explicador para adquirir el papel de en un impulsador y creador de escenarios lúdicos y filosóficos. Ante la creencia de que entre más claro y minucioso se explique algo es mejor para los niños, se comprende la necesidad de establecer otras relaciones que provoquen en ellos las respuestas espontaneas, la imaginación para buscar solución a los problemas, la fortaleza para refutar, la disposición de escuchar al otro, la inteligencia para poner en duda sus propios dictámenes y la habilidad de cuestionamiento. Esto se nota en la siguiente entrada del *Diario de campo*: “Al trabajarse la teoría de flotación y hundimiento, la maestra no llega a explicar los dos conceptos y el por qué de estos fenómenos, sino que a través de experimentos prácticos pregunta: ¿qué pasará? ¿Por qué pasará? ¿Ustedes que piensan? Y, también, comenta: puede ser, ¿por qué no?, interesante, claro, tiene mucha lógica, entre otros. De esta manera, da total libertad a los niños para observar, discutir, comparar, comprobar, preguntar y tratar de que ellos mismos entiendan y conceptualicen dichas situaciones” (08.11.13). Así, es claro que “el rol del docente de filosofía para niños no es responder preguntas, sino facilitar el surgimiento de preguntas por parte de los alumnos, así como la búsqueda de las respuestas” (Lipman, 2000, p. 28).

El cambio de actitud conlleva a la interacción y reflexión sobre el quehacer docente, de manera que el maestro se convierte en investigador de su propia labor y se vincula a la discusión filosófica en una posición de igualdad. Para que esta labor “se requieren docentes que, en lugar de creer saberlo todo, participen en la discusión filosófica con sus estudiantes, invitándolos a participar y construir puntos de vista” (Saavedra, 2011, p. 193). Lo anterior se justifica en el *Diario de campo* del Jardín cuando la maestra afirma: “creo que la actividad preliminar debe ser más corta, pues el taller se extiende mucho, me entró la duda de si debía preguntar en ese momento o esperar a que todos pasaran, necesito tutoría sobre el manejo de la respuesta: “Por qué sí, por qué no” (10.03.13).

De esta manera, aparece una serie de actitudes en la relación maestro-niños que construyen un ambiente de constante movimiento, alegre, participativo, respetuoso y tolerante, que facilita la comunicación y la expresión libre, pues “si

queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos” (Lipman, 2013, p.336). El cambio de actitud del maestro lo lleva a descubrir la infancia.

PLANO ANALÍTICO 4: DESCUBRIENDO LA INFANCIA

OTRO ASPECTO TRASCENDENTAL en dicha transformación es la concepción de infancia, ya que en la Comunidad de indagación el niño deja de ser un individuo incompleto para develarse como un ser con preguntas, propuestas, soluciones, hipótesis, comparaciones y creaciones. Esto se evidencia en el Jardín cuando los niños hacen razonamientos que ni las mismas maestras llegan a pensar, ya que sus puntos de vista no siempre tienen la intencionalidad que aparentemente dan, sino que siempre hay algo en el trasfondo. Esto se constata en el *Diario de campo* cuando Gabriela dice: “Me gusta la sangre porque cuando me golpeo y sangro mi mamá me consiente” (26.04.13). El énfasis de Gabriela no está en el dolor o susto del golpe, sino en la provechosa ocasión para capturar la atención y cuidados de su madre. El “aprender a pensar” del que habla Sático (2010, p. 8) no solo desarrolla en el niño un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, sino que revela niños que tiene voz y pueden contribuir a la construcción de diálogos, por medio de los cuales el maestro descubre una nueva infancia y, con ella, nuevas prácticas e intencionalidades. Así, la vivencia de la Comunidad de indagación permite encontrar sentido al verdadero lugar de cada uno en el universo; indiscutiblemente, “pensar es una actividad necesaria para vivir, pues por medio de ella los seres humanos conocemos el medio, creamos sentido e imaginamos formas mejores de supervivencia y de convivencia” (Miranda, 2010, p. 14).

El descubrimiento de la infancia hace que las maestras del Jardín se alejen de la idea de enseñar y se acerquen a aprender junto con los niños. En esta dinámica deja de existir un protagonista en el aula y la relación maestro-niños es de igualdad. Al respecto, Sharp (1995) afirma: “escuchándose y construyendo ideas unos con otros; aportando y analizando razones en sustento de los argumentos propuestos” (p. 38). Ahora bien, si el descubrir la infancia es una actitud de duda, cuestionamiento, asombro, creación y respeto, la maestra ha de tener esta misma actitud, de modo que descubra que la infancia no es una etapa, sino una disposición en cualquier momento de la vida y que no solo la poseen los niños sino también las maestras. Esta infancia es la que facilita desarrollar diálogos críticos, creativos y éticos.

PLANO ANALÍTICO 5: PENSAMIENTO CRÍTICO, CREATIVO Y ÉTICO EN LA INFANCIA

AL SURGIR TODAS ESTAS POTENCIALIDADES en la infancia se vislumbran pensamientos críticos cuando se empieza a hacer preguntas no solo del ¿por qué?, sino del ¿cuándo? Y del ¿dónde?, siempre en busca de opiniones analíticas y críticas, relacionando aprendizajes nuevos con los ya conocidos, justificando y defendiendo los propios puntos de vista o buscando razones cuando las hipótesis no funcionan. Esto se refleja en el *Diario de campo*: “Los niños están en mesas de trabajo, la maestra se acerca a una de ella y le pregunta a Sebastián: “¿por qué la moneda se hunde?”, él contesta: “Porque no tiene brazos ni piernas para nadar”, inmediatamente Valentina (compañera de mesa) pregunta: “¿Pero, por qué si el balón no tiene brazos y piernas no se hunde? Sebastián mira a Valentina, se agacha y continúa trabajando” (08.11.13). “Este pensamiento analítico permite sondear las propias nociones, sacar conclusiones y cuestionar el razonamiento de los demás; es una forma de motivar al niño a evaluar sus propios pensamientos y por qué no llegar a un discusión sobre los mismos” (08.11.13).

De la misma forma que se vislumbran pensamientos críticos, lo hacen los pensamientos éticos. Interactuar con diversas formas de pensar, sentir, interpretar, proyectar, hablar, preguntar, imaginar y crear, genera situaciones de desacuerdo, por lo que se hace necesario discutir la circunstancia en sí misma, escuchar y reflexionar sobre las diferentes opiniones y aceptar sugerencias, de modo que se llegue a un acuerdo sin pretender nunca un pensamiento homogéneo. Estos momentos surgen del diario vivir, la naturalidad del instante y la espontaneidad de la infancia, lo que hace que la Comunidad de indagación sea una experiencia donde se entiende que no se está solo en el mundo, sino que se debe aceptar y respetar al otro y a sí mismo en la diferencia, como valores fundamentales para “ayudar a construir una sociedad dialógica, democrática, con igualdad de oportunidades y derechos, inclusiva, participativa y comprometida con la producción de reflexión y de conocimiento que caracteriza a los humanos como tales” (Sátiro, 2010, p. 15).

Los niños y las maestras también desarrollan un pensamiento creativo, el cual es clave para tener sujetos independientes en su forma de pensar, que puedan asimilar las situaciones que viven, que sean sensibles al entorno y que logren

una inclinación hacia la exploración del mundo que los rodea. Así se manifiesta en el *Diario de campo* del Jardín: “Durante el taller de los sonidos la maestra solicita a los niños dibujar lo que escucharon, es entonces cuando Ángel hace un *collage* con diferentes colores e intensidades; él dice que cada color e intensidad simboliza el sonido y las sensaciones que provoca en él” (05.10.13). Entonces, una infancia creativa es capaz de encontrar diferentes alternativas de solución a los problemas y tiene un mejor desempeño en todos los aspectos de la vida; pero, para llevar a flote dicha creatividad es conveniente dejar hacer y prestar atención a este actuar, ya que es justamente por esa vía que se encuentran nuevas maneras de relacionarse con el mundo.

Con todo, la Comunidad de indagación permite repensar la concepción de infancia y abre espacios para que tanto las maestras como los niños fortalezcan el pensamiento crítico, creativo y ético en todos los momentos de su vida; es más, abre espacios para que esta se convierta en una forma de vida, tal como veremos a continuación.

PLANO ANALÍTICO 6: DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN A UNA FORMA DE VIDA

LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN se desarrolla, inicialmente, en el aula de clase y prevalece prácticas como la pregunta, la argumentación, el respeto por los otros y la construcción en comunidad. Sin embargo, estas prácticas propasan el aula y se trasladan a nuevos espacios tales como el parque, el polideportivo, la ludoteca, la sala de bienvenida, entre otros, que se convierten en espacios propicios para reflexionar sobre el diario vivir. Más aún, tales prácticas no quedan en el Jardín, sino que trascienden a los ámbitos familiares y a toda la comunidad educativa, de tal modo que incentivan a la comunicación y a la reflexión con compañeros, amigos y familiares de una manera pacífica y con una actitud de escucha y atención a las diferencias. Esto se manifiesta en el *Diario de campo* del Jardín de la siguiente manera: “En la entrega de valoraciones del Jardín Infantil, la madre de Ana Catalina comenta: Hace unos días hemos tenido una discusión gracias a un zancudo, pues cuando quise aplastarlo, ella me ha detenido y me ha preguntado ¿por qué lo vas a matar? ¿Te ha hecho algo? ¿Él no tiene derecho a vivir?, entre otras, lo que dio para una conversación muy importante y significativa” (22.11.13). Estas situaciones permiten que el aprendizaje sea significativo, que se

dé un empoderamiento en el aula y fuera de ella en condiciones de igualdad, pues “solo es posible emancipar a partir del principio de la igualdad de las inteligencias. Ese principio es lo único que un maestro emancipador necesita saber para poder enseñar, incluso, lo que ignora” (Kohan, 2009, p. 53). Dicho principio de igualdad favorece la construcción de un conocimiento en comunidad donde todos hacen parte de la infancia, cuestionan el porqué de las cosas, se reconocen unos a otros con respeto y se abre una ventana al nuevo saber: sin miedo, sin censura, sin medida, sin reproches y, a veces, sin control⁶.

Conclusiones

LA FILOSOFÍA ES UNA HERRAMIENTA para pensar el mundo, el presente, las instituciones y los sujetos; lo que significa que la filosofía le da otros sentidos a la existencia y a los procesos de enseñanza-aprendizaje pero, sobre todo, a nuevas relaciones de los sujetos con el conocimiento.

Al caracterizarse la actitud filosófica como una disposición y una relación con el conocimiento, es necesario que el maestro cree espacios, como la Comunidad de indagación, para estimular la actitud filosófica en los estudiantes, ya que esta permitirá propiciar la duda, la incertidumbre, el asombro y el cuestionamiento, los cuales se materializan en el pensamiento crítico, creativo y ético.

Al desarrollarse la Comunidad de indagación se establecen diálogos que posibilitan escuchar diversas posturas, argumentos y perspectivas. Además, en los sujetos se desarrolla un pensamiento crítico, pues este es el gobierno de sí; esto es: el sujeto en la Comunidad de indagación hace un examen de los argumentos para tomar una postura y crear un concepto. Los conceptos se construyen a partir de la escucha, el respeto, la diversidad, el debate, la igualdad, entre otros. Posteriormente, se convierten en una práctica política y ética que permite que los sujetos se constituyan en estos dos ámbitos, de modo que se respeten las diversas perspectivas y posturas. De esta manera, los sujetos visualizan distintas alternativas, como pensar lo nunca impensado, sino tener la capacidad de ver las cosas de forma diferente.

6 La expresión “sin control” se refiere a que el conocimiento no se encuentra encasillado en una temática, sino que la Comunidad de indagación puede abrir nuevas posibilidades, esta posibilidad estaría acompañada del cuestionamiento y la reflexión.

La Comunidad de indagación y la infancia tienen puntos de encuentro como la formulación de preguntas, el deseo por el saber, la libertad de expresión, la búsqueda, el asombro, la curiosidad, la formulación de hipótesis y la creatividad. Estos aspectos en común hacen que la Comunidad de indagación y la infancia se complementen para desarrollar una actitud filosófica, siendo el maestro el primero en asumirla, pues al tener la intencionalidad de incentivar en los niños dicha actitud se hace necesario que él sea el primero en desarrollarla. Para tal fin, realiza reflexiones que lo llevan a cuestionarse sobre su quehacer docente, sus pensamientos y sus sentimientos, y a convertirse en investigador de sí mismo y de su práctica pedagógica. Por esta razón, el lugar del maestro se transforma, deja de ser un maestro explicador para ser un maestro impulsador y provocador del deseo por el conocimiento.

Al formarse y transformarse el maestro gracias a su actitud filosófica y a la Comunidad de indagación, este descubre que la infancia no es un estado de inmadurez, de carencia o una etapa cronológica; al contrario, es un estado de inicio, de vida, de incertidumbre y búsqueda. El maestro, al descubrir una nueva infancia brinda espacios para desarrollarla libremente, estimula un pensamiento que permita observar y percibir lo que hay alrededor para, después, cambiarlo e innovar, siempre desde una mirada existencial. De este modo, la Comunidad de indagación se convierte en una forma de vida, es decir, deja de ser un fragmento que sucede de manera instantánea en el aula para convertirse en un hábito que trasciende a todos los ámbitos de la vida y que permite la transformación de los sujetos que participan en ella.

Referencias

- Accorinti, S. (1999). *Introducción a la Filosofía para Niños*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Arias, C., Carreño, G. & Ochoa, C. (2013). *Diarios de campo de: Actitud Filosófica e infancia: formación y transformación de maestros*. *Diario de Campo, Marzo, 2013*.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Zorzal.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y Repetición*. Gijón: Jucar.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M (2007). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- García, F., Miranda, T. & Sático, A. (2010). ¿Qué es lo que subyace en los proyectos filosofía para niños/as y noria? *Crearmundos*, 8, pp. 13-15.
- Gómez Rincón, C.M. (2007). El cultivo de una actitud filosófica como meta de la educación filosófica. En: C.M. Gómez Rincón, et al. (Eds.), *Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales* (pp. 15-23). Bogotá: CARGRAPHICS.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kohan, W. (2002). *Educación, Filosofía e Infancia: caminos para pensar un encuentro*. Congreso Latinoamericano para el desarrollo del pensamiento. Bogotá, Colombia.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. México D.F.: Progreso, S.A. de C.V.
- Kohan, W. (2003). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Lipman, M., Shap, A. & Oscanyan, F. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: La Torre.
- Mariño, A. (2014). *Actitud filosófica e infancia: formación y transformación de maestros*. Tunja. Tesis. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Julio de 2014.
- Olvera, J. (s.f.). *La comunidad de indagación como estrategia didáctica en la educación media superior: Una aproximación práctica*. Recuperado el 09.07.14. Versión online: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/302583/CONSTRUCCION_DE_COMUNIDAD._Jose_Antonio_1_.pdf
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños, el ABC*. Bogotá: Beta.
- Puig, I. (2010). Los valores del diálogo. *Crearmundos*, 8, pp. 22-27.
- Puig, I. & Sático, A. (2010). Jugar a pensar con niños y niñas: ¿por qué?, ¿para qué? Y otras preguntas más. *Crearmundos*, 8, pp. 6-12.
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de indagación. *Praxis y Saber*, 2(4), pp. 179-200.
- Sático, A. (2010). Pedagogía Noria. *Crearmundos*, 8, pp. 28-35.
- Suárez, M. (2011). Jardín de la Uptc, una experiencia transdisciplinar por la Infancia. Colombia. *Memorias Congreso Internacional de Investigación y*

- Pedagogía. II Nacional I Internacional*, Vol. 1. (pp. 1156-1157). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- VV.AA. (1994). *Carta de la Transdisciplinarietà. I Congreso mundial*. Portugal: Setubal. Versión online: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm> Recuperado el: 09.07.14.
- Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo.