

Artículo de reflexión

Cómo citar: Gutiérrez Ramírez, J. (2022). La identidad en los tiempos de Pandemia: Experiencia de comunidad de diálogo filosófico en el Gimnasio Campestre la Fontana, grado 11.º, 2020. *Polisemia*, 18 (33), 85-107. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.18.33.2022.85-107>

ISSN: 1900-4648

eISSN: 2590-8189

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Enviado: 25 febrero 2022

Aceptado: 18 marzo 2022

Publicado: 08 abril 2022

Juan David Gutiérrez Ramírez

La identidad en los tiempos de Pandemia: Experiencia de comunidad de diálogo filosófico en el Gimnasio Campestre la Fontana, grado 11.º, 2020

Identity in the times of Pandemia: Community experience of philosophical dialogue at the Campestre la Fontana Gymnasium, grade 11.º, 2020

A identidade nos tempos de Pandemia: Experiência de comunidade de diálogo filosófico no Ginásio Campestre La Fontana, grau 11.º, 2020

Juan David Gutiérrez Ramírez

Gimnasio Campestre la Fontana.
Colombia

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-5557-0447>

Correo electrónico:
jdgutierrez@lafontana.edu.co

Resumen

Se describe en este artículo una experiencia del programa de Filosofía para Niños y Adolescentes, luego de un proceso de tres años que se inició en 2018, año en el cual se integró en las cátedras de Ciencias Sociales del Colegio Gimnasio Campestre la Fontana de la ciudad de Villavicencio, Meta (Colombia). Posteriormente, para 2019 se logró adaptar el programa al área de Ciencias Sociales y Filosofía, para lo cual se abrieron las cátedras en los grados 6.º, 7.º, 8.º y 9.º con la finalidad de integrar al currículo temas basados en las novelas de Matthew Lipman (1976-1988). En 2020, se dio la oportunidad de integrar la cátedra en los grados 3.º, 4.º y 5.º de primaria. En particular, se analiza la experiencia de una Comunidad de Diálogo filosófico, llevada a cabo con el grado 11.º el 12 de mayo de 2020,



durante la pandemia de COVID-19. El objetivo es presentar un análisis de los elementos constitutivos de dicha comunidad de diálogo filosófico y estudiar las expresiones de los participantes luego de este proceso de tres años de comunidades de diálogo. La problemática tratada es la manera como se apropió el ejercicio por parte del curso y las aristas de la discusión filosófica que se gestó alrededor del tema de la identidad, revisar los aportes y limitantes. Se analizan los resultados obtenidos en el ejercicio filosófico y se contempla la magnitud del paradigma ejercido en la práctica y sustraer sus reflexiones. Finalmente, partir de las conclusiones de este ejercicio para proponer algunas cuestiones susceptibles de discusiones para generar junto con los colegas aproximaciones y compartir ideas sobre lo que les suscita esta experiencia.

Palabras clave: Filosofía para Niños y adolescentes, comunidad de diálogo filosófico, identidad

Abstract

The present experience of the Philosophy for Children program is presented after a 3-year process, beginning in 2018, the year was integrated into the chairs of Social Sciences of the Colegio Gimnasio Campestre la Fontana in the city of Villavicencio, Meta, Colombia. Subsequently, for the year 2019, the program is adapted to the area of Social Sciences and Philosophy, for which the chairs are opened in grades 6, 7, 8 and 9 in order to integrate topics based on the novels of Mathew Lipman (1976-1988), in 2020 there is the opportunity to integrate the chair in grades 3, 4 and 5 of primary school, by 2021 an exercise of mainstreaming of the question program is carried out such that it is in process. In this way, the experience of a dialogue community is shared, especially with the 11th grade carried out on May 12, 2020 in the midst of a pandemic, the objective is to present an analysis of the constituent elements of the exposed dialogue community, study the expressions of the participants after this process of 3 years of dialogue communities, the way in which the exercise is appropriated by the course and, most importantly, the edges of the philosophical discussion that takes place around the issue of identity, review the contributions and limiting, finally, to propose some questions that can be discussed in order to generate, together with colleagues, approaches and share ideas about what this experience arouses in them.

Keywords: Philosophy for Children and adolescents, philosophical dialogue community, identity

Resumo

Este artigo descreve uma experiência do programa de filosofia para crianças e adolescentes, após um processo de três anos que começou em 2018, ano em que se integrou nas cátedras de Ciências Sociais do Colégio Ginásio Campestre la Fontana da cidade de Villavicencio, Meta (Colômbia).



Posteriormente, em 2019, foi possível adaptar o programa à área de Ciências Sociais e Filosofia, para o qual foram abertas as cátedras nos graus 6.º, 7.º, 8.º e 9.º com a finalidade de integrar ao currículo temas baseados nas novelas de Matthew Lipman (1976-1988). Em 2020, foi dada a oportunidade de integrar a cátedra nos graus 3.º, 4.º e 5.º da primária. Em particular, é analisada a experiência de uma Comunidade de Diálogo Filosófico, realizada com o grau 11.º em 12 de maio de 2020, durante a pandemia de COVID-19. O objetivo é apresentar uma análise dos elementos constitutivos dessa comunidade de diálogo filosófico e estudar as expressões dos participantes após este processo de três anos de comunidades de diálogo. A problemática tratada é a maneira como se apropriou o exercício por parte do curso e as arestas da discussão filosófica que se gestou ao redor do tema da identidade, revisar as contribuições e limitantes. Analisam-se os resultados obtidos no exercício filosófico e contempla-se a magnitude do paradigma exercido na prática e subtrair suas reflexões. Finalmente, partir das conclusões deste exercício para propor algumas questões susceptíveis de discussões para gerar, juntamente com os colegas, aproximações e partilhar ideias sobre o que lhes suscita esta experiência.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças e adolescentes, comunidade de diálogo filosófico, identidade



Introducción

La enseñanza ha dejado de ser un acto propio de la escuela y ha migrado a diversos, entornos y ámbitos que se alejan de la instrucción, la cartilla, el libro guía, el cuaderno propio de la orientación de un maestro o tutor. Ahora, implica visionar que como educador se es un facilitador y acompañante en los entornos digitales como los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés), las comunidades virtuales, las inmersiones en 3D y 4D, entre otros, y su fin es la competencia, no el aprestamiento (Latorre, 2017). Sin embargo, es importante retomar lo planteado por Freire (2010) :

Aunque hoy se pregone que la educación ya no tiene nada que ver con el sueño, sino con el entrenamiento técnico de los educandos, sigue en pie la necesidad de que insistamos en los sueños y en la utopía. Las mujeres y los hombres nos transformaremos así en algo más que simples aparatos a ser entrenados o adiestrados; nos convertimos en seres de opción, de decisión, de intervención en el mundo, seres de responsabilidad. (p. 141)

Por lo anterior, la escuela no puede ser asumida como una institución aislada ni atomizada de la realidad; en ella convergen sujetos pedagógicos de distintas culturas, lenguas, creencias y tradiciones, que son parte de culturas digitales emergentes y son considerados nativos digitales (Maldonado, 2016). La escuela es concebida entonces como un ecosistema social humano, en el que convergen la población, el ambiente, las interrelaciones y las tecnologías, como un entramado de elementos complejos que la configuran y determinan sus relaciones organizativas (Suárez, 2000), de tal manera que se incentivan las relaciones de la escuela con la sociedad, la familia y otros escenarios físicos o virtuales en el que se desenvuelven los individuos (Fundación Telefónica, 2013).

Desde tal perspectiva, es necesaria la integración de los diferentes entornos en los que se desarrollan los procesos de formación de los educandos, lo cual implica que las acciones conjuntas de la familia y la escuela propendan a preparar a los estudiantes no solo para afrontar la vida, sino para enfrentarse a un mundo cambiante, incierto y complejo que les exige adaptarse en menos tiempo y sin improvisar. consecuencia, hay que prepararlos con criticidad y herramientas para afrontar la formación y la información (Díaz Bohórquez, 2012).

Así, el quehacer pedagógico de un educador ante las realidades complejas implica asumir una postura sobre la educación, la escuela, el conocimiento, los sujetos pedagógicos y la sociedad. En lo que se refiere a la primera, esta se encuentra intrínsecamente relacionada con diferentes prácticas sociales en las que convergen la vida cotidiana, la cultura y las condiciones socioeconómicas del contexto, que inciden en los procesos de aprendizaje y enseñanza, aunque no tengan una relación directa a nivel institucional en la escuela (Rivero Bottero, 2013). Por lo tanto, el conocimiento no es parcelado ni fragmentado, es una construcción holística que trasciende de las disciplinas y tiene las posibilidades de ser transformado o destruido (Morin, 1990).



El objetivo de este artículo es presentar un análisis reflexivo de los elementos constitutivos de la comunidad de diálogo filosófico (en adelante, CDF) desarrollada en el marco del programa de Filosofía para Niños y Adolescentes, en el Colegio Gimnasio Campestre la Fontana de la ciudad de Villavicencio, Meta (Colombia). En particular, se describe la experiencia del trabajo que se llevó a cabo con los estudiantes de grado 11.º el 12 de mayo de 2020, durante la pandemia de COVID-19. Para ello, se estudian las expresiones de los participantes, luego de un proceso de tres años de comunidades de diálogo, lo cual significa que se podrá observar hasta qué punto el proceso de este programa de educación filosófica ha logrado impactar el pensamiento crítico y filosófico de los estudiantes. La problemática desarrollada, se refiere a la manera cómo se ha apropiado el ejercicio por parte del curso, a partir de la validación de algunas características que los estudiantes adquirieron mediante las comunidades de diálogo filosóficas ejercidas durante los años de proceso. Así mismo, se reseñan las aristas de la discusión filosófica que se gesta alrededor del tema de la identidad, y se revisan sus aportes y limitantes, aspecto sobre el cual es necesario realizar una reflexión filosófica y pedagógica de lo acontecido con los estudiantes.

Al respecto, Freire (2012) señala que en las relaciones entre los sujetos pedagógicos dentro de las dinámicas del aula de clase se encuentra

una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no solo es buena, sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. (pp. 118-119)

Esto lleva a repensar los fines de la educación y la formación docente, en los cuales se reconozca la comunicación asertiva y el diálogo de saberes como elementos esenciales para promover la libertad, dado que ello permite poner en el escenario la participación democrática y el intercambio de ideas, además de descentralizar el papel del docente, invitando a los estudiantes a pensar por sí mismos. Evidentemente, durante los tiempos, a raíz de la pandemia, se produjo para muchos un incremento de las capacidades comunicativas y dialógicas, pero, para otros, se dificultó el proceso, bien por la falta de conectividad, o bien por los múltiples distractores presentes en el ambiente de la casa. Sin embargo, es cierto que el diálogo es un elemento fundante de la práctica de un maestro, y este, desde la perspectiva de Freire (1970), debe partir de la otredad y del sí mismo, convirtiéndolo en una exigencia existencial; es decir, yo no existo sin el otro, y este sin mí tampoco existe. En tal sentido, en el trabajo remoto, los estudiantes apreciaron positivamente la presencia de los otros durante las clases y valoraron los esfuerzos por seguir conectados y volver a las participaciones en el diálogo.

En esta perspectiva, se reconoce la Filosofía para Niños y Adolescentes (FpN en adelante), a partir de Lipman (2004), como un proyecto en donde los educadores pueden transformar el aula de clase en un espacio



que permite a los niños aprender, investigar, pensar en conjunto con el otro, buscando espacios de convivencia que logren respetar la diversidad y coexistan relaciones justas a través de las comunidades de diálogo. Esto, sin duda, aporta significativamente a su proceso de estudio en casa y, en consecuencia, Así, la experiencia que se describe aquí representa la motivación de los estudiantes por aprender muy a pesar de las circunstancias y dificultades para hacerlo.

En cuanto a la problemática presentada —la identidad—, se hizo evidente la pluralidad de autores que trajeron a la comunidad, y una de las peculiaridades de este ejercicio fue que no solamente se citaron autores filosóficos, sino también psicólogos, escritores, médicos, e incluso líderes espirituales de oriente. Esto conlleva una profundidad en el ejercicio que da cuenta de perspectivas filosóficas, con ejemplos, premisas y construcciones del pensamiento basados en la indagación y la reflexión propia y en comunidad.

Por otro lado, el Gimnasio Campestre la Fontana, como institución educativa, reconoció en la FpN una oportunidad para incentivar en los estudiantes el pensamiento crítico desde el cuestionamiento, las comunidades de diálogo filosóficas y los hábitos para lograr que los educandos puedan “descubrir su propia orientación ante el mundo” (Lipman, 1992, p. 171). Así, el quehacer pedagógico del maestro implica, de acuerdo con Vila Merino (2005), ir más allá de la reproducción de las prácticas mecanizadas, repetitivas y hegemónicas de la sociedad. Reconociendo así que el educador no solo se educa desde los libros, sino a través de las personas que conforman su práctica pedagógica (Freire, 2006). Sin duda, estas premisas, aplicadas a la virtualidad, dejan como resultado el análisis objeto de este texto.

Por último, la FpN permitió, que los estudiantes, a través de las comunidades de diálogo filosóficas, tuvieran disminución de los temores para hablar, preguntar y cuestionar lo que los demás dicen; algunos lograron realizar autocríticas frente a sus propias intervenciones, y durante las dinámicas del diálogo, se evidenció la construcción de acuerdos y aportes entre los integrantes. A nivel institucional, se logró que desde los grados quinto a noveno se ofreciera un espacio académico ligado a la clase de Ciencias Sociales con el enfoque de FpN propuesto por Lipman (1970), abriendo así la posibilidad de orientar una hora cátedra de Filosofía de 6.º a 9.º de en el año 2019. Para ello, se emplearon novelas de Lipman, como *El descubrimiento de Harry* (lógica), *Elisa* (ética) y *Marcos* (política), mientras que para el 2020 se abrieron las cátedras de Filosofía para Niños y Adolescentes en los grados 3.º, 4.º y 5.º, siguiendo las novelas de Lipman traducidas y contextualizadas por Diego Pineda: en grado 3.º, *Elfie*, en grado 4.º; *Pío y Mechas*, y en grado 5.º, *Pixie*.



Apropiación del ejercicio de comunidad de diálogo filosófico por parte del grado 11.º

Durante el desarrollo de esta CDF se logró analizar diferentes grados de apropiación del ejercicio de la misma. Siguiendo a Pineda (2004), la introducción de la filosofía como elemento articulador del currículo ha sido en el pasado y habrá de serlo en el futuro, el secreto fundamental de la auténtica educación. Teniendo esto en cuenta, el componente de educación filosófica que han recibido los estudiantes en este caso es de un programa de tres años, durante los cuales han practicado, junto con sus compañeros el ejercicio enriquecedor de las CDF en diferentes aspectos de la vida escolar, desde la democratización de la misma hasta la convivencia entre pares, modelos de resolución de conflictos y empatía frente a las ideas y pensamientos de los demás. Dichos elementos se trabajaron en esta práctica filosófica.

En ese sentido, este grupo de estudio ha cumplido con varias de las premisas mencionadas, lo cual se hace evidente en la forma cómo se realizan las intervenciones en la CDF. los alcances de estas estrategias son:

niños escuchándose y construyendo ideas unos con otros; aportando y analizando razones en sustento de los argumentos propuestos; ayudándose unos a otros a formular preguntas y a ampliar los puntos de vista; sustentando la hipótesis de alguien con un ejemplo; desafiando la de otro con un contraejemplo; dando tiempo y espacio para que las voces tímidas se expresen por sí mismas y las voces agresivas se tornen más reflexivas y más consideradas. (Sharp & Splitter, 1996, p. 38)

Así pues, la construcción de ideas en conjunto es algo que se evidencia en cada participación, mediante expresiones como: *con base en lo que dijo mi compañero, como decía mi compañero, estoy en acuerdo o en desacuerdo con lo que plantea mi compañero*. Es decir, el pensamiento del otro sirve en dos sentidos, como apoyo a las premisas compartidas o como cuestión de las mismas; en cualquiera de ellos se hace uso de lo que piensan los demás, bien sea para formar mejor el propio pensamiento o para desertar del mismo, aportando y analizando numerosas citas de autores y desde diferentes puntos de vista. Más adelante se detallarán los autores y sus posiciones desde las cuales que se abordó en este caso el problema de la identidad.

La identidad fue uno de los temas que les llamó la atención a los estudiantes, no solamente por su condición de adolescentes, sino porque en la sociedad actual es una premisa que se vuelve abstracta y se desvanece, por ejemplo, con los llamados *influencers*, quienes pretenden establecer patrones de originalidad que la mayoría sigue, generalmente por su carisma o humor y no por el intelecto o por aquellas premisas críticas que podrían representar parte de la autenticidad. Esto es un síntoma social que descubre la identidad como un abstracto sobre el cual vale la pena pensar, reflexionar y, como en esta oportunidad, filosofar acerca de sus presupuestos y concepciones.



Respecto al problema de la identidad, se evidencia también la formulación de preguntas, como, por ejemplo: *¿Si a una persona le hacen trasplante de cerebro continúa teniendo la misma identidad?* Aquí se hace evidente el pensamiento lateral o hipotético, que se debe trabajar en la educación actual, pues se refiere a las posibilidades de enfrentarse con problemas nuevos que puedan representar algunos avances para el ser humano en general, a generar situaciones hipotéticas en las que se ponga a funcionar la capacidad mental de tal forma que surjan nuevos pensamientos, problemas y prospectivas acerca de un determinado tema.

Por otro lado, la metodología asistida por tecnología, de uso obligado por la pandemia, ofrece a los estudiantes la posibilidad de mayor participación, debido a que, al no estar presentes del todo, se atrevieron a comentar, analizar y participar, con lo cual se hicieron visibles los contrargumentos y los cuestionamientos hacia lo que otros compañeros expresaban. En tal sentido, se escucharon expresiones como: *No estoy de acuerdo con lo que dijo mi compañero. Creo que mi compañero no está sustentando coherentemente su argumento. Me surgen preguntas respecto a lo que dijo mi compañero.* Así, se evidencia que los estudiantes se han apropiado del espacio de la CDF, a tal punto de sentirse libres de preguntar, tanto al profesor como a sus compañeros de aula. Sin duda, que este nivel de apropiación solamente se logra a partir de la constancia práctica en el ejercicio en este caso de tres años de proceso.

Otra apropiación evidente es la del pensamiento científico, que tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para no dar cosas por sentadas, sino considerarlas como susceptibles de investigar. Al respecto, como lo señalan Lipman, et al. (1980):

La educación científica debe proporcionar al estudiante una orientación preliminar hacia la empresa científica misma, orientación que debería ofrecerle los incentivos que motiven a los niños y jóvenes a implicarse ellos mismos en propósitos científicos, al tiempo que les proporciona un conjunto de hábitos de trabajo en que se deberían combinar sus inclinaciones creativas e imaginativas con sus propios deseos por pensar sobre el mundo de una forma disciplinada y ordenada. (p. 120)

En este pequeño ejemplo de CDF, se evidencian las pretensiones científicas de los estudiantes, pues proponen abordajes desde las diferentes ramas del conocimiento, por ejemplo, desde la psicología y la filosofía, con la pretensión de definir la identidad y obtener un conocimiento que supere las meras opiniones. Esto ha sido el resultado de la disciplina y el orden que poco a poco fue aumentando, a medida que se aplicaba el ejercicio filosófico.

Otra de las singularidades con la que sustentar este argumento de lo científico fue la cantidad de autores que se llevaron a la CDF, que muestra un derrotero bastante amplio. Con ello, se enriquece el pensamiento científico y se aprecia la implicación de los jóvenes con el problema de la identidad.



Esta corresponsabilidad con el problema a tratar es fundamental para abordar premisas críticas que puedan aportar al avance de la comprensión del tema y de la misma problematización de las premisas. Así pues, sus competencias creativas e imaginativas se complementan al pensar sobre el tema de una forma ordenada y disciplinada.

En ese mismo sentido, la apropiación de la sensibilidad hacia el contexto se muestra en la motivación y el deseo del grupo por tratar el tema de la identidad más allá de un sentido estricto de significados, con el fin de buscar un aporte general que logre impactar en la vida de todos los participantes. Así pues, como lo señala Freire, el estudio del universo vocabular recoge no solo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte. Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen (Freire, 1967).

Con esto, Freire se refiere a que el diálogo debe ser genuino, no inducido ni coaccionado por premisas o lecturas propias del docente. En este caso, se puede observar que las intervenciones del orientador no buscan incentivar una u otra postura, sino más bien mostrar distintas perspectivas para que cada participante vaya acoplando sus significados y, según su grado de afinidad, utilice los autores para sustentar sus puntos de vista. Esto representa la particularidad y singularidad de cada grupo o curso; para unos puede tener mayor sentido, pero para otros no. Lo que se evidencia en el desarrollo de la CDF es que el grupo sabe escoger sus intereses y pone en cuestión las perspectivas que a su juicio parecen más pertinentes y producen mayor impacto.

En ese sentido, la labor del orientador en las CDF es fundamental para generar entre los participantes un clima de responsabilidad social y compromiso con la construcción del conocimiento; es decir, que no estén divagando, ni perdiendo el tiempo, sino invirtiéndolo en lo que para ellos represente avances en la temática. Por ello:

La tarea de educar a los niños consiste en hacer durar la infancia todo el tiempo posible. Detenerse con ellos en un cuerpo que no sabe de divisiones ni de regiones de privilegio; detenerse con ellos en una atención que es plural, sensible; detenerse con ellos en una ficción de tradiciones, travesías y experiencias; detenerse con ellos en un lenguaje que quiere jugar al lenguaje. (Skliar, 2012, p. 80)

Esta pausa mental es clavel, pues las reflexiones no tendrán un impacto positivo si se hacen con limitaciones de tiempo y espacio. Desde el análisis crítico y reflexivo de la experiencia educativa, se observa la iniciativa de procurar una sensación de libertad y de responsabilidad, pues es crucial para que ellos asuman con mayor compromiso la construcción del conocimiento. Este detenerse con ellos a pensar en lo que se ha dicho es



uno de los elementos que hacen que las CDF cobren sentido, que no sean ejercicios muertos y de papel, sino que adquieran forma y dinamicen la realidad. Sobre todo, se aprecia cómo a pesar de haber terminado el espacio académico aún se siguen formulando juicios de tal magnitud, los temas tratados retumban en las conciencias de tal modo que la relación profesor-estudiante se fortalece y accede a estadios del conocimiento que valdría la pena estudiar, pensar, repensar y sistematizar. Esto sin dudas es una sensación de satisfacción respecto a que se asume la enseñanza en una doble dirección de profesores a estudiantes y viceversa.

Por otro lado, pensando en las formas en que se ha apropiado esta postura, se puede mencionar que en la interacción se logra integrar elementos socioafectivos en lo personal y la vida en sociedad, como la buena escucha, el manejo del propio cuerpo y de la voz, mejor coordinación y coherencia de las ideas, el respeto hacia al otro y el tratarle por igual, el desarrollo de la imaginación creadora, la memoria y el sentido crítico, la atención y la concentración, entre otros, orientados hacia el conocimiento, serán la base fundamental para la libre expresión y la descarga de la fantasía, la emotividad y la sensibilidad (Osorio, 2014).

Todas estas interacciones se pueden traducir en habilidades educativas propias de un buen pensar filosófico. Cuestiones como la buena escucha, el manejo de la voz, el respeto hacia el otro, así como el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la memoria y el sentido crítico son elementos que incitan a salirse de un mero ejercicio educativo y se posicionan como un entendimiento de la realidad. En ese sentido, las CDF pueden considerarse como el laboratorio o el puente por medio del cual las ideas de los participantes se ponen en el contexto de una realidad, de tal manera que es posible evaluar la pertinencia, el impacto y la transversalidad de dichas ideas. Por ejemplo, cuando un estudiante plantea que le parece interesante que las crisis de identidad se presenten en ciertas edades, está transvesalizando el conocimiento que ha venido adquiriendo sobre el tema, debido a que observa en la realidad las cuestiones vistas en clase. Esto, sin duda, es algo que la educación en general debería cumplir más frecuentemente; la posibilidad de enfrentar al estudiante y sus ideas a la realidad, a lo que se vive dentro del contexto humano en el que se desenvuelve.

Sobre este mismo hilo de ideas, se desenvuelve la posibilidad que se tiene en la escuela de enfrentar al estudiante a su compromiso social y a la manera de aportar significativamente al desarrollo de soluciones para las problemáticas en común. En este caso, por ejemplo, el estudio de la identidad es algo que nos puede aportar a todos, en cuanto a su relación con la autenticidad, la individualización y la colectividad, cuestiones que solo podrían surgir de las dinámicas propuestas en las CDF. En este sentido:

Actitudes, creencias y compromisos sociales frente al significado de los contenidos de la ciencia y la tecnología en los contextos. Lo anterior, indica la importancia de llevar a los estudiantes a la apropiación social del conocimiento desde la vivencia o experimentación de situaciones socioculturales en relación a la CyT en espacios no formales, puesto que no basta que los ciudadanos



sepan analizar las informaciones, sino intervienen desde sus posiciones críticas y reflexivas en ambientes que vinculen lo social en la ciencia, la técnica y la tecnología con la sociedad. (Muñoz García, 2015, p. 109).

Así pues, esta vivencia de situaciones es, en su mayoría, planteada por los mismos estudiantes, o puede ser planteada por el docente con la única intención de ampliar el espectro de la problemática y conceder a los participantes la facultad de intervenir en el mundo. Del mismo modo, se puede ver la relación de la CDF con la tecnología, puesto que se utilizan medios tecnológicos para su implementación, entre ellos, las herramientas que ofrecen las páginas de videollamadas como Meet o Zoom.

Respecto del juicio crítico que se lleva a cabo en la CDF, se observa cierto grado de credulidad e incredulidad frente a los autores que citan los estudiantes, pues en muchos casos mencionan el nombre, pero pocos estudiantes buscan indagar sobre dichos autores.

Así, por un lado, tenemos un juicio crítico que fluye por el pensamiento creativo y un juicio creativo que cursa a través del pensamiento crítico. Por otro lado, tenemos un pensamiento crítico y un pensamiento creativo que se penetran mutuamente generando el pensamiento de orden superior. Cada uno acude a la llamada del otro, y viceversa. (Lipman, 1991, p. 118)

Estos dos tipos de pensamientos son recíprocos y se necesitan para existir; sin embargo, en la CDF se evidencia mucho más la parte crítica que la parte creativa, aunque evidentemente si existe una, la otra también estará presente. Al final, se observa que el recorrido intelectual por el tema de la identidad es propicio y sobrepasa las expectativas de un grado 11.º, pues se tiene a adolescentes de 15 y 16 años pensando en este, como cualquier adulto, con el interés, la entereza y el compromiso de construir una CDF que pueda aportarles a todos, como comunidad.

Respecto a las preocupaciones personales, es claro que, en la CDF se plantean juicios que van de lo personal hasta lo social y científico, pues, tal como lo plantea Lipman (1998):

Filosofía para Niños se toma en serio animar a los niños a que piensen por sí mismos y les ayudará a descubrir los rudimentos de su propia filosofía de la vida. Al hacer esto, ayuda a los niños a desarrollar un sentido más sólido de sus propias vidas. (p. 165)

Por consiguiente, el grado de apropiación del ejercicio es mayor en la medida en que ellos observan que las construcciones de la CDF son construcciones propias que alimentan su conducta, pensamiento crítico y forma de asumir el mundo. Es decir, la educación filosófica impacta la cosmovisión de quienes participan, pues a través de ella plantean las bases para pensar de determinada manera y, lo más importante, caen en cuenta de que su manera de pensar no es la única y verdadera, sino que existen



multiplicidad de aristas y puntos de vista que se deben respetar y sobre los cuales se debe dialogar para descubrir aquellos puntos en los que se pueden gestar acuerdos. De esto se trata al final la construcción del conocimiento, al menos en las ciencias humanas.

Para finalizar este apartado, se exponen a continuación algunas connotaciones de las CDF respecto a las facultades de esta estrategia referentes a lo democrático, lo investigativo y social. Según Lipman (1998):

La comunidad de diálogo puede mediar entre las distintas opciones de resolución de problemas sociales por consenso democrático, por investigación científica o en aquellos casos en que sólo se plantee la utilización del poder económico o de la fuerza social. En sus deliberaciones puede arreglar problemas entre grupos, ayudando a distinguir entre aquellos que son de solución inmediata de aquellos que requieren un examen más profundo. (p. 327)

En tal sentido, la CDF, en este caso, es el resultado de un proceso de socialización entre los pares del curso durante tres años, y en ella se puede evidenciar cierto grado de tolerancia y de respeto por el pensamiento del otro, pues aunque se expresan diferentes puntos de vista, durante la CDF no se presenta irrespeto o desacuerdo egoísta o autoritario; no hay un estudiante que se imponga o que quiera sobresalir sobre el resto, sino que todos guardan compostura y respeto, esperan su turno para participar y se preocupan por construir el conocimiento entre todos.

En este orden de ideas: “La comunidad de indagación posibilita que los niños se vean a sí mismos como pensadores activos más que como aprendices pasivos, como descubridores más que como receptáculos, y como seres humanos valiosos y valorados más que como recursos o mercancías” (Sharp & Splitter, 1996, p. 40). Esto se evidencia en la metodología de la CDF: todos trabajando hacia un mismo propósito, la construcción del conocimiento, la corresponsabilidad compartida con el orientador, aparte, por supuesto, de valorar a las personas humanas más que a sus ideas; es decir, el grado de tolerancia y fraternidad que se ha alcanzado en el curso es bastante alto, lo cual se debe, entre otras razones, al proceso de CDF realizado desde el área de Ciencias Sociales y Filosofía durante tres años.

Otro aspecto para analizar es la sutileza con la que el orientador interviene en la CDF. No se trata de mostrar una única perspectiva o forjar el camino para que los estudiantes piensen de manera preestablecida. Como afirma Lipman (1998):

El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipuladores de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos. No es necesario que la intervención de los adultos se oriente a conseguir que los niños sintonicen estrictamente con la perspectiva que los adultos tienen de la realidad, sino más bien debe buscar



que los niños exploren sus propios pensamientos y experiencias a través del uso de técnicas filosóficas extraídas de la inagotablemente rica tradición filosófica. (p. 140)

Siguiendo esta idea, la CDF ha cumplido con el desenvolvimiento propio de la naturaleza y singularidad de la comunidad; no existen coacciones, manipulaciones o paradigmas que inciten a los estudiantes a pensar de determinada manera; no se evidencia que la intervención por parte del adulto se centre en premisas establecidas desde el propio mundo del docente, sino que se tiene la delicadeza de dejar que cada estudiante aporte, para afrontar de manera intersubjetiva el tema, de modo tal que puedan desplegarse libremente las opiniones y los argumentos basados en autores.

Aristas identificadas en el transcurso de la discusión filosófica

En lo que se refiere a las aristas que se desplegaron en la CDF ejecutada con los estudiantes de grado 11.º del Gimnasio Campestre la Fontana, a partir de un listado de los autores fue posible rastrear las áreas del conocimiento que fueron tocadas por los estudiantes. A continuación, se transcriben algunos extractos de los textos citados por los estudiantes, que podrían señalar la capacidad crítica y filosófica adquirida del curso durante la ejecución de las CDF, de manera que el proceso se evidencia de forma significativa para sus participantes.

Citas sobre la identidad

“Nunca soy más yo mismo que cuando guardo silencio y escucho, cuando dejo a un lado mi fatigosa identidad y mi propia memoria para concentrarme del todo en el acto de escuchar, de ser plenamente habitado por las experiencias y los recuerdos de otros” (Antonio Muñoz Molina, *Sefarad*).

“No hay identidad plena sin pertenencia a un pueblo” (Papa Francisco, *Una Iglesia para todos*).

“La mayoría de las personas son otras, sus pensamientos las opiniones de otros, su vida una imitación y sus pasiones son una cita” (Oscar Wilde, *De profundis*).

“El individuo ha luchado para no ser absorbido por la tribu y si lo intenta a menudo estará solo y a veces asustado, pero ningún precio es demasiado alto por el privilegio de ser tú mismo” (Nietzsche, *Así habló Zaratustra*).

“La cultura es el ejercicio profundo de la identidad” (Julio Cortázar, *Rayuela*).

“Pertenezco a la gente que amo y ellos me pertenecen a mí, ellos y el amor y la libertad que les doy forman mi identidad mucho más de lo que cualquier palabra o grupo podría jamás” (Verónica Roth, *Divergente*).



“Un buen día tocas fondo, llegas a una situación límite y ahí empieza la revolución personal” (Walter Riso, *El coraje de ser quien eres*).

“Nada más intenso que el temor de perder la identidad” (Alejandra Pizarnik, *Nombres y figuras*).

“Ni la muerte, ni la fatalidad, ni la ansiedad pueden producir la insoportable desesperación que resulta de perder la propia identidad” (Howard Philip Lovecraft, *Aire frío*)

“No negocies tu autenticidad a cambio de una mirada apropiada” (Jorge Bucail, *El camino de la autodependencia*).

“Si te equivocas creces, si no te equivocas te estancas” (Walter Riso, *No te necesito, te prefiero*).

“Cualquier camino por largo y complicado que sea, consta en realidad de un solo momento, el momento en el que el hombre sabe siempre quién es” (Jorge Luis Borges, *El Aleph y otros cuentos*).

“Antes de dar mi opinión, quiero recordarles que la metafísica es una rama de la filosofía que se ocupa del estudio del ser, sus propiedades, causas y fundamentos esenciales de su existencia, cito “Que extraña paradoja se plantea la paradoja metafísica por excelencia, el universo no es lo que vemos, ni somos lo que creemos que somos, el verdadero universo es una corriente de existencia, conciencia y bienaventuranza indiferenciada cuya esencia primaria es la identidad de todo lo existente” (Patañjali, *Leyenda hindú*, 175 a. C.).

“Tus valores definen quién eres realmente, tu identidad real es la suma de todos tus, valores” (Assegid Habtewold, *Libera tu grandeza*).

“Nadie puede bañarse dos veces en el mismo río” (Heráclito, *Fragmentos*).

Las perspectivas aquí expuestas corresponden a varias aristas del conocimiento. En su mayoría, las citas son de literatos, cuestión que deja la identidad frente a un escenario estético, artístico, bastante significativo. Lo interesante de estas citas literarias, es que son autores que los estudiantes conocen, son libros de sus propias lecturas, lo que representa un gran hallazgo, puesto que involucran pensamientos, experiencias e ideas que normalmente manejan en su vida cotidiana. La oportunidad que tienen en la CDF de plantear sus propios problemas de pensamiento es fundamental para desplegar los referentes filosóficos y las dinámicas por las cuales transcurre el diálogo.

Por otro lado, se tiene la perspectiva psicológica, desde la cual autores como Walter Riso, Jorge Charvel y Assegid Habtewold despliegan sus posiciones epistemológicas respecto al problema de la identidad. Al respecto, es fundamental resaltar la relación con la axiología, es decir, cuando se introduce el tema moral, los estudiantes abordan cuestiones de vital importancia en la identidad, mediante los casos que exponen y los



supuestos y las cuestiones hipotéticas que plantean. Por ejemplo, en una persona que sufre de Alzheimer, ¿cómo funciona su identidad?, o si se es el hijo de un sicario, ¿estas cuestiones están impresas en su identidad? Son cuestionamientos que ciertamente requieren un determinado grado de criticismo y de pensamiento reflexivo.

Así mismo, se encuentra la arista filosófica, con autores como Nietzsche, Heráclito, Borges y Cortázar. Son posiciones que cuestionan la totalidad o sistematización que se pretende de la identidad. En tal sentido, los estudiantes se preguntan si en verdad existe la identidad o si tan solo es el retazo de varias identidades, o se plantean si tal vez existe una única identidad, cuestionamientos que los llevan al problema de la autenticidad, respecto al cual sí que hay un debate filosófico en la actualidad

Por último, de manera excepcional se expone, en la CDF, la arista de la metafísica, pues un estudiante integra a la discusión una parte fundamental del ámbito filosófico, el cuestionamiento por lo que está más allá de lo material, al citar a un yogui antiguo llamado Patañjali, quien ofrece una posición realmente enigmática que encubre la identidad dentro del misterio y recuerda a sus compañeros las múltiples dificultades para definir las cosas de manera totalizante. Tener en cuenta este tipo de perspectivas es un hallazgo que seguramente no se hubiese logrado sin el establecimiento de las CDF.

Como se puede apreciar, las aristas del conocimiento son múltiples y están sujetas a la reflexión de los estudiantes. A nivel de proceso, es fundamental señalar la actitud, la escucha y el respeto por el conocimiento y lo que se está investigando en la CDF.

Cuestiones e ideas provocadoras que surgen de la comunidad de diálogo filosófico sujetas a discusión

De la reflexión aquí expuesta, en cuanto al CDF, pero también en torno a los diversos pensamientos registrados en la sistematización de esta experiencia desde las posiciones frente al aprendizaje y las aristas del conocimiento para tratar una cuestión como la identidad, surgen distintas ideas. Por ello, a continuación, se expondrán algunos párrafos para provocar ideas en el lector y, de esta manera socializar cualquier tipo de preguntas o análisis respecto de lo que puedan representar las siguientes líneas. Para iniciar, vale la pena revisar algunas posiciones respecto de los cambios de paradigma:

Los investigadores expertos discuten si la modernidad es libertaria o constituye un proyecto de dominación a través de medios cada vez más sofisticados y de asombrosa efectividad; se trata de un conjunto de paradigmas que abarcan la comprensión, el comportamiento y la experiencia estética, que ahora se muestran exhaustos o, por el contrario, que continúan actuando de formas renovadas; si se puede hablar incluso de una cultura global moderna o si ésta tan sólo existió en algunos pocos lugares del globo y durante periodos más bien



breves, o si cabe la posibilidad de que su formación histórica haya sido tan variada que se debería hablar de modernidades y no solamente del modernidad. (Molano, 2014, p. 167)

Estas cuestiones de la modernidad definen de cierta manera la identidad que se tiene como mundo globalizado. En la discusión filosófica sobre la identidad, es notable cuando los estudiantes plantean si la identidad se define totalmente por estamento social al cual se somete la persona, o si por el contrario es poco lo que influye. Al respecto, hablan de una cita de Julio Cortázar en la que totaliza la cultura como la identidad. Sobre ello, habría que pensar si en realidad se puede totalizar un concepto como lo es el de la identidad, o si más bien esta cultura al permea todos los ámbitos del ser humano, del mismo modo, permea la identidad.

Sobre esta misma idea de modernidad, respecto al cambio entre espacio y tiempo, como un eje sobre el cual se fundamentan los ideales modernistas, como afirma Bauman (2004):

Modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance pueden evaluarse empleándose diferentes parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como diferencia que hace toda la diferencia. Como atributo crucial del que se derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio de la relación entre espacio y tiempo (que) se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes, cuando dejan de ser como solía hacerlo en los siglos premodernos, aspectos entrelazados y apenas discernibles de la experiencia viva, unidos por la relación de correspondencia estable y aparentemente invulnerable. (p. 14)

En tal sentido, la modernidad se plantea como una forma de organización que permea todos los escenarios del ser humano y que, independientemente del espacio y el tiempo, se dinamiza de tal forma que cada variable actúa de manera independiente. Es posible encontrar algo de esto en la CDF analizada, por ejemplo, cuando se plantean los cambios de identidad, los cuales, al parecer, se hacen menos visibles a medida que pasa el tiempo. Es decir, existe una tendencia en la humanidad a parecerse cada vez más unos con otros; la autenticidad escasea y la originalidad parece tomarse un descanso. Este cambio de la relación que plantea el autor suspende a la humanidad en un pretendido progreso adquirido pero que no sufre mayor cambio, es decir, se somete y condena al ser humano a la mismidad.

Sin embargo, una de las facultades que tiene la CDF, es la capacidad para que el participante deje a un lado su individualización hasta ahora ofrecida por el sistema como punto de partida y desarrollo humano (Castellanos, et al., 2022). De este modo,

Un ser humano que se fragmenta para conocer mejor el mundo, que fragmenta la realidad en pedazos y la vuelve a armar con el objeto de conocerla, que no sólo se fragmenta intelectualmente, sino que de hecho fragmenta su vida, termina



organizándose en forma fragmentaria. La evolución se plantea entonces en términos de un ser que en la edad media integraba todo (trabajo, diversión, enseñanza, salud alrededor de un núcleo familiar ampliado), a un ser quien se fragmenta al tener un lugar donde trabaja, otro lugar donde duerme, otro donde se divierte, otro donde se educa, otro donde va a sanarse cuando se enferma. (Max-Neef, 1991, p. 1)

Quiere decir entonces, que la CDF es una de las oportunidades que tienen la sociedad y la educación para emprender este camino de entendimiento del mundo, para organizar los pensamientos de tal modo que se adquiera una manera auténtica de interpretar y percibir el mundo. Es necesario atender a esta facultad del ser humano para resolver los problemas, pues está visto que necesitamos desarmar la realidad, intelectualmente hablando, para comprenderla y darle un sentido justo y apropiado.

En este sentido, y al contrario de lo que sucede con la educación tradicional, el programa de educación filosófica plantea llevar los conocimientos a la práctica, esto hace del concepto algo que lleva indiscutiblemente a la realidad, explora los problemas de esta, reflexiona, discute y comparte ideas generales y específicas, y luego se integra nuevamente a la realidad para proponer soluciones comunitarias que resuelvan las problemáticas.

Ofrecer un conocimiento teórico sobre las reglas formales que deberían guiar las conductas sociales, no garantiza que tales se incorporen a la vida cotidiana, puesto que las prácticas sociales cotidianas son saberes locales construidos intersubjetivamente, arraigados culturalmente y válidos en el contexto espacio-temporal y en la situación concreta en que se ponen en práctica; mientras que [...] los conocimientos sobre las normas que conforman el ordenamiento jurídico requieren de enseñanza explícita, de la vinculación a procesos educativos en diferentes niveles dependiendo de la profundidad en la que se estudien tales normas. (Ceballos et al. 2013, p. 141)

Así pues, las CDF son una forma de integrar los conocimientos a la vida real; es decir, no se quedan simplemente en teorizaciones afanadas por determinar un tema, sino que incluyen la reflexión propia sobre el tema, la indagación comunitaria de los problemas y, por supuesto, la construcción de un conocimiento que beneficie a todos mediante la apertura del espectro de conocimiento, los horizontes de comprensión y las facilidades para analizar las problemáticas que incumben a toda la comunidad. Del mismo modo, en las CDF se da la comprensión de las normas desde la constitución de las mismas y las razones por las cuales existen, a partir de su cuestionamiento y de sus posibles vías de interpretación, lo que, sin duda, genera una corresponsabilidad entre todos los participantes.

Esta apreciación de la diversidad, entendida como ejes fragmentados de la realidad que se tienen que desarticular para su comprensión, plantea cuestiones realmente interesantes: ¿La realidad tendría que asumirse como un todo o debe asumirse como un conglomerado de fragmentos sujetos de interpretación? Al respecto, afirma Dussel (2009):



Ya hemos insistido demasiado en que hay que articular lo diverso y necesario simultáneamente en la complejidad para alcanzar lo suficiente: la fundación de la libertad (condición absoluta de la legitimidad y de la “pretensión política de justicia”) es tan necesaria como la erradicación de la pobreza o la injusticia ecológica, económica y cultural (lo material). (p. 218)

Quiere decir, entonces, que la realidad es una complejidad de lo diverso, y que es necesario integrar cuestiones como la libertad y la identidad, con la pretensión de absoluta legitimidad: es decir, abordar las posibilidades del desarrollo humano en todas sus formas y expresiones. Estas son cuestiones que se deben tener en cuenta en el escenario general de la humanidad. Al respecto, desde la experiencia de la CDF, se observa como los estudiantes asumen esta complejidad y se posicionan desde la perspectiva de aprendizaje, no para totalizar y dictaminar la realidad, sino para cuestionarla, desfragmentarla y, de este modo, analizarla de una manera más juiciosa.

Así mismo, otras de las cuestiones álgidas que surgen de este trabajo de sistematización, son las necesidades de participación ciudadana, cuestión en la cual la CDF tiene gran incidencia, puesto que en la construcción de un nuevo ciudadano: “El ejercicio de la ciudadanía se expresa en una condición participativa en lo político, solidaria en lo social, respetuosa de los derechos humanos y consciente del valor de la naturaleza” (Vargas Rojas, 2013, p. 23). Algunos de estos valores se ven en el respeto y la interacción que tienen los estudiantes; no existe ningún rastro de pretensiones egoístas, complejos de superioridad o totalizaciones que impidan la reflexión, la apertura de pensamiento. Otra de las cualidades de esta CDF es el espíritu de fraternidad y corresponsabilidad de todos. En este aspecto, el docente no es quien lleva la verdad, sino que la verdad se construye a partir de la intersubjetividad.

En el mismo sentido, la conciencia comunitaria es espontánea; es decir, no depende de una personalidad específica o de un estímulo establecido, sino que surge de manera natural en la comunidad y conlleva la preocupación por establecer parámetros de pensamiento y objetividad que conduzcan a buenos juicios. En tal sentido:

Los patrones de interacción social son modos colectivos característicos de comportamiento o conducta social conjunta que emergen a partir del obrar de múltiples acciones individuales y sin que los individuos mismos que los ponen en juego hayan acordado consciente y explícitamente –aunque sí tácita e implícitamente– dejar constituido semejante curso general de su obrar. (Sotolongo, 2006, p. 18)

Esta característica se observa en el interés de los estudiantes por establecer criterios racionales coherentes que puedan dar cuenta de que sus reflexiones no se basan en supuestos o en simples opiniones, sino que, por el contrario, en ellas se validan las sospechas, los cuestionamientos y las intuiciones que surgen del diálogo con los autores y que, inevitablemente,



inducen al grupo a una evolución de pensamiento, con una progresiva tendencia a mejorar a medida que transcurre la comunidad, los argumentos, las hipótesis y los hallazgos planteados desde el principio.

Nada de esto se logrará si los estudiantes no se hacen conscientes del valor del diálogo. Sobre la importancia de este, García (2010) plantea:

Nos mantenemos en la conversación, con nosotros mismos y con los otros; la vida cotidiana que es el mundo de la doxa, se debate entre opiniones dominantes que aspiran a expandirse y a hacerse valer como las únicas, en cuanto lo que quieren es dominar; es allí donde sigue siendo convocada la filosofía, quien no solo reconoce el valor de la conversación entre los humanos, sino que intenta nombrar las cosas en el azar que la constituye, el acontecer que la hace posible, la infinitud que la propicia, el instante en el que vive, como también la torpeza que la reprime y la miseria que la niega. Diálogos, palabra viva en la que nuestra humanidad se transfigura siendo esa fuerza que nos funda y nos exige transformarnos, o como dice Sócrates, hacernos mejores. (pp. 141-142)

Esta cita es una excelente descripción del ejercicio filosófico analizado aquí. La CDF impactó significativamente en los estudiantes, no solo debido a su edad cronológica y a su papel de adolescentes, sino también porque se preocupan por su propia identidad y por la de su comunidad, la de su país y, finalmente, la su mundo. En tal sentido, es fundamental darle valor al diálogo como elemento transformador y destacar la dinámica socrática de las CDF.

Sobre este mismo aspecto, y en pro de orientar de manera asertiva una CDF, García (2002) aclara:

Si bien nadie nos garantiza el éxito, sí tenemos garantizado el fracaso en el uso de este programa si nos limitamos a utilizar los materiales que lo componen como reñiles estrictos de los que no hay que salirse. Todo educador sabio lo tomará como una oferta [...] una propuesta de trabajo pensada, una hipótesis trabajada, que no puede ser utilizada exactamente igual con cada grupo de estudiantes ni puede ser aplicada de manera mecánica y repetitiva cada año. (p. 49)

Ello suscita muchas dudas respecto a la interpretación del paradigma de FpN y adolescentes, porque es común hallar colegas que si no encuentran una guía, un manual o un derrotero se sienten perdidos en la enseñanza. Cabe anotar que la flexibilidad debe ser una constante en la implementación de las CDF y, en consecuencia, no es posible orientar la misma CDF en todos los cursos, pues cada grupo tiene su propia singularidad, sus propias necesidades, así que lo más pertinente es no asumir este paradigma como una fórmula que va resultar con todos los seres humanos, pero sí construir los materiales, las estrategias, nutriéndose de los insumos del contexto.

Conclusiones

Las CDF pueden aportar a la construcción de una cultura de paz. El diálogo, como se sabe, se ha excluido del escenario educativo durante muchos años; es tiempo de retomar este derecho y libertad de expresarse como cada uno siente, sin supeditarse a las dominaciones lingüísticas, epistémicas y económicas. En este sentido:

La formación de ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de imágenes y representaciones. (Giroux, 2003, p. 36)

Si se asume esta postura acerca de la democracia, en la que la complejidad y el respeto por el otro estén presentes, se puede concluir que la construcción de una cultura de paz es la apuesta para que esta nueva ciudadanía se empodere y adquiera conciencia respecto a lo que puede lograr, ya no esperando a que otras personas vengan a salvar el país o la sociedad, sino tomando medidas éticas y personales que enmarquen este ideal de vivir en comunidad, solventando los problemas y las disidencias a través del diálogo igualitario, la escucha atenta y el respeto por las diferencias.

Por consiguiente, las CDF son un insumo básico de la cultura de paz, pues un estudiante que aprende a dialogar coherentemente, con responsabilidad y respeto en la escuela es un estudiante que, seguramente, hará lo mismo en otros escenarios, en este caso, en la ciudad, de tal manera que su participación será activa y se movilizará ante las problemáticas que acontecen a su alrededor. Respecto a la mitigación de la violencia mediante las CDF, cabe citar a Dewey (2014), para quien las manifestaciones de violencia

no son impulsos puros; son hábitos formados bajo la influencia de la asociación con otras personas que ya tienen hábitos y que los muestran en la acción que convierte una ciega descarga física en una violencia con intención. (p. 106)

Así pues, la educación de futuras generaciones que olviden el camino de la violencia garantizará la viabilidad del diálogo como eje rector de la sociedad. Se plantean entonces las posibilidades de una sociedad dialógica que, a través del lenguaje, construye la verdad y el conocimiento, siendo este último descentralizado del poder y construido participativamente por los que pertenecen a territorio establecido y hacen parte de la CDF.

Del mismo modo, se puede concluir que la identidad tiene muchas ambigüedades, que dependen mucho de la cultura, el contexto, el acervo intelectual y definitivamente de la forma como se interpreta la realidad. Así mismo, el nivel que pueden alcanzar los estudiantes de grado 11.º es bastante alto, pues se evidencia un ejercicio intelectual interesante que, como resultado, no solamente deja una reflexión, sino que plantea las premisas iniciáticas de una cultura de paz.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos-Triviño, H; Contreras Castro, D; Neira Henao, D; Rubio Pardo, D; Florián Delgadillo, H; Chávez Gutiérrez, Ó; Gutiérrez Ramírez, J; Rodríguez Vargas, Y; Soto Mancera, J; Hernández Viáfara, I. & Rodríguez Holaya, L. (2022). Jugar a la paz. Experiencias de resiliencia en niños, niñas y jóvenes del departamento del Meta (Colombia). Ediciones USTA
- Ceballos, P. A., Sossa, C. L., & Escobar, J. C. (2013). El conocimiento de la normas básicas para la vida cotidiana: hacia una cultura de la legalidad en el municipio de Armenia. *Aletheia*, (3), 135-152.
- Díaz Bohórquez, J. C. (2012). La familia y la infancia frente a los contenidos televisivos. En V. Guarinos & M. J. Ruiz (Eds.), *I Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales (Red INAV)*. Málaga-Sevilla, 23-25 de mayo de 2012 (pp. 1509-1518). Universidad de Sevilla. . <http://hdl.handle.net/10818/32014>
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Volumen II: Arquitectónica*. Trotta.
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. Fondo de Cultura Económica
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación* (3.ª ed). Morata.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trad.). Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (21.ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (7.ª ed.). Siglo XXI.
- Fundación Telefónica. (2013). Informe anual. Fundación Telefónica Colombia.
- García, F. (2002). *La estimulación de la inteligencia*. Ediciones de la Torre.
- García Vélez, L. M. (2010). La experiencia del diálogo en el Laques de Platón: Sócrates o el arte de desconcertar. En L. F. Fernández Ochoa, Debates filosóficos (pp. 121-141). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI.

- Latorre, G. (2017). Entrevista a Alejandro Piscitelli: Hackeo de las dimensiones escolares, pedagogía de las diferencias y tecnologías radicales. *Boletín de Novedades Educativas*, (84).
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. (D. A. Pineda., Trad.) Philadelphia: Temple University Press
- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Gedisa.
- Maldonado, C. E. (2016). El capitalismo académico: las universidades como entidades del mercado y mercadeo. *Crítica Cl*, 20. <https://goo.gl/xCAyg5>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Molina Muñoz, A. (2001). *Sefarad*. Alfaguara.
- Molano Vega, M. A. (2014). Walter Benjamin: alegoría, memoria y modernidad. *Ideas y valores*, 63(154), 165-190.
- Muñoz García, G. A. (2015). Una cultura cívico-científica para estudiantes universitarios desde la perspectiva CTS: el caso del ITM [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico Metropolitano]. <http://hdl.handle.net/20.500.12622/5690>
- Max-Neef, M. (1991). La incertidumbre de la certeza y las posibilidades de acierto. Primer encuentro internacional de creatividad. <https://www.academia.edu/download/36762083/MaxNeef.pdf>
- Osorio, A. (2014). *El teatro va a la escuela*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Pineda, D. A. (2004). *Filosofía para Niños: el ABC* Beta.
- Rivero Bottero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142), 149-166.
- Sotolongo, P. (2006). *Teoría social y vida cotidiana: la sociedad como sistema dinámico complejo*. Acuario.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, Río de Janeiro, 8(15), 67-81.
- Sharp, A., & Splitter, L. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción pedagógica*, 9(1), 42-51.



Vargas Rojas, S. (2013). *Incidencia de la educación cívica en la formación de ciudadanía en Colombia (2002-2010)* [Trabajo de grado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. https://doi.org/10.48713/10336_4384

Vila Merino, E. S. (2005). Mundo de la vida y cultura: la educación como acción ética e intercultural. *Revista Interuniversitaria*, 17, 81-96.

