



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

**COMUNIDADES DE DIALOGO DE FILOSOFIA PARA NIÑOS Y MEDIACIONES
COMUNICATIVAS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL
EN EL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO**

JESSICA CAROLINA QUINTERO USMA

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA
TRABAJO DE GRADO**

2015



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

**COMUNIDADES DE DIALOGO DE FILOSOFIA PARA NIÑOS Y MEDIACIONES
COMUNICATIVAS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL
EN EL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO**

AUTOR:

JESSICA CAROLINA QUINTERO USMA

TUTOR:

SIMÓN ANTONIO DUMETT ARRIETA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

TRABAJO DE GRADO

2015

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	6
ANTECEDENTES.....	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
METODOLOGÍA.....	14
OBJETIVOS.....	17
1. CAPÍTULO I. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMUNIDADES DE DIÁLOGO	18
1.1. Antecedentes del concepto de Comunidad de Diálogo en Filosofía para Niños.....	20
1.1.1 El concepto de comunidad.....	20
1.1.2 El concepto de diálogo.....	24
1.2. Caracterización de la comunidad de diálogo en Filosofía para Niños.....	27
1.2.1. La comunidad de diálogo como un espacio de indagación y deliberación.....	30
1.2.2. La comunidad de diálogo y el sentido cooperativo de Filosofía para Niños.....	32
1.2.3. La comunidad de diálogo como una experiencia de desarrollo del pensamiento	35
1.2.4 La comunidad de diálogo y la cuestión de la construcción de sentidos y significado.....	38
1.3.El sentido mediador de la comunidad de diálogo en Filosofía para Niños.....	40
2. CAPÍTULO II. LAS MEDIACIONES COMUNICATIVAS EN LAS COMUNIDADES DE DIÁLOGO.....	43
2.1 La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	46
2.1.1 La Zona de Desarrollo Próximo y las Comunidades de Diálogo.	48
2.2 Las mediaciones.....	50
2.3 La función comunicativa del lenguaje.....	53
2.4 De la mediación pedagógica a la mediación comunicativa en el contexto de la comunidad de diálogo.....	54
2.4.1 El carácter mediador del docente.....	57
2.4.2 El carácter mediador del texto.....	58
2.5 Mediación, comunicación y comunidad de diálogo.....	60

3. CAPÍTULO III. EL DESARROLLO DE MEDIACIONES COMUNICATIVAS EN LAS COMUNIDADES DE DIÁLOGO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	65
3.1 El contexto de la práctica profesional.....	67
3.1.1 Caracterización del Liceo Femenino Mercedes Nariño LIFEMENA.....	67
3.1.2. Caracterización de la experiencia.....	68
3.2. El desarrollo de las comunidades de diálogo.....	71
3.2.1. El diálogo con el texto.....	71
3.2.2. El diálogo con el otro.....	73
3.2.3. El diálogo consigo mismo.....	75
3.3. Aprendizajes de la experiencia de la práctica profesional.....	76
3.2.1. La experiencia de la comunidad de diálogo como espacio de mediación comunicativa	77
3.2.2. La comunicación en la comunidad de diálogo.....	80
4. CONCLUSIONES.....	84
5. BIBLIOGRAFIA	87
6. ANEXOS.....	90

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer de todo corazón a las personas que me han acompañado durante esta etapa de mi vida que está a punto de culminar, a mis amigos y maestros por sus aportes, su apoyo y sobre todo por creer en mí.

A mis padres Blanca y Eduardo por cuidarme y apoyarme incondicionalmente, por su comprensión, sus palabras de aliento y por motivarme a seguir adelante; a mi hermaNina Cindy, por sus consejos, sus aportes, por hacerme reír y sobre todo por acompañarme en este camino que con mucho esfuerzo he logrado construir. A Miguel, a quien expreso mi inmenso cariño por su compañía, su comprensión y su apoyo.

También quiero agradecerle muy especialmente al profesor Simón Dumett, por motivarme, orientarme y apoyarme en todo momento durante este proceso, por acompañarme y aportar a mi formación académica y personal, a él quiero expresarle mi más sincero agradecimiento por creer y confiar en mí, por enseñarme el valor de ser maestro.

Y finalmente quisiera dedicarle este trabajo y agradecer a Taylor, quien me acompañó hasta su último día y me enseñó a ser mejor persona. Lo logramos mi ángel.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende analizar cómo la comunidad de diálogo del proyecto de educación filosófica “Filosofía para Niños”, ha contribuido al desarrollo de mediaciones comunicativas en el contexto de las prácticas profesionales realizadas durante el periodo 2013-II y 2014-II en el Liceo Femenino Mercedes Nariño LIFEMENA.

En diversos contextos sociales la propuesta de Filosofía para Niños ha generado experiencias de educación filosófica, a partir de las cuales se ha preocupado por promover el desarrollo de la capacidad de razonar, el desarrollo de la creatividad, el crecimiento personal e interpersonal y el desarrollo de la comprensión ética. Para alcanzar dichos fines, la propuesta de este proyecto educativo se desarrolla a través del ejercicio de una serie de sesiones de discusión filosófica denominadas comunidades de diálogo, indagación o investigación, las cuales constituyen un espacio donde se configuran vínculos, relaciones y mediaciones que posibilitan la construcción de sentidos y significados, buscando como objetivo central que los niños y las niñas puedan llegar a pensar por sí mismos.

Es a partir de lo anterior que el presente documento pretende examinar cómo en el desarrollo de las comunidades de diálogo emergen mediaciones comunicativas, en el contexto de dichas prácticas profesionales.

Para ello en el primer capítulo se realizará una caracterización de la comunidad de diálogo de Filosofía para Niños, destacando los diversos tópicos que definen el quehacer y finalidad de dicho espacio en la generación de procesos que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidante, así como la construcción de sentidos y significados.

En el segundo capítulo se realizará un análisis de la comunidad de diálogo como un espacio que promueve la construcción de mediaciones comunicativas, partiendo de los postulados de Vygotsky quien formula la importancia de las funciones psicológicas -entre las que se encuentra el pensamiento- en tanto funciones sociales internalizadas por el individuo, donde el lenguaje es reflejo de ello. Esto debido a que entre el pensamiento y el lenguaje además de existir un estrecho vínculo también se posibilita la configuración de mediaciones comunicativas.

Para finalizar, en el tercer capítulo se dará cuenta cómo a partir de la experiencia de la práctica profesional desarrollada en la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño LIFEMENA entre los periodos 2013-II y 2014-II, emergieron prácticas de mediación comunicativa en dichas sesiones de discusión filosófica con el grupo 205¹.

¹ En el presente trabajo el grupo de 205 es la población en la que se focalizará la investigación, sin embargo, en el periodo 2013-II correspondía al grupo 105, pero para evitar confusiones sólo se hará mención del primero (205).

ANTECEDENTES

Al interior del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO, las prácticas profesionales ocupan un lugar fundamental dado que configuran una experiencia de formación que complementa los conocimientos adquiridos disciplinarmente con dinámicas investigativas del trabajo de campo en instituciones educativas (Cfr. Díaz, et al. 2011, p.8); dicha experiencia de la práctica profesional se desarrolla a partir de diferentes proyectos entre los que se encuentra el proyecto de educación filosófica Filosofía para Niños. De esta manera, se posibilitó el desarrollo de una práctica pedagógica en la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño durante el periodo académico comprendido entre los años 2013-II y 2014-II, especialmente desarrollada con el grupo 205, donde se identificaron desde el ejercicio de comunidades de diálogo ciertas problemáticas asociadas a las prácticas comunicativas del grupo en cuestión.

En tal sentido, durante el periodo 2013-II -correspondiente a la primera fase de la práctica profesional- se elaboraron una serie de diarios de campo que permitieron registrar sistemáticamente los sucesos más relevantes de esta experiencia. A partir de allí, se elaboró un plan de trabajo que buscaba -por medio de una serie de estrategias pedagógicas- atender las diferentes problemáticas que se presentaban durante el desarrollo de las comunidades de diálogo de Filosofía para Niños; la elaboración de dicho plan fue posible gracias a la lectura detallada de los diarios de campo y el rastreo de la categoría de mediación comunicativa que emergió en el ejercicio de la práctica profesional.

En la medida en que se realizó dicho plan de trabajo, durante la segunda fase de práctica realizada durante al periodo de 2014-I, se revisaban las estrategias, intentando realizar los ajustes necesarios, en aras de dinamizar significativamente las prácticas comunicativas al interior del aula por medio de las comunidades de diálogo. Posteriormente, durante el periodo académico 2014-II se realizó un ejercicio de sistematización de experiencias en el curso electivo *Educación Popular, enfoques investigativos desde la sistematización de experiencias* coordinado por el profesor Julián Cárdenas del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO. A su vez, los saberes producidos en este contexto fueron retroalimentados en el marco del curso de Práctica Profesional que hace parte del Componente Profesional Complementario, por medio de la lectura

crítica de los diarios de campo elaborados, llevando a cabo un acercamiento a referentes bibliográficos que permitieron desarrollar las categorías de análisis de mediación comunicativa y comunidad de diálogo; algunos de estos documentos hacen parte del presente trabajo y se referirán a continuación como referentes teóricos que apoyaron dicho proceso.

En virtud de lo anteriormente referido, las prácticas comunicativas constituyen a los seres humanos en tanto atraviesan todas las esferas de su vida cotidiana, es inherente a los sujetos su potencial comunicativo. El campo de la educación escolar como un lugar de encuentro entre los sujetos y con el mundo donde se posibilita el intercambio de experiencias con la intencionalidad de generar aprendizajes, es claramente un lugar en el que las prácticas educativas y las prácticas comunicativas se encuentran en correspondencia.

Dicha interrelación entre ambas prácticas -comunicativas y educativas- posibilita la construcción de sentidos y significados, de modo que el comunicar trasciende el paradigma de la comunicación lineal en el cual se transmite información y datos donde los significados ya están preestablecidos, y asume al sujeto como un ser capaz de aportar, crear y recrear significados dentro de la comunicación como un proceso dinámico. Justamente, es en esta concepción donde se ubica la comunidad de diálogo desarrollada en el proyecto educativo de Filosofía para Niños, un espacio de intercomunicación mediado por la cultura que permite a los sujetos mejorar su pensamiento a través del desarrollo de habilidades críticas, creativas y cuidadosas.

Al respecto, Lipman, Sharp y Oscanyan (1998) en su texto *La filosofía en el aula* muestran la relevancia de transformar la educación transmisionista en una comunidad investigativa donde a través del diálogo se configuren apuestas por la construcción de significados que permitan el desarrollo de habilidades de razonamiento así como la construcción de identidades y de sujetos críticos y reflexivos, que ayuden a los estudiantes a llegar a pensar por sí mismos, asumiendo la experiencia como el punto de partida para la reflexión y la construcción de sentidos.

Así mismo, el estudio realizado por Splitter y Sharp (1996) en *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, muestran que en el diálogo se reconocen y enfocan los problemas y preocupaciones de los participantes, pues sólo así los niños y niñas pueden desarrollar una genuina indagación la cual aporta, al mismo tiempo, a mejorar los modos de

pensar por medio de la autocorrectividad. Para estos autores, convertir la clase en una comunidad de indagación propicia la posibilidad, a los diversos participantes, para que se comuniquen de forma recíproca, es decir que todos los miembros se involucren de diversas maneras en el diálogo y por medio del trabajo cooperativo logren pensar por sí mismos.

Convertir el ambiente escolar en un espacio propicio para la indagación se logra, según Lipman (1998), por la provocación intelectual donde hay espacio para las inquietudes personales y para el misterio, es decir, hay lugar para la deliberación y la interpretación. Es así como este autor en su obra *Pensamiento Complejo y Educación* destaca la importancia de que los estudiantes investiguen los problemas más no estudien las soluciones a ellos (1998, p. 57), de modo que los conlleve a la reflexión. Agrega además, que en este proceso tiene una gran implicación la destreza lingüística en tanto los aspectos lógicos del diálogo son esenciales para mejorar el propio pensamiento y, al mismo tiempo, cumple un papel como mediador entre el proceso de la discusión y la formación del pensamiento.

Esta relación entre el lenguaje y el pensamiento a la que Lipman se refiere, está ligada a la psicología educativa de Lev Vygotsky la cual es fundamental en la propuesta de Filosofía para Niños. Es por esta razón que Lipman (2004) desarrolla un estudio en relación a dichos postulados en otra de sus obras a la cual tituló *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*. En ésta, refiere primordialmente el proceso de internalización y la relación entre la enseñanza y el desarrollo mental.

Vygotsky (1995) en su obra *Pensamiento y lenguaje* considera que los procesos socio-culturales contribuyen al desarrollo de los procesos de pensamiento del individuo, y el lenguaje tiene gran influencia en ello dado que es un instrumento mediador que posibilita dicho desarrollo. Ambos autores consideran que los procesos socio-culturales a los que el sujeto esté expuesto tienen gran influencia en el pensamiento en tanto las actividades sociales se reviven de nuevo en la mente de los individuos, de manera que los procesos lingüísticos el desarrollo del pensamiento; una relación que Vygotsky establece en la Zona de Desarrollo Próximo.

El lenguaje posibilita la comunicación por medio de una serie de símbolos que permiten que el individuo interprete e internalice la información y las experiencias sociales que contienen una

carga significativa que posteriormente servirá para que el sujeto construya los significados de sus experiencias.

Por otro lado, Walter Kohan (2009) en *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase* realiza un recorrido por las diferentes fuentes que influyeron en la constitución del proyecto de educación filosófica Filosofía para Niños. En este documento destaca la semejanza entre el pensador brasileño Paulo Freire y el fundador del proyecto Matthew Lipman en relación con el concepto de diálogo y la crítica a la educación establecida.

Para Freire (2005) la educación problematizadora (opuesta a la bancaria) da existencia a la comunicación como un acto cognoscente que posibilita la relación dialógica entre los educadores y los educandos. Al respecto afirma en su texto *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* que “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1984 p. 46). Para este autor, la vida humana adquiere sentido en la *intercomunicación*, en el encuentro con el otro y la mediación de la realidad.

De esta manera, la comunicación juega un papel esencial en el desarrollo del pensamiento, pero siempre aportando a la constitución del sujeto en todas sus esferas, tal como Alvarez (2012) lo describe en su texto *Cultura, comunicación y educación*, cuando afirma que la comunicación construye a los seres humanos a través de la interacción con el Otro con quien se edifican relaciones simbólicas que afectan el modo de vida de los sujetos, comenta que “diariamente convivimos inmersos en el fenómeno comunicacional de manera casi permanente, sea cual sea el espacio que en algún momento ocupemos.” (Alvarez, 2012, p. 6), es decir que los procesos vitales y espacios cotidianos, entre los que se ubica la escuela, se encuentran atravesados por fenómenos comunicacionales.

En este sentido, para Alvarez la comunicación debe entenderse como un conjunto de procesos que atraviesan diferentes cuestiones de la comunidad tales como: la identidad, los valores, las representaciones, la cultura y la producción de significados. Estos elementos, que también forman parte de los procesos escolares dan cuenta de que la educación escolar debe encaminarse en preparar a los niños y las niñas para la vida y no sólo para el espacio académico,

conexión que se precisa como una de las tareas de las comunidades de diálogo en Filosofía para Niños.

Por otro lado nos encontramos con Jesús Martín-Barbero (1996) con su texto *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación* en el cual expone las transformaciones culturales por las que atraviesa la escuela en esta época de revoluciones tecnológicas, muestra el descentramiento de saberes que en la actualidad se movilizan del libro y se encuentran circulando fuera de la escuela, de manera que se rompe con la secuencialidad de contenidos y aparecen nuevas figuras de razón como la imagen en relación con la representación y el *hipertexto* que acarrearán nuevas formas de percepción y sensibilización diferentes al texto escrito tradicional y es así como aparece la figura de las mediaciones comunicativas. El texto desde esta óptica, se relaciona estrechamente con la concepción de texto en Lipman (2004), en virtud de que connota un carácter mediador en tanto construcción de significados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica profesional desde el Departamento de Filosofía de UNIMINUTO se comprende como un ejercicio que contribuye a la formación profesional del maestro en formación, pero al mismo tiempo, pretende generar diversas experiencias a partir del desarrollo de la práctica filosófica, en tanto dimensión fundamental para el desarrollo del pensamiento; es así como en este escenario el proyecto de Filosofía para Niños -a través del ejercicio de la comunidad de diálogo- se configura como una propuesta que privilegia la construcción de espacios de diálogo filosófico en donde emergen prácticas comunicativas significativas entre cada uno de los sujetos participantes en el contexto de la práctica profesional.

Dicha experiencia desarrollada en el marco de las prácticas profesionales en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA) ha puesto en evidencia la necesidad de analizar y reflexionar acerca de las prácticas comunicativas que se configuran en el espacio de la comunidad de diálogo y, en particular, indagar sobre su carácter mediador y comunicativo en tanto promueve el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico. Dicho interés se suscita debido a que en el ejercicio de las sesiones de las comunidades de diálogo – propuestas en el marco de la práctica profesional- se identificaron algunas problemáticas al momento de realizar la discusión filosófica asociadas a los procesos comunicativos de las niñas participantes; de manera simultánea, en este proceso exploratorio, se encontró la categoría de mediación como transversal en dichas relaciones.

A partir de lo anterior, el presente trabajo se propone realizar un análisis de la manera como en las comunidades de indagación de Filosofía para Niños en tanto espacio de encuentro dialógico se promueve el desarrollo de dichas mediaciones comunicativas.

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo la comunidad de diálogo del proyecto educativo de Filosofía para Niños configura mediaciones comunicativas en el contexto de la práctica profesional desarrollada en el Liceo Femenino Mercedes Nariño entre los periodos 2013-II y 2014-II?

METODOLOGÍA

El presente documento se presenta como una investigación/intervención de carácter cualitativa basada en el análisis de la práctica profesional en el marco de una sistematización de experiencias (Ver anexo IV). Este tipo de investigación/intervención, también conocida como investigación praxeológica, se refiere a la producción de conocimientos y saberes al interior de una práctica pedagógica (Cfr. Juliao, 2011, p.68), la cual se desarrolló durante los periodos 2013-II y 2014-II en la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA) con las niñas del grado 205 de Básica Primaria.

En tal sentido, se realizó un análisis de la experiencia de dicha práctica a partir de la observación de algunas problemáticas en las relaciones comunicativas que establecían las niñas del grupo 205 de segundo grado de primaria en el contexto de la propuesta de Filosofía para Niños; para ello, se utilizaron como instrumentos de recolección de información los diarios de campo realizados durante el periodo de la práctica profesional. Dicho instrumento permitió rastrear la categoría de mediación comunicativa así como dar cuenta del proceso, por medio de un ejercicio de sistematización de la experiencia desarrollada, a través del cual se iban evaluando progresivamente el ejercicio de la práctica. El objetivo de dicho proceso pretendía mejorar tanto el proceso como las habilidades profesionales, de manera que se buscara “el perfeccionamiento del practicante y de su práctica profesional, de sus gestos, de sus discursos, de sus técnicas y de sus habilidades profesionales, y, obviamente, como consecuencia, del contexto en el que la realiza” (Juliao, 2011, p. 69).

De este modo, la investigación se desarrolló a partir de los momentos metodológicos propuestos en la estructura general de las prácticas profesionales del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO (Cfr. Díaz, et al. 2011, p.15), siguiendo el enfoque praxeológico compuesto por cuatro momentos: ver, juzgar, actuar y devolución creativa, según lo postula Juliao (2011). A continuación se mostrará lo realizado durante dichos momentos.

-Momento de Ver

A partir de la observación participante de las diferentes dinámicas de las niñas del grupo 205 al interior del aula de clase, se recopiló información en los diarios de campo donde fue posible identificar algunas problemáticas relacionadas a las prácticas comunicativas que se generaban en este espacio -específicamente durante las sesiones de comunidad de diálogo-, entre las que se encontraba la falta de escucha y la falta de respeto por la palabra de sus pares. A partir de allí, se diseñó un plan de trabajo con el que se buscaba implementar diferentes estrategias para mitigar o solucionar dichas problemáticas.

-Momento de Juzgar

Luego de identificada la problemática y elaborado el plan de trabajo, se dio inicio a la ejecución de dicho plan y simultáneamente se analizaron las estrategias empleadas, por medio de la lectura crítica de los diarios de campo donde se registraba la experiencia. Es así como se identificó la categoría de análisis de comunicación y, en particular, la emergencia de categoría de mediación durante el desarrollo de la práctica profesional en Filosofía para Niños. En este sentido, se realizó un análisis de dichas categorías a partir del análisis de los diarios de campo que daban cuenta de las sesiones de discusión filosófica, permitiendo elaborar una serie de reflexiones en un trabajo de sistematización de experiencias (Ver anexo IV) tomando como punto de partida el ejercicio de la práctica profesional y realizando un acercamiento a fuentes bibliográficas para alimentar este análisis.

-Momento de actuar

En este momento se incorporaron las estrategias del plan de trabajo a cada una de las sesiones de comunidad de diálogo de Filosofía para Niños realizadas en el LIFEMENA, atendiendo a la problemática y con base a la categoría de mediación comunicativa identificada anteriormente. De esta manera, en la medida en que se aplican las estrategias simultáneamente se revisa su eficacia y pertinencia con el fin de mejorar el desarrollo del plan de trabajo.

-Momento de devolución creativa

A partir de la experiencia en el campo de práctica, se identificaron y analizaron los aprendizajes y resultados de dicho plan de trabajo. Siendo así, se relacionó el ejercicio práctico del trabajo en campo con los referentes teóricos que abordaban la categoría de análisis de mediación comunicativa en relación con la categoría de comunidad de diálogo para la construcción de nuevos conocimientos que pudieran aportar al desarrollo de las sesiones de Filosofía para Niños; de manera que se busca comprender a las comunidades de diálogo de Filosofía para Niños como un espacio en el cual se posibilita la emergencia de mediaciones comunicativas. Dicha construcción se mostrará en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar la comunidad de diálogo de Filosofía para Niños como un espacio que configura mediaciones comunicativas en el contexto de la práctica profesional desarrollada entre los periodos 2013-II y 2014- II.

Objetivos Específicos

Identificar las diversas características de la comunidad de diálogo desde la perspectiva de Filosofía para Niños en el contexto de la práctica profesional.

Analizar los elementos que constituyen las mediaciones comunicativas al interior de las comunidades de diálogo.

Describir el papel mediador de la comunidad de diálogo en el contexto de las prácticas profesionales en Filosofía para Niños en la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA).

CAPITULO I

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMUNIDAD DE DIÁLOGO EN LA PERSPECTIVA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

En un principio podemos suponer que el sentido fundamental de la educación es generar aprendizajes, y el contexto escolar no debería ser la excepción para alcanzar dicha finalidad. De hecho, es común pensar que la escuela es el lugar por excelencia donde se producen aprendizajes y se construyen significados; sin embargo, la realidad que atraviesa este espacio es otra, pues algunas de las prácticas pedagógicas y educativas que acontecen al interior del aula se caracterizan por la relación autoritaria entre el estudiante y el docente, por metodologías verbalistas, transmisionistas y memorísticas y por procesos evaluativos concentrados en la memoria y la repetición, tales como pruebas estándar tipo test que miden de forma cuantitativa y poco contribuyen a hacer de los alumnos seres razonables.

De este modo, la escuela busca ser un lugar propicio para desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y sociales en los niños y las niñas, pero estos intereses suelen verse fracturadas por una falta de relación entre las experiencias vitales y la manera como en ella emergen los significados. Al respecto Lipman et al. (1998) afirma que:

La relación entre la escuela y el significado debería ser considerada como algo inviolable. En donde surge el significado, allí existe educación. Puede ocurrir en la escuela, en casa, en la iglesia, en el patio o en cualquier dimensión de la vida infantil (...) No podemos despachar significados. No se pueden dar o transmitir a los niños. Los significados tienen que adquirirse; son *capta*, no datos (Lipman et al. 1998, p. 64)

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que el paso por la escuela no siempre contribuye a la construcción de significados acentuados en la experiencia de los estudiantes, ni cumple con el ideal educativo de propiciar una experiencia de aprendizaje autónomo, crítico y auténticamente cooperativo. Por el contrario, pareciera que se ahogara el interés de los

estudiantes y se adormeciera su curiosidad al no permitirles que descubran por sí mismos los significados que esconden las temáticas, problemáticas y diferentes cuestiones que emergen en la dinámica escolar².

En consecuencia, en algunos casos la educación escolar está desperdiciando la materia prima del conocimiento al no preocuparse por cultivar la inquietud, puesto que la necesidad que tienen los niños de comprender y dar sentido al mundo se está sustituyendo por datos vacíos y toneladas de información que se transmiten y que no estimulan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, de allí que Lipman, et al. (1998) afirme que el mayor recurso de la educación debe ser perpetuar la curiosidad del niño para que así pueda construir comprensiones funcionales del mundo (Cfr. Lipman, 1998, p. 90) que sean al mismo tiempo críticas y reflexivas.

En este escenario, el proyecto educativo de Filosofía para Niños propuesto por Matthew Lipman formula la necesidad de replantear dichas prácticas pedagógicas y educativas características de la educación tradicional, por el modelo de comunidades de diálogo en las cuales se suscite el crecimiento personal e interpersonal, el desarrollo de la creatividad, de la comprensión ética, de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia y de la capacidad de razonar.

En virtud de lo anterior, el primer apartado de la presente investigación pretende llevar a cabo una aproximación a los conceptos fundamentales que definen la comunidad de diálogo, también denominada comunidad de indagación o comunidad de investigación. En tal sentido, se hace necesario explorar, en primera instancia, algunos antecedentes de carácter teórico que definen su enfoque de la comunidad de diálogo partiendo de los aportes de autores como Charles Peirce y Lev Vygotsky. Posteriormente, se abordarán algunas de las características de la comunidad de diálogo que muestran el papel que ocupa la pregunta, el desarrollo del pensamiento y la manera en cómo desde ella se configuran sentidos y significados para así vislumbrar cómo propician la práctica de mediaciones comunicativas.

² Con respecto a este tema, Estanislao Zuleta (2010) en su texto *Educación y democracia, un campo de combate*, realiza una crítica a la educación tradicional donde muestra las limitaciones que impiden el desarrollo del pensamiento.

1.1. Antecedentes del concepto de Comunidad de Diálogo en Filosofía para Niños

Filosofía para Niños es un proyecto de educación filosófica creado por Matthew Lipman en los años 70, surge a partir de su preocupación personal por las dificultades que presentaban los estudiantes de la Universidad de Columbia donde impartía clases de lógica. Inicialmente Lipman decide crear un cuento, que posteriormente se convierte en novela, dirigido a niños entre los 12 y 13 años con el que pudieran mejorar la calidad de su pensamiento, puesto que consideraba importante que antes de su ingreso a la universidad aprendieran a pensar por sí mismos.

Esta novela, fue titulado “Harry Stottlemeier’s Discovery” y a diferencia de los cuentos infantiles convencionales permitía que sus lectores se identificaran con los personajes de la historia, quienes a través del trabajo cooperativo descubrían modos de pensar más efectivos sin ayuda de los adultos (Cfr. Accorinti, 2000)

1.1.1. El concepto de comunidad

La dinámica de trabajo cooperativo propuesta en “El descubrimiento de Harry Stottlemeier’s” (en su traducción al español) era similar a la comunidad de investigación científica propuesta por Charles Peirce³, pues las niñas y los niños de la historia construían pequeñas comunidades de investigación -en este caso filosóficas- por medio de las cuales podrían mejorar su pensamiento. Al igual que en las comunidades de investigación propuestas por Peirce en las que se consideraba todo conocimiento como falible y por tal podría ser cuestionado en un proceso ilimitado, el modelo de Lipman era guiado bajo la misma idea.

Para Peirce, la investigación científica es el proceso idóneo para establecer o fijar ciertas creencias. Toda investigación científica parte de una duda y de la ausencia de respuestas preestablecidas. Se apoya en la experiencia e

³ Juan Carlos Lago (2006) en su texto *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*, presenta en detalle la influencia de la noción de Charles Peirce en la idea de Matthew Lipman de la comunidad de investigación filosófica.

intenta fijar una creencia que sustituya el estado de duda inicial. Esta creencia, a su vez, es sometida a la duda que genera una contraargumentación o una nueva prueba empírica que la cuestiona. Así, se recrea sin cesar el camino [ilimitado] de la investigación científica. En ella, la secuencia “creencia-duda-cuestionamiento-investigación-creencia” se sucede indefinidamente. (Kohan & Vera, 2009, p. 20)

Claramente la propuesta de Lipman estaba pensada en el contexto filosófico, pero tomando los principios de la comunidad de investigación científica de Peirce enunciada por Lago (2006), consideraba que se podría proceder de la misma manera, asumiendo que la investigación filosófica podría realizarse sin límites determinados y basada en el trabajo colectivo. Aunque la noción de comunidad de investigación filosófica se basó en los postulados de Charles Peirce, la concepción de la educación filosófica de Matthew Lipman también está influenciada por otros autores que contribuyeron significativamente en su propuesta, éstos marcan un recorrido desde la antigua Grecia hasta la corriente pragmatista estadounidense.

Uno de los rasgos más sobresalientes de Filosofía para Niños como proyecto educativo, es la importancia de la filosofía como práctica, idea estrechamente relacionada con la tradición socrática. Al igual que Sócrates, Lipman considera que la práctica de la filosofía es elemental en el proceso educativo, de hecho ambos consideran que para que la educación sea auténtica debe ser, a su vez, filosófica.

Sin embargo, el papel que se le otorga a la filosofía no es meramente teórico sino también práctico. Siendo así, “Uno y otro dan prioridad a la filosofía como actividad, al filosofar por encima de la filosofía como contenido o teoría. Los dos consideran que la filosofía es algo que se ejerce, se cultiva, se vive.” (Kohan y Vera, 2009, p. 12). Siendo así, la actividad filosófica es considerada como un examen de los pre-juicios y dogmatismos a través del cuestionamiento y el diálogo, de manera que el lenguaje, la lógica y la ética juegan un papel central en ella.

Lipman otorga gran importancia al diálogo para el desarrollo de las habilidades de investigación y razonamiento crítico, creativo y cuidadoso, pues sostiene que al estar en un

diálogo los participantes se ven obligados a reflexionar sobre lo que el otro y ellos mismos dicen y que, al igual que Sócrates, el examen que se realiza allí apela a cuestiones que determinan el comportamiento, las decisiones y las concepciones del mundo de los individuos.

La afinidad entre estos dos personajes basada en la relación entre filosofía y educación se mantiene con Platón pero con una inclinación política. Platón consideraba que la educación era la guía del camino que conducía hacia el bien y la verdad, por tal motivo quien se educara se liberaría de las cadenas que lo atan a las apariencias y conocería la realidad, su deber sería entonces guiar por el camino de la verdad a quienes aún estaban atados.

Es así como Platón atribuye el sentido político de la educación, pues postula que quien es educado conoce el bien y quien gobierna debe hacerlo de acuerdo a tal idea del bien. Aunque el fundador de la Filosofía para Niños difiere con Platón en esta concepción en la que sólo los filósofos quienes eran educados en el bien deberían gobernar, rescata la intencionalidad política de la filosofía pero en términos de formación democrática⁴.

Por otro lado, se encuentran las influencias de Michel de Montaigne (Cfr. Montaigne, 1997, p. 64-109) con quien Lipman comparte la crítica a la educación jesuita tradicional. Montaigne propone una educación fundada en la autonomía, el juego y el interés de los niños y donde la filosofía ocupa un lugar fundamental como un saber que enseña a vivir, por lo cual es una materia esencial para formar las costumbres y la inteligencia de los jóvenes (Vera y Kohan, 2009, p. 19).

Lipman et al. (1998) coincide con estos principios y los considera primordiales en tanto las repercusiones con el transcurso de la historia, pues sostiene que depende de la estructura de la educación el tipo de mundo que se constituya, “(...) la estructura de la educación depende del tipo de mundo en que queramos vivir, ya que tiene mucho que ver con las características de ese mundo” (Lipman, et al. 1998 p. 39), de modo que se debe pensar en una educación que

⁴ Entiéndase la democracia en términos de una forma de vida social en la que todos sus miembros participan en los procesos de investigación y contribuyen al crecimiento tanto social como individual, por lo que trasciende la idea de un sistema político.

contribuya a mejorar el mundo con personas razonables capaces de reflexionar y pensar por sí mismos.

Este modelo de educación también está fundamentado en gran medida en el trabajo cooperativo, el cual es esencial en el espacio de las comunidades de diálogo. Para Lipman, la educación no puede desconocer el carácter social de las personas, de hecho, al igual que Peirce, Mead y Vygotsky, considera que en la experiencia individual prima el plano social, de manera que cuando un niño descubre significados es porque logra establecer una relación entre aquello que se presenta y el contexto, los conocimientos o las experiencias precedentes a ello. A continuación veremos esto con más detalle.

El psicólogo George Mead (1999) postula en primer lugar, que la conformación del *yo* es dada por un proceso social⁵, es decir, la interacción social posibilita la configuración del individuo; y en segundo lugar, que toda actividad intelectual está constituida por el simbolismo lingüístico que le permite comunicarse con la comunidad de la cual constituye su lenguaje. Simpatizante de este principio se encuentra Lev Vygotsky (1995), quien considera que las funciones psicológicas superiores⁶ son funciones sociales que el individuo interioriza, de manera que la consolidación del lenguaje y del pensamiento es dado por las experiencias socio-culturales del niño más no se dan de forma natural.

De esta manera, con base a lo postulado por Vygotsky se podría afirmar que su planteamiento es congruente con lo que afirma Lipman con respecto a crear un ambiente de comunidad en el aula para lograr que los niños y las niñas piensen mejor; a través del trabajo en comunidad se lograría que los participantes se expresen de manera constructiva, desarrollen habilidades de razonamiento crítica, cuidadosa y creativa e interioricen valores propios del trabajo cooperativo y el diálogo como el respeto, la escucha, la confianza, el cuidado, la solidaridad, la autoestima, entre otros.

⁵ Véase al respecto Mead, G. (1999) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Ed. Paidós.

⁶ Vygotsky clasifica las funciones psicológicas en naturales (o elementales) y superiores, las primeras comprenden la percepción, sensación y memoria; las segundas que son a las que nos referiremos aquí son inteligencia, pensamiento y lenguaje.

Hasta aquí, se ha podido evidenciar cuáles fueron los aportes teóricos que fundamentan el sentido de comunidad que se quiere propiciar para la comunidad de diálogo en Filosofía para Niños, a continuación se mostrarán los aportes teóricos en referencia al concepto de diálogo que fundamenta dicha propuesta.

1.1.2. El concepto de diálogo

En vista de los antecedentes que hasta ahora se ha mostrado que conforman la propuesta de Filosofía para Niños, se destaca el papel del diálogo en el centro de ella y su concepción está fuertemente influenciada por Martin Buber, especialmente por su concepto de *diálogo genuino* y por otro lado, se encuentra el brasileño Paulo Freire con quien comparten algunas consideraciones.

El *diálogo genuino* de Buber (1993) es entendido como una forma de diálogo en la que los participantes toman en cuenta a los otros en una relación de respeto y establecen con ellos relaciones significativas atravesadas por el deseo de aprender, Lipman adopta esta concepción para establecer la diferencia entre el diálogo⁷ donde se genera reflexión y se posibilita la construcción de significados, y la conversación simple en la que no hay una finalidad determinada ni está regulada por ningún tipo de reglas.

Lipman considera al diálogo como una forma de investigación -no así a la conversación- y en tanto tal debe responder al principio socrático-peirciano de seguir la investigación a donde esta lleve. Este principio constituye el primer propósito de todo diálogo. A partir de allí debe explorar el camino de las relaciones significativas y cooperativas entre los participantes del diálogo, un espacio en el que cada uno reconoce el carácter único y específico del otro. (Vera y Kohan, 2009, p. 25)

⁷ Se hace importante aclarar que el diálogo puede ser considerado una conversación de tipo estructurada, por lo que la distinción podría decirse es entre la conversación estructurada y la conversación simple o corriente, pero para evitar confusiones entre ambos tipos de conversación se hará uso del término *diálogo*.

En la comunidad de investigación o comunidad de diálogo, que como vemos tiene la misma connotación, se pone en práctica el *diálogo genuino* en el que a través de una búsqueda conjunta propiciada entre los participantes de la comunidad se desarrolla la investigación como un proceso ilimitado, tal como lo postuló Peirce (referenciado por Lago, 2006), y además posibilita que los participantes se comprometan con la investigación, puedan explorar alternativas, así como también puedan experimentar la autocorrección.

En este sentido, la importancia que Lipman le destina al diálogo dentro del proceso educativo es similar al papel que le destina Paulo Freire en el contexto latinoamericano. Ambos pensadores sostienen que el diálogo es inherente a la condición humana y requiere de confianza, creatividad y cuidado, pero además demanda de un elemento clave como lo es el pensamiento crítico; siendo así, comparten a su vez el cuestionamiento y la crítica a la educación tradicional como la nombra Lipman o educación bancaria como la denomina Freire (2005), en la que el diálogo no tiene cabida.

Para Freire “El diálogo es ese encuentro entre los hombres, mediatizados por el mundo (...) el diálogo, se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.” (Freire, 2005, p. 107), es decir, el diálogo es un lugar de encuentro en el que a través de la palabra se reivindican humanamente quienes la pronuncian al romper la relación de verticalidad que anula e invisibiliza a los hombres y así puede llevar a transformar el mundo a través de una praxis de reflexión y acción.

Esta apuesta de una educación dialógica es compartida por Lipman, pues a partir de la crítica a la educación establecida (tradicional, bancaria) ambos comparten la idea de que la educación debe basarse en la igualdad y que los contenidos curriculares no se deben centrar en la transmisión sino en la investigación, por lo que deben surgir desde los participantes del diálogo y no desde el docente.

Por otra parte, se hace indispensable abordar la fuerte influencia del pragmatista John Dewey (1989) quien denomina al pensamiento reflexivo como la mejor manera de pensar, puesto

que éste implica un estado de duda que incita a la investigación, pero que además requiere de una serie de actitudes como lo son la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad intelectual. Paralelamente, otorga a la experiencia un rol esencial dentro del desarrollo del pensamiento, pues aclara que no es posible pensar en algo que no se conozca de antemano o de lo que no se posea información.

De este modo, encontramos la primera relación entre Dewey y Lipman, pues comparten la importancia destinada a la experiencia dentro del desarrollo del pensamiento. Para el primero el pensamiento no surge de manera espontánea sino tiene que ser provocado por alguna situación de dificultad que se presente⁸ y que, como se nombraba antes, debe ser experimentada por el o los individuos, de esta manera se suscita la reflexión en ellos. Lipman et al. (1998) apela a este principio en el que las experiencias vitales de los estudiantes son esenciales para construir aprendizajes y mejorar el pensamiento, pues al otorgarle sentido a las experiencias se posibilita la reflexión y el desarrollo de habilidades de pensamiento que hacen de los sujetos personas razonables.

De la misma manera, Dewey (1989) afirma que pensar es algo natural al hombre, por lo que no se puede enseñar ni aprender a pensar pero que es posible aprender *cómo* pensar bien y generar el hábito de la reflexión, similar a la consideración Lipmaniana de que el pensamiento es susceptible a ser mejorado, pero siempre teniendo en cuenta las experiencias, inquietudes e intereses de los estudiante, los cuales son los puntos de partida de la educación.

Puesto que el aprendizaje es algo que el alumno tiene que hacer él mismo y por sí mismo, la iniciativa la tiene el estudiante. El maestro es un guía, un director; él lleva el timón del barco, pero la energía propulsora de este último ha de provenir de los que aprenden. Cuanto más consciente sea el maestro de las experiencias anteriores de los estudiantes, de sus

⁸ En este sentido, Dewey amplía esta perspectiva en su texto *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (1998) ed. Paidós. Haciendo referencia a la bifurcación de caminos: "El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse *bifurcación de caminos*, en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas." (p. 12)

esperanzas, deseos e intereses principales, mejor comprenderá las fuerzas operativas que tiene que dirigir y utilizar para la formación de hábitos reflexivos. (Dewey, 1989, p. 22)

Como vemos, lograr pensar mejor y de manera reflexiva es una tarea que debe partir desde la disposición original de los sujetos para que pueda orientarse y desarrollarse. En este sentido, Lipman retoma la idea de apelar a las capacidades de los niños para mejorar el pensamiento, comenta al respecto que “si el proceso educativo tuviera relevancia, interés y significado para los chicos no sería necesario <<*hacerles aprender*>>” (Lipman, et al., 1998, p. 54) puesto que descubrirían por ellos mismos significados y construirían aprendizajes que responden a sus expectativas de la educación y aportan al sentido que buscan darle a sus vidas.

1.2 Caracterización de la comunidad de diálogo en Filosofía para Niños en el contexto de la Práctica Profesional del Liceo Femenino Mercedes Nariño

Hasta este punto, se ha realizado un recorrido por los antecedentes teóricos que están a la base del concepto de comunidad de diálogo en la perspectiva de Filosofía para Niños entendido como un proyecto de educación filosófica. A continuación se entrará a explorar el concepto de comunidad de diálogo iniciando por un acercamiento a su definición y posteriormente mostrando sus principales características vinculadas al contexto de la práctica profesional.

En principio, para el proyecto educativo de Filosofía para Niños es indispensable convertir las aulas de clase en comunidades de diálogo gobernadas por la discusión filosófica, y donde se busca hacer de los participantes personas razonables, a través del desarrollo de habilidades cognitivas así como de habilidades sociales. Transformar las aulas de esta manera posibilita la investigación, la autocorrección, la reflexión, la creatividad, el cuidado, entre otros elementos, que permiten a los niños participar en el proceso educativo y ser pensadores activos,

pues durante la indagación sus intereses e inquietudes salen a flote y permiten la construcción de significados⁹, que es, sin más, el fin último de la educación.

Pero ¿qué es una comunidad de indagación? Para Lipman (1998), la discusión tiene prioridad ante los ejercicios escritos, dado que permite que el niño agudice sus habilidades de razonamiento y de investigación por medio de su participación en ella, por lo que la comunidad de indagación es un espacio de encuentro entre los sujetos que posibilita la construcción de sentidos y significados y estimula el pensamiento de orden superior¹⁰ en sus participantes y se basa en el respeto mutuo y el compromiso por la investigación, pues el énfasis debe estar en el proceso de la discusión y no en lograr una conclusión.

Ahora, es importante aclarar que la indagación, entendida como la exploración de conceptos y temas que resultan inquietantes e interesantes para quienes participan de ella, es el objetivo del proyecto educativo de Filosofía para Niños, de manera que los contenidos propiamente filosóficos no están a la base de ella aunque pueden ser el punto de referencia (Cfr. Lipman, et al. 1998)

En este sentido, las comunidades de diálogo podrían ser consideradas como el modelo idóneo para la investigación en la escuela, puesto que fomentan el cultivo de actitudes, hábitos y disposiciones que no sólo están concentradas en el desarrollo de habilidades de pensamiento, éstas comprenden: el respeto por los otros; el compromiso con la indagación; la corrección del propio pensamiento o, lo que es igual, experimentar la autocorrección; entender, evaluar, pedir y emitir razones y justificaciones; desarrollar las ideas; aceptar las correcciones realizadas por sus compañeros; esforzarse por ser coherente y fiel a lo que plantea; ser siempre imparcial en las discusiones; la formación de buenos juicios y criterios; hacer preguntas; hacer distinciones y conexiones; clarificar sentidos e interpretaciones; construir inferencias; detectar falacias, contradicciones y ambigüedades; ser sensible al contexto; y finalmente ser cuidadoso con la

⁹ Entendiendo esta construcción como la capacidad de establecer relaciones entre aquello que se desea comprender y las comprensiones o experiencias previas que el sujeto ya ha significado y es relevante para su vida, estableciendo relaciones de semejanza entre partes y todo (Lipman, 1998, p.84)

¹⁰ Según Lipman este pensamiento es una mezcla entre el pensamiento crítico y creativo. Véase al respecto Lipman, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ed. La Torre

indagación, elementos que conducen a la reflexión y la razonabilidad (Cfr. Sharp y Splitter, 1996, p. 25-26)

Ahora bien, si la comunidad de indagación comprende un encuentro de los sujetos a través del diálogo, donde es posible el cultivo de reflexiones, consensos y disensos a través de la participación de todos los integrantes de la comunidad (MARFIL, 2015, p. 75-76), se debe suponer que el lenguaje es el componente que posibilita dicho encuentro debido a que sin él no existiría una comunicación entre los sujetos y por tal el proceso de investigación conjunta no podría surgir.

Recordemos que desde Vygotsky (1995) el pensamiento y el lenguaje se encuentran en una estrecha relación, puesto que los pensamientos están constituidos por palabras que están cargadas de significados y que, a su vez, permiten expresar dichos pensamientos. Paralelamente, desde Lipman el lenguaje, el cual posibilita el diálogo, configuraría la construcción colectiva de un pensamiento o creencia a través de la indagación y es a través de él que los niños y las niñas experimentan su pertenencia al mundo. En otras palabras, el lenguaje posibilita la comunicación la cual es fundamental en el proceso de investigación, dado que posibilita que los sujetos de la comunidad compartan, expresen y permitan a los otros acceder a sus pensamientos e ideas los cuales configuran el proceso de indagación.

Llegado a este punto, es posible afirmar que la comunidad de diálogo se caracteriza porque, en primer lugar es atravesada por procesos lingüísticos y de comunicación los cuales posibilitan la investigación, es decir, es un espacio de indagación y deliberación; en segundo lugar, contribuyen al desarrollo de habilidades de razonamiento las cuales se componen por una parte de la cognición y por otra parte de la sociabilidad; en tercer lugar, se fundamenta en la reciprocidad como principio en su ejercicio; y finalmente que las comunidades de diálogo permiten la construcción de sentidos y significados. En este orden de ideas se pasará a revisar cada una de estas características.

1.2.1 La comunidad de diálogo como un espacio de indagación y deliberación

Como se ilustró al inicio, las comunidades de diálogo se basan en cierta medida en el diálogo socrático, un modelo de indagación que busca hacer conscientes a los sujetos de sus prejuicios y su ignorancia por medio del análisis lógico de sus enunciados, de manera que puedan llegar a ser más analíticos y críticos frente a sus propios pensamientos.

Siendo así, el papel del lenguaje es fundamental en el proceso de indagación, pues éste posibilita que se cuestione al interlocutor y a la vez conduzca a una discusión filosófica como tal en la que más allá del análisis lingüístico se pregunta por los conceptos, se abre campo a la reflexión, argumentación, análisis crítico y permite que los participantes del diálogo agudicen sus habilidades de investigación filosófica y mejoren su pensamiento. Lipman (1998) comenta al respecto que:

Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje y ello supone la necesidad de enseñar el razonamiento, tradicionalmente una subdisciplina de la *filosofía*. El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, sujeto a una evaluación mediante criterios (...), y ser enseñado. Implica por ejemplo, la creación de inferencias sólidas, el ofrecer razones convincentes, el descubrimiento de supuestos ocultos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes. En general, supone una sensibilidad hacia los aspectos lógicos del discurso que no han sido cultivados hasta el presente en nuestro sistema educativo. (Lipman, M. 1998, p, 70)

Es notorio entonces, que para Lipman la relación lenguaje-pensamiento es elemental para el ejercicio filosófico en el aula, motivo por el cual es el diálogo la columna vertebral para el desarrollo de las habilidades de razonamiento, pues según el autor es mucho más provechoso y significativo para los niños y las niñas lograr llegar a la reflexión a través de un hilo conductor que proporcione la oportunidad de experimentar la relevancia de la lógica en su pensamiento.

Pero cabe preguntarse ahora qué es lo que permite tal experiencia, y es aquí donde aparece la pregunta como un elemento central en el proceso de la indagación filosófica. Si bien las comunidades de diálogo no se centran en el análisis lingüístico, formular preguntas lingüísticamente –lógicamente- correctas¹¹ es lo que permite obtener claridad en la indagación.

Durante las comunidades de indagación, las deliberaciones (enunciados, afirmaciones, preguntas, comentarios, puntos de vista, etc.) que emiten los participantes son discutidos e interrogados para lograr establecer sus supuestos, veracidad y ambigüedad así como su significación, con el fin de lograr esclarecer lo expresado es necesario hacer uso de la lógica para, por ejemplo, realizar buenos cuestionamientos.

En relación con lo mencionado anteriormente, durante el ejercicio de las comunidades de diálogo realizadas en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, se evidenció por medio de la formulación de preguntas, la disposición ante el diálogo y el ofrecer razones y argumentos de lo dicho, cómo las niñas poco a poco agudizaban sus habilidades indagativas. Tal fue el caso de una de las sesiones en las que se trabajó el tema de los sentimientos, pensamientos y emociones, donde una de las participantes preguntó “*¿por qué cuando mi hermana se asusta grita y yo me quedo quieta si las dos nos asustamos por lo mismo?*” (Quintero, 2014-I, anexo II, Diario de campo 8). Como vemos, este interrogante refleja una práctica reflexiva en la cual a partir de una experiencia concreta se busca la comprensión de un tema, y al mismo tiempo evidencia el desarrollo de habilidades investigativas dado que la pregunta está estructurada de una forma lógica y coherente pero además propicia la discusión y el análisis en la comunidad.

En este sentido, es posible notar que de las preguntas depende en gran parte el desarrollo de la indagación. Tanto el formular como el responder preguntas conduce a la investigación a un nivel más profundo de análisis, razón por la que es de gran importancia aprender a preguntar de una manera genuina que posibilite ampliar el campo de discusión y no lo consuma al buscar llevarlo a una conclusión definitiva o sencillamente remita a datos. Estas últimas preguntas son llamadas según Sharp & Splitter (1995) preguntas corrientes (PCs) aquellas que “son usadas en

¹¹ Para Lipman (1998) los niños aprenden lógica al mismo tiempo que aprenden el lenguaje, de manera que se encuentran en una relación de reciprocidad.

situaciones en las cuales queremos algo que no tenemos –información, indicaciones, comida-” (Splitter & Sharp, 1995, p. 76) y cierran el ejercicio de cuestionamiento una vez son satisfechas; mientras que las preguntas de tipo genuino llamadas por estos autores preguntas de indagación (PIs) y preguntas retóricas (PRs) no se limitan a una respuesta determinada, buscan clarificar o comprender y propician el proceso de indagación.

Ahora bien, formular preguntas de una manera lógica y pertinente es una habilidad que se logra poco a poco durante la realización de comunidades de indagación, esto significa que las comunidades no son estáticas sino que son susceptibles a mejorar progresivamente en la medida en que los participantes agudicen sus habilidades de razonamiento. Así mismo, mejorar los procesos lógicos desde el lenguaje posibilita que los sujetos mejoren sus propios pensamientos, pues comenzarán a experimentar modos de pensar más claros y estructurados de acuerdo a los criterios que se han expuesto durante las comunidades de indagación donde se piensa en relación a los pensamientos¹² y a su coherencia con las acciones, de allí que la lógica sea fundamental en Filosofía para Niños.

1.2.2 La comunidad de diálogo y el sentido cooperativo de Filosofía para Niños

Anteriormente se advirtió que para Lipman el plano social prima sobre el plano individual basado en los postulados por un lado de Vygotsky como fundamento psicológico y por otro lado de Mead y Pierce como fundamentos filosóficos, pues fueron ellos “los primeros en hallar las implicaciones educativas de la unión entre las dos potentes ideas de *investigación* y *comunidad*, transformándose en el concepto dinámico de *comunidad de investigación*” (Lipman, 1998, p. 306) estas dos ideas rigen el modelo de investigación de Filosofía para Niños en las cuales la investigación es ineludiblemente social o comunitaria.

Siendo así, la investigación en el espacio de las comunidades de indagación emerge mediante un proceso dialógico que siempre está regido por las reglas de la lógica la cual le

¹² Lipman, et al, (1998) nombra este acontecimiento el “pensar sobre el pensamiento”, reconocido en los procesos de metacognición.

otorga el carácter investigativo a través de inferencias, razones fundamentadas, etc. donde participan dos o más personas que conforman dicha comunidad en una relación de reciprocidad, pues todos están involucrados de una u otra manera en la indagación.

Justamente, es la reciprocidad la que permite que los niños y las niñas fortalezcan sus habilidades de pensamiento cuidadosas, que contribuyen a construir aprendizajes desde el trabajo cooperativo, en el que se tiene en cuenta la participación del otro y se toma ésta como parte de la investigación la cual, en este contexto no sólo se ocupa del carácter cognitivo sino también afectivo. Afirma Lago (2006) “Cuando se piensa *cuidadosamente* se presta atención a aquello que consideramos importante, a aquello por lo que nos preocupamos, lo que demanda, requiere o necesita de nosotros para ser pensado.” (Lago, 2006, p. 109), de manera que en la discusión filosófica el pensamiento cuidadoso ocupa un lugar fundamental puesto que apela a los intereses y preocupaciones de los participantes y esto referido a la relación que tienen con el mundo y con los otros. De este modo, desde el proyecto de Filosofía para Niños el contexto y los aportes de los otros ocupan un lugar esencial para el desarrollo personal y cognitivo, de manera que se rompe con el individualismo y la competencia bajo la que algunas instituciones educativas pretenden formar a sus estudiantes.

La investigación basada en el trabajo cooperativo tiene incidencias en el pensamiento personal de cada participante de la comunidad, pues le permite explorar la autocorrección, el fortalecimiento del juicio, contemplar consecuencias o la relevancia de argumentar y de los criterios; pero a la vez afecta al pensamiento de los demás individuos y trasciende a otras comunidades de las cuales los sujetos hagan parte.

La disposición para trabajar en comunidad se da progresivamente, pero una vez los niños están en disposición de ello se debe a que han desarrollado ciertas habilidades que se reflejan allí, por ejemplo, puede que hayan comprendido que resolver un problema es más práctico cuando se cuenta con diferentes puntos de vista que contribuyan a solucionarlo o que las críticas que se le han hecho han fortalecido sus criterios y la formación de juicios.

Así por ejemplo, en una de las sesiones de comunidad de diálogo desarrollada en la práctica profesional en el LIFEMENA se realizó una actividad en la cual las niñas deberían descubrir lo que contenía una caja (la caja mágica) la cual estaba sellada y sólo tenía un agujero en la parte superior por donde podrían introducir su mano y tocar el contenido. Para lograr descubrir lo que ésta contenía, las niñas se vieron en la necesidad de escuchar las apreciaciones de sus compañeras, puesto que al no estar seguras de su creencia empezaron a contemplar y discutir las diferentes posibilidades.

Seguidamente se inició la dinámica de la “caja mágica” como ellas la bautizaron, pues inicialmente creían que era el objeto que yo había inventado, a medida que las niñas metían su mano en la caja y se le iban atribuyendo características, las impresiones e imaginarios de las niñas crecieron tanto que algunas prefirieron no tocarla. Cuando se realizó el listado las cosas nombradas fueron numerosas, luego se discutió acerca de si podían o no ser lo que estaba allí, simultáneamente se realizaron diferentes cuestionamientos que facilitaron el diálogo, la intriga quedó en el aire y la actividad fue de pleno agrado tanto para las niñas como también para mí. (Quintero, 2014-I, Diario de campo 4)

Dicha discusión y cuestionamientos, se refirieron a si por ejemplo podría ser un animal, y si lo era que tipo de animal podría ser o si en realidad era un objeto dado que no todas sintieron que se movía o que emitía un sonido, empezaron a analizar el talla según el tamaño de la caja, su textura según lo percibido, etc. por lo que especialmente en esta sesión el trabajo cooperativo fue evidente así como la habilidad de pensamiento cuidadoso, puesto que la reciprocidad fue fundamental dado que la escucha y los aportes de las niñas daban cuenta de ello.

Como vemos, en este caso las niñas comprendieron que sus intervenciones y aportes son importantes para el desarrollo de la investigación pero que también éstos pueden ser cuestionados y por tal motivo comienzan a ampliar su red de pensamientos, de manera que si van a emitir un juicio, por ejemplo, necesitan de razones que las sustenten. Afirma Lipman et al. (1998) al respecto que “el pensamiento es la interiorización del diálogo. Cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros que

participan en el diálogo, sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones.” (Lipman, et al, 1998 p. 78).

Retomando de nuevo a Mead (1999) y a Vygotsky (1995) quienes consideran que el trabajo en comunidad estimula mejor el pensamiento en los niños a comparación de la actuación individual, Lipman, tal como se mostró en la cita anterior, postula que las actitudes y las participaciones que se manifiestan en el diálogo, retornan luego a sí mismos en forma de examen crítico (Cfr. Lipman, et al, 1998, p.78). Por lo que es posible inferir, que la cooperación y la comunidad están vinculadas como un componente que posibilita y fortalece el ejercicio investigativo de la comunidad de diálogo en forma de experiencia.

1.2.3 La comunidad de diálogo como una experiencia de desarrollo del pensamiento

Teniendo en cuenta que los supuestos fundamentales de Filosofía para Niños formulados por Matthew Lipman se encuentran influenciados por las apreciaciones de Dewey quien afirma que

Una de las razones por las cuales una parte tan grande de la escolaridad primaria es tan inútil para el desarrollo de actitudes reflexivas reside precisamente en que, al entrar en la vida escolar, se produce una ruptura repentina en la vida del niño, una ruptura con las experiencias saturadas de valores y cualidades sociales. Así, pues, la escolaridad es técnica debido a su aislamiento, y el pensamiento del niño no puede operar justamente porque la escuela no tiene nada en común con sus experiencias anteriores. (Dewey, 1998, p. 36)

En dicho proyecto de educación filosófica se comprende que la escuela debería operar en conjunto con las experiencias cotidianas del niño, es en este escenario donde la comunidad de diálogo se constituye como un espacio propicio para el desarrollo del pensamiento, dado que constituyen una experiencia para el niño en la cual vivencian, por ejemplo, la indagación a nivel de trabajo cooperativo; la elaboración de argumentos; la práctica del pensar autocorrectivo; la

posibilidad de crear y explorar alternativas y posibilidades¹³; lo cual se entrelazan a través de tres aspectos como lo son el hablar, preguntar y escuchar, tal como se ilustró con el ejemplo de la *caja mágica* citado en el apartado anterior.

Estos componentes, constituyen la experiencia de la comunidad de diálogo en tanto son características propias de ella, pero a la vez, dan cuenta del desarrollo del pensamiento en el niño debido a que el pensamiento siempre es susceptible de perfeccionar¹⁴. La experiencia que emerge en el marco de la comunidad de indagación posibilita que ésta se conecte con otras experiencias vitales del niño puesto que “es una experiencia auténtica para los niños; un lugar donde lo que ellos piensan, dicen y hacen tiene, por cierto, repercusiones en lo que sucede en el mundo que los rodea” (Sharp & Splitter, 1995, p.40) de manera que no opera aislada sino en conjunto con otras experiencias y así es como se posibilita que el niño pueda mejorar su pensamiento y a la vez, logre encontrar sentido a la experiencia a través de conexiones con otras.

Si revisamos de nuevo el ejemplo antes descrito donde una de las integrantes de la comunidad de diálogo realizada en el LIFEMENA preguntó “¿por qué cuando mi hermana se asusta grita y yo me quedo quieta si las dos nos asustamos por lo mismo?” (Quintero, 2014-I, anexo II, Diario de campo 8), es posible notar la relación que establece entre la experiencia de diálogo constituida al interior del aula y una experiencia personal la cual busca comprender por medio del cuestionamiento y análisis de la comunidad; preguntas como estas son, muestran al mismo tiempo la mejora del pensamiento en los niños, debido a que reflejan la capacidad de los niños para encontrar conexiones, brindar ejemplos, ser relevante, comprometerse con la indagación y estar dispuesto a tomar en cuenta otras opiniones y perspectivas.

Ahora bien, aunque en la comunidad de diálogo el desarrollo de habilidades de razonamiento va emergiendo en la práctica y son el reflejo de la mejora del pensamiento del

¹³ Estos son algunos de los elementos que dan cuenta de cómo el niño mejora su pensamiento, Ann Sharp y Laurance Splitter (1995) en su texto *La otra educación* dan cuenta de un listado de *ítems* que los abarca de manera específica, sin embargo, dado su extensión sólo me centraré en los enunciados.

¹⁴ En palabras de Lipman: “Pensar es natural, pero también es posible considerarlo como una habilidad susceptible de perfeccionamiento” (Lipman, et al, 1998, p. 67) en relación con la afirmación de Dewey: “No obstante, aun cuando no podemos aprender ni enseñar a pensar, podemos aprender *cómo* pensar bien (...)”

niño, no son el fin último del proyecto de Filosofía para Niños, es decir, el objetivo del proyecto es propiciar una experiencia para constituir sujetos razonables, que respeten a los otros y estén en disposición de tomar en cuenta sus puntos de vista y sentimientos, dejándose interpelar por ellos y así modificar su perspectiva (Splitter & Sharp, 1996, p.22-23), de manera que lleguen a pensar por sí mismos en un contexto democrático donde las habilidades de razonamiento críticas, creativas y cuidadosas contribuyen a tal finalidad.

En este sentido, la experiencia que constituye la comunidad de diálogo propicia la mejora del pensamiento de los sujetos dado que en ella desarrollan capacidades para pensar sobre sus propios pensamientos puesto que como afirma Lipman et al. (1998) mediante el acto metacognitivo experimentan la posibilidad de la autocorrección al poner en práctica las habilidades de pensamiento que se han desarrollado en el diálogo, un ejercicio que trasciende del aula de clase y se configura significativamente en los sujetos.

Es por esta razón que para Lipman las comunidades de diálogo son tan importantes para mejorar el pensamiento en los sujetos, dado que al constituir este espacio como una experiencia se relaciona con otras ya constituidas y, por otro lado, porque considera que “el pensamiento de un sujeto es en gran medida la *internalización* de lo que ha sucedido en el grupo o los grupos en los que ha participado” (Lipman, 1998. p.99) de modo que las habilidades de razonamiento que se desarrollan en la discusión filosófica son fundamentales para mejorar sus procesos de pensamiento individuales. Así por ejemplo, durante las sesiones desarrolladas en el LIFEMENA con el grupo 205, es notorio el progreso de la discusión en tanto las niñas lograron argumentar sus ideas y opiniones sin necesidad de que se les pidiera esto, situación que a diferencia de las primeras sesiones de la práctica era reiterativa. (Véase anexo II, Diarios de campo.)

Lo anterior nos conlleva a pensar en el papel de la comunidad de diálogo como un espacio que posibilita la construcción de sentidos críticos y creativos y de significados, tal como se desarrollará en el siguiente apartado.

1.2.4 La comunidad de diálogo como un espacio de construcción de sentidos y significados.

La construcción de sentidos desde Filosofía para Niños se comprende como el principio educativo, dado que estimula el desarrollo del pensamiento en los niños; para Lipman (1998) la misión y el objetivo de la educación debe ser el ayudar a los niños a encontrar significados para sus vidas puesto que éstos no pueden ser transmitidos y una educación que no se enfoque en ello fracasaría indudablemente.

Al interior de las comunidades de diálogo la construcción de sentidos está mediada por la indagación, en la cual, los participantes buscan comprender aquello que los inquieta y les genera interés por medio de relaciones entre aquello que se desea comprender y experiencias constituidas previamente, es decir, problematizan e indagan sobre lo vivido y lo pensado para lograr relacionarlo con aquello que desean comprender y que es nuevo para ellos, de manera que puedan encontrarle sentido y lo signifiquen “Porque el significado son las relaciones que tenemos con el mundo” (Accorinti, 2002, p. 54). Cuando los niños y las niñas logran conectar esas nuevas experiencias con otras precedentes, cuando encuentran similitudes entre ellas y así logran acogerlas, se debe a que las han significado, han descubierto el valor que éstas pueden tener para sus vidas.

En el caso puntual de la práctica profesional desarrollada en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, se evidenciaron experiencias de significación donde las niñas conectaban los temas de discusión de la comunidad de diálogo con situaciones cotidianas, de manera que habitualmente traían a colación historias de su propia vida o preguntas y ejemplos que se relacionaban con sus experiencias personales y que ponían en discusión tal como se evidencia en el siguiente fragmento de un diario de campo.

(...)fue muy agradable ver como se expresaban y se preguntaban entre ellas muchas cosas cuando relataban algunas historias, por ejemplo mientras Valentina contaba cómo se había sentido cuando le regalaron su cachorro las niñas le preguntaron ¿y por qué lloraste si estabas feliz? (Quintero, 2014-I, diario de campo 7)

A partir de la experiencia de Valentina, se suscitó el diálogo en la comunidad a partir de la exploración y el cuestionamiento de dicha experiencia, un ejercicio que busca la comprensión de ésta en relación con el tema de los sentimientos. Estas relaciones son las que posibilitan la construcción de sentido, una elaboración que permite conectar aquello que parece abstracto con experiencias propias así como relacionar un conjunto de experiencias. Al respecto afirma Sharp y Splitter (1995):

La construcción del sentido o de la comprensión es un procedimiento “recursivo”: depende de la conexión de las nuevas experiencias cuyo sentido se persigue con otras experiencias que ya se han comprendido, al menos en alguna medida. Se trata de incorporar lo confuso, lo extraño y lo misterioso a la red personal (e interpersonal) de experiencias, conocimientos y creencias. (Sharp & Splitter, 1995, p. 108)

En otras palabras, la construcción de sentidos se da gracias a las conexiones entre aspectos ya estructurados de la vida propia que se han construido al interior del sujeto como significados y aspectos abstractos, desconocidos que subyacen a dichas experiencias previas. Sin embargo, adquirir significados y construir sentidos va más allá de incorporar experiencias, pues las relaciones que se establecen en este proceso están guiadas por la inquietud, por el deseo de comprensión, de modo que estas experiencias entran a hacer parte de una red de ideas, pensamientos, concepciones, sentimientos, etc. de y acerca del mundo y del lugar que se ocupa en él.

En este sentido, la comprensión de la experiencia a través de relaciones y conexiones, es un proceso que si bien presenta sus particularidades dadas las preocupaciones e intereses de los individuos, el encuentro con otros puede contribuir a la construcción de sentidos y significados. Como bien se nombraba anteriormente, en un encuentro se posibilita la reflexión, el consenso y el disenso, elementos que alimentan esta construcción, puesto que si bien “las experiencias al igual que los pensamientos y los sentimientos, son, por definición, privadas y personales (...)” (Splitter & Sharp, 1996, p. 100) pueden compartirse y construirse con otros, tal como sucede en el ejercicio de las comunidades de diálogo, un espacio donde la búsqueda de comprensión se constituye como una experiencia donde todos los participantes comparten y aportan apoyando la construcción de sentidos y descubriendo significados.

1.3 El sentido mediador de la comunidad de diálogo en Filosofía para Niños

Anteriormente se nombraba la importancia que Filosofía para Niños le destina al plano social en la construcción del individuo a partir del planteamiento de Vygotsky (1995) en el que el pensamiento es un hecho social que el sujeto ha internalizado. De esta manera, la comunidad de indagación como un espacio que posibilita la construcción de sentidos y significados a través de la interacción y el encuentro con los otros en el diálogo, permite que los individuos mejoren la calidad de su pensamiento y logren pensar por sí mismos¹⁵ puesto que las actitudes y disposiciones que desarrollan en la práctica de la indagación filosófica son internalizados por ellos, de modo que su pensamiento funcione de la misma manera en como procede la indagación.

Así por ejemplo, en el contexto de las sesiones de discusión filosófica desarrolladas durante la práctica profesional en el LIFEMENA el uso de herramientas como el muñeco de la palabra, cuya función consiste en turnar la participación de todos los integrantes de la comunidad de diálogo –incluida la maestra- en una relación horizontal, permitió que las niñas mejoraran sus procesos de pensamiento, dado que en esta dinámica se discuten las opiniones, ideas, creencias, etc. y se obliga a los participantes a ofrecer razones o ser coherentes gracias a las intervenciones de sus compañeros, de modo que poco a poco sus aportes se fortalecieron al ser contruidos de una forma más estructurada tanto lógica como argumentativamente.

De esta manera, en el desarrollo de dicha práctica fue posible dar cuenta de la mejora del pensamiento en las niñas a partir de algunos de los fragmentos de diálogo consignados en los diarios de campo donde se evidencia que las intervenciones de las participantes comienzan a verse acompañadas de razones o buscan responder o discutir alguna idea presentada. Un ejemplo de ello fue lo sucedido en una de las sesiones de Filosofía para Niños donde una de las participantes afirma que *“la basura es un problema porque se ve feo”* e inmediatamente una de sus compañeras le responde *“pero no es por eso, es porque contamina el agua y huele feo”* (Quintero, 2014-II diario de campo 5), en este apartado podemos evidenciar, que la afirmación

¹⁵ Se insiste en reiteradas ocasiones sobre esta idea del “pensar por sí mismo” dado que este es el punto clave en el que se encuentra la comunidad de diálogo y las mediaciones comunicativas, tal como se mostrará en los capítulos siguientes en relación con el contexto de la práctica profesional.

que brinda la primera niña se encuentra acompañada de una razón lo cual refleja el desarrollo de la habilidad específica del ofrecer razones y argumentos; en tanto la respuesta de su compañera, notamos que existe un ejercicio de escucha y comprensión, dado que busca discutir la afirmación antes expresada al mismo tiempo que ofrece otras razones.

De este modo, es posible evidenciar que en la comunidad de diálogo existe un sentido mediador que busca suscitar la práctica del pensar por sí mismo a partir del ejercicio deliberativo, del pensar con otros. El pensar por sí mismo es resultado de una práctica colaborativa que emerge en el diálogo con los otros, no es un acto que se constituya individualmente aislado de la práctica indagativa sino a partir de un proceso de interacción, es decir que existen mediaciones que posibilitan el pensar por sí mismo a través de los aportes de la comunidad. En palabras de Sharp y Splitter (1995)

En un mundo tecnológico donde el individualismo y la competitividad se acentúan inexorablemente, se debe comprender que si bien el pensar por sí mismo puede implicar el pensar solo (sin ayuda), éste surge como resultado de una práctica (la práctica de la indagación) que implica pensar con otros. El impulso a pensar por nosotros mismos surge en proporción a nuestra disposición a discutir y deliberar ¿Por qué? Porque al pensar por nosotros mismos, necesitamos el potencial correctivo de una comunidad que colabore. (Sharp & Splitter, 1995, pp. 34-35)

En la comunidad de diálogo es indispensable el sentido mediador para potenciar el pensar por sí mismos, puesto que sin el criterio –potencial autocorrectivo- de los otros no se volvería sobre los propios pensamientos para reflexionar acerca de ellos y no se evaluarían los modos de pensar que permite hacer más firmes los procesos de pensamiento. Pero además, el diálogo que se suscita en Filosofía para Niños está atravesado por aspectos sociales y culturales que hacen parte del contexto y de las experiencias vitales de sus participantes, de manera que se establece una mediación en la medida que se conecta la experiencia propia de la comunidad de diálogo y la experiencia social y cultural particular donde se desarrolla.

A partir de lo señalado en este primer apartado referido a como en la comunidad de diálogo existe un sentido mediador, en el capítulo siguiente se realizará un análisis de dicha comunidad como espacio de mediación comunicativa para posteriormente ilustrar cómo en el ejercicio de la práctica profesional emergió la categoría de mediación comunicativa en el trabajo desarrollado con el grupo 205 del LIFEMENA.

CAPÍTULO II

LAS MEDIACIONES COMUNICATIVAS EN LAS COMUNIDADES DE DIÁLOGO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

A medida que crecen los niños ellos van internalizando -replicando en su propio pensamiento- los procesos de comunicación que descubren en sus familias. Si el aula representa una continuidad con el hogar ésta debería poder replicar la comunicación comunitaria que se da en la familia. Si el aula va más allá de dicha continuidad debería proporcionar un apoyo especial a las actitudes indagadoras de los niños para convertirse no sólo en una comunidad comunicativa, sino en una comunidad investigadora. (Lipman, 1998, p.99)

Como se ha venido señalando, Filosofía para Niños es un proyecto de educación filosófica cuya finalidad es constituir sujetos razonables, capaces de pensar por sí mismos a partir de la indagación cooperativa en la cual se busca construir sentidos; empero, el desarrollo del pensamiento que se refiere aquí no es equivalente al “enseñar a pensar”, pues como bien lo anuncia Lipman en relación a lo dicho por Dewey (1998), de lo que se trata es de mejorar el pensamiento.

Nadie puede decirle a otra persona cómo *debe* pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y porque son mejores puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia. (Dewey, 1998, p. 8)

Es decir, el pensamiento se puede perfeccionar dado que es posible potenciar el desarrollo de las operaciones mentales, y la filosofía puede aportar a ello.

Cuando Matthew Lipman pensó en el desarrollo de la comunidad de diálogo filosófica, lo hizo bajo la idea de que la filosofía no consistía en enseñar contenidos, la comprendió como una actividad centrada en el ejercicio del cuestionar y examinar conceptos que son los que enriquecen de sentido y dotan de comprensión los aspectos de la propia vida. Siendo así, en el espacio de diálogo que se configura en este escenario, existe una interacción social y comunicativa donde las ideas, pensamientos e inquietudes de los participantes se comparten con la comunidad a través del lenguaje y contribuyen al ejercicio del buen pensar.

En una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y a ser accesibles a otros. Ellos comprenden que así como sus propias ideas son importantes (aunque no necesariamente verdaderas), también lo son las ideas y pensamientos de los otros. Además, a medida que la comunidad crece y se desarrolla, sus miembros se dan cuenta de que todos estos pensamientos (y, en consecuencia sus dueños) están, en muchos sentidos, conectados. (Sharp & Splitter, 1995, p. 56)

Como vemos, la comunidad de indagación configura unas prácticas pedagógicas debido a que su quehacer está encaminado a un proceso de aprendizaje y de construcción de significados por medio de la comunicación recíproca con sus pares, es decir, al mismo tiempo configura prácticas comunicativas dado que existe una interacción con otros¹⁶ en el que se intercambian ideas, pensamientos y significados.

Es por esta razón que Sharp & Splitter (1995) afirman que en las comunidades de diálogo, la comunicación -y por tal, el lenguaje- es un componente vital, puesto que posibilita la reciprocidad y es ésta la que permite que los niños exploren sus pensamientos en forma reflexiva, en otras palabras, mejorar el pensamiento depende en gran medida de la comunicación recíproca.

¹⁶ Antonio Pasquali (1980) define el concepto de comunicación desde su raíz etimológica (*Koinoonía*) donde muestra la estrecha relación entre la Comunidad y la Comunicación, los cuales comparten el COMUN, el cual indica la inherencia entre ambos términos.

Sin embargo, en el escenario de las comunidades de indagación el lenguaje verbal no es el único que comunica, “también está el lenguaje de gestos, el lenguaje de la expresión facial, el lenguaje de la postura corporal y el lenguaje de la conducta” (Lipman, et al. 1998, p. 189), de modo que los participantes están comunicando todo el tiempo mensajes a la comunidad aun cuando están en silencio, y estos mensajes contribuyen a la experiencia de aprendizaje que se construye en ese espacio.

En la práctica indagativa de Filosofía para Niños, la relación entre el diálogo y el pensamiento es fundamental dado que a través del diálogo se constituye el pensamiento de la comunidad en general¹⁷, pero al mismo tiempo posibilita la construcción de nuevos pensamientos y significados a nivel individual los cuales son producto de la internalización de las herramientas y dinámicas del diálogo que son aplicadas a los propios procesos de pensamiento. Esta concepción se encuentra fuertemente influenciada por la psicología educativa y cognitiva del investigador soviético Lev Vygotsky.

Tras la revolución socialista rusa de 1917 se consolida una nueva sociedad y una nueva visión del hombre apoyado en la filosofía marxista de la cual Vygotsky era simpatizante, de manera que realiza sus estudios para comprender el desarrollo psicológico del hombre, desde una nueva perspectiva, puesto que consideraba que la psicología clásica no explicaba de una manera certera el desarrollo de las funciones psíquicas superiores al abordar el estudio o bien desde el desarrollo cultural, o desde el desarrollo orgánico de un fenómeno del mismo orden, “la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico” (Vygotsky, 1979, p.2) por lo que realiza su investigación suponiendo que era necesario estudiar al hombre a partir de las relaciones históricas y sociales en las que está inmerso.

En este sentido, el investigador soviético comprende al individuo como un ser social a quien el desarrollo histórico cultural determina en cierta medida su comportamiento y personalidad, puesto que considera que las funciones psicológicas -más allá de su carácter biológico- son funciones sociales y culturales interiorizadas, y con esto quiere decir que las

¹⁷ Sharp & Splitter, 1995.

actividades socio-culturales en las que se ha visto envuelto se reviven en las actividades mentales del individuo tal como sucede con el desarrollo del lenguaje.

Sin embargo, Vygotsky señala que el desarrollo de la cultura (la cual determina psicológicamente a los sujetos y al mismo tiempo es determinada por ellos) está mediada por el uso de ciertos instrumentos, entre los que destaca al lenguaje como el principal, puesto que es el que influye en los procesos de pensamiento humanos. De esta manera, el psicólogo soviético comprende la mediación -desde los postulados materialistas de Marx- como una actividad en la que los objetos actúan recíprocamente unos sobre otros (Vygotsky, 1979, p.62), esto adoptado a su teoría se refiere ya no a objetos si no la influencia de los signos (del lenguaje) en la conducta.

Siendo así, nos interesa a continuación explorar el concepto de mediación comunicativa en relación con las comunidades de diálogo en Filosofía para Niños, esto referido a los postulados de Vygotsky y al carácter comunicativo de dichas comunidades. Para ello, tomaremos como punto de partida los aportes del psicólogo ruso, quien desde su concepto de mediación evidencia la importancia de la función comunicativa del lenguaje; para dar cuenta de ello empezaremos por definir el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) con el que precisa el nivel de desarrollo del niño en relación con nivel que puede alcanzar con una ayuda externa; en segundo lugar se profundizará en el concepto de mediación que en relación con la función comunicativa del lenguaje (el cuál será el apartado siguiente) nos permitirán comprender las implicaciones de ésta en la constitución de mediaciones de carácter comunicativo en la comunidad de diálogo.

2.1. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

En los estudios realizados por Vygotsky existe un interés por comprender el desarrollo mental del niño en relación con el aprendizaje donde los procesos socio-culturales tienen gran influencia debido a que, como se nombraba antes, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores depende en gran medida de la interiorización de dichos procesos. En tal sentido, propone que para potenciar el aprendizaje en el niño se deben visualizar los posibles avances que podría llegar a tener con una ayuda adecuada, y denominó a este proceso como *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) el cual

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

De esta manera, el progreso intelectual del niño debe darse por medio de la ampliación de su Zona de Desarrollo Próximo, la cual se comprende entre el nivel de desarrollo mental real del niño donde puede trabajar con cierta independencia para solucionar alguna situación, y el nivel de desarrollo potencial en el cual necesita de una guía o instrucción que presente un nivel de desarrollo más elevado y que el niño pueda imitar para proceder frente a alguna situación problema pero que al mismo tiempo se presenta como un reto.

Siendo así, Vygotsky plantea que la ZDP es la forma más adecuada para mejorar los procesos de pensamiento, dado que la imitación y la instrucción conducen al niño a un nivel de desarrollo en el que puede solucionar situaciones por sí solo cuando antes necesitaba de una guía. Sin embargo, la condición necesaria para que el niño pueda llegar a este punto es que la instrucción debe estar un nivel más alto de aquel que el niño necesita para que se mejore su rendimiento -es a esto a lo que Lipman llama provocación intelectual-. Por ejemplo, si el nivel de desarrollo real del niño se encuentra en la operación matemática de la suma y necesita subir su nivel a la multiplicación, la instrucción debe estar un paso más delante, en la división, de manera que lo conduzca a la multiplicación pero incentivando su continuo progreso intelectual¹⁸. Afirma Vygotsky (1995) “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro.” (Vygotsky, 1995, p.79)

¹⁸ Vygotsky realiza su explicación en relación con la formación de los conceptos, es decir, del desarrollo del pensamiento conceptual donde los conceptos científicos derivan de los conceptos espontáneos. (Vygotsky, 1995, pp. 83-84)

2.1.1. La Zona de Desarrollo Próximo y la comunidad de diálogo

Lipman consideró a estos planteamientos de Vygotsky fundamentales en la constitución de la propuesta de comunidad de diálogo en Filosofía para Niños, debido a que para él la provocación intelectual del niño a través de la discusión filosófica es lo que fomenta que pueda mejorar -madurar, diría Vygotsky- su pensamiento, de manera que se les debe plantear a los estudiantes los problemas como si fuese un desafío y dejar que los exploren en comunidad, más no darles las soluciones para que las estudien individualmente a modo de transmisión de datos.

Por este motivo, Lipman considera necesaria una reconstrucción del aula de clase para que se transforme en una comunidad en la que se estimule a los niños para que piensen mejor a través del diálogo/discusión filosófica. Al respecto comentan Sharp & Splitter (1995)

Desde el punto de vista de la psicología educacional y cognitiva, las concepciones del pensar ruso Lev Vygotsky son más acordes con la idea general de transformar la clase en una comunidad de indagación. Vygotsky usó la frase “zona de desarrollo próximo” para precisar la diferencia entre el desempeño intelectual real del niño y el nivel que obtendría como resultado de formas apropiadas de ayuda (1934, pág. 187). Entender “a donde están los niños” respecto a su pensar, permite la clase de intervención que promueve nuevos entendimientos. (Sharp & Splitter, 1995, p. 43)

En este sentido, la comunidad de investigación debe estimular a los niños para que piensen de forma activa y se involucren en la construcción del conocimiento por medio de la indagación cooperativa donde los diferentes puntos de vista e intereses confluyen y se problematizan, de manera que entre los mismos participantes de la comunidad se estimulen a deliberar, comprender y solucionar los problemas en conjunto, y así posteriormente los niños incorporen -interioricen- esas prácticas en sus procesos mentales. Así, cuando se discute acerca de temas donde se encuentran diferentes concepciones de un mismo elemento, hacen que los niños vuelvan sobre sus creencias e ideas y las examinen o modifiquen. En el contexto de la práctica pedagógica desarrollada en el LIFEMENA, una de las sesiones donde fue más evidente este tipo de discusión se relacionó con el tema de los monstruos.

(...) el tema central fue el “monstruo” ¿qué es un monstruo?, los referentes más comunes fueron: algo feo, malo, que da miedo, verde, que asusta, peludo, entre otras tantas características nada positivas que fueron configurándolo; a continuación se mostró un fragmento de la película “Mosters Inc” y luego de risas y diferentes reacciones retomamos el diálogo reevaluando cada una de las características antes atribuidas al monstruo, la participación en todos los grupos fue muy fluida y el cambio de algunas concepciones de malo a bueno, feo a chistoso o asustador a inocente permitió una prospera discusión que luego de la pregunta ¿entonces los monstruos son parte de nuestra imaginación?, desconcertó una vez más a las filósofas en potencia en algunos grupos más que en otros, en especial en los de primer grado pues en los segundos las opiniones divididas entre “*están en nuestra imaginación, en nuestra cabecita*” y “*¡si existen!*” aumentaron la discusión.

Con los grupos de primerito 105 y 106 nos centramos en los monstruos peludos similares a los de la película y los fantasmas, por lo que dimos paso a la lectura del cuento “Juanito conejo no tiene miedo” con lo que las niñas concluyeron que éstos monstruos existen en nuestra imaginación y no en la vida real, por lo que pueden ser buenos o malos o no existir.

En 205 y 206 el tema se extendió un poco más, pues hubo la necesidad de distinguir entre los monstruos imaginarios (como los de primero) y los monstruos de verdad que pueden ser “*personas que hacen cosas malas como los monstruos de nuestra imaginación*”. (Quintero, 2014-I, diario de campo 2)

En esta experiencia, se evidenció cómo a partir del encuentro de diferentes concepciones se promovieron nuevas perspectivas o formas de comprender un mismo tema. Durante la discusión en los grupos las diferentes ideas se cuestionaron de manera que las participantes examinaron sus creencias y opiniones del tema en relación con los aportes de sus compañeras, y algunas de ellas modificaron las concepciones y opiniones que presentaron al inicio de la discusión. Siendo así, el espacio de la comunidad de diálogo permitió que las niñas desarrollaran procesos de pensamiento por medio del análisis y el cuestionamiento de las ideas y pensamientos que comunicaron al grupo.

De esta manera, al convertir el aula en una comunidad dialógica donde se fomenta la intercomunicación entre los participantes al permitirles expresar, cuestionar y explorar sus ideas, inquietudes, cuestionamientos, etc. se está empleando al lenguaje como el instrumento mediador entre el pensamiento de los sujetos y la experiencia que se crea en este espacio; el lenguaje representa tanto el pensamiento individual en la medida que los participantes de la comunidad expresan, comunican sus pensamientos, como el pensamiento de la comunidad, puesto que en el proceso dialógico se configuran comprensiones y sentidos por medio del trabajo cooperativo.

2.2. Las mediaciones

Con relación al concepto antes descrito de Zona de Desarrollo Próximo, donde se dijo que era necesario proceder de forma conjunta para potenciar el desarrollo del niño, es decir, para mejorar sus procesos de pensamiento, el lenguaje ocupa un lugar de vital importancia debido a que éste permite la interacción comunicativa con otras personas con un mayor nivel de desarrollo y de esta manera se mejore el propio nivel. En tal sentido, el lenguaje es el medidor entre las actividades individuales del sujeto (los procesos mentales), y las actividades externas (socio-culturales) en las que ha estado envuelto y que posteriormente son interiorizados por él.

De esta manera, en los estudios de Vygotsky el concepto de mediación juega un papel central, dado que en dicho trabajo cooperativo donde intervienen prácticas comunicativas, la mediación es la que posibilita el proceso de internalización y por tal el desarrollo cognitivo. La teoría del soviético tiene fuertes influencias del pensamiento marxista, de allí proviene su interés por el estudio del hombre como un ser social así como el concepto de mediación el cual, desde dicho pensamiento, se refiere a la influencia de un objeto sobre otro; posteriormente el psicólogo ruso adaptó esta definición a su teoría precisando a la mediación como un proceso o actividad en el cual los instrumentos psicológicos -específicamente los signos- afectan las funciones psíquicas del sujeto.

El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluirse también en la actividad mediadora, ya que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, o dicho de

otro modo, estímulos, permitiendo que actúen de acuerdo con su naturaleza psicológica. (Vygotsky, 1979, p.62)

Es decir, Vygotsky comprende la mediación como una actividad en la cual los signos¹⁹ afectan las funciones psíquicas, los procesos mentales de los individuos. En este escenario, el signo es el instrumento que posibilita las operaciones mentales y constituye el lenguaje humano.

De acuerdo con lo anterior, los signos constituyen los procesos mentales de los sujetos al ser el medio que posibilita la interacción social en tanto componen el sistema lingüístico. Para Vygotsky (1995), el lenguaje (en todas sus formas) es el principal mediador en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, dado que posibilita la comunicación humana y por tal razón los procesos de interacción sociales y culturales los cuales son integrados por los sujetos a sus estructuras mentales aportando a su desarrollo cognitivo, es decir, lo interiorizan. Afirma el psicólogo que

(...) el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje. (Vygotsky, 1995, p.43)

En síntesis, el lenguaje es un instrumento de mediación entre el contexto socio-cultural y el pensamiento del sujeto, el cual se desarrolla en la medida en que internaliza los procesos sociales que, desde una perspectiva de educabilidad, debe ampliar su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para mejorar su desempeño cognitivo, puesto que “El desarrollo del lenguaje reestructura el pensamiento, le confiere nuevas formas” (Vygotsky, 1979, p. 196). Es por esta razón, que en el proyecto de Filosofía para Niños, el diálogo como proceso lingüístico cumple un

¹⁹ “El signo mediatizador está incorporado a su estructura como una parte indispensable, verdaderamente central del problema en su totalidad. En la formación del concepto, ese signo es la palabra, la que juega primero el papel de medio, y más tarde, se convierte en su símbolo.” Vygotsky, 1995, p. 46.

papel esencial, recordemos que para Lipman (1998) “Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje” (Lipman, 1998, p. 70), donde la lógica es el punto clave para tal mejora. El análisis lógico permite que se formulen preguntas de una forma coherente, que se construyan opiniones e ideas sólidas en compañía de razones y argumentos, que se construyan inferencias y se identifiquen falacias y ambigüedades, de manera que se constituya un discurso claro y coherente que enriquezca la investigación por medio de un proceso lógico que posteriormente es interiorizado por los integrantes de la comunidad haciendo que sus procesos de pensamiento se ejecuten según se desarrolla el diálogo.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el escenario de las comunidades de diálogo en el Liceo Femenino Mercedes Nariño realizadas durante la práctica profesional fue posible evidenciar este proceso de mejora del pensamiento, en la medida en que la participación de las niñas en la indagación se mostró cada vez más estructurada lógicamente, de manera que en las primeras sesiones de dicha práctica era necesaria una continua intervención de parte de la practicante para que se propiciara el diálogo tal como se registró en algunos diarios de campo, donde se describían situaciones como la siguiente

El inicio de la clase logro darse sin precedentes, pero a medida que avanzaba la comunidad de diálogo la atención se disgregaba, por lo que en diferentes ocasiones tuve que intervenir con dinámicas que permitieran retomar la atención de las niñas y continuar con la actividad. (Quintero, 2013-II, diario de campo 3)

Mientras que en los encuentros de sesiones posteriores y con la ayuda de diferentes herramientas como el muñeco de la palabra, el diálogo fue más fluido y no requería de mayores intervenciones para enfocar de nuevo la atención en el diálogo, tal como se evidenció anteriormente con la pregunta de “¿por qué cuando mi hermana se asusta grita y yo me quedo quieta si las dos nos asustamos por lo mismo?” que presenta un orden lógico y coherente y se muestra como un ejercicio reflexivo por parte de la niña que formuló dicho interrogante.

No obstante, el lenguaje tiene una doble función, puesto que además de contribuir al desarrollo del pensamiento de los individuos tiene una función comunicativa, la cual se mostrará a continuación.

2.3. La función comunicativa del lenguaje

Para Vygotsky (1995) “La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social.” (Vygotsky, 1995, p.12), el lenguaje permite que el sujeto se relacione con el contexto a través del habla, por medio de palabras expresa las ideas y los pensamientos que reposan en su mente.

El lenguaje, se constituye como mediación en la medida que permite que el sujeto pueda interiorizar, es decir, asimilar en sus pensamientos, los procesos socio-culturales a los que ha estado expuesto y que se han constituido por la comunicación, es decir, por la interacción social dialógica que significa dichos procesos o experiencias, de manera que el sujeto no sólo interioriza los procesos lógicos sino los significados que se han construido socialmente (Vygotsky, 1979, p. 92).

Según lo anterior, la función comunicativa del lenguaje se encuentra inminentemente relacionada con el significado, el cual es el “vehículo” que permite el movimiento de los procesos socio-históricos al pensamiento y del pensamiento a las palabras posibilitando el acto comunicativo; sin el significado no sería posible establecer una comunicación real donde se geste la comprensión, la construcción y la solución de problemas.

De esta manera, la comunicación que posibilita el lenguaje no sólo se refiere a la relación de los pensamientos con el mundo exterior, sino al proceso de interiorización en el que se revive en la mente de los sujetos los procesos comunicativos en los que ha estado expuesto en forma reflexiva dado que está trabajando en el proceso de sus propios pensamientos. El lenguaje, se constituye como mediación en la medida que permite que el sujeto pueda interiorizar, es decir, asimilar en sus pensamientos, los procesos socio-culturales a los que ha estado expuesto y que se han constituido por la comunicación

A partir de estas consideraciones, Lipman (1998) -siguiendo los postulados de Vygotsky- comprende al pensamiento como comunicación internalizada ya que “el pensamiento de un sujeto es en gran medida la *internalización* de lo que ha sucedido en el grupo o grupos en lo que ha participado dicho individuo.” (Lipman, 1998, p.99), es decir, sigue la teoría de la internalización de la psicología educativa y considera igualmente que el pensamiento del sujeto se comprende en el movimiento de lo social a lo individual en la misma forma en como adquieren el lenguaje y apropian los significados socio-culturales.

Hasta aquí hemos mostrado los postulados de la psicología de Lev Vygotsky en relación con su teoría del desarrollo de las funciones psíquicas superiores donde a través de la denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) explicó cómo se desarrollan los procesos mentales, los cuales están mediados por el lenguaje y la importancia de la actividad mediadora en este proceso. A continuación se estarán ofreciendo un conjunto de razones por las cuales dicha mediación que define el psicólogo soviético constituye una mediación pedagógica y cómo en ésta se configuran mediaciones comunicativas.

2.4. De la mediación pedagógica a la mediación comunicativa en el contexto de la comunidad de diálogo

Anteriormente se ilustró que Vygotsky definió a las mediaciones como un proceso o actividad en el que un objeto actúa sobre otro causando un efecto, y que en relación a su teoría se refiere a la influencia de los signos, específicamente del lenguaje, en las funciones psíquicas del sujeto, debido a que los procesos lingüísticos a los que el sujeto está expuesto son interiorizados y contribuyen al crecimiento intelectual. En este sentido, las mediaciones tienen un carácter educativo debido a que los procesos de interacción comunicacional permiten que los sujetos constituyan su pensamiento, es decir, desarrollen sus habilidades mentales tal como Vygotsky lo describe en la ZDP donde por medio de la interacción entre un adulto o una persona con un nivel de desarrollo mental mayor que el del niño, este segundo potencia su actividad mental.

En este sentido, desde el campo escolar la mediación adquiere un carácter pedagógico el cual según Fainholc (2005)

(...) se refiere a los procesamientos didácticos de la información para hacerla aprendible, ya que permite visualizar el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión en relaciones comunicativas que realicen una selección y combinación de los medios y formatos, que posibilitan el andamiar (ZDP según Vygotski) (17), el aprendizaje presencial y a distancia y en consecuencia, fortalecer las potencialidades de interactividad a través de los materiales educativos. (Fainholc, 2005, p.3)

Es decir que la mediación pedagógica tiene una clara intencionalidad de posibilitar el aprendizaje por medio de formas didácticas de intercomunicación e interacción entre los sujetos. Según lo descrito por Vygotsky (1979) con respecto a la ZDP, la intercomunicación debe darse entre el docente y los estudiantes, puesto que el docente es quien presenta un nivel mayor de desarrollo mental y debe guiar a los estudiantes para que potencien su nivel por medio de una relación comunicativa²⁰.

Para el psicólogo ruso el pensamiento es principalmente una actividad social comunicativa que los sujetos interiorizan, en el contexto escolar esto significaría que los estudiantes interiorizan las actividades y procedimientos que instruye el docente, de manera que los reviven en su mente. Desde esta perspectiva, es posible vislumbrar que los procesos de enseñanza y el desarrollo mental fueron centrales en los estudios de Vygotsky quien afirmaba que “la única enseñanza buena es la que va por delante del desarrollo y lo atrae hacia sí” (1995, p. 212), pero no sólo por la comprensión de la Zona de Desarrollo Próximo sino porque en su interés por el estudio del lenguaje centra su atención en la influencia de éste sobre el desarrollo pensamiento, de aquí que caracterice al lenguaje como mediador entre el mundo interno del sujeto (el pensamiento) y el mundo social externo dada su función comunicativa.

²⁰ Es necesario aclarar que en Lipman la mediación pedagógica se comprende no sólo desde el estudiante hacia el maestro sino entre los mismos estudiantes y el maestro como iguales dado que todos son integrantes de la comunidad de diálogo y por tal motivo están en una relación horizontal.

Si bien es cierto que los aportes de Vygotsky son fundamentales para entender el concepto de mediación pedagógica, y debido al papel que le otorga a la comunicación en este proceso, es posible vislumbrar como a partir de éstas se configuran otras mediaciones de carácter comunicativo, esto enmarcado en el contexto de la comunidad de indagación dado su énfasis en el proceso de comunicación dialógica.

El interés de Lipman por la mejora del pensamiento de los niños y las niñas se concibe dentro de un proceso de trabajo cooperativo, una visión que comparte con el psicólogo ruso; para Lipman et al. (1998), el principio de la internalización es clave, de hecho es por esta razón que considera que el diálogo debe seguir una estructura lógica para que cuando los niños reproduzcan el proceso dialógico en su mente, puedan aplicar esa misma estructura a sus pensamientos, de allí que afirme

(...) el pensamiento es la interiorización del diálogo. Cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros que participan en el diálogo, sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones. Más todavía, recogemos del diálogo que se puede oír las formas en que las personas extraen inferencias, identifican presuposiciones, se exigen mutuamente razones y se implican entre ellos en interacciones críticas intelectuales. En un diálogo se crítica y ataca el razonamiento superficial; no se permite que pase sin ser puesto en cuestión. Se desarrollan las actitudes críticas de las personas que participan en el diálogo frente a los que dicen las demás. Pero esas actitudes críticas se vuelven a continuación contra nuestras propias reflexiones. (Lipman, et al. 1998, p. 78)

Siendo así, el fundador del proyecto de Filosofía para Niños considera una necesidad transformar el aula en una comunidad de diálogo filosófica para que así los niños pudieran mejorar sus procesos de pensamiento de una forma efectiva, pero dicha comunidad debe cumplir con ciertas condiciones entre las que claramente se encuentra su carácter filosófico y fomentar que los todos los participantes se incluyan en los procesos de diálogo, es decir, se deben promover prácticas comunicativas comunitarias. (Cfr. Lipman, 1998, p. 99)

Pero cabe preguntarnos ahora, cuál es la influencia de la psicología educativa de Lev Vygotsky en relación con las comunidades de diálogo antes descritas. Pues bien, como se dilucido antes, Matthew Lipman se basó en algunos de las ideas del psicólogo para constituir su propuesta, entre las que se encuentra la ZDP en tanto la relación entre la enseñanza y el desarrollo mental del niño y las mediaciones como esenciales para dicho proceso de desarrollo en las cuales centraremos la atención en lo que viene. Para lograr comprender con claridad la importancia de las mediaciones en el marco de la comunidad de diálogo de Filosofía para Niños, partiremos de describir la mediación pedagógica desde Vygotsky y desde Lipman y a partir de allí mostrar cómo se configuran dichas mediaciones pedagógicas en mediaciones comunicativas.

2.4.1. El carácter mediador del facilitador

Como se mostraba al inicio de este apartado, desde Vygotsky las mediaciones pedagógicas se refieren a los procesos didácticos que posibilitan el aprendizaje por medio de relaciones comunicativas entre el docente y el estudiante. De esta manera, el docente es el mediador principal en las prácticas pedagógicas del aula, éste debe ser quien desafíe intelectualmente al estudiante y lo conduzca a aumentar su nivel de desarrollo mental. Sin embargo, Lipman considera que esto supone, en primer lugar, que el estudiante no ocupa un lugar no inferior ni superior al del docente, sino que se encuentran en una relación de iguales; y en segundo lugar, que esto implicaría una sobrecarga para el profesor, por lo que el principal mediador debe ser el texto y aunque el profesor también cumpla un papel de mediador, debe ser más un facilitador. (Lipman, 2004, p.34)

Los maestros como facilitadores deben estimular a los estudiantes para que enriquezcan la indagación con una actitud crítica, es decir, alentándolos a problematizar las diferentes situaciones que emergen en el proceso dialógico y a explorarlas de manera que no se detengan ante la primera respuesta o dificultad, como facilitadores deben cuidar del proceso indagativo para que se desarrolle a plenitud, deben coordinarlo y esa actitud de persistencia investigativa es la que los niños imitan, pero aunque el docente cuida de los procedimientos de razonamiento no es modelo de ellos, el modelo es el texto. Así por ejemplo, en algunas de las sesiones desarrolladas en la práctica profesional en el LIFEMENA, el uso de textos audiovisuales o

gráficos fomentaban el diálogo sin intervención de la practicante, tal como sucedió con el cuento gráfico de Corduroy (Véase Quintero, 2014-I, diario de campo 6), donde las integrantes de la comunidad brindaron el ejemplo de la película de Toy Story a partir del cual iniciaron el diálogo haciendo énfasis en el cuidado y los sentimientos.

Es por ello, que Lipman (1998) considera que el maestro es mediador no en el sentido de influir en los procesos de razonamiento del niño sino porque es un modelo de imitación en tanto actitud y comportamiento para ellos, “todo maestro es modelo, pero no siempre de procedimientos de razonamiento (...) es precisamente el comportamiento y personalidad docentes lo que aprecian y aprehenden los estudiantes” (Lipman, 1998, p.295). Es necesario que el profesor posea una serie de hábitos, actitudes y disposiciones para que pueda facilitar y coordinar adecuadamente la exploración dialógica e intervenir si es necesario para alimentarlo, promoviendo la intercomunicación entre los participantes de la comunidad -diferente a Vygotsky quien considera que la comunicación debe darse entre docente y estudiante-, es decir, no basta con poseer una gran cantidad de conocimientos teóricos sino se tiene la habilidad suficiente para hacer que los estudiantes los comprendan, descubran o aprendan.

2.4.2. El carácter mediador del texto

“Es necesario que el profesor haga de mediador, por supuesto, pero el principal mediador es el relato en sí. (...) la principal carga de mediación debe recaer en el texto” (Lipman, 2004, p. 33-34)

Si bien el maestro es modelo de comportamiento frente a los procesos de indagación y cuida de los procesos de razonamiento, el texto en cambio puede funcionar como modelo de acción del pensamiento.

Recordemos que en el proyecto educativo de Filosofía para Niños la finalidad es hacer que los niños lleguen a pensar por sí mismos, de forma autónoma a partir de una experiencia de diálogo comunitaria. Pues bien, para lograr tal finalidad es necesario, dice Lipman (1998), generar un ambiente propicio que fomente la expresión y participación de los estudiantes y los integre en los procesos de aprendizaje, por este motivo en el aula se debe configurar una

comunidad de indagación donde a través de la discusión filosófica los niños puedan mejorar sus procesos de pensamiento. Sin embargo, el tema de discusión debe ser lo suficientemente interesante para los niños para que así se motiven a participar, debe relacionarse con los aspectos de la propia vida del niño y es allí donde el texto juega un papel central.

Para Lipman (1998), el texto debe ser el principal mediador en la comunidad de diálogo dado que “puede funcionar como retrato de pensamiento complejo para los estudiantes haciendo explícitos los movimientos conceptuales y lógicos” (Lipman, 1998, p. 295), movimientos que posteriormente los niños aplican a sus propios pensamientos, pero siempre y cuando los niños logren identificarse con él, es decir, el texto debe conectarse con las experiencias de los estudiantes, debe transmitirles algo para que así se promueva la indagación y cumpla, efectivamente su papel de mediador entre el individuo y el entorno.

En este sentido, el texto debe presentarse en forma de narrativa para que los estudiantes se puedan identificar con él pero al mismo tiempo debe presentarse como problemático, de manera que si los participantes de la comunidad se identifican con la narración, cuando se presente un problema estarán motivados para discutirlo con sus pares, por esta razón para Lipman (1998) los textos deben ser de carácter dialógico y al mismo tiempo implicar un carácter comunitario de investigación.

De este modo, en una de las sesiones donde se trabajó el texto de Stella Accorinti *Liss. Un relato de Filosofía para Niños* (2004), las niñas se identificaron con la protagonista de dicho relato, puesto que presentaba ciertas similitudes como el género y la edad. A partir de algunos apartes de este texto se orientó la discusión.

Para la sesión con 206 no nos movilizamos del aula al igual que con 205, procedimos pensando en la pregunta de ¿quién soy en el mundo? De manera individual y luego entramos en diálogo, la mayoría de las niñas respondió que somos *humanos* o *niñas* así que empezamos a cuestionar qué significaba ser niña o ser humano y qué nos hacía ser cada cosa, para lo primero las pequeñas filósofas afirmaron luego de un breve consenso que “*las niñas son pequeñas y no se han desarrollado, o sea que no tienen senos ni nada de eso*”, alrededor de

estos supuestos se dirigió la indagación que condujo a la segunda afirmación. (Quintero, 2014-II, diario de campo 7)

Como vemos, a partir de una pregunta problema que surgió del texto se propició la discusión en torno a la categoría de identidad, y dado que la indagación apela a aspectos de la propia vida de las participantes, la experiencia de la comunidad de diálogo se tornó interesante para ellas y las motivó a participar en la indagación.

Por esta razón, los textos elementales del proyecto de Filosofía para Niños son escritos en clave de ficción narrativa y se desarrollan bajo el modelo de comunidad de investigación, para que se presenten de manera agradable dado que los niños se pueden identificar con ella y así funcione como modelo procedimental para sus pensamientos. En otras palabras, el texto es el principal mediador pedagógico en la comunidad de indagación dado que promueve la discusión filosófica por medio de la cual los niños se relacionan con los demás y con el mundo y al mismo tiempo tiene un efecto en los procesos mentales individuales.

2.5. Mediaciones, comunicación y comunidad de diálogo en el contexto de la práctica profesional en el Liceo Femenino Mercedes Nariño

El texto como mediador pedagógico posibilita la intercomunicación entre todos los participantes de la comunidad de diálogo debido a que éste genera un impacto en ellos, en el caso de una narración como las novelas de Matthew Lipman, los niños y las niñas pueden identificarse con los personajes de la historia y las problemáticas que se les presentan, tal como se ilustró con el ejemplo antes mencionado en relación con el relato de *Liss* (Véase Quintero, 2014-II, anexo I); o en el caso de un audiovisual o una imagen puede afectar sus emociones o percepciones como en el caso de lo sucedido con la *caja mágica* (Véase Quintero, 2014-I, anexo II, diario de campo 4). Es decir, el texto conduce a los participantes a una serie de movimientos que los vinculan no solamente con los contenidos del texto trabajado, sino también con las distintas formas afectivas que en él se expresan y que propician la práctica investigativa. Dichos movimientos -siguiendo a Pineda (inédito)- se hallan imbricados en tres momentos significativos de la comunidad de diálogo: aclaración, exploración y re-creación.

- a) Aclarar: Para dar inicio a la comunidad de diálogo filosófica se debe partir de identificar los conceptos más relevantes que han surgido en el momento del encuentro con el texto. Posteriormente se deben definir y agrupar como “ideas orientadoras” y para finalizar se debe señalar su relevancia dentro de la comunidad.

Este momento es clave para el desarrollo de la comunidad de diálogo, puesto que aunque en diferentes grupos se trabaje el mismo texto las ideas orientadoras suelen ser diversas, tal como se muestra en los diarios de campo de las sesiones de práctica pedagógica realizadas en el LIFEMENA, a continuación se ilustrarán algunos fragmentos que permitirán evidenciar dicho momento.

Ambos grupos (105 y 106) describieron situaciones y contextos muy apegados al tema de la ecología o la naturaleza, el cuidado y el respeto por las otras personas, los animales, las plantas y el planeta, sin embargo, el primer grupo dirigió el diálogo al tema del respeto principalmente, y el segundo grupo al cuidado en general. (Quintero, 2014-I, anexo II, diario de campo 3)

(...) con 401, luego de pasar los objetos y escuchar algunos sonidos, con una música alegre empezaron a nombrar recuerdos de circos o payasos y personas especiales con quienes compartieron éstos, ideas bajo las cuales fueron el fundamento para diferenciar los pensamientos, sentimientos y sensaciones. En 406 fue un tanto diferente, la reflexión se centró en las personas cercanas [posteriormente] nos centramos al igual que en 402 en las partes del cuerpo (...) en este último cuarto con ayuda de una suave melodía inicié un reconocimiento del cuerpo de una manera muy detallada, idea que causó risas cuando les recordaba que se imaginaran desnudas frente al espejo y a la vez seriedad al imaginar su vida sin alguna parte o con alguna dificultad física, siendo así, la reflexión se centró en valorar el cuerpo, describieron sentimientos de tristeza, miedo, tranquilidad, entre otros (Quintero, 2014-II, anexo II, diario de campo 3)

- b) Exploración: Luego de identificados los conceptos, se emprende una actividad exploratoria de ellos dado que se pueden movilizar a través de asociaciones o conexiones

con otros, examinándolos detalladamente, diferenciándola de otros conceptos o imaginándolos en diversas situaciones. Si bien este proceso de exploración no tiene un orden predeterminado, siempre debe tender a un orden lógico que permita ver todo el proceso.

Retomando de nuevo a las sesiones realizadas durante la práctica profesional, podemos evidenciar cómo las niñas lograron establecer diferencias conceptuales entre los pensamientos, sentimientos y percepciones, así pues

En ambos grupos de segundo (205 y 206), las niñas lograron hacer la distinción entre el *pensamiento* que “está en la cabesita y está la imaginación y los números” y “es por ejemplo cuando uno piensa a alguien” refiriéndose a los recuerdos; los *sentimientos* “están en el corazón” y “que es cuando por ejemplo uno quiere a alguien” y la *percepción* aunque este último no se había trabajado bajo ese nombre en las clases anteriores que “son los cinco sentidos”. (Quintero, 2014-II, diario de campo 2)

En tal sentido, es posible evidenciar que hay una diferenciación de los conceptos y una identificación con ciertas situaciones que denotan su clarificación. En este proceso se propicia el ejercicio indagativo, puesto que se pueden encontrar diferentes concepciones y a partir de allí se suscite la exploración de dicho concepto.

- c) Re-creación: A partir del anterior trabajo realizado con los conceptos, estos pasan a incorporarse como una herramienta para la construcción de nuevos juicios y creaciones en la medida en que permiten ver la experiencia desde una nueva perspectiva. Re-crear los conceptos implica re-construirlos, re-interpretarlos y re-inventarlos mediante actividades lúdicas, mentales o artísticas.

Siguiendo el ejemplo ilustrado anteriormente, podemos encontrar que en relación con el tema de los sentimientos en algunas sesiones emergieron preguntas como ¿por qué la angustia no puede ser un pensamiento? (Quintero, 2014-I, diario de campo 9) donde se pasa a discutir acerca de los conceptos los cuales ya se han apropiado y permiten tener una nueva perspectiva con respecto a otros, en este caso entendiendo a lo que se refieren los pensamientos y explorando el concepto de angustia.

Estos momentos constituyen el proceso de vinculación cognitiva, afectiva y/o comunicativa de los integrantes de la comunidad con el ejercicio de discusión filosófica al configurar al relato, la narración, la obra de arte etc. como el principal mediador del diálogo

En este sentido, el ejercicio de indagación en comunidad se constituye como mediadora dado que en el proceso dialógico en el que hay un propósito común de indagación, se configuran aprendizajes y comprensiones comunes, pero al mismo tiempo de manera particular los sujetos experimentan la autocorrectividad y la modificación de sus procesos de pensamiento a partir de la comunicación recíproca, de modo que en el diálogo se significan y resignifican las diferentes concepciones, creencias, ideas, etc. puesto que internalizan los procesos en como incurre el diálogo y las aplican a su pensamiento.

Afirma Sharp & Splitter (1995) que cuando el aula se configura en una comunidad de diálogo se

(...) maximizan las oportunidades de que los participantes se comuniquen y se comporten democráticamente (...) ayuda a los niños y a las niñas a establecer relaciones de distintos tipos: entre ellos y sus ideas; entre sus propias ideas y las ideas de sus amigos; entre sus propias experiencias y los conceptos y criterios que los ayudan a interpretarlas; entre ellos mismos como personas y los otros como personas. (Sharp & Splitter, 1995, p. 37-38)

Estas relaciones son las que nos permiten visualizar cómo -por medio de la comunicación que fomenta la comunidad de diálogo- se constituyen mediaciones comunicativas, puesto que hay una actividad de comunicación recíproca que tiene un efecto en los procesos de diálogo comunitario pero al mismo tiempo afectan los pensamientos individuales. De esta manera, la reconstrucción del aula permite la comunicación recíproca entre los participantes y permitiendo que se tomen en cuenta sus intereses e inquietudes como elementos constitutivos del diálogo.

En este sentido, la comunicación es vital para la reciprocidad, pues permite que los participantes de la comunidad de diálogo expresen y compartan sus pensamientos y construyan sentidos y comprensiones del mundo por medio del lenguaje, “El lenguaje les hace posible comprometerse con la reflexión y la comunicación; media entre las personas y el mundo” (Sharp

& Splitter, 1995 p. 56) es decir, el lenguaje -como bien lo afirmó Vygotsky- media entre el entorno socio-cultural (el mundo externo) y el individuo (el pensamiento) en tanto es comunicativo.

CAPÍTULO III

EL DESARROLLO DE MEDIACIONES COMUNICATIVAS EN LAS COMUNIDADES DE DIÁLOGO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN EL MARCO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

La realización de la práctica profesional es fundamental en el marco de los procesos de formación docente, ya que en ellos se constituyen aquellos saberes desde los cuales es posible promover un conjunto de habilidades pedagógicas. Ahora bien, vale la pena señalar que el desarrollo de dicha práctica pedagógica no se puede reducir a un conjunto de acciones desarticuladas del quehacer investigativo, puesto que el ejercicio de la práctica profesional ha de llevar a la configuración de una serie de aprendizajes que impactan directamente el quehacer de la formación profesional.

En tal sentido, la devolución de aprendizajes al campo de práctica es de gran importancia en tanto contribuye al fortalecimiento de competencias investigativas, así como al mejoramiento de procesos pedagógicos al interior de las dinámicas escolares y, en particular, al desarrollo de aquellos procesos formativos que subyacen en el aula. De modo que más que hacer una recolección de datos a partir de las experiencias suscitadas en el campo de práctica profesional, ha de llevarse a cabo un análisis de dicha experiencia para suscitar un conjunto de reflexiones que aporten significativamente en los procesos de formación docente.

En virtud de lo anterior, el desarrollo de la práctica profesional desde UNIMINUTO se comprende como una actividad complementaria a la formación del estudiante y, específicamente en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, busca la configuración de “nuevas prácticas filosóficas que se desmarcan ostensiblemente del ejercicio filosófico tradicional” (Díaz, et al., 2011, p. 8) para aportar a la construcción de espacios de educación filosófica en el ámbito de una experiencia dialógica. De manera que los distintos proyectos de práctica profesional

(...) hacen una apuesta por tener un espacio de formación en el que sus estudiantes afiancen los conocimientos adquiridos en el aula de clases con la experiencia del contacto con comunidades, grupos e instituciones, en los que se podrá desempeñar de manera tal que el ejercicio de sus profesiones sea de gran utilidad en esos escenarios. (Díaz, et al., 2011, p. 8)

En correspondencia con lo anterior, la experiencia de dichos procesos de educación filosófica se traduce en el marco de la presente investigación, desde un ejercicio de carácter praxeológico en el que a partir de la observación del contexto y las dinámicas que allí se desarrollan se identifica algún fenómeno o problema particular sobre el cual se construye una serie de reflexiones que finalmente conducen a la emergencia de un nuevo saber.

En ese sentido una propuesta como Filosofía para Niños, enmarcada en el contexto de dicha práctica profesional, ha traído consigo el desarrollo de una experiencia de educación filosófica, cuyo interés se ha enfocado no solamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento (crítico, creativo y cuidante) sino, particularmente, en la configuración de espacios de diálogo que contribuyen a la construcción de sentidos y significados. En consecuencia, ha sido posible desde el desarrollo de la práctica profesional promover una experiencia filosófico-pedagógica en la institución educativa distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA) entre los periodos 2013-II y 2014-II, donde a partir de un conjunto de sesiones de discusión filosófica denominadas comunidades de diálogo, fue posible explorar el papel de dicha comunidad en la configuración de mediaciones comunicativas al interior del aula de clase.

En tal sentido, el presente capítulo dará cuenta de cómo en el desarrollo de las sesiones de Filosofía para Niños se configuraron mediaciones comunicativas. Para esto, en primer lugar se describirá el contexto en el que se realizó la práctica profesional, llevando a cabo una aproximación tanto al campo de práctica -LIFEMENA- como a la experiencia desarrollada con la población involucrada; posteriormente, se describirá la manera en cómo se desarrollaron las sesiones de comunidad de diálogo tanto conceptual como metodológicamente, para así finalmente señalar la manera en que se manifestaron las mediaciones comunicativas durante el desarrollo de la práctica profesional.

3.1.CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

3.1.1. Caracterización del Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA)

El Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA), es una institución educativa de carácter distrital que -fundada en 1916- orientó su misión a la educación de señoritas, es decir, a la preparación de la mujer para las labores del hogar. Se encuentra ubicada al sur de la Capital en la localidad número 18 Rafael Uribe Uribe. Desde el año 2002 pasó a ser un colegio de carácter público -pero aún femenino- cuyo nombre oficial es Instituto Educativo Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. En tanto a su estructura física, el LIFEMENA se encuentra dividido en 3 bloques generales: preescolar, que es una zona independiente del resto de la institución y cuenta con baños adaptados para las pequeñas y un parque de juegos; de otro lado, se encuentra la sección de primaria y los edificios de bachillerato, en medio de estos dos bloques se encuentra una capilla y el coliseo con infraestructura nueva.

El horizonte institucional del LIFEMENA está enfocado en la formación integral de la mujer promoviendo valores de respeto, identidad, honestidad, solidaridad y autonomía como base para la formación de su proyecto de vida y orientados a la transformación de sus contextos para así garantizar una vida plena. En el proceso de desarrollo de las niñas, tanto los educadores como los padres de familia desempeñan un papel elemental, sin excluir los aprendizajes adquiridos a través del encuentro con sus congéneres. (Horizonte institucional, 2014, LIFEMENA²¹)

El proyecto de Filosofía para Niñas es apropiado bajo el nombre de *Filosofía para Niñas. Hacia la humanización de la escuela*, su intencionalidad es generar en las estudiantes cambios en su manera de pensar y actuar, desarrollar un pensamiento de orden superior centrado en la capacidad de razonamiento a través del análisis, intuición, criticidad, reflexión, creatividad y la ética, así como el desarrollo de la capacidad de observación, análisis, interpretación y abstracción en aras de estructurar un pensamiento crítico y creativo. Adicionalmente, en el marco de su propuesta curricular, se nombran once operaciones mentales bajo las que se desarrolla el

²¹ Véase <http://lifemena.jimdo.com/horizonte-institucional/>

proyecto de Filosofía para Niñas: identificación, comparación, análisis-síntesis, clasificación, codificación-descodificación, diferenciación, pensamiento divergente, razonamiento lógico, razonamiento hipotético, inferencia lógica y pensamiento creativo. (Filosofía para Niñas, 2014, LIFEMENA)

El enfoque pedagógico implementado por la institución se enmarca dentro de los principios generales de la propuesta de Lipman, bajo la cual se desarrolla el proyecto de Filosofía para Niñas en el LIFEMENA. Así pues, su proyecto educativo institucional busca formar y fortalecer los procesos de lectoescritura, medio ambiente y derechos humanos, estableciendo una articulación entre los diversos procesos académicos y convivenciales.

3.1.2. Caracterización de la experiencia

Durante el periodo en que se realizó la práctica profesional fue posible realizar comunidades de diálogo con diferentes grupos que se encontraban entre primero y cuarto de primaria; sin embargo, con el grupo 205 se hizo posible tener continuidad en todo el proceso y así identificar las tres (3) fases de la práctica establecidas por el Departamento de Filosofía de UNIMINUTO:

-Fase I

Contextualización y formulación del proyecto: Comprendida en el periodo 2013-II, constituyó una etapa de reconocimiento del contexto, buscando identificar algunas de sus problemáticas y permitiendo la elaboración de un plan de trabajo.

-Fase II

Desarrollo de la propuesta: Comprendida en el periodo 2014-I, en esta etapa se ejecutó el plan de trabajo el cual estuvo en un proceso de seguimiento y evaluación.

-Fase III

Aprender desde la práctica: Comprendida en el periodo 2014-II, posibilitó la identificación de aprendizajes, así como la construcción de conocimiento investigativo.

En este sentido, el presente trabajo de investigación ha centrado su interés en el grupo 205 de básica primaria. En la aproximación a la población que se adelantó con dicho grupo, se exploraron las prácticas comunicativas que se generaban entre las niñas, dado que durante la primera fase se identificaron ciertos problemas durante el desarrollo de las sesiones de la comunidad de diálogo asociados a la falta de escucha, falta de respeto hacia la palabra del otro y una excesiva dependencia a la figura de autoridad de la docente, persistiendo situaciones donde prevalecía una práctica unidireccional de la palabra; en este escenario las niñas le restan importancia a la palabra de sus pares.

De esta manera, se diseñó un plan de trabajo en el que se pretendía emplear diferentes estrategias para mitigar o solucionar dicha problemática, entre estas estaba el uso de diversas herramientas audiovisuales que pretendían aproximar a las niñas a una experiencia de diálogo y encuentro con sus prácticas vitales. Así mismo, emergieron un conjunto de herramientas de diálogo que facilitaron dicha apuesta dialógica, entre las cuales están:

- A) *El muñeco de la palabra*: su función era ser el portador de la voz, de manera que sólo quien lo tuviera podía hablar y las demás debían escuchar. Para que esta herramienta generara mayor impacto en las relaciones de las niñas, debían asignarle un nombre y cuidar de él para que así poco a poco comprendieran la dinámica. El objetivo de esta estrategia era lograr constituir una experiencia dialógica, con las características propias de la comunidad de indagación de Filosofía para Niños.

- B) *La caja mágica*: esta herramienta se diseñó con el propósito de que las niñas comprendieran la importancia del trabajo cooperativo, puesto que para lograr descubrir lo que contenía eran necesarios los aportes de todas las niñas, por lo que al mismo tiempo, su intención fue fomentar el respeto entre ellas tanto a la hora de participar como al momento de interactuar con la caja, dado que su forma obligaba a que se turnaran para ello.

C) *La caja de los deseos*: su intención era mostrarles a las niñas que sus intereses eran tomados en cuenta en el desarrollo de las comunidades de diálogo; funcionaba como un “buzón de sugerencias” en el que las estudiantes depositaban sugerencias, observaciones, comentarios, aportes, peticiones etc. de y para las sesiones.

Durante la ejecución del plan de trabajo y en la medida en que se evaluaron dichas estrategias, fue posible identificar la *mediación* como categoría reiterativa del proceso, en tanto que permitió tener una influencia sobre el comportamiento individual y colectivo de las niñas facilitando los procesos dialógicos al interior de las sesiones propuestas.

Es importante advertir que, en el marco de la presente investigación la mediación desde la perspectiva de Vygotsky (1979) constituye un proceso o actividad en el que algún objeto o elemento tiene influencia sobre otro, esto a partir de la definición de la corriente marxista que fue de gran influencia para este psicólogo. En la adaptación a su teoría, la definición de la actividad mediadora se refirió a la influencia de los signos (los cuales constituyen el lenguaje) en la conducta de los seres humanos.

En el escenario de las comunidades de diálogo desarrolladas con las niñas del LIFEMENA, las herramientas de diálogo como las antes descritas, constituyeron dichos signos por medio de los cuales se propiciaron mediaciones que contribuyeron a solventar las problemáticas asociadas a las relaciones comunicativas que se generaban entre ellas.

Tomemos como ejemplo para ilustrar lo anterior el caso puntual del “muñeco de la palabra”, el cual se configuró como mediador comunicativo en la medida en que influyó en dichas relaciones entre las niñas, tal como se refleja en la descripción de uno de los diarios de campo.

Por otro lado, cabe resaltar que noté mayor disposición de las niñas ante la clase y su dinámica; el *muñeco de la palabra* ha cobrado mayor importancia y apropiación por parte de las niñas, de manera que se han apoderado ellas mismas de la palabra y así mismo la respetan mucho más, la participación es mayor y

acertada, la clase es más amena y el ambiente cada vez está más adecuado para las comunidades de diálogo. (Quintero, 2013-II, anexo 2, diario de campo 7)

A partir de esto, durante la segunda y tercera fase de la práctica profesional se buscaron mecanismos de mediación que pudieran fomentar el diálogo, es decir, que no sólo fueron de apoyo pedagógico sino que también constituyeron experiencias de carácter intersubjetivo que posibilitaran la comunicación recíproca entre las participantes de la comunidad permitiendo la escucha atenta de lo que los otros dicen, construyendo sobre sus propias aportaciones, motivando a expresar abiertamente las opiniones y a participar turnándose el uso de la palabra.

3.2. El desarrollo de las comunidades de diálogo

Hasta este punto, se ha llevado a cabo una caracterización del contexto en torno al cual se realizó la práctica profesional en el LIFEMENA, siguiendo las tres fases contempladas en la estructura general de las prácticas profesionales del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO. En lo que sigue, se mostrará cómo se realizaron las sesiones de discusión filosófica (comunidades de diálogo) de Filosofía para Niños. En tal sentido, los momentos que destacan el quehacer de dicha comunidad de indagación se presentan en tres instancias distintivas a saber, tanto conceptual como metodológicamente: el diálogo con el texto, el diálogo con el otro y el diálogo consigo mismo.

3.2.1. El diálogo con el texto

Esta es la primera fase de las comunidades de diálogo, se refiere al “momento en el cual los sujetos se aproximan a una obra que en este caso es un texto narrativo, audiovisual, lúdico o artístico (pintura).” (MARFIL, Rojas, et al., 2013, p. 122). El texto es el punto de partida de la discusión, puesto que es el que motiva a los participantes de la comunidad a involucrarse en el diálogo y como bien se nombró en el capítulo anterior, es el principal mediador comunicativo puesto que puede funcionar como modelo de acción del pensamiento al brindar las pautas procedimentales para un diálogo razonado y lógico, las cuales posteriormente los niños aplican a sus propios procesos de pensamiento.

Aunque Lipman propone presentar el texto como una narrativa ficticia, también puede presentarse en una modalidad diferente al escrito o narrado, de manera que una canción, video o imagen también pueden funcionar como texto y fomentar la discusión. Dentro de las estrategias que se emplearon durante las sesiones de la práctica profesional, se buscó que los textos tuvieran cierta familiaridad con las experiencias vitales de las niñas y que despertaran su interés por la indagación.

Por esta razón, se usaron cortos de películas infantiles, cuentos, canciones y otros elementos como la caja mágica (2014-I, anexo 1, planeación 4), una caja con un agujero en la parte superior donde las niñas introducían su mano y tocaban un objeto desconocido, a partir de allí debían realizar inferencias y trabajar cooperativamente para descubrir lo que contenía dicha caja.

Seguidamente se inició la dinámica de la “caja mágica” como ellas la bautizaron, pues inicialmente creían que era el objeto que yo había inventado, a medida que las niñas metían su mano en la caja y le iban atribuyendo características, las impresiones e imaginarios de las niñas crecieron tanto que algunas prefirieron no tocarla. Cuando se realizó el listado las cosas nombradas fueron numerosas [abarcaban desde juguetes, hasta ratones y puerco espines], luego se discutió acerca de si podían o no ser lo que estaba allí, simultáneamente se realizaron diferentes cuestionamientos que facilitaron el diálogo, la intriga quedó en el aire y la actividad fue de pleno agrado tanto para las niñas como también para mí. (Quintero, 2014-I, anexo 2, diario de campo 4)

Como se muestra en este ejemplo, el texto (que en este caso fue la caja) generó en las niñas curiosidad y una serie de sensaciones bajo las cuales emprendieron el diálogo, puesto que como lo afirma Sharp & Splitter (1995) “el interés, en entusiasmo y la curiosidad son factores vitales para el diálogo” (Sharp & Splitter, 1995, p.62).

En otra de las sesiones en la que se indagaba acerca de los pensamientos (2014-II, anexo 1, planeación 3), se usó como texto un corto de la película *Monsters Inc* la cual ya era conocida por las niñas, pero para en esta comunidad de diálogo, se indagaron los imaginarios de “monstruo” a partir de una de sus escenas así

En 205 y 206 el tema se extendió un poco más, pues hubo la necesidad de distinguir entre los monstruos imaginarios (como los de primero) y los monstruos de verdad que pueden ser “*personas que hacen cosas malas como los monstruos de nuestra imaginación*”. (Quintero, 2014-I, anexo 2, diario de campo 4)

De esta manera, este texto permitió que las niñas conectaran la experiencia del diálogo con algunas de sus preocupaciones personales de modo que una vez más, se reitera el sentido mediador del texto. Pero además se evidencia cómo este texto audiovisual fomentó el diálogo al apelar a las creencias -de monstruo- que según Lipman et al. (1998), hacen parte de las acciones y pensamientos, de manera que cuando las niñas discutieron sus creencias con respecto a los monstruos se afectaron sus procesos de pensamiento, dado que esta discusión exige, por ejemplo, ofrecer razones sobre las creencias “saber que tus creencias son sólidas y fiables” (Lipman, et al., 1998, p. 156).

3.2.2. El diálogo con el otro

A partir del encuentro con el texto, “se produce un segundo diálogo que llamaremos *diálogo con el otro* en tanto que las preguntas y las interpretaciones se comunican a otro generándose la discusión filosófica” (MARFIL, Rojas, et al., 2013, p. 122). En este momento las participantes comienzan a interpretar el texto, se inquietan y preguntan por él y comunican a sus pares sus inquietudes para así intentar descubrir lo que éste les quiere decir.

En este sentido, la pregunta es clave para fomentar el diálogo con el otro, dado que a través de ésta las participantes de la comunidad comienzan a comunicarse para explorarla, problematizarla o intentar responderla, una dinámica que promueve la creación de otro tipo de preguntas. Adicionalmente, durante este proceso se generen reflexiones en torno al tema o situación que está en cuestión a partir del encuentro con sus congéneres. Así por ejemplo, en una de las comunidades de diálogo en la que se exploraban los diferentes elementos que pueden conformar el entorno (2013-II, véase anexo 1, planeación 2), las niñas debían elegir entre un árbol o una casa, un animal o un humano, etc. en esta dinámica se generaron algunas preguntas

referidas al modo de proceder ante dicha actividad (tal como se mostrará a continuación) y a partir de algunas apreciaciones al respecto se generaban contraejemplos y contrapreguntas.

105: Para la elección de los objetos con los que se construiría el paisaje, las niñas son quienes proponen someterlos a voto público, lo que es motivante tanto personal como grupalmente al hacer dinámica y propositiva la actividad. Algunas de las niñas que votaron en minoría manifestaron públicamente las razones de su elección lo cual generó debate entre ellas y cuando se pregunta de nuevo que elemento prefieren, se notan algunos cambios de opinión. El tema generado a base de esto fue la justicia y algunas de las preguntas que se formularon fueron ¿es o no justa la manera en que se eligió? ¿Qué es lo justo? ¿Elegir hace la justicia? (Quintero, 2013-II, anexo 2, diario de campo 2)

Lipman, et al. (1998) afirma que los niños formulan preguntas en busca de significados, por lo que se debe “ayudar al niño a descubrir tanto como él necesite saber sobre el problema que se le presenta, sin dañar su curiosidad diciéndole más de lo que quiere saber” (Lipman, et al., 1998, p. 92), un descubrimiento que a través del diálogo con sus pares con quienes tal vez comparta las mismas inquietudes, pueda resultar satisfactorio para ellos y simultáneamente mejoran sus habilidades de razonamiento por medio de la interiorización del proceso de indagación experimentado.

En este momento de *diálogo con el otro*, además de las preguntas, las niñas pueden construir la experiencia de diálogo aportando a las ideas de sus compañeras, puesto que puede suceder que sus pensamientos, creencias, opiniones, etc. sean compatibles con las de sus pares. En la siguiente cita de un diario de campo se evidencian dichos aportes.

El último grupo, 205. Con ellas decidí (aunque fue muy injusto) no salir del salón, pues las distracciones ambientales eran cada vez mayores, la biblioteca no se abrió nunca y el tiempo nos acosaba. El orden esta vez cambió, primero leímos el cuento, luego agregamos el superhéroe a los componentes de nuestro país y le otorgamos una misión, solucionar los problemas de dicho país, así que sus poderes eran “enseñarle a las personas que no hay que botar papeles en la calle” o

“desaparecer todos los cigarrillos del mundo”, luego iniciamos a hacer las hojas del árbol, con algunas hojas discutimos el por qué era eso un problema y si era posible que desapareciera, un pequeño fragmento de la discusión sucedió así:

Astrid: *Pues los ladrones son un problema porque roban a la gente.*

Profesora: *¿Y qué pasa si roban a las personas?*

Nicolle: *Que es malo porque les quitan las cosas que son de ellos*

Profesora: *¿O sea que yo no puedo quitarle las cosas a las personas?*

Dana: *No porque no son tuyas y tienes que pedir las prestadas o algo así y si no pues la otra persona se pone triste porque cree que se le perdió y luego nadie confía en nadie, las personas se vuelven desconfiadas...*

Issis: *... y después les da miedo salir a la calle.* (Quintero, 2014-II, anexo 2, diario de campo 5)

Este aporte de Issis el cual complementa la respuesta de Dana, demuestra que se está construyendo un espacio de diálogo recíproco entre las participantes de la comunidad de diálogo, pues como lo postula Sharp & Splitter “En una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y ser accesibles a otros.” (Sharp & Splitter, 1995, p.56)

3.2.3. El diálogo consigo mismo

Luego del encuentro con el texto que promueve una serie de inquietudes las cuales conducen al encuentro con el otro, se ubica el último momento el cual es el diálogo consigo mismo y

(...) hace referencia a una condición más ética que epistemológica en tanto que en ella el sujeto busca alcanzar un nivel mayor de autonomía reflexionando sobre el principio de sus actos, sobre los alcances existenciales de sus planteamientos y preguntas, sobre el sentido de las afirmaciones en relación con su propia historia. (MARFIL, Rojas, et al., 2013, p. 123)

En este momento es donde se genera un reconocimiento de las reflexiones personales, las cuales se han construido a partir de los encuentros anteriores. Aquí el sujeto se encuentra con sí

mismo, dado que configura en su interior, de manera autónoma, una serie de comprensiones y significados con respecto al tema de discusión que se ha trabajado en la comunidad.

Durante las comunidades de diálogo desarrolladas en el LIFEMENA, para este momento se proponían diferentes dinámicas donde las niñas expresaban-comunicaban las creaciones, afecciones, reflexiones que se provocaron en su interior. En ocasiones esto lo realizaban a través de dibujos, escritos, representaciones, ejemplos, entre otros, que evidenciaban cómo las pequeñas apropiaban elementos de los procesos dialógicos y los aplicaban a su pensamiento.

Así por ejemplo, durante la última fase de la práctica profesional en todos los grupos se elaboró un proyecto en el que a partir de cada temática trabajada en las sesiones semanales de Filosofía para Niñas, ellas elaboraban de manera individual una característica de un país o mundo que inventaron, entre estos se encontraba el nombre que refería la identidad así como algunos símbolos como el escudo y el himno o algunas problemáticas y las razones de porqué esto se constituye como tal. (2014-II, Véase anexo 1, planeación 2,3 y 5)

3.3. APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Como bien se nombraba anteriormente, el presente trabajo está enfocado en el espacio de las comunidades de diálogo desarrolladas en el LIFEMENA durante el periodo 2013-II y 2014-II con el grupo 205 con el cual fue posible realizar todo el proceso y evidenciar el grado de desarrollo de las comunidades de diálogo. En este periodo se identificó una problemática en torno a las relaciones comunicativas, es decir, la manera en como interactuaban entre ellas en el espacio académico para lo cual se diseñó un plan de trabajo que contribuyera a solucionar dicha problemática, en este proceso nos encontramos con la categoría de mediación la cual se definió desde el psicólogo Lev Vygotsky como un proceso o actividad donde un objeto o elemento tiene influencia sobre otro.

3.3.1. La experiencia de la comunidad de diálogo como espacio de mediación comunicativa

En tal sentido, se configuró como categoría de análisis la *mediación comunicativa* que debe entenderse como un proceso o actividad en el que los participantes de la comunidad de indagación establecen un diálogo y construyen aprendizajes por medio del trabajo cooperativo pero al mismo tiempo este proceso dialógico y estas construcciones tienen un efecto en los procesos mentales, es decir, en el pensamiento de los sujetos. Por esta razón, el plan de trabajo buscó estrategias para mejorar las prácticas comunicativas y así lograr que las sesiones de comunidad de diálogo se desarrollaran a plenitud puesto que así se logra establecer un diálogo recíproco el cual es fundamental para la indagación, tal como lo afirma Sharp & Splitter (1995)

La comunicación -específicamente la habilidad de comprender y aplicar el lenguaje- es un componente vital de la reciprocidad o interdependencia que existe entre uno mismo y los otros. Aún más, el supuesto de algún tipo de lenguaje compartido es inherente al concepto de grupo cooperativo o comunidad -al menos para nosotros, los seres humanos- (Sharp & Splitter, 1995, p. 56)

De esta manera, las estrategias de dicho plan de trabajo buscaron mejorar la comunicación entre las niñas del grupo a través de elementos que se relacionaran con sus experiencias vitales de modo que las pequeñas empezaran a relacionar aquello que discutían en las comunidades de diálogo con aspectos de sus vidas que al mismo tiempo eran compartidas con las demás, dado que como lo afirma de la Garza (1998) “La comunicación presupone y facilita el acuerdo; por ella, no sólo compartimos experiencia cognitiva, sino también: emociones, actitudes, valores, normas y fines”.

Siendo así, se emplearon herramientas que les llamaran la atención como las películas, la música y cierto tipo de literatura con el que se pudieran identificar. Podríamos tomar aquí como ejemplo una de las sesiones de la segunda fase donde se evidencia cómo las niñas establecieron una relación entre el tema de los sentimientos y las emociones con la película de Toy Story.

En 205 las niñas iniciaron un poco más pasivas y poco a poco se animaron a participar más, cuando se terminó de contar la historia trajeron como ejemplo para iniciar la discusión los muñecos de Toy Story que también tienen sentimientos y así identificaron lo que sentían por sus juguetes además de la importancia del cuidado. (Quintero, 2014-I, diario de campo 6)

Cuando una de las participantes nombró tal ejemplo las demás niñas empezaron a discutir sobre los sentimientos que sienten por alguien como sus padres y amigas o por algo como sus juguetes y si son iguales en ambos casos, este ejemplo funcionó como un puente para fomentar el diálogo y se evidenció que las niñas realizaron una reflexión conjunta del tema. Este tipo de situaciones, promovieron que las niñas se interesaran más en los temas de discusión y se vieran motivadas a participar dado que comprendían que sus intereses y preocupaciones eran compartidos por otros y que podían aportar al compartir sus experiencias.

Pero esto nos lleva a preguntarnos qué relación tiene lo antes descrito con las mediaciones comunicativas. Pues bien, en primer lugar que las experiencias socio-culturales, que para Vygotsky son fundamentales en la formación del pensamiento, se conectaron con la experiencia de la comunidad de diálogo filosófica y contribuyó al desarrollo del pensamiento de las niñas dado que aportaron a la construcción comunitaria de reflexiones.

Ahora bien, recordemos que Lipman se basó en algunos de los principios de la teoría Vygotskyana que alimentaron el proyecto educativo de Filosofía para Niños, y por esto considera que “el pensamiento de un sujeto es en gran medida la *internalización* de lo que ha sucedido en un grupo o grupos en los que ha participado” (Lipman, 1998, p. 99), a partir de esto podemos inferir del ejemplo anterior, que el proceso dialógico que permitió que se construyeran reflexiones en torno al tema, es al mismo tiempo internalizado por las niñas de manera que reviven en su mente este proceso y lo aplican a sus propios pensamientos mejorando la calidad de ellos, pero al mismo tiempo puede tener repercusiones en su conducta²².

²² En el capítulo anterior se mostró que para Vygotsky (1979) la actividad mediadora de los signos (el lenguaje) tiene influencia en la conducta de los seres humanos.

En la introducción de este capítulo ilustró la herramienta del *muñeco de la palabra* de la que se hizo uso para mejorar las relaciones comunicativas entre las niñas y se evidenció cómo empezaba a influenciar en las dinámicas del grupo, esta descripción corresponde a un diario de campo correspondiente a la primera fase de la práctica profesional, a continuación se mostrará cómo las niñas lograron interiorizar esta dinámica a partir de un diario de campo que igualmente se refiere al mismo grupo pero en la última fase de la práctica.

En grado segundo lo fundamental es el muñeco de la palabra, aún es lo primero que preguntan cuando ingreso al aula, lo piden cada que quieren hablar y hasta se molestan cuando no lo tienen pero eso si no interrumpen a sus compañeras, la ubicación a quedado en un segundo plano pero si prefieren salir del salón y estar más cómodas. (Quintero, 2014-II, diario de campo 4)

De la misma manera, los diálogos filosóficos poco a poco fueron madurando. De acuerdo con los ítems que Sharp & Splitter (1995) proporcionan para identificar el desarrollo de los procesos de pensamiento, en las sesiones de la práctica profesional con el grupo 105-205 algunos de los más destacados son:

- Dar y pedir razones
- Hacer preguntas
- Escuchar a los otros
- Usar analogías
- Construir explicaciones
- Formular y usar criterios
- Corregir el propio pensamiento
- Buscar evidencias y probabilidades
- Definir y analizar conceptos
- Hablar confiada y fluidamente
- Construir inferencias
- Generalizar a partir de experiencias y casos particulares
- Encontrar ejemplos y contraejemplos
- Ajustarse al tema

- Tomar en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista.
- Respetar a las personas y sus puntos de vista

3.3.2. La comunicación en la comunidad de diálogo

Las relaciones comunicativas entre las niñas de 205 empezaron a cambiar en el espacio de la comunidad de diálogo en la medida en que ésta se fue desarrollando. La comunicación, entendiendo esta como un “*Tener en Común*”, porque la comunicación es antes que nada un fenómeno normativo, interpersonal y de intercambio con el Otro.” (Alvarez, 2012, pp. 4), con y entre las niñas del curso fue más recíproca dado que al tener un tema común a todas, comprendían lo que su compañera quería decir y así respetaban su aporte, cuando se citaban ejemplos como el de Toy Story antes nombrado o en relación a programas de tv como *Monster High* y todas comprendían a lo que su compañera se refería, los procesos dialógicos fueron mejorando en el sentido en que eran más fluidos y razonables.

Si bien el grado de significación de las temáticas era mayor debido a que se relacionaba con aspectos de las vidas de las niñas, los procesos de comunicación empezaron a mejorar en tanto, como vimos antes, se escuchaban y respetaban la palabra y paralelamente empezaron a comprender la existencia del otro o la otra como una igual, requisito indispensable para la comunidad de diálogo de Filosofía para Niños, y así se creaba un ambiente propicio para el intercambio de opiniones, pensamientos e ideas, un entorno comunicacional en donde el diálogo se establece entre todas las participantes reconociéndonos como iguales, en un ambiente atravesado por la comunicación. (Alvarez, 2012 p.6)

Retomando lo anterior, la cercanía de las temáticas a trabajar con las experiencias personales de las niñas permitieron generar un cambio en sus prácticas comunicativas a través del reconocimiento mutuo, de modo que implícitamente se mejoró la escucha y el respeto entre las niñas pero además se desdibujó en cierto sentido la figura de autoridad que antes predominaba en el grupo donde se entendía que la docente-practicante era quien “daba la palabra” y a través de este ambiente de interacción multidireccional entre las participantes

(practicante y niñas del grupo) se posibilitó un diálogo entre los diferentes sujetos de la comunidad de indagación con cargas de sentidos y significado.

Estos cambios no fueron los únicos que se generaron en este grupo, pues una vez las niñas empezaron a escucharse entre ellas también comenzaron a formular preguntas y en este sentido a dar razones o fundamentar aquello que decían, así pues poco a poco se vislumbró aquello que Splitter y Sharp (1995) llaman pensamiento reflexivo o metacognitivo, el “pensar sobre el pensar” (pp. 130), pues esos cuestionamientos y razones son formulación de criterios a cerca del pensamiento donde éste se convierte en una pieza de análisis.

Para ilustrar con mayor claridad lo anterior, tomaremos los siguientes ejemplos: al iniciar el proceso de práctica con el grupo de 205 (en ese momento 105), en una de las primeras sesiones en las que se buscaba hacer un re-conocimiento del contexto y de sí mismas las pequeñas tenían la posibilidad de elegir los elementos que constituirían un paisaje (árboles o casas, personas o animales, sol o luna, etc.), al momento de la elección algunas de ellas sólo decían que querían X elemento porque se veía bonito pero no profundizaban en el impacto de reemplazar una casa por un árbol o viceversa sino hasta que se les preguntaba cosas como ¿qué pasaría si no existieran casas o árboles?; en contraste, finalizando la fase III del proceso de prácticas con el mismo grupo se relató la historia de “Elmer” un elefante de muchos colores que era reconocido por todos por su particularidad, al momento de dialogar acerca de la reflexión de la historia una de las niñas dijo “*todos somos diferentes*”, inmediatamente otra de las pequeñas complementó diciendo “*y (...) es importante ser diferente porque si no todo sería un caos, o sea que las diferencias son buenas*” (Quintero, 2014-II, anexo 2, diario de campo 7).

Como vemos, en el primer caso no se muestran argumentos de las niñas sin necesidad de la intervención de quien coordina la comunidad de diálogo, mientras que en la segunda se muestra como entre las niñas se lograron escuchar y complementar lo dicho por una de sus compañeras, respuesta que además está acompañada por un “porque”, es decir, una razón que la misma niña expuso sin necesidad de que fuera solicitado.

Aunque en esta situación no haya un ejercicio de discusión propiamente donde la primera niña cuestione lo dicho por la anterior, hay un respaldo del punto de vista en conjunto con una razón, lo cual refleja una mejora en la calidad del pensamiento. Evidentemente hubiese sido más clara la situación si se pudiera asegurar que la protagonista de los dos casos fue la misma niña, pero debido a múltiples factores como el extenso número del grupo y la falta de evidencias no es posible esto, más no significa que este sea el único caso en que se presentan situaciones como estas, por lo que este caso es pertinente en tanto refleja de manera general lo sucedido en las diferentes sesiones con las niñas del grupo 205 del LIFEMENA.

A partir de lo anterior, es notable que en primer lugar se generó un cambio en los modos de comunicación entre las participantes de la comunidad de diálogo, pues se evidencia una escucha de la niña que permitió que su respuesta complementara la anterior y además que reconociera lo que su compañera dijo, muestra como hay un reconocimiento del otro que lo refirma más no lo invalida; por otro lado, la razón que expuso la niña, independientemente de los juicios éticos que lleva la afirmación de lo “bueno”, lo cual es labor de un trabajo con intereses diferentes a los que aquí se muestran, indica una mejora en la calidad del pensamiento en la cual la niña otorgó importancia a dar razones en compañía con sus opiniones, las cuales probablemente fueron cuestionadas por otros o por ella misma, pues en el ejercicio de indagación se construyó –interiorizó- un aprendizaje en ella que la llevó a generar tal respuesta.

Otro de los elementos que se podría resaltar en la respuesta de la niña, es que logró relacionar el relato de *Elmer* con su propia vida, pues al afirmar que “todos seríamos iguales y sería un caos” está comprendiendo un evento usual de la vida diaria como lo es las diferencias con los otros y lo conectó con la narración, además de otorgarle un valor de manera autónoma, pues se dejó como ejercicio libre la reflexión de la historia y esto posibilitó dicha formulación.

Como vemos, no es un hecho aislado ni simple la afirmación de la niña con respecto al relato, el cómo complemento lo dicho por su compañera y la razón y el juicio de lo afirmado por ella, fue necesario en primer lugar un proceso de cambio de las prácticas comunicativas de las niñas en las que se posibilitara la escucha y comprensión y a la vez un reconocimiento del otro, así como también un proceso de autocorrección, cuestionamiento, lógica, indagación, etc. que

permitió que la niña lograra interiorizar la importancia de fundamentar sus opiniones, creencias y pensamientos y por último que este proceso de mejora de la calidad de su pensamiento no hubiese sido posible sino se hubiera relacionado con la vida, el mundo, el contexto en el que ella se desenvuelve a diario.

4. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del presente trabajo de investigación, se realizó un análisis de cómo se configuraron mediaciones comunicativas en las sesiones de comunidad de diálogo de Filosofía para Niños desarrolladas durante la práctica profesional. Dicho análisis se basó en la teoría de Lev Vygotsky en lo relacionado al concepto de mediación y sus implicaciones en el proyecto de Matthew Lipman a partir de la experiencia en el Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA), específicamente en el grupo de grado segundo 205 en el cual se incursionaron las relaciones comunicativas que se generaron entre ellas.

De esta manera, fue posible establecer que la comunidad de indagación constituye un espacio de construcción de sentidos el cual es favorable para la comunicación recíproca entre los pares, de modo que se posibilita la construcción de conocimientos y aprendizajes a través de una serie de habilidades (críticas, creativas y cuidadosas) que, además de contribuir al desarrollo del pensamiento contribuyen a mejorar los procesos comunicacionales en tanto se desarrollan comprensiones en torno a la importancia de la escucha y el respeto por la palabra.

En virtud de lo anterior, es pertinente señalar que el escenario de la comunidad de diálogo propuesto por Filosofía para Niños, configura un ambiente propicio para generar experiencias de aprendizaje significativo por medio de procesos de diálogo recíproco asociado a los intereses e inquietudes de sus participantes (Lipman, et al. 1998); en relación a esto, la comunicación como componente transversal a dichos procesos de diálogo, se constituye un elemento fundamental para fomentar experiencias como las antes descritas en las cuales se evidenció que las niñas del grupo 205 mejoraron sus habilidades indagativas por medio de la formulación de preguntas y al ofrecer razones y argumentos.

Por otro lado, cabe resaltar que los supuestos de la psicología educativa de Lev Vygotsky son un componente clave en el proyecto educativo de Filosofía para Niños, puesto que el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) constituye parte del principio de trabajo cooperativo de las comunidades de diálogo el cual busca promover el desarrollo o perfeccionamiento del pensamiento en palabras de Lipman. De la misma manera, en la teoría del

psicólogo soviético el énfasis en el papel del lenguaje es central, debido a que existe una estrecha relación con los procesos de pensamiento los cuales son la internalización de los procesos lingüísticos a los que el sujeto se ha expuesto; supuesto que Lipman comparte y por tal motivo afirma que “Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje” (Lipman, 1998, p. 70)

En tal sentido, en el proyecto de Filosofía para Niños existe una preocupación por los procedimientos lingüísticos que hacen parte de la indagación filosófica, puesto que dichos procedimientos no sólo alimentan la investigación de la comunidad sino que tienen repercusiones en los procesos de pensamiento de sus integrantes ya que, recordando el principio de la *internalización*, los individuos recrean en su mente el proceso de diálogo que han vivenciado en la comunidad de indagación filosófica. Siendo así, preocuparse por mejorar los procesos lingüísticos, cuidando que sigan una estructura lógica y coherente, apela al mismo tiempo a perfeccionar los procesos de pensamiento.

De este modo, en relación con la práctica profesional desarrollada en el LIFEMENA, la preocupación porque las niñas sustentaran sus ideas y pensamientos pidiéndoles fundamentarlos, poco a poco fue provocando que sus intervenciones se vieran acompañadas de razones, así como también sus cuestionamientos daban cuenta de la capacidad de analizar y relacionar alguna situación o experiencia; así mismo se notó cierta mejora en las prácticas comunicativas al interior del grupo dado que se evidenció una experiencia de diálogo en la cual las niñas escuchaban a sus compañeras y lograban seguir el hilo de la indagación alimentando y aportando a ella.

A partir de las consideraciones anteriores, es posible inferir que en el espacio de las sesiones de discusión filosófica, emergieron *mediaciones comunicativas* entendiendo éstas como una actividad en la que los procesos comunicativos posibilitaron la construcción de aprendizajes a partir del trabajo cooperativo y al mismo tiempo afectaron los procesos de pensamiento de las niñas del grupo 205 del Liceo Femenino Mercedes Nariño en tanto sus intervenciones presentaban una estructura similar a la manera en como procedía la indagación al interior de las comunidades de diálogo.

Siendo así, podemos evidenciar que en la comunicación recíproca, comunitaria característica de la comunidad de indagación se desarrollan habilidades de razonamiento tales como: la problematización y cuestionamiento de creencias que obliga al sujeto a brindar razones y argumentos; la construcción de hipótesis y consecuencias; la coherencia del discurso identificando falacias, ambigüedades y contradicciones; ser respetuoso y pertinente; entre otras consideraciones, que contribuyen al desarrollo de actitudes investigativas, reflexivas y razonables y por tanto al perfeccionamiento del pensamiento de los sujetos, posibilitando que los niños y a las niñas descubran significados y le encuentren sentido a los procesos de educación escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Accorinti, S. (2002) *Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad*. Maracaibo. Revista Utopía y Praxis, 7 (18), pp. 37-58.
- Álvarez, G. & Moreno, L. (2012). *Cultura, Comunicación y Educación*. Instituto FODEHUM. Recuperado de <http://alvarezteran.com.ar/wp-content/uploads/downloads/2012/02/Cultura-y-Comunicaci%C3%B3n-Bibliograf%C3%ADa.pdf>
- De la Garza, (1998) García, F. (Ed.) *La comunidad de investigación como medio de educación moral*. En *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. (pp. 125-145) Bilbao. Ed. Descleé De Brouwer.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Díaz, G. (Ed.). (2011) *Orientaciones de prácticas profesionales. Departamento de filosofía*. Bogotá. Ed. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Fainholc, B. (2004) *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/el-concepto-de-mediacion-en-la-tecnologia-educativa-apropiada-y-critica.php>
- Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México. Ed. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. (2ª edición) México. Siglo XXI editores
- Juliao, C. (2011) *El Enfoque praxeológico*. Bogotá. Ed. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

- Kohan, W. & Waksman, V. (2009) *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires. Ed. Novedades educativas.

- Lago, J. (2006) *Redescubriendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid. Ediciones de la Torre.

- LIFEMENA – Liceo femenino mercedes Nariño. (2014) <http://lifemena.jimdo.com/horizonte-institucional/>

- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. (1ª edición) Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.

- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. (2ª edición) Madrid. Ediciones de la torre.

- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. (2ª edición) Madrid. Ediciones de la torre.

- MARFIL. Dumett, S., Beltrán, M., Santiago, D., Bejarano, J. & Cárdenas, J. (2015) *Informe final de investigación. III convocatoria Apoyo a grupos de Investigación* (Informe de investigación inédito) Bogotá. Ed. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

- MARFIL. Rojas, V., Beltrán, M., Rojas, M., Dumett, S., Santiago, D., Gutiérrez, J... & Prias, A. (2013) *Informe final de investigación. Proyecto “Marginalidad y Filosofía para Niños - MARFIL* (Informe de investigación inédito) Bogotá. Ed. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

- Mead, G. (1999) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Ed. Paidós.

- Montaigne, M. (1997) *De la educación de los hijos a la señora Diana de Foix Condesa de Gurson*. En *Ensayos escogidos*. Trad. Constantino Román y Salamero. México, D. F. Ed. Vuelta S.A
- Pasquali, A. (1980) *Comprender la comunicación*. Caracas. Ed. Monte Avila Editores.
- Pineda, D. (Inédito) *Pautas para la elaboración de un “pequeño” manual para el maestro a partir de un cuento filosófico para niños*. Bogotá.
- Monroy, M. (2007) *Filosofía para Niños: Una aproximación a la autonomía y al Diálogo como categorías fundamentales para la práctica de la comunidad de indagación en el centro redentor*. (Tesis de pregrado) Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Bogotá.
- Splitter, L. & Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (Rotger, M. Trad.) Ed. Fausto.
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Obras escogidas, tomo III (Silvia Furió, Trad.) Barcelona. Ed. Grijalbo.

ANEXOS

**MATRIZ DE ANÁLISIS
DE DIARIOS DE CAMPO**

**MATRIZ DE ANALISIS DE DIARIOS DE CAMPO
PRACTICA PROFESIONAL EN FILOSOFIA PARA NIÑOS
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO**

PERIODO: 2013-II /2014-II

Diario de campo N°	Fecha Sesión	Fragmento	Categorías
2	Sept-12/13	<p>ASPECTOS GENERALES: El inicio de la jornada no presentó ningún precedente. Para comenzar las clases se realizó una dinámica introductoria llamada <i>el dorindoré</i> la cual permitió centrar la atención en la actividad a desarrollar. En todos los grupos se sometieron a voto los elementos constitutivos del paisaje con algunas preferencias generales, a medida que se construyó el paisaje surgieron preguntas y temas de discusión, en específico fueron dos: la democracia o justicia y el cuidado o respeto por los demás (humanos, animales y plantas). Sin embargo en cada curso la discusión tuvo diferentes temas de discusión los cuales mostraré a continuación:</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: 105: Para la elección de los objetos con los que se construiría el paisaje, las niñas son quienes proponen someterlos a voto público, lo que es motivante tanto personal como grupalmente al hacer dinámica y propositiva la actividad. Algunas de las niñas que votaron en minoría manifestaron públicamente las razones de su elección lo cual generó debate entre ellas y cuando se pregunta de nuevo qué elemento prefieren, se notan algunos cambios de opinión. El tema generado a base de esto fue la justicia y algunas de las preguntas que se formularon fueron: ¿es o no justa la manera en que se eligió? ¿Qué es lo justo? ¿Elegir hace la justicia?</p> <p>106: Con la motivación generada por el curso anterior se inició la dinámica en este grupo bajo las mismas condiciones, la propuesta tuvo un buen grado de aceptación aunque al final de la actividad muchas de las niñas expresaron su disgusto y tristeza por haber “perdido” en la votación. Aquí el tema central fue la convivencia entre los seres de la naturaleza y algunas de las muchas preguntas generadas fueron: ¿Qué nos hace diferentes los unos a los otros? ¿Es importante cuidar a la naturaleza? ¿Si las personas también son animales todos pueden convivir en paz? preguntas que generaron diversas opiniones de tal manera que la discusión fluyo y no requirió intervenciones frecuentes de mi parte.</p> <p>306: Luego de la rápida construcción del paisaje con opiniones casi uniformes, las niñas proponen trabajar en grupo para discutir las preguntas generadas en el desarrollo de la actividad, esta propuesta fue aceptada debido a que facilitaría la discusión ante un grupo tan extenso como este; dichas preguntas</p>	<p>Libertad</p> <p>Autonomía</p> <p>Reflexión</p> <p>Participación</p> <p>Comunicación</p> <p>Diálogo</p>

		fueron ¿Qué es justicia? ¿Qué pasaría si no pudiéramos elegir? ¿Es posible no elegir?	
3	Sept-19/13	<p>(...) la actividad de inicio despertó no sólo la atención sino también las risas de las niñas y las animó a participar y estar en disposición para la clase. Una vez comenzó a reproducirse la sinfonía, el silencio se apoderó de las aulas y la imaginación de las niñas empezó a volar, notaba expresiones y movimientos en ellas que me permitieron inferirlo, además de sus comentarios posteriores. La misma dinámica se evidenció con todos los grupos.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: El primer grupo (305), tuvo una muy buena respuesta a la actividad; aunque el contexto descrito para todas fue el mismo, los contrastes entre las niñas fue bastante marcado, lo cual favoreció y enriqueció el desarrollo de la actividad tanto en el momento individual como en el grupal. He notado una mejor disposición de algunas de las niñas del grupo con las que se había presentado algún tipo de dificultad, su dinamismo se ha encaminado poco a poco al aporte en las actividades con el grupo dejando de lado su individualidad o desinterés por la clase y favoreciéndola, si bien siguen persistiendo ciertas dificultades no es de desconocer las mejoras actitudinales de las participantes que favorecen, como se evidenció hoy, el trabajo del grupo en general; lo cual es de gran motivación y aprendizaje personal.</p> <p>Los grupos 105 y 106, presentaron características similares durante la actividad, lo cual he evidenciado repetidas veces durante las pocas clases que hemos compartido y a su vez, me ha preparado mejor para el desarrollo y preparación de las actividades. Ambos grupos describieron situaciones y contextos muy apegados al tema de la ecología o la naturaleza, el cuidado y el respeto por las otras personas, los animales, las plantas y el planeta, sin embargo, el primer grupo dirigió el diálogo al tema del respeto principalmente, y el segundo grupo al cuidado en general.</p>	<p>Creatividad</p> <p>Comprensión</p> <p>Reflexión</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Diálogo</p>
4	Sept. 26/13	<p>Durante el desarrollo de la actividad las niñas se manifestaron bastante entusiasmadas, era notorio el gusto por hablar de ellas mismas y de aquello que les interesaba, razón por la cual se logró llevar a cabalidad la clase y, además, me permitió identificar de mejor manera con qué tipo de actividades se puede realizar a plenitud la clase.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: En los grupos de 305 y 306 la respuesta a la actividad en el primer momento, de descripción de sí mismas, inició con gran entusiasmo; sin embargo, fue notable la dificultad en algunas niñas por representar las características con su animal favorito y a la hora de relacionarlas. Partiendo de esto, se dio inicio a la comunidad de diálogo con preguntas que suscitaban durante la actividad tales como: ¿somos iguales a los animales? ¿Por qué somos diferentes las personas a los animales? ¿Todos nos parecemos en algo?, preguntas que generaron debate y motivaron la discusión en clase, de modo que el diálogo fluyó durante el corto tiempo destinado para la actividad aunque hayan quedado muchas ideas sueltas y sin concluir.</p> <p>Por otro lado, en el grupo 104 noté una mayor atención en la actividad, lo cual atribuí tanto al interés</p>	<p>Identidad</p> <p>Reflexión</p> <p>Autonomía</p> <p>Confianza</p> <p>Seguridad</p> <p>Diálogo</p>

		<p>por la actividad como a la mayor disposición para la clase. La participación fue bastante buena, algunas de las niñas que no habían dado sus aportes a la clase se mostraron bastante activas y en el momento de la evaluación fue de gran motivación escuchar comentarios como “<i>me sentí bien en la clase porque pude hablar</i>” o “<i>me gustan las actividades porque aprendemos cosas</i>”, sentí mucha satisfacción al ver los resultados del esfuerzo que he puesto en las planeaciones un tanto diferentes para este grupo. Adicionalmente, la ausencia de la docente en esta sesión me permitió mantener la atención fija de las niñas, debido a que en ocasiones suele destinar simultáneamente con la clase de filosofía otro tipo de actividades que dificultan su plena realización.</p> <p>Los grupos 105 y 106 como es habitual, esperaban con gran disposición la clase y se mantuvieron de tal manera durante su desarrollo, el orden que se mantuvo y el interés hizo que la clase se ajustará al tiempo predestinado y se lograran terminar las dinámicas propuestas. Fue de gran agrado para las niñas la actividad y de ese modo el diálogo surgió sin ninguna intervención necesaria, es decir, los aportes y las preguntas de cada una de ellas obtuvo algún tipo de reacción, respuesta o comentario por sus compañeras y las pequeñas ausencias de las docentes no influyeron o alteraron la dinámica de la clase contrario a lo sucedido en el grupo de 104.</p> <p>He notado un mejor manejo de los grupos y a la vez los resultados de las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que me permiten realizar a plenitud las clases, de modo que he logrado mantener la atención de las niñas en general en mejor medida y realizar actividades de mayor agrado para disponerlas a la clase.</p>	
6	Oct. 24 /13	<p>ASPECTOS PARTICULARES:</p> <p>Una vez se dio inicio a la clase en el grupo 105 en torno a la temática de las relaciones y convivencia con los otros, se notó cierta susceptibilidad de las niñas respecto al tema, especialmente con las relaciones familiares debido a que se movieron muchos sentimientos en ellas, generalmente por familiares ausentes como padres o abuelos. Empero, una vez logramos avanzar en el ejercicio las reacciones de algunas niñas fueron diferentes y más positivas, como también en algunas de ellas la afectación fue mayor cada que se ampliaba el <i>circulo de impacto</i> social, como lo nombra Angélica Sátiro.</p> <p>La imposibilidad de realizar la actividad planeada en un campo abierto en torno al trabajo en equipos a causa del flujo de los padres por la reunión, me llevó a realizar una actividad en el aula de clases, esta consistió en pensar en aquellas personas con las que nos relacionamos o cumplen una función en el desarrollo de las actividades diarias (familiares, amigos del colegio o del barrio, vecinos, personas que frecuentamos o nos son funcionales, etc.) con el fin de ver la importancia y necesidad de relacionarse con los demás y la imposibilidad de vivir como seres aislados. Además, durante el desarrollo de la discusión del tema, plantearon situaciones, problemáticas y preguntas hipotéticas con las que se logró entender y desarrollar el tema a trabajar.</p> <p>En el grupo 106 se logró desarrollar la actividad a cabalidad, en el primer momento se logró ver la “rivalidad” entre los grupos y la dispersión dentro de los mismos; en el segundo momento donde se</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Juego</p> <p>Diálogo</p> <p>Comunicación</p> <p>Reflexión</p> <p>Creatividad</p>

		realizó la lectura del cuento y la reflexión del ejercicio anterior con lo cual se desarrolló la comunidad de diálogo, logré detectar un cambio de opiniones con respecto a la manera en que se desarrolló la actividad, en tanto el trato con las demás compañeras y la importancia de la colaboración y organización de todas para lograr el objetivo. Por último, en el momento final de la clase las niñas se organizaron de mejor manera, dialogaron entre ellas y en el momento de la realización de la actividad se lograron mejores resultados que en el primer intento. La motivación y participación de las niñas fue notoria constante, los comentarios evaluativos fueron bastante positivos. .	
7	Nov. 07 /13	<p>Por otro lado, cabe resaltar que noté mayor disposición de las niñas ante la clase y su dinámica; el <i>muñeco de la palabra</i> ha cobrado mayor importancia y apropiación por parte de las niñas, de manera que se han apoderado ellas mismas de la palabra y así mismo la respetan mucho más, la participación es mayor y acertada, la clase es más amena y el ambiente cada vez está más adecuado para las comunidades de diálogo.</p> <p>Ahora bien, durante el momento de las clases en torno a la temática planteada se logró con mayor facilidad desarrollar las comunidades de diálogo, en los grupos mayores (terceros) la realización de la actividad se dio según lo planeado aunque no fue posible brindar materiales diferentes para la elaboración de los dibujos al igual que en el grupo 104, pues la actividad que desarrollaba la docente en ese momento no me permitió estos. En los grupos de 105 y 106, donde he podido avanzar plenamente con las clases, la disposición ante la comunidad de diálogo fue muy buena y la idea de usar temperas para la elaboración del dibujo reforzó bastante ésta.</p> <p>En estas últimas clases son notorios los resultados de las clases, no sólo por los comentarios de las niñas en las evaluaciones sino también por los cambios en general ante la clase como la mayor atención y participación.</p>	<p>Comprensión</p> <p>Comunicación</p> <p>Participación</p> <p>Explicación-Argumentación</p> <p>Diálogo</p>
8	Nov. 14 /13	<p>ASPECTOS GENERALES:</p> <p>En todos los grupos se presentó un marcado interés por preguntas sobre la naturaleza y la creación de las cosas, aunque muchas de estas dudas pueden ser resueltas durante su conocimiento académico, muchas otras son controversiales y algunas bastante filosóficas pues son preguntas que han despertado el interés durante generaciones y aún se encuentran en discusión como por ejemplo:</p> <p><i>¿por qué las personas somos tan diferentes?</i> <i>¿cómo se forman los humanos?</i> <i>¿cómo se crearon las rocas?</i> <i>¿cómo el primer hombre se creó?</i> <i>¿cómo se hace el arcoíris?</i> <i>¿por qué el sol brilla tanto?</i> <i>¿por qué uno se viste con ropa?</i> <i>¿qué es la lluvia?</i> <i>¿por qué la sombra no se moja?</i></p>	<p>Diálogo</p> <p>Participación</p> <p>Reflexión</p>

		<p><i>¿por qué será que los sábados hace tanto sol?</i> <i>¿por qué existe la tristeza-felicidad?</i></p> <p>Fue muy interesante ver como poco a poco las niñas se despojaban de su pena porque las burlaran como algunas lo manifestaron y dejaron que la espontaneidad se apropiara de ellas, pues una vez la lluvia de ideas comenzó a tomar intensidad no hubo ningún impedimento para que manifestaran sus inquietudes, lo cual fue sumamente provechoso para el ejercicio</p> <p>Al finalizar este proceso me di cuenta que aunque aprendí más de lo que esperaba, también me quedaron más dudas e inquietudes que al principio, lo cual supongo es buena señal de aprendizaje y de pretensiones de mejorar mi desempeño. En estos momentos he logrado identificar como el juego, el diálogo y la palabra entre otras, son cosas que parecen simples pero que en realidad tienen mucho más poder del que podríamos llegar a pensar.</p>	<p>Comunicación</p> <p>Confianza</p> <p>Espontaneidad</p>
1	Feb. 27 /14	<p>Una vez en el salón de clases, las niñas curiosas de 105 me invadieron con sus preguntas al mismo tiempo que organizábamos el salón para dejarlo en mesa redonda, una vez terminada la actividad rompe-hielo conocieron el muñeco de la palabra al cual le pusieron un nombre y tuvo gran acogida, luego iniciamos la presentación de cada una siendo yo la primera y preguntándoles que creían que era la filosofía, varias dijeron haciendo ya uso del muñeco que era “<i>algo de la naturaleza</i>” o “<i>lo que nos enseña sobre cosas del mundo</i>”, sin embargo, fue un tanto difícil lograr que las niñas mantuvieran la atención por lo que tuve que interrumpir varias veces las presentaciones (...)</p> <p>. Las niñas de 205 junto con la profesora, me cantaron una canción que estaban aprendiendo y como ya nos conocíamos con la mayoría sólo me presentaron a la profesora angelita y a las niñas nuevas, les pedí que les contaran como eran nuestras clases e iniciaron por “Teddy” el muñeco de la palabra a quien me preguntaron al instante de haber llegado, además les pregunté qué recordaban de lo visto el año anterior y aunque nombraron temas muy generales con un poco de ayuda vi que realmente no lo habían olvidado.</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>Juego</p> <p>Representaciones</p> <p>Participación</p>
2	Mar. 06/14	<p>En el grupo de 105 la participación fue pasiva al inicio, pero a medida que transcurría la actividad las niñas se fueron animando a participar cada vez más aunque algunas sólo querían tocar al muñeco, otras olvidaban pasarlo y otras querían hablar siempre, pero lo que puedo asegurar es que la dinámica del muñeco de la palabra está siendo poco a poco adoptada.</p> <p>Con los grupos de segundo grado quienes ya conocen la metodología fue mucho más sencillo realizar la sesión, la participación fluyó muy bien durante toda la clase y las preguntas que se generaban la aumentaban aún más. La actividad propuesta para distinguir entre la imaginación y el pensamiento funcionó muy bien, pues una vez terminadas de describir las situaciones y las niñas empezaron a dar ejemplos de alguno de los dos (imaginación o pensamiento) noté un alto grado de comprensión y debido a esto les pedí a las niñas que les explicaran a las compañeras que tenían dudas lo cual les agradó mucho.</p> <p>Las frecuentes preguntas de las niñas acerca del uso del cuaderno, me han hecho ver lo presente que</p>	<p>Educación</p> <p>Tareas</p> <p>Atención</p>

		están los métodos de enseñanza tradicionales y el gran reto que es cambiar la concepción de que las cosas que aprendemos son las que están en el cuaderno, pues como hoy lo manifestó una de las niñas de 106 <i>“nos toca escribir en el cuaderno para acordarnos de las clases”</i> o lo dicho por una pequeña el semestre anterior <i>“profe, es más fácil que tú nos dictes y nos digas lo que es y nosotras anotamos en el cuaderno y ya”</i> . Considero así, que a través de la práctica mi mirada acerca de lo que es la educación se ha agudizado y he aprendido a ver las cosas de una manera más crítica.	Comunicación Aprendizaje
3	Mar. 13/ 14	<p>Luego de la actividad rompe-hielo la atención de las niñas estaba de lleno en la clase y aún con el uso del video beam en espera iniciamos un breve repaso que dio apertura al diálogo, el tema central fue el “monstruo” ¿qué es un monstruo?, los referentes más comunes fueron: algo feo, malo, que da miedo, verde, que asusta, peludo, entre otras tantas características nada positivas que fueron configurándolo; a continuación se mostró un fragmento de la película “Monster Inc.” y luego de risas y diferentes reacciones retomamos el diálogo reevaluando cada una de las características antes atribuidas al monstruo, la participación en todos los grupos fue muy fluida y el cambio de algunas concepciones de malo a bueno, feo a chistoso o asustador a inocente permitió una prospera discusión que luego de la pregunta ¿entonces los monstruos son parte de nuestra imaginación?, desconcertó una vez más a las filósofas en potencia en algunos grupos más que en otros, en especial en los de primer grado pues en los segundos las opiniones divididas entre <i>“están en nuestra imaginación, en nuestra cabecita”</i> y <i>“¡si existen!”</i> aumentaron la discusión.</p> <p>Con los grupos de primerito 105 y 106 nos centramos en los monstruos peludos similares a los de la película y los fantasmas, por lo que dimos paso a la lectura del cuento “Juanito conejo no tiene miedo” con lo que las niñas concluyeron que éstos monstruos existen en nuestra imaginación y no en la vida real, por lo que pueden ser buenos o malos o no existir.</p> <p>En 205 y 206 el tema se extendió un poco más, pues hubo la necesidad de distinguir entre los monstruos imaginarios (como los de primero) y los monstruos de verdad que pueden ser <i>“personas que hacen cosas malas como los monstruos de nuestra imaginación”</i>.</p>	Comunicación Tecnología Imaginario Autoconocimiento Miedo Juicio Participación
4	Mar. 20/ 14	<p>Mientras tanto, en 205 y 206 las clases se realizaron con normalidad, por lo que luego del acompañamiento inicié la sesión con el primer grupo (205). Como lo venía planeando desde sesiones atrás la clase de hoy para ambos segundos se realizó fuera del aula, el inicio se dio como de costumbre y luego la lectura del cuento “Rosaura en bicicleta” permitió dar continuidad a la temática trabajada desde la sesión anterior, a medida que se realizaba la lectura las niñas iban identificando lo que ellas habían hecho en cada etapa de la elaboración de los objetos (que por cierto son bastante interesantes y creativos) y algunas lo compartían.</p> <p>Seguidamente se inició la dinámica de la “caja mágica” como ellas la bautizaron, pues inicialmente creían que era el objeto que yo había inventado, a medida que las niñas metían su mano en la caja y se le iban atribuyendo características, las impresiones e imaginarios de las niñas crecieron tanto que algunas prefirieron no tocarla. Cuando se realizó el listado las cosas nombradas fueron numerosas, luego se</p>	Aprendizaje Construcciones Comunicación Participación Diálogo Imaginario

		discutió acerca de si podían o no ser lo que estaba allí, simultáneamente se realizaron diferentes cuestionamientos que facilitaron el diálogo, la intriga quedó en el aire y la actividad fue de pleno agrado tanto para las niñas como también para mí.	Percepción Escucha
5	Mar. 27/14	<p>En los grupos de segundo esta vez intenté realizar pequeñas comunidades de diálogo debido a que las niñas han mostrado ser autosuficientes, la actividad se desarrolló tal cual la había planeado en ambos grupos además de que a ningún grupo le terminó importar acertar más que otro, pues se centraron en lo realmente importante que era ponerse todas de acuerdo, a medida que recorría y escuchaba hablar a los grupos evidencí no sólo las dificultades sino los buenos argumentos y razones que planteaban al tratar de llegar al consenso y uno de los aportes que más me llamó la atención fue el dicho por una pequeña de 205 quien decía, “<i>si usted dice que es un borrador y usted un ladrillo de juguete entonces digamos que es un borrador en forma de ladrillo</i>”.</p> <p>Al momento de socializar la actividad, muchas niñas decían “<i>yo pensé que era... cuando sentí...</i>”, por lo que les pregunté si lograban reconocer la diferencia entre pensar y sentir y desde allí empezaron las preguntas de si eran o no lo mismo o si podíamos sentir lo que pensábamos y a medida que transcurrió el diálogo se fue problematizando el asunto, aunque intenté aclarar el asunto, por cuestiones de tiempo algunas dudas quedaron pendientes pero me quedé con el dulce sabor de sembrar la duda.</p>	Juego Moral Participación Reflexión Diálogo Construcción Traducción
6	Abr. 03/14	En 205 las niñas iniciaron un poco más pasivas y poco a poco se animaron a participar más, cuando se terminó de contar la historia trajeron como ejemplo para iniciar la discusión los muñecos de Toy Story que también tienen sentimientos y así identificaron lo que sentían por sus juguetes además de la importancia del cuidado. En 206 la participación fue también muy fluida y el despliegue emocional pareció ser mayor debido a que en ellas fueron más comunes las expresiones de “ <i>se siente triste</i> ”, “ <i>es malo porque sufren</i> ” o “ <i>hay que quererlos para que estemos felices</i> ” y basado en lo anterior, traje a colación el ejemplo de Toy Story.	Poder Tecnología Cuidado Recuerdos Sentimientos Diálogo
		Con el primer grupo (105) el momento inicial de la dinámica fue un tanto difícil aún con la intervención de la docente titular quién intentó ayudar, parecían muy difíciles las indicaciones pero con un poco de esfuerzo y mayor claridad con las indicaciones logramos realizar la dinámica la cual desprendió muchas risas como en todos los grupos y al final me pidieron seguir un poco más, esta vez la pasividad que a veces invade este grupo desapareció por completo, parecían loritos hablando les decía y ellas se reían, fue muy agradable ver como se expresaban y se preguntaban entre ellas muchas cosas cuando relataban	Participación

7	Abr. 10/14	<p>algunas historias, por ejemplo mientras Valentina contaba cómo se había sentido cuando le regalaron su cachorro las niñas le preguntaron ¿y por qué lloraste si estabas feliz? Fue un gran momento.</p> <p>En 205 las niñas comprendieron más rápidamente la dinámica y la sesión se fue desarrollando tal como lo planeado y cuando llegamos al momento de relatar lo sucedido durante “el espejo” luego de arrojar algunas preguntas según lo dicho por ellas mismas, me pidieron que las dejara pensar porque las preguntas estaban muy difíciles, dos de las preguntas que se formularon fueron ¿y por qué te dio risa cuando tu compañera hacía cara de tristeza? ¿Será que si nos miramos al espejo cuando estamos tristes también nos reíríamos? Durante el descanso algunas niñas estaban jugando en grupo <i>al espejo</i> porque “era muy chistoso”.</p> <p>En 106 fui mucho más clara con las indicaciones pero una vez iniciaron la actividad con música en el patio que daba a la ventana, la atención se dispersó y me fue casi imposible continuar con la sesión, por lo que debo admitir que no se pudo hacer comunidad de diálogo sino sólo arrojar algunas preguntas para intentar generar la participación y casi inmediatamente pasar al momento final (repensarnos).</p> <p>Con el último grupo la actividad se desarrolló muy bien aún durante la socialización donde creí que como los demás grupos presentarían alguna dificultad, a medida que algunas de las niñas relataban lo sucedido otras les preguntaban y en ocasiones nos deteníamos en estas preguntas como ¿por qué si era un juego sentiste miedo de verdad? O ¿será que todos sentimos lo mismo cuando nos da miedo o estamos felices?, aunque fue corto el espacio para el diálogo fue muy interesante y provechoso.</p>	<p>Comunicación</p> <p>Diálogo</p> <p>Juego</p> <p>Construcción</p> <p>Pensamiento</p>
8	May. 8 /14	<p>Por otro lado, las niñas de 205 y 206 también tuvieron la misma ligera confusión con algunas emociones, empero, la discusión se centró en decidir cuál era la correspondiente; en 205 la discusión se dirigió hacia distinguir entre la felicidad y la alegría y así mismo entre las emociones y los sentimientos, con ayuda de diferentes preguntas y ejemplos dados por ellas mismas se logró aclarar un poco la cuestión. Por otro lado, en 206 la discusión se dirigió más hacia porque no todos tenemos la misma reacción frente a cierto suceso, “¿por qué cuando mi hermana se asusta grita y yo me quedo quieta si las dos nos asustamos por lo mismo?” preguntó Danna a sus compañeras quienes le respondían (recordando un poco lo visto el año pasado) que no todos éramos iguales.</p>	<p>Juego</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Comunicación</p> <p>Emociones</p> <p>Diferencias</p> <p>Pregunta</p>
9	May. 22/14	<p>En los grupos de grado segundo se discutieron un poco más los elementos que irían en cada conjunto (emoción, sentimiento o pensamiento) debido a las preguntas que se hacían a cada elemento como <i>¿y por qué la angustia no puede ser un pensamiento?</i>, así mezclando todos los elementos se logró suscitar el diálogo.</p> <p>Aunque creo que en algunos momentos no hubo comunidad de indagación debido a que la idea era hacer un breve repaso, considero que la actividad reflejó más que lo visto durante el semestre, lo que las niñas aprendieron, además fue esta sesión prácticamente la última, por lo que al finalizar no se hizo la evaluación como es común sino el cierre donde ellas daban su apreciación general de la clase y los aprendizajes más grandes o significativos, una de las evaluaciones que más me llamó la atención fue el de una filósofa de 205 que dijo “<i>yo he aprendido que filosofía hay para niños y también para grandes</i></p>	<p>Emociones</p> <p>Relatos</p> <p>Reflexión</p>

		<i>como los de bachillerato o los adultos y que también podemos aprender cosas</i> ”, los aprendizajes que ellas decían trascendieron el diferenciar los sentimientos y los pensamientos o saber cuáles son las emociones, ellas me enseñaron que los aprendizajes no fueron sólo los temas sino cosas como el escuchar al otro o el que todos somos y pensamos diferentes; finalmente aproveche para darles las gracias y decirles otras tantas cosas que luego ellas respondieron y me conmovieron por completo hasta hacer humedecer mis ojos.	Aprendizajes
2	Sep. 02/14	<p>En el grupo de 406 tuve una gran sorpresa ¡hace un año había trabajado con ellas! Y están muy cambiadas. Anteriormente consideraba que eran un grupo muy complicado, pero hoy fue muy diferente, participaban activamente, se escuchan entre ellas, proponen y son muy compañeristas; la actividad de reconocimiento se realizó a plenitud de principio a fin y cuando estábamos caracterizando el país (la terea) pudimos hacer una pequeña comunidad de diálogo entorno al gobierno-autoridad-poder, los referentes de gobierno fueron “churriaga y Juan pa” y luego lo definieron “<i>como algo que tiene alcalde y presidente</i>” que son quienes tienen autoridad y que la autoridad es necesaria porque sin autoridad “<i>se dificultaría la vida porque todo el mundo pelearía, no se podría hacer nada y todos podrían robar</i>”. Disfruté mucho esta sesión aunque el tiempo pasó volando y me encantó reencontrarme con ellas.</p> <p>Finalmente con las niñas de 205 salimos una parte de la clase del salón, lo cual les agradó mucho y fue posible realizar la actividad planeada.</p> <p>En ambos grupos de segundo, las niñas lograron hacer la distinción entre el pensamiento que “<i>está en la cabesita y está la imaginación y los números</i>” y “<i>es por ejemplo cuando uno piensa a alguien</i>” refiriéndose a los recuerdos, los sentimientos “<i>están en el corazón</i>” y “<i>que es cuando por ejemplo uno quiere a alguien</i>” y la percepción aunque este último no se había trabajado bajo ese nombre en las clases anteriores que “<i>son los cinco sentidos</i>”.</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>Gobierno</p> <p>Autoridad</p> <p>Participación</p> <p>Juego</p>
4	Sep. 16/14	<p>ASPECTOS GENERALES:</p> <p>En todos los grupos de grado cuarto la organización del salón es básica para las clases lo cual es muy importante, el punto es que creo que aún les falta comprender el por qué esa ubicación y no otra al igual que reforzar la escucha, pues por momentos parece que esto permite que se genere más distracción. Por otro lado, ya en temas de contenido, parece que estas pequeñas asimilan algunos sucesos (históricos en este caso) con una visión mucho más amplia de lo que se muestra en los libros y quizás el profesor, comentarios como “<i>llegaron los españoles y nos robaron el oro</i>” o “<i>los españoles nos invadieron y nos quitaron todito</i>” fueron muy escuchados junto con su cara de molestia pues “<i>si no hubieran llegado seríamos felices y usaríamos taparrabo</i>” afirmó una de las niñas con aceptación de sus compañeras y bajo estas ideas se emprendió la discusión.</p> <p>En grado segundo lo fundamental es el muñeco de la palabra, aún es lo primero que preguntan cuando ingreso al aula, lo piden cada que quieren hablar y hasta se molestan cuando no lo tienen pero eso si no interrumpen a sus compañeras, la ubicación a quedado en un segundo plano pero si prefieren salir del salón y estar más cómodas.</p>	<p>Curiosidad – interés</p> <p>Identidad</p> <p>Reflexión</p> <p>Percepción</p> <p>Participación</p> <p>Integridad</p>
		Debido a que por facilidad se conformaron pequeños grupos para discutir el problema, con todos los cursos tuve la posibilidad de escuchar y guiar dado el caso la discusión, pues mientras en algunos	

5	Sep. 23/14	<p>grupos decían “<i>la basura es un problema porque se ve feo</i>” y le respondía otra de sus compañeras “<i>pero no es por eso, es porque contamina el agua y huele feo</i>”, en otros grupos discutían entre ellas porque todas querían dibujar la hoja del árbol o no lograban ponerse de acuerdo.</p> <p>en el salón realizamos la lectura del cuento y con base en lo sucedido antes discutimos problemas de la escuela como la escucha, por ejemplo, dice Dulce “<i>es importante porque si no nos escuchamos terminamos peleando y haciendo desorden y la profe se pone brava y nos devuelve al salón</i>” a lo que Rachel agrega “<i>no se pone brava se pone triste porque nosotras somos desjuiciadas y gritonas, por eso si ven, aishhh, ahora no nos va a volver a sacar</i>”, al final pensando un poco en soluciones para el problema, las niñas me propusieron un trato, que si la próxima clase se portaban bien les diera una oportunidad de salir, aunque sé que no fue del todo su culpa porque el ambiente facilitó la distracción me llamó mucho la atención y me pareció muy bonito ver cómo sin interrupción de la profesora lograron, reflexionar, ponerse de acuerdo y proponer soluciones.</p> <p>El último grupo, 205. Con ellas decidí (aunque fue muy injusto) no salir del salón, pues las distracciones ambientales eran cada vez mayores, la biblioteca no se abrió nunca y el tiempo nos acosaba. El orden esta vez cambió, primero leímos el cuento, luego agregamos el superhéroe a los componentes de nuestro país y le otorgamos una misión, solucionar los problemas de dicho país, así que sus poderes eran “enseñarle a las personas que no hay que botar papeles en la calle” o “desaparecer todos los cigarrillos del mundo”, luego iniciamos a hacer las hojas del árbol, con algunas hojas discutimos el por qué era eso un problema y si era posible que desapareciera, un pequeño fragmento de la discusión sucedió así:</p> <p>Astrid: <i>Pues los ladrones son un problema porque roban a la gente.</i></p> <p>Profesora: <i>¿Y qué pasa si roban a las personas?</i></p> <p>Nicolle: <i>Que es malo porque les quitan las cosas que son de ellos</i></p> <p>Profesora: <i>¿O sea que yo no puedo quitarle las cosas a las personas?</i></p> <p>Dana: <i>No porque no son tuyas y tienes que pedir las prestadas o algo así y si no pues la otra persona se pone triste porque cree que se le perdió y luego nadie confía en nadie, las personas se vuelven desconfiadas...</i></p> <p>Issis: <i>... y después les da miedo salir a la calle.</i></p>	<p>Juego</p> <p>Indagación</p> <p>Reflexión</p> <p>Diálogo</p> <p>Comunicación</p> <p>Pensamiento</p> <p>Auto-aprendizaje</p> <p>Co-aprendizaje</p>
6	Oct. 21/14	<p>406: La atención del audio fue constante, luego revisando el árbol de problemas el diálogo inició con la problemática de que “<i>tenemos un mal gobierno</i>” pues las niñas afirmaban que “<i>los políticos son ladrones... porque se roban la plata que pagamos</i>”, “<i>que el transporte debería ser gratis</i>” entre otras afirmaciones que dirigieron la comunidad y a partir de ellas se fueron pensando en soluciones, se postuló el ejemplo de los diálogos de paz y se pensó en ellos como solución y las condiciones que se necesitan para entablar un diálogo, entre otros ejemplos que quedaron en discusión para llenar el árbol.</p> <p>206: Tuvimos la oportunidad de desplazarnos a la biblioteca, la dinámica se desarrolló nombrando un problema, luego pensando en por qué eso era un problema y finalmente cómo podrías resolverlo, una pequeña parte del diálogo se desarrolló de la siguiente manera:</p> <p>Profesora: <i>¿Qué problema hay en nuestro planeta?</i></p> <p>Heydy: <i>El respeto</i></p>	<p>Reflexión</p> <p>Indagación</p>

		<p>Profesora: <i>¿y la falta de escucha será una falta de respeto? –Si- ¿por qué?</i> Heydy: <i>Porqué cuando alguien está hablando no lo escuchamos</i> Profesora: <i>¿y qué pasa si no nos escuchamos?</i> Participante: <i>No ponemos atención</i> Participante: <i>No hacemos las cosas bien (...)</i> Valentina: <i>No nos podemos comunicar</i> Profesora: <i>¿por qué es importante comunicarnos?</i> Rachel: <i>Porque si no nos comunicamos no nos podemos ... no, no podemos hacer bien las cosas que nos dicten o algo así</i> Profesora: <i>¿y sólo porque nos dicten o por qué más será importante?</i> Rachel: <i>Y también porque no nos podemos comunicar entre nosotros</i> Profesora: <i>¿y cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Rachel: <i>Hablando (...)</i> Luego de esto iniciamos a pensar en medios de comunicación tecnológicos y qué pasaría si estos desaparecieran.</p>	<p>Razonamiento</p> <p>Diálogo</p> <p>Escucha</p> <p>Valores</p> <p>Comunicación</p>
7	Oct. 28/14	<p>Para la sesión con 206 no nos movilizamos del aula al igual que con 205, procedimos pensando en la pregunta de <i>¿quién soy en el mundo?</i> De manera individual y luego entramos en diálogo, la mayoría de las niñas respondió que somos <i>humanos o niñas</i> así que empezamos a cuestionar qué significaba ser niña o ser humano y qué nos hacía ser cada cosa, para lo primero las pequeñas filósofas afirmaron luego de un breve consenso que <i>“las niñas son pequeñas y no se han desarrollado, o sea que no tienen senos ni nada de eso”</i>, alrededor de estos supuestos se dirigió la indagación que condujo a la segunda afirmación. Con el grupo 205 tuvimos muy corto tiempo, así que no fue posible hacer la comunidad de diálogo como tal; empezamos con el relato de “Elmer” el elefante de colores y a partir de la reflexión de la historia la cual fue, en palabras de las niñas <i>“que todos somos diferentes”, “y también que es importante ser diferente porque si no todo sería un caos, o sea que las diferencias son buenas”</i>; seguido de esto se realizó un esbozo general de cómo se podrían describir ellas mismas.</p>	<p>Identidad</p> <p>Conciencia</p> <p>Diferencias</p> <p>Reflexión</p> <p>Humanidad</p> <p>Participación</p>

ANEXO I

Planeaciones

PRÁCTICA PROFESIONAL

FORMATO DE PLANEACIÓN – PLAN DE DIÁLOGO

COMUNIDADES DE DIÁLOGO EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS

INSTITUCION		Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño		GRUPO/GRADO/CURSO	104-105-106-305-	
				:	306	
FECHA DE APLICACIÓN:		5 de Septiembre de 2013	ELABORADO POR:	Jessica Carolina Quintero Usma		
IDEA ORIENTADORA	<i>Indagación (¿Cómo me relaciono con los demás?)</i>	JUSTIFICACION	DIÁLOGO CON EL TEXTO (JUGUEMOS CON LA PALABRA)			RECURSOS
		Durante el proceso de la vida cada individuo se encuentra inmerso en múltiples relaciones con otros, en cada lugar y en cada momento interactúa constantemente con el mundo. Esta inevitable interacción obliga a adaptarse o a crear unas nuevas mecánicas en conjunto, con el objetivo de lograr la convivencia con los demás, de esta manera es sustancial entender la importancia y la necesidad de comunicarse adecuadamente, compartir y ser tolerante entre las diversas formas de construir y ver la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Cada participante a la que se le conceda la palabra, deberá presentarse y aportar una parte de la historia la cual se construirá en secuencia. - Se hará una recopilación de los aportes a la historia construida grupalmente de manera sintética y elocuente, para luego individualmente lograr concluir la historia. 			
			DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)			
			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es posible relacionar las nuevas y diferentes situaciones de manera sucesiva? - ¿Por qué nadie piensa igual al otro? - ¿Todo lo que sucede es coherente? <p>Según el orden otorgado, cada participante dará su aporte a la historia para darle continuación a la secuencia de manera coherente.</p>			
			DIÁLOGO CONSIGO MISMO (INTROSPECCION)			
		Individualmente cada niña representará de manera gráfica o escrita, según lo prefieran, el final de la historia tratando de retomar la mayor cantidad de elementos nombrados en la narración y la manera en que fue comprendida.			Hojas, colores, lápices, marcadores.	
EVALUACIÓN		Según los elementos tenidos en cuenta en la representación y la secuencia o coherencia del final de la historia con la narración construida, se evaluará la atención, evaluación y creatividad de las participantes.				

INSTITUCION		Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño		GRUPO/GRADO/CURSO	104-105-106-305-306			
FECHA DE APLICACIÓN:		12 de Septiembre de 2013	ELABORADO POR:	Jessica Carolina Quintero Usma				
IDEA ORIENTADORA	<i>Percepción (¿Cómo construyo mi entorno?)</i>	JUSTIFICACION		DIÁLOGO CON EL TEXTO (JUGUEMOS CON LA PALABRA)				
		<p>Cada sujeto construye su conocimiento según el entorno en el que se desarrolla y así mismo comprende la realidad, sin embargo, algunos constructos se dan de manera ecuánime para ciertos grupos de personas como por ejemplo en el entorno escolar (aula). De este modo se entiende que el proceso de construcción es tanto individual como en conjunto, por tal razón es importante identificar y/o reconocer el entorno o contexto como lugar personal y compartido de interrelaciones y en donde cada acto individual tiene una afectación e impacto social.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Se les presentará a las niñas diferentes elementos con los que construirán un paisaje que debe ser acorde al lugar en donde viven. - Luego de construido el paisaje se buscarán problematizar las situaciones que pueden presentarse en este y a su vez, encontrar posibles soluciones o alternativas. 		<p>Dibujos de los elementos que pueden componer el paisaje y cinta.</p>		
				DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)				
				<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es “mundo”? - ¿Todos vemos el mundo igual? - ¿Por qué todas las personas piensan diferentes cosas del mundo si es el mismo? <p>De forma ordena se establecerá un diálogo al estilo FPN respetando las condiciones básicas para la comunidad de indagación.</p>				
				DIÁLOGO CONSIGO MISMO (INTROSPECCION)			<p>Se conformarán grupos entre niñas que tengan opiniones opuestas con el fin de debatir entre ellas y defender sus posturas logrando encontrar los puntos débiles y fuertes de sus opiniones para así reformular o fortalecer dichas opiniones o también construyendo entre ambas partes una nueva idea.</p>	
EVALUACIÓN		<p>Se le pedirá a la niña moderadora de cada grupo que comente de manera escrita cómo le pareció la actividad y que aprendió con ella.</p>			<p>Hojas y lápices</p>			

INSTITUCION		Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño		GRUPO/GRADO/CURSO:	104-105-106-305-306	
FECHA DE APLICACIÓN:		19 de Septiembre de 2013	ELABORADO POR:	Jessica Carolina Quintero Usma		
IDEA ORIENTADORA	<i>Identidad (¿Qué me hace diferente de los demás?)</i>	JUSTIFICACION	DIÁLOGO CON EL TEXTO (JUGUEMOS CON LA PALABRA)		RECURSOS	
		La formación del individuo no se da de manera aislada, se encuentra inmerso en medio de unas dinámicas sociales y la interacción con otros es constante, en cada lugar y en todo momento se está en contacto con el mundo aprendiendo y conociendo a través de él. Cuando encontramos algo nuevo nos sorprendemos y nos genera cierto grado de curiosidad, lo que nos lleva a querer conocerlo, saber qué es y que tiene de diferente, creamos hipótesis sobre él y lo comparamos, pero cuando nos es habitual se pierde ese interés, de allí nace la importancia de reconocer constantemente el mundo y sobre todo a sí mismo, forjando nuestra identidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Mientras se reproduce una sinfonía se hará una descripción de diferentes lugares, sus habitantes y componentes. - Cada niña estará en silencio y con los ojos cerrados escuchando atentamente e imaginándose dentro de lo descrito, es decir, siendo parte de ella. 		-Bafles -Reproductor -Sinfonías de Bach. Preludio 1 y 9 de <i>El clave bien temperado</i> .	
			DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)			
			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hace diferente una cosa de la otra? - ¿Por qué las personas son diferentes a los animales o las plantas? - ¿Todas las personas son diferentes? - ¿En que me parezco a los demás? - ¿Qué me hace diferente de los demás? <p>De forma ordena se establecerá un diálogo al estilo FPN respetando las condiciones básicas para la comunidad de indagación.</p>			
			DIÁLOGO CONSIGO MISMO (INTROSPECCION)			
		Se formarán grupos de 5 personas, a cada una de las integrantes del grupo se le asignará un número que corresponderá a una de las preguntas la cual deberá responder en el menor tiempo posible; luego se pondrán las respuestas en discusión con las demás integrantes del grupo y deberán llegar a un acuerdo para mantener la respuesta o cambiarla.			<i>Hojas y lápices.</i>	
EVALUACIÓN		Cada grupo responderá si aprendió algo con la actividad y que fue lo que aprendió.				

INSTITUCION		Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño		GRUPO/GRADO/CURSO	104-105-106-305-306
FECHA DE APLICACIÓN:		26 de Septiembre de 2013	ELABORADO POR:	Jessica Carolina Quintero Usma	
IDEA ORIENTADORA	<i>Investigación (¿Cómo me veo a mí mismo?)</i>	JUSTIFICACION	DIÁLOGO CON EL TEXTO (JUGUEMOS CON LA PALABRA)		RECURSOS
		<p>Todos los seres humanos cuando se miran al espejo y ven su reflejo, buscan reconocerse como seres auténticos y diferentes a los demás. A lo largo de la vida indagan sobre esto constantemente, observan sus cambios y buscan comprenderse y ubicarse siendo esto un factor fundamental para la construcción de su identidad. Así como frente a un espejo los sujetos se reflejan a sí mismos, también logran reflejarse a través de los otros al identificar tanto rasgos diferenciadores como similitudes, de allí nace la necesidad de preguntarse continuamente por cómo me veo a mí mismo y cómo me relaciono con los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada niña deberá realizar un listado en donde nombre sus características propias. - Luego se preguntará a la clase que piensen en cuáles son los animales favoritos de cada una y en porqué les gustan realizando un listado de sus características. - Luego, se les pedirá a las niñas que identifiquen las similitudes entre las características descritas. 		
			DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo me veo a mí mismo? - ¿Cuáles son mis características más relevantes? - ¿Puedo identificarme con otros? - ¿Siempre soy el mismo? <p>De forma ordena se establecerá un diálogo al estilo FPN respetando las condiciones básicas para la comunidad de indagación.</p>		
			DIÁLOGO CONSIGO MISMO (INTROSPECCION)		
		De manera individual cada niña realizará un dibujo de sí misma incorporando de manera simbólica y representativa las características descritas atribuidas a ellas como las atribuidas de su animal favorito. A continuación se les preguntará si creen que se han conocido un poco más detalladamente o su identidad y concepción de sí mismas es igual.	Hojas, colores, lápices.		
EVALUACIÓN		Se les pedirá a las niñas que comenten cómo se sintieron en la actividad o que sentimientos o emociones produjo en ellas y si aprendieron algo nuevo.			

INSTITUCION		Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño		GRUPO/GRADO/CURSO	104-105-106-305-306	
FECHA DE APLICACIÓN:		17 de Octubre de 2013	ELABORADO POR:	Jessica Carolina Quintero Usma		
IDEA ORIENTADORA	<i>Conceptualización e interpretación (¿La libertad se puede elegir?)</i>	JUSTIFICACION		DIÁLOGO CON EL TEXTO (JUGUEMOS CON LA PALABRA)		
		Las personas a lo largo de su vida se encuentran prescritas en unas normas o leyes en cualquier lugar en el que convivan y en todo momento, éstas suponen ser mínimas para la convivencia y el funcionamiento social por lo que suelen asimilarse con naturalidad. No obstante, la constante toma de decisiones y la interiorización de las normas hace que se pierda la conciencia de esto y se convierta en un acto mecánico de poca o nula atención que sólo bajo situaciones límite son tomadas a consideración en pro de reevaluarlas y repensarlas; debido a esto nace el llamado a focalizar algunas situaciones de elección naturalizadas con el objetivo de comprender las razones y dar cuenta de éstas en los actos de elección.		<ul style="list-style-type: none"> - Se les pedirá a las participantes que sigan las órdenes que serán dadas simultáneamente, éstas órdenes serán contradictorias una de la otra. - Durante el desarrollo de la actividad, se les pedirá a algunas de las niñas que argumenten porqué eligieron esa opción. 		Carteles escritos con las opciones, espacio abierto.
				DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
				<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué hay que elegir? - ¿Ser libre y elegir es lo mismo? - ¿Es posible no elegir? - ¿Qué pasaría si no pudiéramos elegir? - ¿Todos tenemos la misma libertad? <p>De forma ordena se establecerá un diálogo al estilo FPN respetando las condiciones básicas para la comunidad de indagación.</p>		
				DIÁLOGO CONSIGO MISMO (INTROSPECCION)		
		Cada niña expresará de la manera que prefiera (dibujando, escribiendo, hablando, representando) una situación cotidiana donde se evidencie la libertad de elección.			Hojas, colores, tijeras, lápices.	
EVALUACIÓN		Se les pedirá a algunas de las niñas que comenten de manera escrita cómo se sintieron durante la actividad y qué aprendizaje obtuvieron durante la clase.				

INSTITUCION		Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño		GRUPO/GRADO/CURSO	104-105-106-305-306
FECHA DE APLICACIÓN:		24 de Octubre de 2013	ELABORADO POR:	Jessica Carolina Quintero Usma	
IDEA ORIENTADORA	<i>Indagación (¿Puedo vivir sin los demás?)</i>	JUSTIFICACION	<i>DIALOGO CON EL TEXTO (JUGUEMOS CON LA PALABRA)</i>		RECURSOS
		<p>Todo ser humano desde su nacimiento se encuentra inmerso en medio de relaciones sociales de las cuales le es imposible salir, a medida que explora y conoce el mundo se da cuenta de la necesidad de los otros como fundamentales para el desarrollo de su vida. No obstante, durante el establecimiento de dichas relaciones sociales el sujeto puede encontrarse con ciertas dificultades, por lo cual es relevante entender que aunque no se desee o sea difícil establecer nuevas relaciones con otros son necesarias, es decir, que existen relaciones de interdependencia necesarias durante la vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se conformarán dos equipos los cuales tendrán una bandera de diferente color que tendrán que proteger con el fin de impedir que el equipo contrario la robe. - Luego, se leerá un pequeño cuento sobre la importancia del trabajo en equipo y se realizará una reflexión sobre el ejercicio anterior. - Finalmente se repetirá la primera actividad teniendo en cuenta la reflexión anteriormente realizada. 	Espacio, cuento <i>El incendio del bosque</i>	
			<i>DIALOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)</i>		
			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Son importantes los otros? - ¿Puedo vivir sin los demás? - ¿Qué pasaría si no existieran los demás? - ¿Puedo convivir con los otros aunque sean diferentes? <p>De forma ordenada se establecerá un diálogo al estilo FPN respetando las condiciones básicas para la comunidad de indagación.</p>		
			<i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INTROSPECCION)</i>		
		Cada una de las niñas expresará de manera oral una razón por la que es importante trabajar en equipo o vivir con los demás.			Voz
EVALUACIÓN		Se les pedirá a algunas de las niñas que comenten ¿Cómo les pareció la actividad?			

INSTITUCION		Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño		GRUPO/GRADO/CURSO	104-105-106-305-306
FECHA DE APLICACIÓN:		07 de Noviembre de 2013	ELABORADO POR:	Jessica Carolina Quintero Usma	
IDEA ORIENTADORA <i>Conceptualización e indagación (¿Son importantes las diferencias?)</i>	JUSTIFICACION		DIÁLOGO CON EL TEXTO (JUGUEMOS CON LA PALABRA)		RECURSOS
	Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, nos es necesario establecer relaciones con otros en cualquier lugar en que nos encontremos; sin embargo, no todas las relaciones se dan de la misma manera puesto que cada contexto y cada persona es diferente. Siendo así, la importancia de comprender las diferencias y el por qué son ineludibles cobra gran valor en tanto son un factor primordial para la convivencia armónica con otros.		<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará la lectura de un cuento sobre las diferencias el cual no está titulado - A partir de esto, se realizará una lluvia de ideas con el fin de encontrar un título para el cuento. - Luego, se realizará una discusión en torno a dichos títulos con el fin de encontrar el más concorde con la temática. 		Cuento sin título, lugar para escribir (carteles o tablero), marcadores.
			DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasaría si todos fuéramos iguales? - ¿Qué es la diferencia? - ¿Por qué somos diferentes? - ¿De dónde nacen las diferencias? - ¿Qué es ser diferente? <p>De forma ordena se establecerá un diálogo al estilo FPN respetando las condiciones básicas para la comunidad de indagación.</p>		
			DIÁLOGO CONSIGO MISMO (INTROSPECCION)		
		Individual o grupalmente, las niñas realizarán de manera muy creativa y recursiva un dibujo en el que expongan una situación en la que se muestre la importancia de las diferencias.		Hojas, plastilina, temperas, marcadores, escarcha.	
EVALUACIÓN		Se les pedirá a las niñas que comenten que emociones o sentimientos surgieron en ellas con la actividad, si les gustó la actividad y si aprendieron algo nuevo.			

INSTITUCION		Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño		GRUPO/GRADO/CU	104-105-106-305-	
FECHA DE APLICACIÓN:		14 de Noviembre de 2013	ELABORADO POR:	Jessica Carolina Quintero Usma		
IDEA ORIENTADORA <i>Razonamiento (¿Por qué es importante preguntar?)</i>	JUSTIFICACION		DIÁLOGO CON EL TEXTO (JUGUEMOS CON LA PALABRA)			RECURSOS
	Un mundo sin preguntas no es posible, son ellas quienes han llevado a ampliar el campo intelectual, pues es a través de la curiosidad que se inicia una investigación y se dan nuevos descubrimientos. Todo el tiempo preguntamos y los niños aún más, su naturaleza inquieta los lleva a querer conocer y saberlo todo, preguntan por lo más mínimo y por aquello que nos puede parecer obvio hasta que ellos lo cuestionan y nos dejan sin palabras. De esa manera, es elemental enseñar a los niños a preguntar de una manera adecuada y mostrarles la importancia tanto de preguntar como de preguntar correctamente.		<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará una lluvia de preguntas donde las niñas podrán preguntar sobre cualquier tema y como lo deseen. - Se relacionarán las preguntas para escoger algunas de ellas y revisarlas con detenimiento en tanto redacción y contenido. - Luego, se pondrá a imaginar a las niñas diferentes situaciones en las que se pregunte erróneamente o consecuencias del no preguntar. 			Lugar para escribir, marcadores.
			DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)			
			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es preguntar? - ¿Por qué preguntamos? - ¿De dónde vienen las preguntas? - ¿Es importante preguntar? - ¿Qué pasaría si no preguntáramos? <p>De forma ordena se establecerá un diálogo al estilo FPN respetando las condiciones básicas para la comunidad de indagación.</p>			
			DIÁLOGO CONSIGO MISMO (INTROSPECCION)			
			Cada niña deberá pensar en una pregunta que para ella sea la más importante, luego la formulará y finalmente explicará el porqué es tan importante.			Hojas, lápices e imaginación.
EVALUACIÓN		Se les pedirá a algunas de las niñas que comenten si aprendieron algo nuevo, qué aprendieron y cómo se sintieron durante la actividad.				

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	Febrero 27 de 2014	SESION N° 01	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Indagación
OBJETIVO	Lograr dar continuidad a una misma idea		
CATEGORÍA	Convivencia	ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma	
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGIA DE LA SESIÓN		
<i>¿Cómo me relaciono con los demás?</i>			
<p>Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, desde el inicio de nuestras vidas interactuamos con otros y con el paso del tiempo esto se convierte en una necesidad sin importar que tan diferentes seamos, por esta razón la tolerancia y la comunicación entran a desempeñar un papel fundamental.</p> <p>Es así como se debe entender que es necesario comunicarse adecuadamente con los demás y respetarlos a pesar de las discordancias para lograr convivir y contribuir entre sí en la construcción e interacción con el mundo.</p>	<i>DIALOGO CON EL TEXTO (APROXIMACION AL TEXTO)</i>		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto Para iniciar esta sesión y dar apertura al curso, se realizará una dinámica que permitirá que las niñas creen un ambiente participativo y ameno; para esto se usará una ronda que se llama “la batalla del calentamiento” en la que las niñas deberán mover sucesivamente una parte de su cuerpo según sea indicado, pero para lograr que haya movimiento no sólo en el cuerpo sino también en el lugar de clase, las participantes deberán ir caminando por todo el salón moviendo simultáneamente la parte del cuerpo indicada; esta dinámica permitirá que las niñas se relacionen con sus demás compañeras, rompan su círculo social y salgan de su zona de confort si la tienen determinada en un lugar específico. Culminado este momento, las niñas conocerán el <i>muñeco de la palabra</i> al cual deberán asignarle un nombre de manera muy rápida; luego nombrarán un lugar, un momento del día o del año, uno o dos personajes y un objeto, elementos con los cuales se creará un ambiente propicio o suceso que permitirá la construcción de una historia.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Para dar cuerpo a la historia, permitir que las niñas se relacionen con la herramienta del <i>muñeco de la palabra</i> y lograr identificarlas con sus nombres, cada una de ellas una vez tenga al muñeco deberá decir su nombre en voz alta y luego aportar un suceso corto a la historia que se relacione con lo nombrado anteriormente, es decir, según lo que dice una compañera la siguiente deberá agregar un suceso más pero que sea consecuente con lo anteriormente dicho, de manera que la historia empiece a tener contenido, personajes, temporalidad, etc.</p>		
	<p><i>DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)</i></p> <p>Fase 1: preguntando y analizando Una vez todas las niñas hayan terminado de dar sus aportes a la historia, se deberán formular preguntas con el objetivo de construir posibles finales para dicha historia, estas podrían ser de la siguiente manera: ¿Por qué fue importante que le diéramos continuidad a la misma historia? ¿Cómo fue posible que le diéramos continuidad a la historia si no todas pensábamos que sucedería lo mismo?</p>		

	<p>¿Todo lo que sucede en el mundo está ya determinado? ¿Qué pasaría si las personas no pudiéramos ponernos de acuerdo? ¿Qué hubiera pasado si (se nombra un personaje) no hubiera hecho (se nombra algún acto que haya realizado)?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Una vez se realicen estas preguntas las niñas deberán llegar a un acuerdo para crear un final para la historia; para lograr esto se conformarán dos o tres equipos y cada uno postulará el final que le parece más adecuado argumentando por qué cree que es el mejor, el objetivo es que entre ambos quipos se pongan de acuerdo o que por el contrario, logren convencer la mayor cantidad de participantes del otro equipo.</p>		
	<i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</i>		
	<p>Fase 1: Repensarnos Para cerrar la actividad, individualmente las participantes dibujarán el final que les pareció más adecuado o si creen que ninguno fue pertinente creen uno nuevo y además que expongan si aprendieron algo con la actividad y que fue lo que aprendieron.</p>		
RECURSOS	<p><i>DIÁLOGO CON EL TEXTO</i> <i>Espacio, imaginación.</i></p>	<p><i>DIÁLOGO CON EL OTRO</i> <i>Espacio, voz.</i></p>	<p><i>DIÁLOGO CONSIGO MISMO</i> <i>Hojas, lápices, colores.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	06 de Marzo de 2014	SESION N° 02	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Razonamiento
OBJETIVO	Identificar y significar palabras y estados		
CATEGORÍA	Reconocimiento	ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero	
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGIA DE LA SESIÓN		
<i>¿Pensar e imaginar es lo mismo?</i>			
En FpN uno de los objetivos principales (por no decir que el primero), es enseñar a los niños a pensar correctamente, lo que se manifiesta a través del desarrollo y potencialización de habilidades tales como dar buenas razones o aprender a preguntar, entre otras, y en este proceso la imaginación juega un papel protagónico. Por esta razón, es importante que los niños reconozcan e identifiquen qué es el pensamiento, qué es la imaginación, cómo los usan y porque son sustanciales en su desarrollo, pues en base a esto es en lo que se realiza el trabajo de FpN.	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACION AL TEXTO)		
	Fase 1: Descubriendo el texto		
	Para iniciar la sesión, se realizará una dinámica a través de la cual las niñas se movilicen de su lugar o puesto y a la vez activen su cuerpo, de manera que la actividad a realizar sea menos esquemática y las participantes estén más activas. Luego de esto, se realizará la lectura de un cuento del cual no se dirá el título y que reseña la vida de una señora que hace todas las cosas de una manera poco convencional. Dicha lectura se realizará por pequeñas partes con el fin de que las niñas puedan darle continuidad a la historia y de esta manera se de apertura al diálogo al estilo de FpN, a través de las preguntas y diferentes sucesos que las participantes agreguen.		
	Fase 2: Leyendo, pensando y jugando		
A continuación, las niñas conformarán grupos con el objetivo de buscar un título para la historia teniendo en cuenta las características principales, los personajes, lugares, etc. y posteriormente se socializará lo acordado dando cuenta de porqué escogieron este título y porqué creen que es el más adecuado para el cuento, abriendo el diálogo a todo el curso y ya no sólo al grupo con el que se eligió el título del cuento.			
DIALOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)			
Fase 1: preguntando y analizando			
A medida que las niñas vayan socializando los títulos seleccionados y dando las razones del porqué lo escogieron, se irán generando preguntas o cuestionando los argumentos expuestos, de modo que individual o grupalmente las niñas tengan la posibilidad de replantear y autocorregir lo ya dicho. Algunas de las preguntas que podrían suscitar esto son: ¿Las cosas siempre están en orden? ¿Es posible poner todo al revés? ¿Para qué sirve el orden? ¿Qué pasaría si cambiáramos las cosas todo el tiempo?			

	<p>¿Por qué hacemos las cosas de cierta manera y no de otra? ¿Es posible pensar al revés como la señora contraria?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Según la dinámica propuesta anteriormente y a través de las diferentes preguntas se establecerá un diálogo al estilo de FpN en torno al tema de lo que es el pensamiento y los propios pensamientos, para esto, se les pedirá a las niñas que traten de trasladar sus pensamientos a las diferentes situaciones que se les irán narrando mientras tienen sus ojos cerrados, simultáneamente se les irán planteando preguntas como ¿es esto posible en la vida real o sólo en nuestra cabeza? Con el objetivo de que logren identificar lo que es el pensamiento y la imaginación, el primero referido a las operaciones concretas como matemáticas o los recuerdos y la segunda a las cosas que no existen en el mundo concreto, como fantasías o cosas que no se hayan creado aún.</p>		
	DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)		
	<p>Fase 1: Repensarnos Una vez terminado lo anterior, se centrará el diálogo en la manera en como la señora contraria pensaba y cómo hablaba en relación con las situaciones descritas anteriormente, a partir de allí se discutirá sobre el pensamiento y la imaginación. Luego de esto, cada niña deberá intentar construir argumentos acerca de si cree que el pensamiento y la imaginación son lo mismo o son distintos mientras realiza un dibujo de cada uno basados en el cuento de la señora contraria.</p>		
RECURSOS	<p>DIALOGO CON EL TEXTO <i>Cuento "La señora contraria" de Jairo Aníbal Niño.</i></p>	<p>DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Carteleras, Marcadores, lápices. hojas</i></p>	<p>DIÁLOGO CONSIGO MISMO <i>Lápices, hojas.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	Marzo 13 de 2014	SESION N° 03	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Indagación
OBJETIVO	Caracterizar y clarificar conceptos		
CATEGORÍA	Reconocimiento		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGIA DE LA SESIÓN		
<i>¿De qué están hechos mis pensamientos?</i>			
<p>Quando hablamos del pensamiento se presentan muchas inquietudes y cuestionamientos con los que intentamos caracterizarlo y tener una idea clara de aquello que es; este tipo de inquietudes no sólo se dirigen a la definición del concepto “pensamiento”, sino también a su contenido, forma, etc. elementos fundamentales para lograr comprenderlo de mejor manera.</p> <p>De allí nace la importancia de despertar esta inquietud ante el tema en los niños, que con su gran capacidad de asombro, espontaneidad y curiosidad pueden problematizar aquello que llamamos pensamiento y así mismo lograr clarificarlo, de manera que rastreen la</p>	DIALOGO CON EL TEXTO (APROXIMACION AL TEXTO)		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto Para empezar esta sesión, se realizará un juego de atención el cual implica mantener el equilibrio entre la escucha, los movimientos corporales y la observación, a través de éste las niñas tendrán que esforzarse tanto mental como físicamente, lo que ayudará a dar apertura a la temática que se trabajará. Terminado este primer momento y realizando un breve repaso de la sesión anterior (sobre pensamiento y la imaginación), se traerán a colación los imaginarios o referentes de aquello que las niñas entienden por <i>monstruo</i> para luego reproducir fragmentos de la película “Monsters Inc” en los que se muestran estos personajes de una manera diferente a como se les considera cotidianamente.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Seguido de esto, se volverá a preguntar por las concepciones del <i>monstruo</i> teniendo en cuenta lo proyectado en la película, se contrastarán estos dos referentes con el fin de identificar cambios y a partir de allí se dará inicio al diálogo al preguntar el por qué se produjeron éstos, las participantes deberán manifestar no sólo lo que creen que es sino lo que sienten cuando se les nombra esta palabra (monstruo). Del mismo modo, se empezarán a evaluar estas descripciones en relación con la imaginación teniendo en cuenta la estimación de cada niña con respecto al mismo tema, es decir, se buscará ver las nuevas y diferentes configuraciones que se conforman y como se relaciona esto con el pensamiento y/o la imaginación, pues aunque se hable del mismo tema (los monstruos) se podrán exponer variadas interpretaciones.</p>		
	DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
<p>Fase 1: preguntando y analizando Algunas de las preguntas que podrán servir como ruta para fomentar la discusión son: ¿Por qué imaginamos? ¿La imaginación sabe a algo? ¿Puedo imaginar lo que quiera?</p>			

<p>importancia y las características de él, es decir, no sólo entiendan lo que es sino que le den forma y/o contenido.</p>	<p>¿Todo lo que pienso existe? ¿Si con mi imaginación puedo crear cosas que no existen en el mundo concreto, entonces sólo yo las puedo conocer? ¿Los sueños y recuerdos hacen parte del pensamiento? ¿Puedo evitar pensar? ¿Por qué pesamos e imaginamos? Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Teniendo en cuenta las preguntas o elementos principales de la discusión anterior, se realizará una pequeña reflexión con la ayuda de un corto cuento titulado “Juanito conejo no tiene miedo”, el cual muestra como Juanito descubre que el monstruo que cree está en su casa todas las noches, no existe en la vida concreta sino fue una creación de su mente. Así, se volverá sobre lo planteado anteriormente y se tratará de descubrir si los monstruos a los que las niñas se refieren existen efectivamente, son metáforas o son creaciones de la mente.</p> <p style="text-align: center;">DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</p> <p>Fase 1: Repensarnos Finalmente, cada niña deberá intentar crear un objeto o proyecto novedoso, es decir, que nadie haya creado ni pensado nunca, luego lo plasmará en un dibujo o escrito para así poder fabricarlo de manera concreta. Terminado este proceso, si es posible en la misma sesión o en la siguiente, se les mostrará a las niñas como sus pensamientos pueden llegar a ser palpables o concretos.</p>		
<p style="text-align: center;">RECURSOS</p>	<p>DIALOGO CON EL TEXTO <i>Fragmentos de la película “Monsters Inc”, video beam, tablero o lugar donde se pueda realizar la lista de los imaginarios de monstruo, marcadores.</i></p>	<p>DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Cuento “Juanito conejo no tiene miedo”, lista de los imaginarios de monstruo.</i></p>	<p>DIÁLOGO CONSIGO MISMO <i>Lápices, colores, hojas.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	27 de Marzo de 2014	SESION N° 05	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Interpretación
OBJETIVO	Identificar y diferenciar elementos a partir de inferencias		
CATEGORÍA	Reconocimiento		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGIA DE LA SESIÓN		
<i>¿Siempre estoy pensando?</i>			
<p>El reconocimiento del pensamiento y sus componentes es de gran importancia, sin embargo hay elementos de los que se debe diferenciar para así lograr englobarlo y comprenderlo de mejor manera y no llegar a universalizar todo aquello que se vive como pensamiento. De este modo y luego de identificar lo que es el pensamiento se debe así mismo identificar aquello que es diferente a él o lo que se pudo relacionar pero no es equivalente, pues es relevante que las personas desde una corta edad aprendan tanto a definir como a diferenciar conceptos y elementos, debido a que es común creer que definir es</p>	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACION AL TEXTO)		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto Para esta comunidad de diálogo se realizará una ronda llamada “yo tengo una casita” en la que se pone en juego nuevamente la coordinación entre habla, observación y movimientos corporales, pues aunque la ronda se repita varias veces, los movimientos se irán magnificando con cada repetición. Esta dinámica permitirá que las niñas asocien la percepción visual con la expresión corporal de modo que además de ser una actividad rompe-hielo sirva de introducción para la temática a trabajar. A continuación y sin hacer introducción al tema, se organizarán las niñas en 5 grupos, cada uno de ellos tendrá una bolsa sellada por lo que sólo podrán percibir los objetos que se encuentren en ella, la bolsa se rotará por todas las integrantes del grupo para que cada una vaya imaginando lo que hay dentro de la bolsa.</p>		
	<p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Cada integrante del grupo deberá socializar lo que cree que está en la bolsa y luego todo el grupo deberá ponerse de acuerdo para formular una pregunta que les sirva de pista para descubrir cuáles son los objetos, seguido de esto las niñas deberán realizar una lista de cosas que crean que son dichos objetos según la cantidad que haya allí (por ejemplo si son 5 objetos, será una lista de 5 cosas) y así compartirla con los demás grupos; el equipo que más objetos haya logrado adivinar será el ganador, para declarar el ganador se destapará la bolsa frente a todas las participantes y se exhibirán los objetos. Una vez terminado este momento, cada una de las niñas realizará una descripción de lo que sintió cuando percibió cada objeto y porqué creyó que era aquello que dijo, es decir, si creyó que era un cepillo de dientes, qué fue lo que sintió y la llevó a pensar esto.</p>		
DIALOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)			
<p>Fase 1: preguntando y analizando Algunas de las preguntas que se pueden suscitar a partir de la actividad anterior son:</p>			

<p>igual a diferenciar y para lograr pensar correctamente esta oposición es elemental y necesaria.</p>	<p>¿Puedo sentir y pensar a la vez? ¿Si puedo pensar sin sentir o percibir, también puedo sentir o percibir sin necesidad de pensar? ¿Mis sensaciones y sentimientos conforman pensamientos o son cosas diferentes? ¿Puedo sentir mis pensamientos?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Luego de realizar algunas preguntas respecto a la actividad anterior, las niñas deberán pensar en situaciones de su vida cotidiana en las cuales piensan, imaginan o sienten (perciben) con el fin de que identifiquen las diferencias de éstas o la simultaneidad con que las realizan. Como herramienta de apoyo, se les irán exponiendo algunos casos muy puntuales basadas en las actividades que suelen realizar ellas mismas para lograr dar claridad con el tema y finalmente para que entre ellas entren en discusión sobre determinadas situaciones.</p> <p style="text-align: center;">DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</p> <p>Fase 1: Repensarnos De manera individual cada niña deberá crear una situación, historia o cuento en la que exponga algunos de los diferentes elementos trabajados en clase y pueda diferenciarlos, éstos podrán ser las percepciones, emociones, movimientos, pensamientos e imaginación.</p>		
<p>RECURSOS</p>	<p>DIALOGO CON EL TEXTO <i>Espacio, imaginación, bolsa sellada con diferentes objetos dentro.</i></p>	<p>DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Hojas, lápices.</i></p>	<p>DIÁLOGO CONSIGO MISMO <i>Hojas, lápices, colores.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	03 de Abril de 2014	SESION N° 06	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Traducción
OBJETIVO	Identificar y diferenciar elementos a partir de inferencias		
CATEGORÍA	Reconocimiento		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGIA DE LA SESIÓN		
<i>¿Los sentimientos y los pensamientos son lo mismo?</i>			
<p>Generalmente la diferenciación entre pensamientos y sentimientos es algo que aprendemos por nosotros mismos a través de las diferentes experiencias que vivimos, sin embargo en muchas ocasiones solemos diferenciarlas someramente y no nos detenemos a diferenciar una cosa de la otra, como si el pensar en alguien significa que la quiera, etc. No obstante, es esencial en el proceso de autoconocimiento aprender a diferenciar e identificar en qué momentos pensamos y en qué momento estamos sintiendo.</p>	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACION AL TEXTO)		
	Fase 1: Descubriendo el texto		
	<p>La sesión iniciará con una canción llamada <i>Palo bonito</i>, ésta sólo consta de tres palabras cada una con un movimiento específico de los dedos de la mano mientras el ritmo irá variando, la idea es que las niñas logren coordinar estos tres elementos y así se gane la atención de ellas.</p> <p>Seguidamente se realizará la lectura de un cuento titulado <i>Corduroy</i> que será proyectado con un video beam, pues el cuento no tiene texto sino que la lectura se dará a través de imágenes y serán las niñas quienes irán narrando lo sucedido, el objetivo es que por cada imagen se nombren mínimo dos posibles eventos, para lograr esto se irán resaltando algunos pequeños detalles o creando preguntas que susciten otras posibilidades.</p>		
	Fase 2: Leyendo, pensando y jugando		
<p>Una vez terminada la narración del cuento, se preguntará a las niñas sobre las similitudes de la historia con sus propias vidas, pues ésta se basa en un osito de felpa que le falta un botón de su overol y por este motivo nadie lo ha querido llevar de la juguetería, el diálogo girará en torno a temas tanto sentimentales debido al apego o cariño que se puede establecer con ciertos juguetes o a temas éticos como la valoración de los elementos o juguetes.</p>			
DIALOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)			
Fase 1: preguntando y analizando			
<p>Preguntas como las que se presentarán a continuación podrían servir de guía o incentivar aún más el diálogo:</p> <p>¿Puedo pensar sobre mis sentimientos?</p> <p>¿Por qué queremos a las personas?</p> <p>¿Puedo querer a las personas, mascotas y cosas por igual?</p> <p>¿Cómo se cuando pienso y cuándo siento?</p> <p>¿Qué significa tener sentimientos?</p> <p>¿Los sentimientos o pensamientos se pueden tocar?</p>			

	<p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Terminado este momento, por parejas las niñas contarán a su compañera cuál es su muñeco o juguete favorito y por qué lo es, alguna historia o anécdota especial que haya vivido con sus juguetes, etc. y así ir identificando tanto lo que son los sentimientos como los que ellas sienten.</p>		
	<p><i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</i></p>		
	<p>Fase 1: Repensarnos Luego cada niña deberá crear una historia basada en lo escuchado y visto en la clase, la idea es que en esta historia se puedan incluir juguetes y algún tipo de sentimiento.</p>		
<p>RECURSOS</p>	<p><i>DIALOGO CON EL TEXTO</i> <i>Cuento gráfico “Corduroy”, video beam.</i></p>	<p><i>DIÁLOGO CON EL OTRO</i> <i>Voz, recuerdos, pensamientos e imaginación</i></p>	<p><i>DIÁLOGO CONSIGO MISMO</i> <i>Hojas, lápices, colores.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	10 de Abril de 2014	SESION N° 07	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Razonamiento
OBJETIVO	Identifica y reconoce las diferencias		
CATEGORÍA	Convivencia	ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero	
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGIA DE LA SESIÓN		
<i>¿Por qué no quiero a todas las personas igual?</i>			
Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, las relaciones que entablamos con el mundo y con otros son inevitables debido a que en cada momento de nuestras vidas interactuamos constantemente con otras muchas personas. Sin embargo, no todas las relaciones se dan de la misma manera y en ocasiones esto depende del ambiente en que nos encontremos, de allí nace la importancia de, en primer lugar, comprender las diferencias con los otros; en segundo lugar, aprender a respetarlos y convivir con ellos para poder realizarse y finalmente identificar qué tipo de relación entablamos.	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto La apertura a esta comunidad de diálogo será con una ronda llamada “Debajo de un botón”, en la cual se repite la última sílaba de cada palabra con que termine la frase lo cual será una introducción muy apropiada para la actividad que se va a realizar a continuación, pues aunque no se realice repetición oral si se hará una reproducción. Luego de esta actividad introductoria se les pedirá a las niñas que se ubiquen por parejas para realizar la dinámica del <i>espejo</i>, ésta consiste en que las participantes se sitúen una frente a la otra y determinen quién será el reflejo y quién ejecutará los movimientos, la idea es que el reflejo o espejo imite las acciones de la persona que está en frente, el coordinador deberá indicar dichas acciones. Se iniciará la actividad con movimientos lentos y sencillos mientras se comprende por completo la dinámica, a continuación se les pedirá que ejecuten movimientos corporales completos como subir el brazo o agacharse, el reflejo debe realizar las mismas acciones que su compañera tanto corporales como faciales y de expresión, después pasaremos al nivel facial en el que se les pedirá que hagan gestos sencillos como inflar los cachetes o sacar la lengua, poco a poco se aumentará la dificultad, pues se les pedirá ahora que realicen expresiones como de felicidad, asombro, miedo, etc. y para concluir este momento quien ejecute los movimientos deberá contar al reflejo un suceso de su vida el cual deberá igualmente repetir. Se repite la misma dinámica pero cambiando de papeles, es decir, quien ejecutaba los movimientos es ahora quien imita y viceversa.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Finalizado este primer momento del <i>espejo</i>, las participantes deberán compartir o describirle a su compañera cómo se sintieron y que fue para ellas lo más fácil y lo más difícil en cada papel; seguidamente se realizará la socialización de lo dialogado anteriormente con el resto del grupo pero esta socialización será un tanto particular, pues la niña que tenga la palabra no describirá como se sintió ella misma sino cómo se sintió su compañera y la niña de la que se está hablando (es decir, de quien se está describiendo lo que sintió) le realizará una pregunta</p>		

	con respecto al tema a la misma compañera.		
	DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
	<p>Fase 1: preguntando y analizando En este espacio se recogerán algunas de las preguntas que las niñas realicen a sus compañeras o que incentivarán el espacio de diálogo, éstas podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué no todas sentimos lo mismo? - ¿Podemos controlar los que sentimos? - ¿Dónde están los sentimientos? - ¿Sentir y pensar es lo mismo? <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Terminado el momento de las preguntas, se seleccionará una de ellas o se irá haciendo una revisión de cada una con el fin de desglosarla y analizar sus componentes de manera conjunta de manera que se de claridad a lo que son los pensamientos, emociones, sentimientos y percepciones; esto a través de la metodología de FpN (comunidades de indagación) y apoyado en ejemplos cotidianos que evidencien y clarifiquen los conceptos.</p>		
	DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)		
	<p>Fase 1: Repensarnos Cada una de las niñas deberá en un lado de una hoja blanca dibujar como cree que se ve cuando está pensando en comida, en la tarea, en jugar o en la familia, entre otros y si desea simbolizarlo con figuras, colores, etc. y por el otro lado de la hoja, deberá dibujar como cree que se ve cuando se siente feliz, triste, aburrida, cansada, o emocionada, entre otros e igualmente si desea puede agregar elementos que signifiquen dicho estado.</p>		
RECURSOS	DIALOGO CON EL TEXTO <i>Espacio</i>	DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Voz</i>	DIÁLOGO CONSIGO MISMO <i>Hojas, Lápices, colores, marcadores, etc.</i>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	08 de Mayo de 2014	SESION N° 08	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Interpretación
OBJETIVO	Identificar y diferenciar elementos a partir de inferencias		
CATEGORÍA	Reconocimiento		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGIA DE LA SESIÓN		
¿Siempre estoy sintiendo?			
<p>El reconocimiento de las emociones hace parte del autoconocimiento y la identidad, diferenciarlas de los pensamientos y los sentimientos es el primer momento pero diferenciarlas entre ellas es elemental. Usualmente los niños presentan confusión para identificar como se sienten en determinada situación, por lo que pueden decir que están enojados cuando en realidad están tristes, etc. Las emociones juegan un papel elemental en el proceso de aprendizaje por lo que dentro de la formación de los niños debe tenerse siempre muy en cuenta.</p>	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACION AL TEXTO)		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto El inicio de la sesión se dará con una ronda llamada <i>La batalla del calentamiento</i>, esta implica movimientos varios que podrían llevar hasta situaciones muy graciosas, el objetivo es romper con la pasividad y motivar a las niñas a estar activamente participativas. A continuación para introducir a las niñas al tema de las emociones, se les irán mostrando carteles que contienen caras que expresan alguna de las 6 emociones que se trabajarán en esta sesión, a medida que se muestre una cara la niñas deberán imitarla e ir identificando qué tipo de expresión era esa, los nombres que van diciendo se irán anotando junto a la cara.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Una vez se termine de exponer las caras, se empezarán a analizar las respuestas con el fin de encontrar la adecuada y así las niñas sepan identificar cada emoción. Para hacer más cercano a las niñas este proceso, se les pedirán que intenten narrar alguna situación en la que está emoción haya estado presente.</p>		
	DIALOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
<p>Fase 1: preguntando y analizando A medida que transcurra la dinámica, algunas preguntas que podrán servir de guía son: ¿Los sentimientos y las emociones son iguales? ¿Puedo vivir sin emociones? ¿En qué se diferencian los pensamientos, emociones y sentimientos? ¿Puedo emocionarme pensando? ¿Las emociones se pueden tocar? ¿Los sentimientos, pensamientos o emociones saben a algo?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro En parejas, las niñas se pondrán una frente a la otra, cuando una nombre alguna emoción la otra deberá hacer la expresión correspondiente, luego se cambiarán los papeles hasta repasar todas las emociones vistas en la sesión,</p>			

	la finalidad es que su reconocimiento emocional se fortalezca.		
	<i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</i>		
	Fase 1: Repensarnos Para finalizar la actividad, las niñas dibujarán en una hoja su cara con la emoción que estén sintiendo en ese momento.		
RECURSOS	<i>DIALOGO CON EL TEXTO</i> <i>Carteles con dibujos de caras que expresen alguna de las emociones, cinta, marcadores, repisa o tablero para pegar y escribir.</i>	<i>DIÁLOGO CON EL OTRO</i> <i>Voz, pensamiento.</i>	<i>DIÁLOGO CONSIGO MISMO</i> <i>Hojas, lápices, colores, marcadores.</i>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	22 de Mayo de 2014	SESION N° 09	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR:
OBJETIVO	Identificar las propias emociones y los sentimientos y diferenciarlas de los pensamientos.		Interpretación
CATEGORÍA	Identidad		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGIA DE LA SESIÓN		
<i>¿Sentir y pensar son lo mismo?</i>			
El proceso de conocimiento de nosotros mismos es constante debido a que somos seres cambiantes, pero hay algunos elementos que se conservan y son comunes a todas las personas, siendo así, es importante conocerlas e identificarlas tanto en nosotros mismos como en los demás. Además de identificarlas entre ellas, se requiere diferenciar de los pensamientos siendo un elemento de vital importancia que las niñas en su proceso de conocimiento deben tener presente.	<i>DIALOGO CON EL TEXTO (APROXIMACION AL TEXTO)</i>		
	Fase 1: Descubriendo el texto		
	Luego de una ligera actividad rompe hielos en la cual las niñas se desplazarán por todo el salón o espacio que se disponga para la clase despertando y así su atención y manteniéndolas activas y con muy buena disposición, se reproducirá la canción “muecas” de Miss Rossi en la cual a través de la música se van nombrando una serie de situaciones en las que el lenguaje gestual tiene espacio para ser representado por quienes lo escuchan. A medida que se va reproduciendo la canción las niñas deben hacer la <i>mueca</i> que indica la canción, primero individualmente y luego frente a una compañera para que de este modo puedan identificar a manera de reflejo la emoción o gesto.		
	Fase 2: Leyendo, pensando y jugando		
Al terminar la actividad de la canción “muecas” y teniendo en cuenta lo visto en las clases anteriores en las que los temas centrales fueron las emociones, los sentimientos y el pensamiento, a través de la metodología de comunidades de diálogo se realizará la diferenciación entre estos dos elementos, basados en algunas situaciones vividas por las niñas y que compartirán a sus compañeras a través de sus propios relatos. Para hacer más sencilla esta actividad, se crearán dos conjuntos en los cuales se depositarán los “elementos” que pertenezcan a él, para hacer más comprensible esta actividad se remitirán las temáticas a situaciones cotidianas vividas por las niñas, la distinción será entre el pensamiento por un lado y las emociones y sentimientos por el otro.			
<i>DIALOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)</i>			
Fase 1: preguntando y analizando			
Durante el momento de las narrativas, las niñas podrán ir generando preguntas al igual que en el momento en que la socialización haya terminado, sin embargo, es posible que nos detengamos en una de estas y de allí se deriven las demás. Algunas de las preguntas que se podrían generar o que servirían de incentivo para la discusión son:			

	<p>-¿Cómo sé cuándo estoy pensando y cuando estoy emocionada? -¿Cuándo pienso también estoy sintiendo? -¿Puedo pensar sobre mis sentimientos y emociones? -¿Pensar podría generar emociones en mí? -¿Siempre estoy pensando y sintiendo o puedo no hacer ninguna de las dos cosas?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Para poder llenar los conjuntos con los elementos que pertenecen a él, nos detendremos en alguna de las preguntas formuladas para analizarla e intentar clarificar la diferenciación entre dichos elementos.</p> <p style="text-align: center;"><i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</i></p> <p>Fase 1: Repensarnos Al finalizar la actividad anterior, las niñas dibujarán de nuevo los conjuntos pero en esta ocasión los elementos que pondrán dentro serán situaciones que hayan vivido o vivan y que traduzcan o simbolicen lo anteriormente dicho, por ejemplo, en el conjunto de las emociones en vez de dibujar una cara enojada o la palabra, deberán plasmar algún evento que las haga sentirse efectivamente enojadas, esto permitirá reflejar la comprensión del tema que han tenido las niñas y además trascender del plano teórico al simbólico.</p>		
RECURSOS	<p><i>DIALOGO CON EL TEXTO</i> <i>Canción “muecas” de miss Rossi, Bafles, reproductor.</i></p>	<p><i>DIÁLOGO CON EL OTRO</i> <i>Tablero o superficie amplia para escribir, marcadores.</i></p>	<p><i>DIÁLOGO CONSIGO MISMO</i> <i>Hojas, colores, lápices, marcadores.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	26 de Agosto de 2014	SESION N° 01	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Indagación
OBJETIVO	Reconocimiento de grupo		
CATEGORÍA	Convivencia		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
<i>¿Cómo me relaciono con los demás?</i>			
<p>La relación con los otros y con el mundo hace parte del proceso vital de los seres humanos, de esta manera todos y todas desarrollamos habilidades sociales para enfrentarnos a las diferentes situaciones que se pueden presentar al igual que a convivir con las demás personas. Sin embargo, aprender a desenvolvernos en el mundo no es una tarea fácil, pues el constante cambio es quizás lo único estable que actualmente podemos encontrar. Ahora bien, los niños suelen sorprendernos con preguntas sobre cosas del mundo que no entienden o tienen imaginarios de ellas diferentes a los de la</p>	<i>DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)</i>		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto Para dar inicio de esta primera sesión se realizará una actividad sencilla de concentración la cual consiste en nombrar una parte del cuerpo e inmediatamente tocarla, pero el coordinador de la actividad podrá nombrar una parte del cuerpo diferente a la que toca y así hacer que las niñas que lo sigan se equivoquen, la actividad se repetirá varias veces hasta que todas las niñas logren tener la atención en las palabras y no en los movimientos del coordinador.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Siendo esta una actividad de conocimiento y re-conocimiento de los grupos, se realizará la actividad de la “papa caliente” que servirá de presentación de las participantes. La dinámica se basará en que quienes la tengan tendrán que presentarse y responder una pregunta que formularán sus demás compañeras y que permita conocerlas desde un plano más personal y menos institucional.</p>		
	<i>DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)</i>		
	<p>Fase 1: preguntando y analizando Algunas de las preguntas que se podrán generar en el grupo durante la dinámica de la “papa caliente” serán: -¿Cuál es tu comida favorita? -¿Qué es lo que menos te gusta hacer? -¿Qué te gustaría ser cuando seas mayor? -¿Cuál es la música que más te gusta? -¿Con quién vives? -¿Tienes mascotas?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Una vez se termine esta actividad y hacer una pequeña reflexión de ella, se les pedirá a las niñas que</p>		

<p>realidad, por eso es indispensable tomar esas ideas como herramienta para tomar conciencia de las problemáticas sociales y así las soluciones, siendo este el primer paso para una óptima formación ciudadana.</p>	<p>comenten qué es lo que más les gusta de ir a la escuela, su clase favorita, la mejor actividad que hayan realizado en la escuela y el mejor recuerdo que tengan de ella, esto con el fin de identificar sus gustos e intereses para la planeación de las clases posteriores; adicionalmente, se presentará la “Caja de deseos” que estará presente en todas las clases y será el lugar en el que las niñas podrán depositar sus deseos para las clases, es decir, decir qué les gustaría cambiar, que actividad quisieran hacer, etc. además de evaluar las sesiones.</p>		
	<p><i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</i></p>		
	<p>Fase 1: Repensarnos Para el cierre de la actividad se hará la presentación formal de la clase, se evaluará la misma y se dará a conocer la actividad propuesta para la siguiente clase con el fin de poder realizar la siguiente sesión a plenitud.</p>		
<p>RECURSOS</p>	<p><i>DIÁLOGO CON EL TEXTO</i> <i>Espacio y Pelota.</i></p>	<p><i>DIÁLOGO CON EL OTRO</i> <i>Papel, lápices y buzón de los deseos.</i></p>	<p><i>DIÁLOGO CONSIGO MISMO</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	02 de Septiembre de 2014	SESION N° 02	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Traducción
OBJETIVO	Reconocimiento de conceptos		
CATEGORÍA	Reconocimiento		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
¿Sentir, percibir y pensar son lo mismo?	DIALOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)		
<p>Durante el proceso de autoconocimiento los niños y niñas tienden a confundir ciertos elementos que generalmente sólo mediante la experiencia se logran diferenciar, así suelen confundirse frente a sus sentimientos y creer que están tristes cuando tienen hambre aunque en realidad se sientan irritados o que recordar a alguien es quererlo. Ahora bien, la importancia de diferenciar, comparar o relacionar los sentimientos, pensamientos y percepciones (sensaciones) se debe a que de esta manera los niños y niñas pueden mejorar la comunicación y expresión de los niños y</p>	<p>Fase 1: Descubriendo el texto El inicio de esta sesión se realizará con un ejercicio muy sencillo que logrará captar la atención de las niñas y además contribuirá al aprendizaje de la escucha, la dinámica consiste en que cada niña nombre los números en secuencia según el orden establecido, pero la regla es que no pueden nombrar el número 1, 3 o 5 de modo que deben saltar estos en la secuencia (por ejemplo 20, 22, 24, 26...) y si lo hacen todas sus compañeras deben gritar inmediatamente "bum". Para este ejercicio es indispensable la ubicación en mesa redonda.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando La actividad base que se desarrollará y que incentivará el diálogo consiste en que las niñas con los ojos cubiertos experimenten con algunos elementos que irán tocando, oyendo, imaginando o recordando según sea el caso, el objetivo es que a través de esta práctica y con ayuda de algunas preguntas que el coordinador(a) vaya formulando obtengan elementos suficientes para lograr identificarlos y diferenciarlos entre ellos.</p>		
	DIALOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
	<p>Fase 1: preguntando y analizando Terminada la actividad de exploración se generarán algunas preguntas que servirán de apoyo para diferenciar dichos elementos, varias de estas preguntas pueden ser: -¿Qué sentiste cuando... (Oliste, tocaste, escuchaste)? -¿Qué pensaste que era...? ¿Por qué? -¿Por qué creíste que lo que (oliste, tocaste, escuchaste) era tal cosa? -¿Cómo te sentiste cuando (oliste, tocaste, escuchaste) eso?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Como los objetos usados durante la actividad exploratoria estarán en cubierto para que las niñas no</p>		

<p>niñas, es decir, cuando conocen y diferencian estos elementos podrán comunicar mejor el cómo se sienten y expresarse de una manera acertada ante lo que les sucede.</p>	<p>sepan de inmediato lo que eran, el objetivo es que a través de las preguntas vayan descubriéndolos y a la vez diferenciándolos entre ellos.</p>		
	<p>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</p>		
	<p>Fase 1: Repensarnos Las niñas deberán describir alguna situación cotidiana o personal en la que identifiquen cada uno de los elementos que anteriormente se trabajaron, sensación, pensamiento o sentimiento.</p>		
<p>RECURSOS</p>	<p>DIÁLOGO CON EL TEXTO <i>Espacio, vendas o trapos, elementos que produzcan sonidos, generen olores, puedan ser percibidos.</i></p>	<p>DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Espacio</i></p>	<p>DIÁLOGO CONSIGO MISMO</p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	09 de Septiembre de 2014	SESION N° 03	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Indagación
OBJETIVO	Reconocimiento del contexto		
CATEGORÍA	Reconocimiento		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
<i>¿Cómo me siento viviendo en mi entorno?</i>			
<p>“Nuestros sentidos nos engañan”, una frase que solemos usar las personas para referirnos a situaciones en las que creemos que una cosa es de determinada manera y es en realidad de otra, así sucede en ocasiones con nuestro entorno, vivimos nuestra vida sin darnos cuenta de la de las demás o de todo lo que sucede a nuestro alrededor porque creemos que no nos afecta y sólo cuando nos toca nuestro mundo es que las hacemos evidentes, empiezan a importarnos o simplemente descubrimos que no son como creíamos y que vivíamos engañados. La capacidad de percepción es muy</p>	<i>DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)</i>		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto Para esta sesión la actividad rompe-hielo se realizará con una canción que se llama “fuera pereza”, el objetivo es hacer que las niñas muevan su cuerpo ejecutando diferentes movimientos y así expulsando la pereza para estar muy activas y atentas para la actividad de la clase.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando En la primera parte de esta actividad se les pedirá a las niñas que dibujen el sol, tal como ellas creen que es en una hoja de color blanco para permitir poderle los colores que deseen; seguidamente socializarán sus dibujos y las características de su sol para luego mostrarles una imagen real de este astro y comparar las diferentes visiones, a partir de allí se iniciará la comunidad de indagación.</p>		
	<i>DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)</i>		
	<p>Fase 1: preguntando y analizando Algunas de las preguntas que podrán usarse para propiciar el diálogo serán: -¿Por qué no podemos ver el sol tal como es? -¿Todos vemos las cosas de la misma manera? -¿Todos los días las cosas son iguales? ¿Y las personas? -¿Las cosas y personas son en realidad como las vemos?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Luego de este momento, se les pedirá a las niñas que describan algunas características fundamentales de su entorno y cómo se sienten en él por ejemplo, cómo vive la gente, si hay naturaleza, si hay basura, etc. y luego cómo creen que vive la gente en Francia y en África.</p>		
	<i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</i>		
<p>Fase 1: Repensarnos Para finalizar la actividad se les mostrará un video o imágenes a las niñas de las diferentes</p>			

<p>importante para captar sucesos que nos pueden estar afectando y podemos pasar de alto, por eso enseñar a los niños y niñas a ser sensibles ante el mundo y dejarse tocar por lo que pasa a su alrededor cobra un gran valor para poder desarrollar de mejor manera la visión crítica de la realidad.</p>	<p>problemáticas de nuestro país y de los otros países que se nombraron para dejar en reflexión las concepciones y problemas de nuestro mundo.</p>		
<p>RECURSOS</p>	<p>DIÁLOGO CON EL TEXTO <i>Espacio.</i> <i>Hojas, colores, lápices.</i> <i>Video beam, imágenes del sol.</i></p>	<p>DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Voz.</i></p>	<p>DIÁLOGO CONSIGO MISMO <i>Video beam, imágenes del mundo.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	09 y 16 de Septiembre de 2014	SESION N° 03-04	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Indagación
OBJETIVO	Reconocimiento del contexto		
CATEGORÍA	Reconocimiento	ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma	
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
<i>¿Cómo me siento viviendo en mi entorno?</i>			
<p>“Nuestros sentidos nos engañan”, una frase que solemos usar las personas para referirnos a situaciones en las que creemos que una cosa es de determinada manera y es en realidad de otra, así sucede en ocasiones con nuestro entorno, vivimos nuestra vida sin darnos cuenta de la de las demás o de todo lo que sucede a nuestro alrededor porque creemos que no nos afecta y sólo cuando nos toca nuestro mundo es que las hacemos evidentes, empiezan a importarnos o simplemente descubrimos que no son como creíamos y que vivíamos engañados. La capacidad de percepción es muy</p>	<i>DIALOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)</i>		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto Para esta sesión la actividad rompe-hielo se realizará con una canción que se llama “fuera pereza”, el objetivo es hacer que las niñas muevan su cuerpo ejecutando diferentes movimientos y así expulsando la pereza para estar muy activas y atentas para la actividad de la clase.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando En la primera parte de esta actividad se les pedirá a las niñas que dibujen el sol, tal como ellas creen que es en una hoja de color blanco para permitir poderle los colores que deseen; seguidamente socializarán sus dibujos y las características de su sol para luego mostrarles una imagen real de este astro y comparar las diferentes visiones, a partir de allí se iniciará la comunidad de indagación.</p>		
	<i>DIALOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)</i>		
	<p>Fase 1: preguntando y analizando Algunas de las preguntas que podrán usarse para propiciar el diálogo serán: -¿Por qué no podemos ver el sol tal como es? -¿Todos vemos las cosas de la misma manera? -¿Todos los días las cosas son iguales? ¿Y las personas? -¿Las cosas y personas son en realidad como las vemos?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro Luego de este momento, se les pedirá a las niñas que describan algunas características fundamentales y problemas de su entorno, por ejemplo, cómo vive la gente, si hay naturaleza, si hay basura, etc. y luego cómo creen que vive la gente en Francia y en África.</p>		
	<i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</i>		
<p>Fase 1: Repensarnos Para finalizar la actividad se les mostrará un video o imágenes a las niñas de las diferentes</p>			

<p>importante para captar sucesos que nos pueden estar afectando y podemos pasar de alto, por eso enseñar a los niños y niñas a ser sensibles ante el mundo y dejarse tocar por lo que pasa a su alrededor cobra un gran valor para poder desarrollar de mejor manera la visión crítica de la realidad.</p>	<p>problemáticas de nuestro país y de los otros países que se nombraron para dejar en reflexión las concepciones y problemas de nuestro mundo.</p>		
<p>RECURSOS</p>	<p>DIÁLOGO CON EL TEXTO <i>Espacio.</i> <i>Hojas, colores, lápices.</i> <i>Video beam, imágenes del sol.</i></p>	<p>DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Voz.</i></p>	<p>DIÁLOGO CONSIGO MISMO <i>Video beam, imágenes del mundo.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	23 de Septiembre de 2014	SESION N° 05	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Indagación
OBJETIVO	Construye hipótesis a partir de la problematización de situaciones.		
CATEGORÍA	Convivencia	ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma	
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
<i>¿Las acciones que realizo sólo me afectan a mí?</i>	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)		
Somos seres que estamos en el mundo, lo habitamos y aunque tengamos tendencias y deseos individualistas estamos inmersos en relación con él y con los demás todo el tiempo. Cada acción que realizamos, cada decisión que tomamos y hasta las palabras que pronunciamos tienen resonancia en el contexto en que nos desenvolvemos y en general en todo el sistema en el que vivimos, así como cada cosa que sucede en el mundo nos afecta directa o indirectamente; no obstante, en ocasiones nuestra visión se ve	Fase 1: Descubriendo el texto Para realizar la sesión nos desplazaremos a un lugar abierto, pues esto facilitará el trabajo en grupo y nos acercará al entorno que es sobre lo que se va a trabajar; siendo así, mientras nos desplazamos desde el aula hasta el lugar haremos la actividad rompe-hielo la cual será con una ronda llamada “yo tengo un tic”, la cual iremos cantando al mismo ritmo con el que vamos caminando, además se les pedirá a las niñas que vayan observando detenidamente los lugares por los que pasamos.		
	Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Una vez en el lugar, se les pedirá a las niñas que conformen grupos de 5 personas, cada uno de ellos deberá pensar en un problema social local o global y que piensen en un ejemplo; una vez se pongan de acuerdo lo escribirán en una o varias hojas que luego pegarán en un <i>árbol de problemas</i> que poco a poco irá tomando vida con los aportes de todas.		
	DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
	Fase 1: preguntando y analizando Posteriormente se observarán los problemas del árbol y a partir de allí se empezarán a formular algunas preguntas con las que se fomentará el diálogo, éstas pueden ser: -¿Por qué _____ es un problema? -¿Qué cosas pueden provocar _____ problema? -¿Qué podríamos hacer para solucionar _____ problema? -¿Cómo podemos prevenir _____ problema?		
	Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro A partir de dichos cuestionamientos, se les pedirá a las niñas que sigan completando el árbol, esta vez		

<p>opacada por la inmediatez en la que nos desenvolvemos y no logramos ver las resonancias de cada una de estas acciones, por lo que se hace necesario visibilizar el impacto de nosotros como seres, ciudadanos del mundo.</p>	<p>poniendo en sus raíces las causas de dichos problema.</p>		
	<p>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</p>		
	<p>Fase 1: Repensarnos Finalmente se les contará a las niñas un cuento llamado de un superhéroe llamado “Superpower Ultra Man” basado en el cuento de Pedro Sacristán “El héroe que iba a salvar al mundo”, el objetivo es que luego de manera individual (o en grupos según estén creando el país) creen un súper héroe que ayude a solucionar los problemas de su país.</p>		
<p>RECURSOS</p>	<p>DIÁLOGO CON EL TEXTO <i>Espacio, papel craft, marcadores, pegante, hojas de papel.</i></p>	<p>DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Papel craft, marcadores, pegante, hojas de papel.</i></p>	<p>DIÁLOGO CONSIGO MISMO <i>Cuento.</i></p>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	21 de Octubre de 2014	SESION N° 06	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR: Razonamiento- Indagación
OBJETIVO	Construye hipótesis y realiza inferencias		
CATEGORÍA	Investigación-Convivencia		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
<i>¿Es posible mejorar el mundo?</i>			
<p>La herencia que hemos recibido como nuevos habitantes del mundo no ha sido la mejor, recibimos un planeta lleno de problemas y somos hijos de generaciones de consumo que han degenerado el medio ambiente, las relaciones sociales y hasta la consciencia, es decir, no se tiene claridad sobre los efectos que producen nuestros actos, de hecho ocasionalmente las personas realizamos acciones que por más pequeñas que parezcan, perjudican al mundo sin darnos cuenta o, en caso contrario, ayudan a mejorarlo. Siendo así, se hace cada día más</p>	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto Uno de los elementos que se han implementado en la clase de filosofía, ha sido la <i>caja de deseos</i>, un lugar donde las niñas depositan un deseo para la clase y entre ellos muy repetidas veces ha estado <i>bailar</i> por lo que la actividad rompe-hielo será darle libertad al cuerpo al ritmo de la música y así le inyectamos un toque más de energía a la clase. El texto será un video llamado <i>El ultimátum evolutivo</i> del profesor marciano Setemius el cual muestra las acciones rutinarias de un habitante del planeta tierra que consume y desperdicia muchos recursos muy importantes para la sostenibilidad del planeta y que luego de una pesadilla predictiva, comienza a actuar de manera respetuosos con el medio ambiente, dicho de otra manera, a consumir de manera responsable.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Terminado el video revisaremos los árboles de problemas que hemos realizado en la sesión anterior además de hacer un repaso de lo visto en el video, el objetivo es empezar a pensar que acciones que realizamos a diario afectan de forma negativa nuestro planeta además de hacer una distinción entre ser un consumidor y un consumidor responsable a partir de lo visto y nombrado anteriormente</p>		
	DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
<p>Fase 1: preguntando y analizando Preguntas como las siguientes servirán para incentivar, guiar y/o enriquecer el diálogo: -¿Es posible mejorar el mundo? ¿Cómo? -¿Podemos ser consumidores responsables? -¿Qué acciones nos ayudarían a vivir en un mundo mejor? -¿Cómo podemos prevenir _____ problema? -¿Qué pasaría si no cuidamos el planeta?</p>			

necesario, no sólo pensar en las problemáticas sino en sus soluciones, crear alternativas y convertirnos en agentes de cambio que puedan desencadenar actos responsables y cuidadosos para el bienestar de nuestro planeta y de nosotros mismos como habitantes de él.	Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro A partir de la comunidad de diálogo y los aportes de las pequeñas, realizaremos tal como el árbol anterior, un árbol de soluciones en el que se colgarán pequeños tips para ayudar a conservar nuestro planeta y nos recordarán como ser consumidores responsables.		
	<i>DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)</i>		
	Fase 1: Repensarnos Teniendo en cuenta la actividad realizada y sumando el superhéroe o superheroína del país que hemos creado, se les pedirá a las niñas que piensen en cómo convertirse ellas mismas en una superheroína y que poder tendrán para ayudar a mejorar y conservar el planeta desde sus acciones cotidianas.		
RECURSOS	<i>DIÁLOGO CON EL TEXTO</i> <i>Espacio, bafles, música, Video beam, video “El ultimátum evolutivo” dirigido por Pable Llorens, árboles de problemas</i>	<i>DIÁLOGO CON EL OTRO</i> <i>Papel craft, marcadores, pegante, hojas de papel.</i>	<i>DIÁLOGO CONSIGO MISMO</i> <i>Tarea del país inventado.</i>

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	28 de Octubre de 2014	SESION N° 07	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR:
OBJETIVO	Examinar las relaciones partes-todo y todo-partes		Interpretación
CATEGORÍA	Identidad		ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
<i>¿Quién soy en el mundo?</i>			
En la actualidad, las problemáticas de nuestro planeta están al descubierto, a diario escuchamos por diferentes medios de comunicación los problemas de nuestro mundo, país, ciudad, localidad, barrio, colegio, vecinos, etc. así como también se les enseña a los niños y niñas sobre la paz, la tolerancia, el respeto, el reciclaje, entre otras cosas que contribuyen a mejorarlos, pero, dentro de estos procesos no sólo es importante mostrar el problema y la solución, sino que es mucho más relevantes mostrarles cuál es su papel en el mundo, quiénes son, dónde están y cómo desde allí y desde sus acciones y hábitos	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)		
	<p>Fase 1: Descubriendo el texto Para iniciar la actividad cantaremos una ronda que implica la simulación de algunos animales, el objetivo es que luego de aprendida se coordinen los movimientos sin necesidades de omitir sonidos. El texto que usaremos para esta sesión será un cuento llamado “Elmer” un elefante de colores, éste narra la historia de un elefante diferente a todos los demás que cuando logró ser igual se dio cuenta de lo aburrido que sería y lo mal que se sentiría si dejara de ser él.</p> <p>Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Una vez terminado el cuento, cada niña tendrá una hoja en la que irá respondiendo de manera individual algunas preguntas que la ayudarán a saber re-conocerse a sí mismas y su lugar en el mundo. Estas preguntas serán complementadas con el libro <i>Lis, un relato de filosofía para niños</i> de Stella Accorinti, las preguntas se referirán a mi nombre y el lugar que ocupó en el mundo, como la ciudad, la escuela, la familia, etc.</p>		
	DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
	<p>Fase 1: preguntando y analizando Algunas de las preguntas que se usarán para coordinar el diálogo serán -¿Si me cambio el nombre sería otra persona? -¿Si me llamara de otra manera sería diferente ahora? -¿Qué pasaría si no tuviera un nombre? -¿Puedo no tener nombre? -¿Qué cosas que hago a diario ayudan a que mi barrio, mi colegio o mi familia sea mejor? -¿Qué cosas que hago afectan negativamente al mundo, a los demás o a mí misma? -¿Por qué es importante que ayude a cuidar el mundo? -¿Es mi responsabilidad cuidar el mundo, mi mundo?</p> <p>Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro En base a las preguntas que respondieron en la hoja y con las que se implementaron en el diálogo, se</p>		

diarios, pueden contribuir de manera significativa a mejorar el entorno en el que viven.	les pedirá a las niñas que piensen en una promesa para cuidar el planeta y que la anoten al otro lado de la hoja.		
	DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)		
	Fase 1: Repensarnos Para finalizar las niñas socializarán sus promesas y les contarán a sus compañeras de modo argumentativo porqué es importante esa promesa.		
RECURSOS	DIÁLOGO CON EL TEXTO <i>Cuento Elmer de David Mckee.</i> <i>Cuento Lis de Stella Accorinti</i> <i>Hojas de papel</i> <i>Lápices</i>	DIÁLOGO CON EL OTRO <i>Hojas de papel</i> <i>Lápices.</i>	DIÁLOGO CONSIGO MISMO

INSTITUCIÓN	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
FECHA DE APLICACION	04 de Noviembre de 2014	SESION N° 08	HABILIDAD(ES) A DESARROLLAR:
OBJETIVO			
CATEGORÍA	ELABORADO POR: Jessica Carolina Quintero Usma		
IDEA ORIENTADORA	METODOLOGÍA DE LA SESIÓN		
<i>¿He aprendido algo?</i>			
Los procesos de aprendizaje se dan de manera diferente en cada persona y en ocasiones creemos haber aprendido algo pero en realidad al realizar un repaso de lo visto podemos darnos cuenta de que no lo hemos hecho o que no es tan claro cómo se creía, pero de otro lado, podemos haber aprendido cosas y no somos del todo conscientes de ello, es por esta razón que es importante hacer una revisión retrospectiva de lo que se ha realizado durante cierto periodo, proceso, área, etc., con el objetivo de tener presente aquello que se ha aprendido como lo que no y así fortalecer aquel ámbito que presente falencias.	DIÁLOGO CON EL TEXTO (APROXIMACIÓN AL TEXTO)		
	Fase 1: Descubriendo el texto En esta ocasión se iniciará la sesión con una breve dinámica con la cual se movilizarán a las niñas en el espacio en que se encuentren, acto seguido de la entrega y revisión de los proyectos de clase con los que se realizará la exposición o muestra de la siguiente sesión.		
	Fase 2: Leyendo, pensando y jugando Una vez seleccionados los proyectos, se asignarán las funciones de cada participante, los materiales y la distribución inicial del lugar de la exposición.		
	DIÁLOGO CON EL OTRO (INDAGACIÓN)		
	Fase 1: preguntando y analizando Mientras se realiza la revisión de proyectos, habrá un mural en el que las niñas podrán escribir la actividad que más les gustó o que más recuerdan, lo que aprendieron, lo que les hubiera gustado hacer, lo que menos les gustó, etc.		
	Fase 2: Filosofando, Dialogando y aprendiendo con el otro		
DIALOGO CONSIGO MISMO (INSTROSPECCION)			
Fase 1: Repensarnos			
RECURSOS	DIÁLOGO CON EL TEXTO	DIÁLOGO CON EL OTRO	DIÁLOGO CONSIGO MISMO

ANEXO II
Diarios de Campo

DIARIO DE CAMPO No. 1		
FECHA: 05 de septiembre de 2013		
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño		
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO	COMENTARIO: REFLEXIÓN CRÍTICA	CATEGORÍA PERSONAL Y CRÍTICA
<p>Hoy fue un día diferente, sentí tanta emoción, motivación y más que nada ansiedad la cual fue mi acompañante durante el día, dentro de mi cabeza pasaban mil cosas, pues nunca había estado entre tantas niñas. La sorpresa nunca faltó pero se adelantó a llegar; mi bienvenida a las prácticas no comenzó de la mejor manera, pues en medio del frío de la madrugada mientras esperaba el bus que me llevara a tan esperado lugar, me robaron y en la esquina de mi casa. Mi ansiedad se convirtió en nervios y se apoderaron de mí durante unos infinitos segundos, pero tal como aparecen los superhéroes en las películas, apareció mi bus al rescate y así comenzó mi día.</p> <p>Una vez en la institución el revuelto de emociones fue mayor, pero dentro del aula los nervios poco a poco fueron desapareciendo. Allí mi presencia generaba inquietud, pero la disposición de las niñas para la clase era muy buena y motivante, sin embargo, no fue difícil notar algunas características relevantes en cada grupo como el grado de atención el cuál era bastante marcado y variado entre los grupos.</p> <p>El desarrollo de la actividad fluyó bastante bien en general, la participación de las niñas fue activa y el factor sorpresa fue constante, sin embargo, el tiempo destinado para realizar la clase es escaso, por lo que lograr acomodarme a él me resultó un poco difícil más no fue impedimento para realizar la actividad.</p> <p>Con la sola idea de trabajar con un grupo de niñas tan pequeñas (de primer grado) sé que será un enorme reto, pero la buena actitud y disposición está presente. Mi presentación en el primer grupo se ve interrumpida por la docente, quién de manera un tanto agresiva describe a las niñas como “violentas y mentirosas”, no sólo me sorprendí ante tales referencias, sino que me generó cierto malestar las intenciones de predisponerme por parte de la docente. Luego de esto pensé que sería difícil trabajar a plenitud con el grupo, pero no es motivo de desánimo sino todo lo contrario.</p>	<p>En el día de hoy, la actividad exploratoria me generó muchas más expectativas de las que había previsto, al lograr identificar de manera general los grupos, la inquietud inicial y los interrogantes incrementaron, del mismo modo que la motivación para la realización del trabajo en campo.</p> <p>No obstante, la identificación y caracterización de los diversos grupos me permitió dar cuenta del gran reto que me espera y del mismo modo de las amplias posibilidades de desarrollar las actividades.</p>	<p>Atención Comunicación Participación Espontaneidad Libertad</p>

<p>En los demás grupos, la actitud de las docentes es diferente a esta primera, manifiestan disposición a colaborar y caracterizan al grupo de manera más precisa.</p> <p>Por otro lado, logré rastrear que las niñas se encuentran divididas en grupos según su grado de atención y nivel académico, de modo que en un mismo grado, algunos grupos aún no saben leer y están aprendiendo a escribir (lo que es un gran reto), como en otros las niñas ya logran leer con cierta fluidez y escriben con facilidad.</p> <p>Fue un gran día en el que aprendí más cosas que nunca y me dejó con muchas inquietudes y expectativas pero sobre todo, con motivación y muchas ideas rondando por mi cabeza.</p>		
--	--	--

DIARIO DE CAMPO No. 2		
FECHA: 12 de septiembre de 2013		
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño		
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO	COMENTARIO: REFLEXIÓN CRÍTICA	CATEGORÍA PERSONAL Y CRÍTICA
<p>ASPECTOS GENERALES: El inicio de la jornada no presentó ningún precedente. Para comenzar las clases se realizó una dinámica introductoria llamada <i>el dorindoré</i> la cual permitió centrar la atención en la actividad a desarrollar. En todos los grupos se sometieron a voto los elementos constitutivos del paisaje con algunas preferencias generales, a medida que se construyó el paisaje surgieron preguntas y temas de discusión, en específico fueron dos: la democracia o justicia y el cuidado o respeto por los demás (humanos, animales y plantas). Sin embargo en cada curso la discusión tuvo diferentes temas de discusión los cuales mostraré a continuación:</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: 104: Debido al alto grado de dispersión por la actividad anterior y el momento de refrigerio, no fue posible realizar a cabalidad la comunidad de diálogo, por lo cual se decidió junto con las niñas realizar un dibujo del paisaje con los elementos que más les gustaría. Me generó cierto grado de frustración la respuesta del grupo ante la actividad y el no poder realizar la actividad como deseaba.</p> <p>105: Para la elección de los objetos con los que se construiría el paisaje, las niñas son quienes proponen someterlos a voto público, lo que es motivante tanto personal como grupalmente al hacer dinámica y propositiva la actividad. Algunas de las niñas que votaron en minoría manifestaron públicamente las razones de su elección lo cual generó debate entre ellas y cuando se pregunta de nuevo que elemento prefieren, se notan algunos cambios de opinión. El tema generado a base de esto fue la justicia y algunas de las preguntas que se formularon fueron: ¿es o no justa la manera en que se eligió? ¿Qué es lo justo? ¿Elegir hace la justicia?</p> <p>106: Con la motivación generada por el curso anterior se inició la dinámica en este grupo bajo las mismas condiciones, la propuesta tuvo un buen grado de aceptación aunque al final de la actividad muchas de las niñas expresaron</p>	<p>La actividad desarrollada el día de hoy me permitió, en primer lugar conocer las mecánicas, disposición y actitud de trabajo de los grupos, lo cual me oriento de mejor manera para las próximas actividades y a su vez, me dejó la tarea de reformular las dinámicas ya planeadas.</p> <p>Al ser mi segundo día de práctica mi reflexión sobre las actividades fue mucho más profundo debido a que a través de la actividad se manifestaron actitudes características de cada grupo lo que me permitió detectar fallas y fortalezas, como el tipo de actividades que más le gusta a cada grupo, cómo responden ante ciertas dinámicas, que complementos me faltan para realizar a cabalidad las actividades planeadas, entre otras.</p>	<p>Libertad Autonomía Reflexión Participación Comunicación Diálogo</p>

su disgusto y tristeza por haber “perdido” en la votación. Aquí el tema central fue la convivencia entre los seres de la naturaleza y algunas de las muchas preguntas generadas fueron: ¿Qué nos hace diferentes los unos a los otros? ¿Es importante cuidar a la naturaleza? ¿Si las personas también son animales todos pueden convivir en paz? preguntas que generaron diversas opiniones de tal manera que la discusión fluyo y no requirió intervenciones frecuentes de mi parte.

305: El desarrollo de la actividad se dio amablemente, sin embargo el cierre de la actividad presentó algunas dificultades debido a la dispersión de las niñas. A partir de la elección de los habitantes en el paisaje, se generó el tema de la convivencia entre los animales y las personas, se dice que son los humanos quienes hacen daño y frente a esto se plantearon dos soluciones: primero, expulsar a todos los humanos en una nave extraterrestre a otro planeta y por otro lado, educar a los humanos mostrándoles el daño que hacen. Al final de la clase se llegó a la pregunta de si ¿es justa la democracia? La división de opiniones fue evidente y la dispersión de las niñas impidió concluir la actividad. De nuevo me sentí un poco frustrada debido a que la discusión entre las niñas se convirtió en una cuestión personal más que académica y no poseía las herramientas necesarias para intervenir y controlar la situación, a la vez satisfecha de haber aprendido elementos bastante importantes en tanto manejo de grupo.

306: Luego de la rápida construcción del paisaje con opiniones casi uniformes, las niñas proponen trabajar en grupo para discutir las preguntas generadas en el desarrollo de la actividad, esta propuesta fue aceptada debido a que facilitaría la discusión ante un grupo tan extenso como este; dichas preguntas fueron ¿Qué es justicia? ¿Qué pasaría si no pudiéramos elegir? ¿Es posible no elegir?

DIARIO DE CAMPO No. 3		
FECHA: 19 de septiembre de 2013		
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño		
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO	COMENTARIO: REFLEXIÓN CRÍTICA	CATEGORÍA PERSONAL Y CRÍTICA
<p>ASPECTOS GENERALES: La fría mañana me obligó a comenzar las actividades con mucho más ánimo que las demás, pues el factor clima suele ser muy influyente para la disposición de las clases. Mientras el sol estaba escondido entre las nubes en las primeras horas de la mañana, la actividad de inicio despertó no sólo la atención sino también las risas de las niñas y las animó a participar y estar en disposición para la clase. Una vez comenzó a reproducirse la sinfonía, el silencio se apoderó de las aulas y la imaginación de las niñas empezó a volar, notaba expresiones y movimientos en ellas que me permitieron inferirlo, además de sus comentarios posteriores. La misma dinámica se evidenció con todos los grupos.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: El primer grupo (305), tuvo una muy buena respuesta a la actividad; aunque el contexto descrito para todas fue el mismo, los contrastes entre las niñas fueron bastante marcados, lo cual favoreció y enriqueció el desarrollo de la actividad tanto en el momento individual como en el grupal. He notado una mejor disposición de algunas de las niñas del grupo con las que se había presentado algún tipo de dificultad, su dinamismo se ha encaminado poco a poco al aporte en las actividades con el grupo dejando de lado su individualidad o desinterés por la clase y favoreciéndola, si bien siguen persistiendo ciertas dificultades no es de desconocer las mejoras actitudinales de las participantes que favorecen, como se evidenció hoy, el trabajo del grupo en general; lo cual es de gran motivación y aprendizaje personal.</p> <p>Con el grupo 104 me he visto en la necesidad de preparar dinámicas diferentes a las de los demás cursos, debido a su alto grado de dispersión y la falta de colaboración básica de la docente para la preparación de las niñas ante la clase de filosofía; no obstante, estos elementos no son limitantes para</p>	<p>Las diferentes dificultades que se han venido presentando durante las prácticas, cómo la intervención de las docentes o su falta de colaboración, el corto tiempo destinado para la realización de las actividades, entre otras, han sido un factor que ha influenciado de gran manera en la ejecución de las clases pero que a su vez me ha llevado a pensar con mayor especificidad en estrategias y planeaciones acorde a los grupos y así evitar disgustos, predisposiciones y sentimientos poco favorables de mi parte.</p> <p>Por otro lado, la actividad realizada el día de hoy fue fundamental para rastrear la percepción de las niñas en la clase, dado que la retroalimentación que recibí por parte de las niñas fue positiva en la medida que expresaban muchas de las reflexiones trabajadas en las sesiones anteriores.</p>	<p>Creatividad Comprensión Reflexión Trabajo en equipo Diálogo</p>

<p>la realización de las actividades. El inicio de la clase logro darse sin precedentes, pero a medida que avanzaba la comunidad de diálogo la atención se disgregaba, por lo que en diferentes ocasiones tuve que intervenir con dinámicas que permitieran retomar la atención de las niñas y continuar con la actividad.</p> <p>Los grupos 105 y 106, presentaron características similares durante la actividad, lo cual he evidenciado repetidas veces durante las pocas clases que hemos compartido y a su vez, me ha preparado mejor para el desarrollo y preparación de las actividades. Ambos grupos describieron situaciones y contextos muy apegados al tema de la ecología o la naturaleza, el cuidado y el respeto por las otras personas, los animales, las plantas y el planeta, sin embargo, el primer grupo dirigió el diálogo al tema del respeto principalmente, y el segundo grupo al cuidado en general. Las dinámicas de grupos se presentaron sin dificultad.</p> <p>La actividad del último grupo (306) se vio limitada por cuestiones de tiempo, debido a que la clase anterior no se había culminado aún, por lo que sólo fue posible realizar a plenitud la primera parte de la actividad y la comunidad de diálogo tuvo un tiempo bastante corto para desarrollarse además hubo poca participación de las niñas pero bastante interesantes los aportes realizados.</p>		
---	--	--

DIARIO DE CAMPO No. 4		
FECHA: 26 de septiembre de 2013		
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño		
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO	COMENTARIO: REFLEXIÓN CRÍTICA	CATEGORÍA PERSONAL Y CRÍTICA
<p>ASPECTOS GENERALES: La jornada de hoy comenzó sin ningún precedente, poco a poco me he ido habituando a los días de trabajo en campo pero esto no significa que se haya convertido en parte de la rutina, por lo contrario, es un escape a ella. Mi gusto por los días como hoy, a pesar de las dificultades que se han presentado, es cada vez mayor al igual que mi aprecio hacia las niñas, el cual creo es inevitable de suscitar en cualquier persona que trabaje con ellas.</p> <p>Durante el desarrollo de la actividad las niñas se manifestaron bastante entusiasmadas, era notorio el gusto por hablar de ellas mismas y de aquello que les interesaba, razón por la cual se logró llevar a cabalidad la clase y, además, me permitió identificar de mejor manera con qué tipo de actividades se puede realizar a plenitud la clase.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: En los grupos de 305 y 306 la respuesta a la actividad en el primer momento, de descripción de sí mismas, inició con gran entusiasmo; sin embargo, fue notable la dificultad en algunas niñas por representar las características con su animal favorito y a la hora de relacionarlas. Partiendo de esto, se dio inicio a la comunidad de diálogo con preguntas que suscitaron durante la actividad tales como: ¿somos iguales a los animales? ¿Por qué somos diferentes las personas a los animales? ¿Todos nos parecemos en algo?, preguntas que generaron debate y motivaron la discusión en clase, de modo que el diálogo fluyó durante el corto tiempo destinado para la actividad aunque hayan quedado muchas ideas sueltas y sin concluir.</p> <p>Por otro lado, en el grupo 104 noté una mayor atención en la actividad, lo cual atribuí tanto al interés por la actividad como a la mayor disposición para la clase. La participación fue bastante buena, algunas de las niñas que no</p>	<p>He notado un mejor manejo de los grupos y a la vez los resultados de las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que me permiten realizar a plenitud las clases, de modo que he logrado mantener la atención de las niñas en general en mejor medida y realizar actividades de mayor agrado para disponerlas a la clase.</p> <p>La actividad realizada en este día tuvo gran recepción por parte de los grupos, fue notable el ánimo de los grupos y a la par el mío pues durante este tiempo he logrado notar que las actitudes de las niñas durante la clase son de gran importancia para mí y que el aspecto emocional también ejecuta gran influencia.</p> <p>Adicionalmente, la percepción que tienen las niñas de la clase y de mí es muy buena, la imagen que tienen no es de autoridad por lo que el trato entre nosotras es bastante esporádico y tranquilo lo que a la vez favorece la ejecución de las clases y me da visos de que el trabajo realizado ha sido bueno.</p>	<p>Identidad Reflexión Autonomía Confianza Seguridad</p>

<p>habían dado sus aportes a la clase se mostraron bastante activas y en el momento de la evaluación fue de gran motivación escuchar comentarios como “me sentí bien en la clase porque pude hablar” o “me gustan las actividades porque aprendemos cosas”, sentí mucha satisfacción al ver los resultados del esfuerzo que he puesto en las planeaciones un tanto diferentes para este grupo. Adicionalmente, la ausencia de la docente en esta sesión me permitió mantener la atención fija de las niñas, debido a que en ocasiones suele destinar simultáneamente con la clase de filosofía otro tipo de actividades que dificultan su plena realización.</p> <p>Los grupos 105 y 106 como es habitual, esperaban con gran disposición la clase y se mantuvieron de tal manera durante su desarrollo, el orden que se mantuvo y el interés hizo que la clase se ajustará al tiempo predestinado y se lograran terminar las dinámicas propuestas. Fue de gran agrado para las niñas la actividad y de ese modo el diálogo surgió sin ninguna intervención necesaria, es decir, los aportes y las preguntas de cada una de ellas obtuvo algún tipo de reacción, respuesta o comentario por sus compañeras y las pequeñas ausencias de las docentes no influyeron o alteraron la dinámica de la clase contrario a lo sucedido en el grupo de 104.</p>		
---	--	--

DIARIO DE CAMPO No. 5		
FECHA: 17 de Octubre de 2013		
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño		
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO	COMENTARIO: REFLEXIÓN CRÍTICA	CATEGORÍA PERSONAL Y CRÍTICA
<p>Durante el breve receso de actividades en el campo de práctica, me ocupé de pensar en estrategias para lograr ejercer a plenitud las actividades con las niñas teniendo en cuenta la variedad de los grupos y sus intereses, sin embargo era consciente del reto que me esperaba durante el día debido a la inquietud de las niñas en épocas de fin de año escolar.</p> <p>ASPECTOS GENERALES: Luego de la dinámica introductoria y tener la atención de las participantes centrada, se dio paso al segundo momento de la clase donde se realizó la actividad planeada de manera muy dinámica y lúdica, se dio respuesta a esta pero se comentó que fue demasiado corta. En algunos cursos la atención estaba bastante dispersa, situación la cual asocié con la recién pasada semana de receso escolar, fue fácil que perdieran la atención durante el desarrollo de la clase y esto la dificultó y en algunos casos no fue posible culminar la clase por cuestiones de tiempo.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES Los dos primeros grupos (305 y 104) a pesar de sus grandes diferencias, dieron respuesta a la actividad de manera similar, para empezar ambos estaban sumamente dispersos, lo que me forzó a repetir en varias oportunidades la actividad de inicio (o rompehielos) para lograr captar su atención y restó tiempo para trabajar la temática de la clase. Luego de esto, la participación fue bastante activa, tanto que por momentos se generaba desorden y tuve que intervenir durante el diálogo para enfocar la clase, adicionalmente, las niñas tenían diferentes elementos que generaban distracción (celulares, revistas, maquillaje, muñecos) que llevaron a instaurar nuevas reglas para las clases. No fue fácil asumir la actitud de autoridad ante las niñas debido a que en las anteriores oportunidades no me había visto en la necesidad de esto, me sentí un poco tensionada por esta nueva situación,</p>	<p>Las dinámicas del día de hoy me permitieron identificar los retos a los que una como maestra se puede enfrentar pues la función que cumplimos dentro de un aula de clase va más allá de tener muchos conocimientos teóricos, las habilidades que poco a poco se aprenden para manejar los grupos, mantener su atención, trabajar temáticas acertadas y que les agraden e interesen a las niñas, hacer la clase dinámica, etc. son elementos fundamentales para el desarrollo pleno de la clase al igual que el manejo del tema y ser creativo para pensar en alternativas ante situaciones imprevistas.</p>	<p>Juego Autonomía Argumentación Libertad</p>

<p>pero al ver que en los demás grupos el ambiente era un tanto diferente, la tensión bajo y fue posible retomar las actividades con más calma.</p> <p>No puedo negar que todos los grupos estaban más dispersos de lo común, pero como lo he notado, los 3 últimos grupos presentan más atención y disposición ante la clase, de modo que los dos siguientes primeros, participaron moderadamente y guiaron la clase de nuevo hacia el respeto y destacaron de manera muy marcada la figura de autoridad como cotidiana. Mientras que en el grupo 106 se dirigió el tema a la autonomía e igualmente se destaca la figura autoritaria.</p> <p>Finalmente, con el grupo 306 se presentó de nuevo el limitante del corto tiempo y el diálogo apenas iniciaba, la participación durante el corto tiempo no fluyó y mi intervención fue característica, fue un poco triste tener que asumir el papel de “catedrática” pero luego de pensar en lo sucedido logré identificar mis fallas para no repetir esta situación de nuevo y pensar en opciones ante esto.</p>		
---	--	--

DIARIO DE CAMPO No. 6		
FECHA: 24 de Octubre de 2013		
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño		
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO	COMENTARIO: REFLEXIÓN CRÍTICA	CATEGORÍA PERSONAL Y CRÍTICA
<p>Parecía ser un día ideal para realizar la clase, el clima era ideal y todo estaba perfectamente planeado; la emoción de hoy me abordó desde que sonó el despertador en la madrugada. Era un día especial, particularmente diferente.</p> <p>ASPECTOS GENERALES: Al llegar al colegio me encontré con la sorpresa de la reunión de padres, motivo por el cual me fue imposible realizar los dos primeros bloques de clase. Sin embargo, esta eventualidad me permitió conocer a las niñas desde una extensión diferente y ver por ejemplo como cambiaba su conducta. La inquietud de los padres ante mi presencia en el aula y la reacción de las niñas al verme, fue inmediata, algunos de ellos preguntaban a sus hijas quién era y me fue posible escuchar algunos comentarios al respecto, unos de sorpresa, algunos positivos y otros no tanto.</p> <p>Mientras terminaba dicho encuentro, tuve la posibilidad de compartir con los grupos de mis demás compañeras, lo cual fue bastante provechoso, pues conocer otras dinámicas con grupos diferentes es enriquecedor y abre un poco más mi perspectiva de la labor.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: Una vez se dio inicio a la clase en el grupo 105 entorno a la temática de las relaciones y convivencia con los otros, se notó cierta susceptibilidad de las niñas respecto al tema, especialmente con las relaciones familiares debido a que se movieron muchos sentimientos en ellas, generalmente por familiares ausentes como padres o abuelos. Empero, una vez logramos avanzar en el ejercicio las reacciones de algunas niñas fueron diferentes y más positivas, como también en algunas de ellas la afectación fue mayor cada que se ampliaba el <i>circulo de impacto</i> social, como lo nombra Angélica Sátiro.</p> <p>La imposibilidad de realizar la actividad planeada en un campo abierto en</p>	<p>El imprevisto del día de hoy aunque en principio me desmotivó un poco debido al impedimento de realizar las clases, a la vez fue bastante provechoso debido a que me permitió interactuar con los grupos de mis compañeras y estar en ambientes diferentes, además conocí a las niñas de mis grupos en dinámicas distintas a las habituales, lo cual es muy importante puesto que me ayuda a comprender de un modo más completo y multidimensional a las pequeñas.</p> <p>Del mismo modo, este imprevisto permitió que la recepción de las niñas ante la temática trabajada fuera mayor lo que en parte favoreció su desarrollo como también generó susceptibilidades, lo que me permitió notar una vez más la importancia de los sentimientos y emociones en las clases.</p>	<p>Trabajo en equipo Juego Diálogo Comunicación Reflexión Creatividad</p>

<p>torno al trabajo en equipos a causa del flujo de los padres por la reunión, me llevó a realizar una actividad en el aula de clases, esta consistió en pensar en aquellas personas con las que nos relacionamos o cumplen una función en el desarrollo de las actividades diarias (familiares, amigos del colegio o del barrio, vecinos, personas que frecuentamos o nos son funcionales, etc.) con el fin de ver la importancia y necesidad de relacionarse con los demás y la imposibilidad de vivir como seres aislados. Además, durante el desarrollo de la discusión del tema, plantearon situaciones, problemáticas y preguntas hipotéticas con las que se logró entender y desarrollar el tema a trabajar.</p> <p>En el grupo 106 se logró desarrollar la actividad a cabalidad, en el primer momento se logró ver la “rivalidad” entre los grupos y la dispersión dentro de los mismos; en el segundo momento donde se realizó la lectura del cuento y la reflexión del ejercicio anterior con lo cual se desarrolló la comunidad de diálogo, logré detectar un cambio de opiniones con respecto a la manera en que se desarrolló la actividad, en tanto el trato con las demás compañeras y la importancia de la colaboración y organización de todas para lograr el objetivo. Por último, en el momento final de la clase las niñas se organizaron de mejor manera, dialogaron entre ellas y en el momento de la realización de la actividad se lograron mejores resultados que en el primer intento. La motivación y participación de las niñas fue notoria constante, los comentarios evaluativos fueron bastante positivos.</p> <p>Con el último grupo, 306, por cuestiones de tiempo se tuvo que agilizar la actividad, de modo que partimos por la lectura del cuento y la comunidad de diálogo la cual fue corta pero fructuosa. La dinámica de grupos fuera del salón no tuvo resultados positivos, la actitud de las niñas imposibilitó el desarrollo de esta al desordenarse y agredirse, personalmente me sentí decepcionada del grupo y un poco enojada, pues esperaba que al tener una edad mayor a las demás niñas su comportamiento fuera más adecuado al que tuvieron. Por esta razón fue necesario regresar de nuevo al aula, me vi en la necesidad de llamarles la atención y dejarles un trabajos a la manera tradicional; aunque expresaba mi disgusto por lo sucedido ante ellas, en mi interior me sentí bastante abatida y fue difícil tener que hacer algo como eso, pero a la vez cuando salí de clase pensando en ello, me di cuenta del</p>		
---	--	--

gran aprendizaje que adquirí y del gran reto que me espera, pero no por esto me desmotivé, por lo contrario es razón para emprender mi labor con mayor esmero.		
--	--	--

DIARIO DE CAMPO No. 7		
FECHA: 07 de Noviembre de 2013		
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño		
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO	COMENTARIO: REFLEXIÓN CRÍTICA	CATEGORÍA PERSONAL Y CRÍTICA
<p>Como todos los jueves antes de salir de casa, aliste mi maleta con los materiales necesarios para la clase, materiales poco convencionales y que poco a poco han cobrado más valor. Aunque la motivación estaba presente, sentía melancolía al saber que el proceso con las niñas a las cuales les he tomado gran aprecio estaba por culminar, pero también felicidad al ver los buenos resultados de mi labor.</p> <p>El inicio de la clase como es convencional, empezó con una dinámica con la que atrapo la atención de las niñas, pero luego no se dio paso a la temática directamente, esta vez realicé una evaluación diagnóstica donde pregunté a las niñas, entre otras cosas, cómo les había parecido la clase y cómo se habían sentido. Este ejercicio fue de gran importancia, en primer lugar las niñas expresaron agrado ante esta situación y en segundo lugar, personalmente me fue posible detectar las fortalezas y los aspectos a mejorar en las clases, aunque en general los comentarios fueron muy positivos y motivantes.</p> <p>Por otro lado, cabe resaltar que noté mayor disposición de las niñas ante la clase y su dinámica; el <i>muñeco de la palabra</i> ha cobrado mayor importancia y apropiación por parte de las niñas, de manera que se han apoderado ellas mismas de la palabra y así mismo la respetan mucho más, la participación es mayor y acertada, la clase es más amena y el ambiente cada vez está más adecuado para las comunidades de diálogo.</p> <p>El ver que las clases y mis esfuerzos poco a poco están dando resultado, me llenan de alegría; es indescriptible ver el cambio de actitud de las niñas ante la clase, en especial aquellas que cautivaban la atención de sus compañeras y las distraían de la dinámica, pues son ellas las que ahora contribuyen a que el desarrollo de la clase se dé plenamente, una vez les asigné funciones o roles dentro de la clase su actitud cambió radicalmente para mejor. Algunas niñas también han expresado su poco agrado ante la clase, pero no ha sido motivo para que no participen una vez el diálogo y la participación de las</p>	<p>En estas últimas clases son notorios los resultados de las clases, no sólo por los comentarios de las niñas en las evaluaciones sino también por los cambios en general ante la clase como la mayor atención y participación.</p> <p>Mi aprecio por las niñas ha crecido de gran manera, de modo que la interacción con ellas es más emotiva y ha cobrado mayor importancia, pues cada eventualidad que les sucede me afecta de alguna manera, aunque creo que es inevitable también he aprendido a manejarlo. Otra de las cosas que debo resaltar es que mi percepción por los niños en general ha cambiado de gran manera, pues mi apatía ante ellos ahora es diferente.</p>	<p>Comprensión Comunicación Participación Explicación-Argumentación Diálogo</p>

<p>demás compañeras está activa.</p> <p>Ahora bien, durante el momento de las clases en torno a la temática planteada se logró con mayor facilidad desarrollar las comunidades de diálogo, en los grupos mayores (terceros) la realización de la actividad se dio según lo planeado aunque no fue posible brindar materiales diferentes para la elaboración de los dibujos al igual que en el grupo 104, pues la actividad que desarrollaba la docente en ese momento no me permitió estos. En los grupos de 105 y 106, donde he podido avanzar plenamente con las clases, la disposición ante la comunidad de diálogo fue muy buena y la idea de usar temperas para la elaboración del dibujo reforzó bastante ésta.</p> <p>Finalicé el día con gran satisfacción debido a las evaluaciones positivas de la clase dadas por las niñas, el mejoramiento en el proceso, los grandes aprendizajes que han tenido las niñas y yo personalmente y que me han ayudado a mejorar el desarrollo de las clases.</p>		
---	--	--

DIARIO DE CAMPO No. 8		
FECHA: 14 de Noviembre de 2013		
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño		
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma		
DESCRIPCIÓN DEL HECHO	COMENTARIO: REFLEXIÓN CRÍTICA	CATEGORÍA PERSONAL Y CRÍTICA
<p>Tal como el primer día de clase, las emociones jugaron un papel primordial en este día; en primer lugar, sentía un poco de presión por el tener que calificar a las niñas cuando el objetivo de mi clase no estaba encaminado ni tenía como prioridad las notas, lo cual me predispuso un poco. En segundo lugar, sentía melancolía al saber que sería el último día de clases con las niñas y había establecido ciertos lazos emocionales con ellas aún sin darme cuenta o sin quererlo hacer. Y por último, tenía cierto sentimiento de satisfacción y alegría por la labor realizada, debido a los cambios y resultados del proceso que se logró desarrollar. No es fácil describir cómo me sentí, pero puedo decir que me llevo grandes aprendizajes, experiencias y buenos recuerdos que me harán sonreír siempre que piense en las niñas que me dieron la bienvenida al campo profesional.</p> <p>ASPECTOS GENERALES: En todos los grupos se presentó un marcado interés por preguntas sobre la naturaleza y la creación de las cosas, aunque muchas de estas dudas pueden ser resueltas durante su conocimiento académico, muchas otras son controversiales y algunas bastante filosóficas pues son preguntas que han despertado el interés durante generaciones y aún se encuentran en discusión. Fue muy interesante ver como poco a poco las niñas se despojaban de su pena porque las burlaran como algunas lo manifestaron y dejaron que la espontaneidad se apropiara de ellas, pues una vez la lluvia de ideas comenzó a tomar intensidad no hubo ningún impedimento para que manifestaran sus inquietudes, lo cual fue sumamente provechoso para el ejercicio.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: El grupo 305 estaba en plena disposición para la clase aun sabiendo que era prácticamente su último día escolar, su atención se mantuvo durante el desarrollo de la actividad y sus aportes fueron amenos, además el interés fue notorio. Fue bastante emotiva la despedida de las niñas, sus abrazos y</p>	<p>De esta gran experiencia donde compartí con estas pequeñas niñas que sin darse cuenta me han enseñado más cosas de las que pensaba, me llevo grandes cosas y aprendizajes, no sólo aprendizajes académicos y para mi desarrollo profesional sino también aprendizajes personales.</p> <p>Al finalizar este proceso me di cuenta que aunque aprendí más de lo que esperaba, también me quedaron más dudas e inquietudes que al principio, lo cual supongo es buena señal de aprendizaje y de pretensiones de mejorar mi desempeño. En estos momentos he logrado identificar como el juego, el diálogo y la palabra entre otras, son cosas que parecen simples pero que en realidad tienen mucho más poder del que podríamos llegar a pensar.</p>	<p>Diálogo Participación Reflexión Comunicación Confianza Espontaneidad</p>

<p>agradecimientos me sorprendieron y me llenaron de alegría junto con nostalgia.</p> <p>Hoy en particular el grupo 104 estaba bastante dispuesto para la clase, me sorprendió mucho el que me dijeran que me estaban esperando y porque habían terminado el trabajo de la clase anterior y querían que lo viera, fue hermoso ver sus sonrisas cuando terminé la clase, me despedí y las felicité (para sorpresa de la docente), es un recuerdo que nunca se borrará de mi cabeza en especial porque al ser mi grupo más complicado y que me demandó más tiempo pensando en sus actividades me agradeciera de tal manera y me hiciera sentir tantas emociones a la vez. Los grupos 105 y 106 característicos por sus grandes semejanzas no fueron la excepción a este volcán de emociones, son niñas muy pequeñas que me han enseñado grandes cosas y nunca me dejaron de sorprender, como muestra de esto está la actividad de hoy en la que estaban muy inquietas y no dejaban de preguntar muchas cosas diferentes. Una vez me despedí de ellas, el primer grupo comento sobre su interés por querer continuar conmigo en las clases de filosofía, mientras que las niñas del segundo grupo me llenó de cálidos abrazos. Por último, las niñas de 306 con quienes no pude realizar la clase, se mostraron algunas a pesar de las dificultades con el grupo en general muy a gusto y otras no tanto pero me llevo de ellas un gran recuerdo y una gran experiencia que me servirá para toda mi vida profesional.</p>		
--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 1
FECHA: 27 de Febrero de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>Hoy de nuevo me sentí muy emocionada por iniciar las clases y reencontrarme con las niñas, es muy agradable saber que seguiré el proceso con ellas y que me encontraré con otras pequeñas filósofas que empiezan a explorar este maravilloso mundo. Una vez en el salón de clases, las niñas curiosas de 105 me invadieron con sus preguntas al mismo tiempo que organizábamos el salón para dejarlo en mesa redonda, una vez terminada la actividad rompe-hielo conocieron el muñeco de la palabra al cual le pusieron un nombre y tuvo gran acogida, luego iniciamos la presentación de cada una siendo yo la primera y preguntándoles que creían que era la filosofía, varias dijeron haciendo ya uso del muñeco que era “algo de la naturaleza” o “lo que nos enseña sobre cosas del mundo”, sin embargo, fue un tanto difícil lograr que las niñas mantuvieran la atención por lo que tuve que interrumpir varias veces las presentaciones y el diálogo, pero creo que esto se debe a que es una dinámica a la que no están acostumbradas y aunque me causó un poco de angustia el no tener el manejo de grupo que desearía considero que la actividad culminó bastante bien, no sólo por cumplir lo planeado sino porque a las niñas, según lo dicho al finalizar la sesión, les gustó la clase porque fue divertida.</p> <p>Con el siguiente grupo (205) al igual que con el último (206) tuve un emotivo encuentro, cuando las niñas me vieron decían “la profe de filosofía” mientras sonreían y se lanzaron a abrazarme, fue un momento mágico. Las</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>Juego</p> <p>Representaciones</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>En los salones de grado segundo, encontré una limitación estructural y fue el no poder ubicar el salón en mesa redonda debido a la falta de espacio e imposibilidad de mover los pupitres, adicional a esto los salones tienen tarima y me fue bastante incomodo estar allí, razón por la que empecé a pensar en buscar espacios alternativos para las sesiones, pues gracias a la experiencia de prácticas anterior pude conocer la importancia de la ubicación circular y de posicionarse al mismo nivel de las niñas debido a que los aprendizajes que se generan en los espacios de clase son mutuos y no sólo los emite quien esté en la tarima.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>Aunque considero que he mejorado mucho en tanto el manejo de grupo y he implementado diferentes estrategias para ello, creo que para lograrlo es esencial conocer primero el grupo y fue esta la razón por la que presenté dificultades con las niñas de primer grado.</p> <p>Del mismo modo, noté que con los grupos con los que estuve en práctica el año anterior se me facilita un poco más el desarrollo de las clases.</p>

<p>niñas de 205 junto con la profesora, me cantaron una canción que estaban aprendiendo y como ya nos conocíamos con la mayoría sólo me presentaron a la profesora angelita y a las niñas nuevas, les pedí que les contaran como eran nuestras clases e iniciaron por “Teddy” el muñeco de la palabra a quien me preguntaron al instante de haber llegado, además les pregunté qué recordaban de lo visto el año anterior y aunque nombraron temas muy generales con un poco de ayuda vi que realmente no lo habían olvidado. En general en los dos grupos se desarrolló de manera similar la sesión.</p> <p>Con el último grupo (106) no fue posible realizar la clase debido a una actividad que ya tenían programada, no obstante acudí como acompañante de la docente titular y ya que las niñas no me conocían y sin haber tenido espacio para presentarme, sólo preguntaron si era mamá o si era profesora.</p> <p>Terminé la jornada aunque cansada, muy feliz y con mucha expectativa e ideas para lo que viene.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 2
FECHA: 06 de Marzo de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>Invadida completamente por el frío y con nuevas ideas en mi cabeza, empecé el camino hacia un nuevo día de clases esta vez implementando nuevas herramientas que me tenían a la expectativa de su efecto. Como es habitual, en todos los grupos la sesión inició con la actividad rompe-hielo la cual desprendió algunas risas de las niñas. Con los grupos de primer grado fue posible ubicar el salón en mesa redonda, mientras que con los de segundo grado la sesión se desarrolló con la ubicación tradicional debido a la imposibilidad de salir del aula, no obstante, no fue ésta una limitante para la realización de la actividad.</p> <p>En el grupo de 105 la participación fue pasiva al inicio, pero a medida que transcurría la actividad las niñas se fueron animando a participar cada vez más aunque algunas sólo querían tocar al muñeco, otras olvidaban pasarlo y otras querían hablar siempre, pero lo que puedo asegurar es que la dinámica del muñeco de la palabra está siendo poco a poco adoptada.</p> <p>Con bastante similitud sucedió con el grupo de 106, sólo que con éste el tiempo fue mucho más limitado debido a que tuve que hacer la presentación, además estuvo bastante dividido entre las niñas que participaban constantemente y aquellas que permanecieron la mayoría del tiempo en silencio por lo que tuve que mediar periódicamente con el muñeco para hacer equitativa la participación. En ambos grupos me fue por momentos complicado retomar la atención debido a que se distraen</p>	<p>Educación tradicional</p> <p>Tareas</p> <p>Atención</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>Uno de los elementos que me ha llamado la atención es el desinterés de algunas de las docentes por los procesos de las niñas, pues una vez ingreso a las aulas ellas se desentendieron por completo y esto ha generado desentendimientos como por ejemplo el cambiar el orden del salón en ocasiones les ha generado molestias y me han pedido que evite hacerlo y por otro lado me limitan un poco debido a que no me es posible acceder a algunos de los materiales que necesito para las sesiones, aunque intenté integrarlas un poco más en las clases entregándoles el planeador semestral y pidiéndoles con antelación materiales parece no dar resultado.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>Las frecuentes preguntas de las niñas acerca del uso del cuaderno, me han hecho ver lo presente que están los métodos de enseñanza tradicionales y el gran reto que es cambiar la concepción de que las cosas que aprendemos son las que están en el cuaderno, pues como hoy lo manifestó una de las niñas de 106 “nos toca escribir en el cuaderno para acordarnos de las clases” o lo dicho por una pequeña el semestre anterior “profe, es más fácil que tú nos dictes y nos digas lo que es y nosotras anotamos en el cuaderno y ya”. Considero así, que a través de la práctica mi mirada acerca de lo que es la educación se ha agudizado y he</p>

<p>con mucha facilidad y más con las ventanas que dan hacia el patio donde se realiza la clase de educación física y facilita la distracción sonora, debido a las constantes interrupciones no fue posible aclarar como esperaba el tema.</p> <p>Con los grupos de segundo grado quienes ya conocen la metodología fue mucho más sencillo realizar la sesión, la participación fluyó muy bien durante toda la clase y las preguntas que se generaban la aumentaban aún más. La actividad propuesta para distinguir entre la imaginación y el pensamiento funcionó muy bien, pues una vez terminadas de describir las situaciones y las niñas empezaron a dar ejemplos de alguno de los dos (imaginación o pensamiento) noté un alto grado de comprensión y debido a esto les pedí a las niñas que les explicaran a las compañeras que tenían dudas lo cual les agradó mucho, sin embargo faltó trabajar más el tema por lo que quedó pendiente para las sesiones siguientes pero me sentí muy feliz de poder evidenciar los resultados del proceso que llevo con ellas, la satisfacción que sentí hoy es algo que me llena el alma.</p> <p>Por último quiero, resaltar la reacción de las niñas ante las tareas en casa. Cuando les dije a las niñas al finalizar la sesión “tarea”, los gestos fueron inevitables y al preguntarles si querían tarea en coro me respondían que no, pero una vez les dije que era ver una película de muñequitos el mismo coro cambió a “síiiiiiiiiiiii” y los gestos a sonrisas y caras de agrado.</p>			<p>aprendido a ver las cosas de una manera más crítica.</p>
---	--	--	---

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 3
FECHA: 13 de Marzo de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>Aunque hoy fue apenas la tercera sesión, siento como si lleváramos mucho más, pues con las niñas que llevamos el proceso desde el semestre anterior hemos avanzado muchísimo y las pequeñas de primero no se quedan atrás, por lo que cada vez siento que me acerco más a lo que es hacer una verdadera clase de filosofía para niños. La jornada de hoy fue bastante óptima desde el inicio hasta el final, empezando por la bienvenida de las niñas de 105 que cuando ingresé al aula ya estaban acomodándola en mesa redonda. Como en todos los grupos la presencia del video beam fue emocionante para las niñas quienes llenas de la curiosidad que las caracteriza preguntaban qué película veríamos y cuando les decía que ninguna, un tanto desconcertadas preguntaban ¿y entonces, qué vamos a hacer?</p> <p>Luego de la actividad rompe-hielo la atención de las niñas estaba de lleno en la clase y aún con el uso del video beam en espera iniciamos un breve repaso que dio apertura al diálogo, el tema central fue el “monstruo” ¿qué es un monstruo?, los referentes más comunes fueron: algo feo, malo, que da miedo, verde, que asusta, peludo, entre otras tantas características nada positivas que fueron configurándolo; a continuación se mostró un fragmento de la película “Masters Inc” y luego de risas y diferentes reacciones retomamos el diálogo</p>	<p>Tecnología</p> <p>Real y abstracto o imaginario</p> <p>Autoconocimiento</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>Si bien por diferentes motivos algunos salones no pueden ubicarse en mesa redonda esto no ha sido impedimento para realizar una buena comunidad de diálogo aunque no se puede dejar de lado este elemento tan importante por lo que el uso de otros espacios es indispensable.</p> <p>Por otro lado, implementar recursos nuevos en las sesiones como en este caso el video beam, no sólo contribuye a que las niñas tengan más interés en la clase sino que su uso sea más productivo, es decir, que no sólo sirva para ver películas y entretener sino para aportar a las temáticas de clase y las haga más dinámicas.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>Considero que mis habilidades se han afinado mucho más tanto en el sentido filosófico como pedagógico y esto ha permitido que el desarrollo de las sesiones sea más productivo y acertado, pues creo que ahora soy más recursiva y creativa.</p>

<p>reevaluando cada una de las características antes atribuidas al monstruo, la participación en todos los grupos fue muy fluida y el cambio de algunas concepciones de malo a bueno, feo a chistoso o asustador a inocente permitió una prospera discusión que luego de la pregunta ¿entonces los monstruos son parte de nuestra imaginación?, desconcertó una vez más a las filósofas en potencia en algunos grupos más que en otros, en especial en los de primer grado pues en los segundos las opiniones divididas entre “están en nuestra imaginación, en nuestra cabecita” y “¡si existen!” aumentaron la discusión.</p> <p>Con los grupos de primerito 105 y 106 nos centramos en los monstruos peludos similares a los de la película y los fantasmas, por lo que dimos paso a la lectura del cuento “Juanito conejo no tiene miedo” con lo que las niñas concluyeron que éstos monstruos existen en nuestra imaginación y no en la vida real, por lo que pueden ser buenos o malos o no existir.</p> <p>En 205 y 206 el tema se extendió un poco más, pues hubo la necesidad de distinguir entre los monstruos imaginarios (como los de primero) y los monstruos de verdad que pueden ser “personas que hacen cosas malas como los monstruos de nuestra imaginación”. De esta manera considero que en todos los grupos la comprensión de lo que es la imaginación se logró aunque con diferentes métodos, de manera que en grado segundo fue posible asignar una tarea en relación con ello.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 4
FECHA: 20 de Marzo de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>Hoy es jueves, y desde hace poco más de un semestre este día es particularmente especial para mí, pues aunque haya pasado este tiempo realizando mis prácticas profesionales aún no me acostumbro a que cientos de dulces voces me digan “profe” y todavía siento nervios como el primer día, pero la motivación es cada vez más grande. La actividad preparada para el día de hoy me generaba mucha ansiedad y sé que en mis pequeñas sucedería lo mismo, pero me llevé una gran sorpresa cuando entré a la institución y en los salones de primero no estaban las niñas inquietas como siempre sino que estaban sus papás sentados y en silencio.</p> <p>Asistí a la reunión por sugerencia de la coordinadora quien me indicó sentarme junto a las demás docentes, posición desde la cual observaba la mirada curiosa de algunos papás, quizás porque me veían muy joven como lo comentaban el semestre pasado, porque no me habían visto antes, no lo sé, pero estos pensamientos fueron los que me invadieron en ese momento. Ahora bien, lo que convocó dicho encuentro fue hacer un llamado de atención a los padres para con sus hijas, pues muchas de las situaciones que creía eran de ciertas niñas o de algunos grupos, eran generales y en gran parte dependían de los responsables de ellas.</p> <p>Mientras tanto, en 205 y 206 las clases se realizaron con normalidad, por lo que luego del</p>	<p>Contexto</p> <p>Aprendizaje: conocimientos y construcciones.</p> <p>Imaginarios</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>Los eventos del día de hoy me han permitido ver la importancia del acompañamiento en casa durante el proceso de aprendizaje de los niños además de cómo la conducta y comportamientos de los padres tienen repercusiones en ellos, pues como bien lo manifestaron las docentes en la reunión en niñas tan pequeñas algunas de las fallas vienen desde sus padres. En conclusión, hoy me llevo un aprendizaje más que aunque ya lo conocía en teoría hoy lo pude ver de cerca.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>Creo que los resultados del proceso que llevamos en conjunto con las niñas de segundo es cada vez más evidente, pues los comentarios (y recomendaciones) de las docentes titulares que han acompañado estos procesos lo resaltan y ha sido muy agradable sentir que estoy haciendo las cosas bien y que el esfuerzo que pongo en cada clase se nota.</p>

<p>acompañamiento inicié la sesión con el primer grupo (205). Como lo venía planeando desde sesiones atrás la clase de hoy para ambos segundos se realizó fuera del aula, el inicio se dio como de costumbre y luego la lectura del cuento “Rosaura en bicicleta” permitió dar continuidad a la temática trabajada desde la sesión anterior, a medida que se realizaba la lectura las niñas iban identificando lo que ellas habían hecho en cada etapa de la elaboración de los objetos (que por cierto son bastante interesantes y creativos) y algunas lo compartían.</p> <p>Seguidamente se inició la dinámica de la “caja mágica” como ellas la bautizaron, pues inicialmente creían que era el objeto que yo había inventado, a medida que las niñas metían su mano en la caja y se le iban atribuyendo características, las impresiones e imaginarios de las niñas crecieron tanto que algunas prefirieron no tocarla. Cuando se realizó el listado las cosas nombradas fueron numerosas, luego se discutió acerca de si podían o no ser lo que estaba allí, simultáneamente se realizaron diferentes cuestionamientos que facilitaron el diálogo, la intriga quedó en el aire y la actividad fue de pleno agrado tanto para las niñas como también para mí.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 5
FECHA: 27 de Marzo de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>Para esta sesión ya tuve una mejor comprensión de las diferencias entre las niñas de primero y segundo, pues aunque su edad sea muy cercana el proceso con cada grupo es muy diferente y más cuando algunas ya conocen mejor la dinámica de las clases de FpN, esto implica que tenga más cuidado a la hora de planear y desarrollar las sesiones. Debido a la imposibilidad de realizar la sesión anterior en 105 y 106, en esta clase se realizó la dinámica con la “caja mágica”, una vez terminada la actividad rompe-hielo la metodología para el conocimiento del objeto de la caja fue igual a la implementada con los segundos sólo que en estos grupos las niñas se limitaron más, al contrario de lo que creía, pero sus imaginarios con respecto al objeto fue más grande, cuando elaboramos el listado se nombraron desde cachorros hasta dinosaurios. Aunque la actividad les agradó mucho a las pequeñas, lograr mantener su atención ha sido un tanto complicado aunque poco a poco he aprendido a manejar esta situación. Ahora bien, la comunidad de diálogo con estos dos grupos partió desde las preguntas de ¿cómo podemos imaginar? Y ¿por qué no todos pensamos lo mismo?, aunque la idea inicial era dirigir el diálogo hacia la imaginación, terminamos hablando de las diferencias y el respeto entre las personas y los seres vivos en general, casualmente en 106 una</p>	<p>Juego</p> <p>Moral</p> <p>Participación</p> <p>Reflexión</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>Los aportes y recomendaciones de las docentes me han ayudado mucho para mejorar mi trabajo en el aula, sin embargo algunas veces me parecen demasiado inapropiados debido a que son indiferentes al proceso.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>En esta sesión evidencié una vez más pero de manera mucho más clara que lo que se pone en escena durante las clases no es sólo el conocimiento teórico, pedagógico o el manejo del grupo sino también entran en juego la parte ética, moral, de creencias, entre otros elementos que en ocasiones no se tienen presentes todo el tiempo pero que siempre están en juego, por lo que es elemental hacer un examen periódico de lo que se hace y la actitud con la que se asumen las cosas, pues el papel que se desempeña como maestro trasciende el aula de clase.</p>

<p>pequeña cucaracha cruzó por todo el centro del círculo en el que estábamos sentadas, a pesar de que sentí mucho asco y casi salgo gritando y pidiendo que la mataran tuve que controlarme y por el contrario ponerla de ejemplo del tema del que estábamos discutiendo.</p> <p>En los grupos de segundo esta vez intenté realizar pequeñas comunidades de diálogo debido a que las niñas han mostrado ser autosuficientes, la actividad se desarrolló tal cual la había planeado en ambos grupos además de que a ningún grupo le terminó importar acertar más que otro, pues se centraron en lo realmente importante que era ponerse todas de acuerdo, a medida que recorría y escuchaba hablar a los grupos evidencí no sólo las dificultades sino los buenos argumentos y razones que planteaban al tratar de llegar al consenso y uno de los aportes que más me llamó la atención fue el dicho por una pequeña de 205 quien decía, <i>“si usted dice que es un borrador y usted un ladrillo de juguete entonces digamos que es un borrador en forma de ladrillo”</i>.</p> <p>Al momento de socializar la actividad, muchas niñas decían <i>“yo pensé que era... cuando sentí...”</i>, por lo que les pregunté si lograban reconocer la diferencia entre pensar y sentir y desde allí empezaron las preguntas de si eran o no lo mismo o si podíamos sentir lo que pensábamos y a medida que transcurrió el diálogo se fue problematizando el asunto, aunque intenté aclarar el asunto, por cuestiones de tiempo algunas dudas quedaron pendientes pero me quedé con el dulce sabor de sembrar la duda.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 6
FECHA: 03 de Abril de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>La sensación que recorre mi cuerpo cada vez que me pongo en el lugar de profesora además de desprender una sonrisa, me llena de ansiedad y emoción y más aún con el cariño que siento por las niñas y que cada vez se hace más grande al igual que el amor que siento al hacer lo que hago.</p> <p>Como en alguna de las sesiones anteriores volveré a implementar el video beam para la clase, en ésta ocasión haciendo un uso diferente al de ver películas y cuando las pequeñas me preguntaban si veríamos una película y les respondía que no, el desacierto y la pregunta ¿entonces qué vamos a hacer? eran los protagonistas. Retomamos las clases en las aulas pero “así no es aburrido” dicen las pequeñas, la idea de que fueran ellas las que contaran la historia y con el proyector de guía fue lo que les llamó la atención, así que sin precedente alguno empecé las sesiones.</p> <p>En 105 las niñas se distrajerón menos de lo normal debido a que debí implementar algunas estrategias que parecen funcionar, la historia se detuvo en algunas sesiones en específico porque la tan activa participación de las niñas no permitía seguir y aunque al final casi no nos alcanza el tiempo logramos concluir la actividad tal como se había planeado y las opiniones divididas no entraron en discusión. Mientras tanto en 106, aunque con participación muy amena los aportes fueron menos diversos por lo que la actividad culminó con más</p>	<p>Poder</p> <p>Tecnología</p> <p>Cuidado</p> <p>Recuerdos</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>El uso de recursos diferentes para las clases genera mayor interés en las niñas, a pesar de que a la institución le falten algunos elementos básicos, tienen muchos recursos que no son aprovechados ni implementados dentro de las clases por lo que su uso es muy enriquecedor y plenamente aprovechado por las niñas y puede facilitar el trabajo de los docentes.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>A pesar de que considero que he mejorado en muchos aspectos también cada vez más las niñas me plantean nuevos retos y me ponen en aprietos ante diferentes situaciones lo cual es muy bueno para mi formación, pues implica esforzarme cada vez más.</p>

<p>tiempo; en ambos grupos los ejemplos trascendieron de juguetes a mascotas en tanto sentimientos y anécdotas resaltando el factor ético.</p> <p>En 205 las niñas iniciaron un poco más pasivas y poco a poco se animaron a participar más, cuando se terminó de contar la historia trajeron como ejemplo para iniciar la discusión los muñecos de Toy Story que también tienen sentimientos y así identificaron lo que sentían por sus juguetes además de la importancia del cuidado. En 206 la participación fue también muy fluida y el despliegue emocional pareció ser mayor debido a que en ellas fueron más comunes las expresiones de “se siente triste”, “es malo porque sufren” o “hay que quererlos para que estemos felices” y basado en lo anterior, traje a colación el ejemplo de Toy Story.</p> <p>En ninguno de los grupos fue posible socializar lo dialogado en parejas o en grupos pero todas las actividades se desarrollaron muy bien en su primer momento.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 7
FECHA: 10 de Abril de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
		Sobre el contexto	Sobre el desarrollo personal
<p>En esta ocasión las sesiones iniciaron sin ningún precedente, el frío de las mañanas se desvaneció rápidamente y las preguntas e inquietudes se sentían volar en el aire y se saboreaban con cada palabra.</p> <p>Con el primer grupo (105) el momento inicial de la dinámica fue un tanto difícil aún con la intervención de la docente titular quién intentó ayudar, parecían muy difíciles las indicaciones pero con un poco de esfuerzo y mayor claridad con las indicaciones logramos realizar la dinámica la cual desprendió muchas risas como en todos los grupos y al final me pidieron seguir un poco más, esta vez la pasividad que a veces invade este grupo desapareció por completo, parecían loritos hablando les decía y ellas se reían, fue muy agradable ver como se expresaban y se preguntaban entre ellas muchas cosas cuando relataban algunas historias, por ejemplo mientras Valentina contaba cómo se había sentido cuando le regalaron su cachorro las niñas le preguntaron ¿y por qué lloraste si estabas feliz? Fue un gran momento.</p> <p>En 205 las niñas comprendieron más rápidamente la dinámica y la sesión se fue desarrollando tal como lo planeado y cuando llegamos al momento de relatar lo sucedido durante “el espejo” luego de arrojar algunas preguntas según lo dicho por ellas mismas, me pidieron que las dejara pensar porque las preguntas estaban muy difíciles, dos de las preguntas que se formularon fueron ¿y por qué te dio risa cuando tu compañera hacía cara de tristeza? ¿Será que si nos miramos al espejo cuando</p>	<p>Participación</p> <p>Diálogo</p> <p>Juego</p> <p>Construcción</p>	<p>Aún sigo considerando elemental que las docentes conozcan muy bien la metodología de FpN y así mismo el proceso de las niñas, de hecho, es esto una falla enorme porque el desentendimiento de estas clases no sólo ocasiona que se desintegre de las demás temáticas trabajadas en otras áreas sino que puede ocasionar molestias por el mal entendimiento de las docentes de lo que se ve y discute en clase.</p>	<p>El aprendizaje más grande del día de hoy fue el hablar bien y claramente, pues las indicaciones deben ser muy precisas en especial para niñas tan pequeñas y con tanta imaginación para así evitar acontecimientos como los sucedidos hoy cuando una pequeña mientras sentada en una mesa dijo: “tú nos dijiste que nos sentáramos pero no nos dijiste en dónde”, además el hablar bien es necesario no sólo para que los demás comprendan con claridad lo que se quiere decir, sino que implica que no pasemos muchas cosas por obvias y desapercibidas como en ocasiones nos sucede cuando “somos grandes” y creemos conocer tanto.</p>

<p>estamos tristes también nos reiríamos? Durante el descanso algunas niñas estaban jugando en grupo <i>al espejo</i> porque “era muy chistoso”.</p> <p>En 106 fui mucho más clara con las indicaciones pero una vez iniciaron la actividad con música en el patio que daba a la ventana, la atención se dispersó y me fue casi imposible continuar con la sesión, por lo que debo admitir que no se pudo hacer comunidad de diálogo sino sólo arrojar algunas preguntas para intentar generar la participación y casi inmediatamente pasar al momento final (repensarnos).</p> <p>Con el último grupo la actividad se desarrolló muy bien aún durante la socialización donde creí que como los demás grupos presentarían alguna dificultad, a medida que algunas de las niñas relataban lo sucedido otras les preguntaban y en ocasiones nos deteníamos en estas preguntas como ¿por qué si era un juego sentiste miedo de verdad? O ¿será que todos sentimos lo mismo cuando nos da miedo o estamos felices?, aunque fue corto el espacio para el diálogo fue muy interesante y provechoso.</p>			
---	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 8
FECHA: 08 de Mayo de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>Cada día me enamoro más de la profesión que elegí y con lo que me encuentro cada Jueves cómo no hacerlo si esas dulces voces, las sonrisas y las muchas cosas que hacen las pequeñas niñas a las que quiero tanto, provocan cosas en mi interior que me hacen sentir feliz aunque a veces me saquen canas verdes como decía mi abuelita, me siento muy afortunada de estar viviendo esta experiencia que seguramente nunca en mi vida olvidaré.</p> <p>Con la emoción de todos los jueves inicié las clases que esta vez particularmente salieron de maravilla, las pequeñas de 105 y 106 estaban con su atención de lleno en la clase y la dinámica les gustó mucho veo que además de ser muy buenas filósofas son muy buenas actrices. Ambos grupos presentaron las mismas características durante la exposición de las caras con emociones, confusión entre la asustada y triste o la apenada y feliz, pero así mismo lograron diferenciarlas al final muy bien y así mismo identificarlas con ellas mismas con ayuda de la dinámica del espejo que habíamos realizado antes, sin embargo la gran dificultad que queda pendiente para la próxima sesión es dar mayor claridad entre lo que son los sentimientos, los pensamientos y las emociones, pues aunque ambos grupos dieron visos de sus diferencias falta ser más específicos en cada uno, lo que puedo asegurar que quedó claro fue la naturaleza de cada uno, es decir, en ellas fue claro</p>	<p>Juego</p> <p>Aprendizajes</p> <p>Emociones</p> <p>Diferencias</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>Después de más de un mes sin poder asistir a clases y a punto de culminar el proceso de este semestre, quisiera poder haber hecho muchas más cosas para enriquecer los aprendizajes, además hay que agregar que una sesión por semana es muy poco tiempo y cortar los bloques de clase a 45 minutos limita mucho más las sesiones.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>Creo que uno de mis problemas para el manejo de grupo se encuentra en mi autoridad, no me siento bien regañando a las niñas ni dando órdenes o cosas así y creo que al estar tan acostumbradas a este tipo de cosas les cuesta responder a las estrategias que propongo como rondas o juegos pero no por esto cambiaré la manera en la que hago las cosas, pues he logrado ver que si pueden ser eficientes y más que un grito o regaño.</p>

<p>que ninguno de éstos se puede tocar o saborear por ejemplo.</p> <p>Por otro lado, las niñas de 205 y 206 también tuvieron la misma ligera confusión con algunas emociones, empero, la discusión se centró en decidir cuál era la correspondiente; en 205 la discusión se dirigió hacia distinguir entre la felicidad y la alegría y así mismo entre las emociones y los sentimientos, con ayuda de diferentes preguntas y ejemplos dados por ellas mismas se logró aclarar un poco la cuestión. Por otro lado, en 206 la discusión se dirigió más hacia porque no todos tenemos la misma reacción frente a cierto suceso, “¿por qué cuando mi hermana se asusta grita y yo me quedo quieta si las dos nos asustamos por lo mismo?” preguntó Danna a sus compañeras quienes le respondían (recordando un poco lo visto el año pasado) que no todos éramos iguales.</p> <p>La satisfacción que sentí este día fue inmensa, creo que poco a poco he logrado hacer mejores comunidades de diálogo y he aprendido muchas cosas en conjunto con las niñas.</p>			
---	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 9
FECHA: 22 de Mayo de 2014	FASE II
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>Al contrario de como inicio siempre mis diarios de campo, debo decir que hoy me siento algo triste porque fue la última sesión con las niñas y fueron aunque provechosas muy pocas. He aprendido muchas cosas y a pesar de que sé que probablemente las volveré a ver el siguiente semestre no me es fácil decir “hasta pronto”.</p> <p>La canción <i>muecas</i> captó por completo la atención de las niñas y algunas hasta quisieron que la dejara de cortina durante el resto de la actividad, hasta yo me divertí cantándola aunque lo hice muchas veces. En los grupos de 105 y 106 para llenar los conjuntos fui anotando algunos de los elementos que las niñas nombraban durante su relato, como felicidad, susto, imaginar, entre otros que apoyando el proceso lectoescritor de las pequeñas iban seleccionando para poner en cada conjunto, en 105 la actividad se desarrolló normalmente mientras que para 106 conté con la ayuda de algunas niñas de grado 11 que estaban realizando acompañamiento.</p> <p>En los grupos de grado segundo se discutieron un poco más los elementos que irían en cada conjunto (emoción, sentimiento o pensamiento) debido a las preguntas que se hacían a cada elemento como ¿y por qué la angustia no puede ser un pensamiento? , así mezclando todos los elementos se logró suscitar el diálogo.</p> <p>Aunque creo que en algunos momentos no hubo</p>	<p>Emociones</p> <p>Relatos</p> <p>Reflexión</p> <p>Aprendizajes</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>Si bien las limitaciones fueron muchas, desde falta de materiales, corto tiempo o poco espacio hasta las “recomendaciones” de las docentes titulares, la disposición de la institución y el espacio que nos brindan para desarrollar las clases es algo que hay que resaltar en gran medida, pues están permitiendo que las niñas aprendan otras cosas y de maneras diferentes que como lo manifiestan las docentes, también les permiten aprender cosas y refrescar la cabeza para nuevas ideas, siendo así el Liceo es un lugar que no sólo por estructura a contribuido en gran medida a la buena formación de docentes.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>Lo que me llevo de esta práctica es invaluable, desde grandes aprendizajes que me han ayudado a ser mejor profesora, filósofa y persona, recuerdos que llevaré en mi mente y corazón hasta sentimientos inexplicables que descubrí durante este proceso. Además el sentir que estoy haciendo algo que me hace tan feliz y que los esfuerzos al final los puedo notar más el reconocimiento de mis niñas, son una recompensa mejor que cualquier paga en otra profesión.</p>

<p>comunidad de indagación debido a que la idea era hacer un breve repaso, considero que la actividad reflejó más que lo visto durante el semestre, lo que las niñas aprendieron, además fue esta sesión prácticamente la última, por lo que al finalizar no se hizo la evaluación como es común sino el cierre donde ellas daban su apreciación general de la clase y los aprendizajes más grandes o significativos, una de las evaluaciones que más me llamó la atención fue el de una filósofa de 205 que dijo “yo he aprendido que filosofía hay para niños y también para grandes como los de bachillerato o los adultos y que también podemos aprender cosas”, los aprendizajes que ellas decían trascendieron el diferenciar los sentimientos y los pensamientos o saber cuáles son las emociones, ellas me enseñaron que los aprendizajes no fueron sólo los temas sino cosas como el escuchar al otro o el que todos somos y pensamos diferentes; finalmente aproveche para darles las gracias y decirles otras tantas cosas que luego ellas respondieron y me conmovieron por completo hasta hacer humedecer mis ojos.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 1
FECHA: 26 de Agosto de 2014	FASE III
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>Quisiera decir que me siento emocionada o tengo ansiedad por iniciar las prácticas de este semestre, pero en realidad es la incertidumbre la que predomina hoy, pues sin saber qué cursos tendré, si son conocidos o nuevos para mí, las expectativas están en el aire.</p> <p>A medida que me acercaba al Liceo noté una eventual presencia de los padres y madres de familia, y efectivamente nos acompañaron durante el inicio de la jornada en una reunión general a la que tuve que asistir debido a que aún no me han asignado cursos, además estaba esperando la llegada de mis demás compañeros que por cierto nunca llegaron.</p> <p>Luego de una larga espera por fin pudimos junto con la coordinadora asignar los cursos que aumentaron en uno más (5) y los horarios que se acertaron (45 minutos), aunque no me fue posible realizar las tres primeras clases con grado 4º, con 205 y 206 como extraña y fabulosamente ha ocurrido en todo el proceso, pudimos embarcarnos en este nuevo viaje inmediatamente.</p> <p>Debido a cuestiones de tiempo, al conocimiento precedente del grupo y con ánimos de no desarticular el proceso con los cursos de cuarto, realicé una actividad diagnóstica en los segundos, cursos en los que como siempre fui muy alegre y entusiastamente recibida, por mi parte me sentí muy</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>Enseñanza</p> <p>Gobierno</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>De nuevo se presenta la limitación de la ubicación en mesa redonda en los salones de grado segundo, sin embargo ya he realizado una revisión del colegio para evaluar los espacios disponibles donde pueda trabajar con las niñas plenamente.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>A pesar de la larga espera y las diferentes situaciones presentadas el día de hoy, el reconocimiento de la coordinadora y las diferentes docentes en cuyos cursos he realizado mi práctica y otras que por referencias conocen el desarrollo de mis clases y me estaban pidiendo para acompañar sus clases de filosofía, me hace sentir bastante bien, de hecho nunca me había sentido así, pues destacaron mi buen desempeño en las clases, la recursividad y algunas otras cosas, es plenamente gratificante el que reconozcan mi trabajo de esa manera, pues significa que estoy haciendo las cosas bien y que como lo he venido observando desde la práctica anterior, estoy</p>

<p>feliz de ver a mis niñas de nuevo y ahora si la emoción y la pasión se hicieron presentes.</p> <p>Al inicio de las sesiones realizamos un breve repaso de los temas en general que hemos visto desde el año anterior y recordamos algunos elementos básicos de la clase como la función del muñeco de la palabra, posteriormente se dio a conocer la “caja de los deseos” que se llenó por completo aunque fueron sólo dos cursos, la idea fue muy bien aceptada y a partir de allí se socializaron algunos de estos deseos para la clase.</p> <p>Para finalizar les di a conocer a las niñas la tarea para la siguiente sesión que consiste en inventarnos un país, con su nombre, bandera, escudo, geografía, etc. En 206 a las niñas les costó un poco más encontrar los elementos que constituyen un país, mientras que en 205 les fue mucho más sencillo encontrarlos, tanto que empezaron a arrojar ideas sobre el posible nombre y el segundo elemento que nombraron y que como pasa generalmente me sorprendió mucho fue el “gobierno” y desde allí iniciamos una pequeña comunidad de diálogo para descubrir en qué consiste dicho gobierno.</p> <p>Así terminé la jornada de hoy, aunque un tanto molesta por la falta de compromiso de mis compañeros que ocasionó retraso en mis clases, el entusiasmo y las expectativas me hicieron olvidar tal suceso, me fui con mi cabeza llena de ideas, con una enorme sonrisa y con el corazón alegre.</p>			<p>teniendo un buen desarrollo profesional.</p>
---	--	--	---

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 2
FECHA: 02 de Septiembre de 2014	FASE III
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
<p>No importó el frío de la madrugada, ni las pocas horas de sueño, pues pensar que esta es la opción de vida que elegí me resuena en la cabeza y el corazón y me refresca el alma, amo lo que hago y cada día que me encuentro con mis niñas lo reafirmo de inmediato.</p> <p>ASPECTOS GENERALES: Inicié la jornada con un poco de nervios, es la primera vez que tengo un encuentro con niñas de cuarto grado pues en mis experiencias anteriores he desarrollado mi práctica con cursos inferiores así que sentía y siento que esto será un gran reto del que seguramente aprenderé muchas cosas muy valiosas; las demás experiencias también son un reto de continuo aprendizaje, pero con ellas es un mundo nuevo que me causa mucha más inquietud. Por otro lado, con mis pequeñas de 205 y 206 me siento cada vez mejor, pues en primer lugar me han enseñado muchísimo de lo que esto de ser maestro y conocer sus particularidades me ayuda a comprender de cerca todo lo que implica esta labor que siempre trasciende del aula.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES: Al ingresar al primer grupo, 401, noté en tan sólo un breve momento la diferencia abismal en contraste con las pequeñas de segundo y a la vez las ventajas que hay y que era algo en lo que no había pensado. Aunque me fue complicado captar su atención, ya</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>Gobierno - Autoridad</p> <p>Juego</p>	<p>Sobre el contexto</p> <p>El interés por aprender de las niñas es evidente en todos los grados aunque con diferentes características, el problema es que dicen aburrirse porque en todas las clases hacen lo mismo y nunca juegan o salen del salón, por lo que considero es importante partir desde los gustos e intereses de las niñas para generar aprendizaje, es decir, no enseñarles sino promover a través de las dinámicas y el encuentro el aprendizaje y así hacerlo más significativo. Aunque lograr esto sea muy complicado, a través de lo experimentado en mi práctica he evidenciado que es posible generar otras formas de aprendizaje y hacerlos significativos aunque esto implique mayor esfuerzo.</p>	<p>Sobre el desarrollo personal</p> <p>En ocasiones es muy complicado lograr cumplir con lo planeado para las clases, aunque tengo claro que siempre varían y surgen nuevas cosas, hoy noté que me falta trabajar en el manejo de grupo, me cuesta mantener la atención de las niñas y esto hace que se gaste mucho tiempo y dificulta el desarrollo de las actividades.</p>

<p>conocen la dinámica de la clase (como en los demás cuartos) así que es un paso de ventaja. La actividad con ellas se pudo realizar a plenitud, sin embargo es necesario reforzar la escucha y el respeto entre ellas, al parecer es algo que aún les falta mucho por aprender.</p> <p>En el grupo de 406 tuve una gran sorpresa ¡hace un año había trabajado con ellas! Y están muy cambiadas. Anteriormente consideraba que eran un grupo muy complicado, pero hoy fue muy diferente, participaban activamente, se escuchan entre ellas, proponen y son muy compañeristas; la actividad de reconocimiento se realizó a plenitud de principio a fin y cuando estábamos caracterizando el país (la terea) pudimos hacer una pequeña comunidad de diálogo entorno al gobierno-autoridad-poder, los referentes de gobierno fueron “churriaga y Juan pa” y luego lo definieron “como algo que tiene alcalde y presidente” que son quienes tienen autoridad y que la autoridad es necesaria porque sin autoridad “se dificultaría la vida porque todo el mundo pelearía, no se podría hacer nada y todos podrían robar”. Disfruté mucho esta sesión aunque el tiempo pasó volando y me encantó reencontrarme con ellas.</p> <p>En 402 las niñas fueron un poco más pasivas y decían que las clases de filosofía eran aburridas así que expresaban que les gustaría salir y hacer cosas divertidas como jugar, pues parece que sus experiencias pasadas fueron un poco complicadas.</p> <p>Luego de mi descanso, retomé las clases con segundo, para la actividad era necesario estar en mesa redonda así que salimos del salón pero como fue imposible lograr que se organizaran y no cumplieron las reglas establecidas entonces tuvimos</p>			
---	--	--	--

<p>que regresar, no les gustó nada esto a las niñas ni a mí que estaba muy molesta y les tuve que llamar la atención, como no es algo que hago cotidianamente me sentí algo incómoda, luego de un rato y con sus miradas tristes porque “la profe está brava” retomamos lo poco de clase que nos quedaba para poder tratar el tema.</p> <p>Finalmente con las niñas de 205 salimos una parte de la clase del salón, lo cual les agradó mucho y fue posible realizar la actividad planeada.</p> <p>En ambos grupos de segundo, las niñas lograron hacer la distinción entre el pensamiento que “está en la cabesita y está la imaginación y los números” y “es por ejemplo cuando uno piensa a alguien” refiriéndose a los recuerdos, los sentimientos “están en el corazón” y “que es cuando por ejemplo uno quiere a alguien” y la percepción aunque este último no se había trabajado bajo ese nombre en las clases anteriores que “son los cinco sentidos”.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 3
FECHA: 09 de Septiembre de 2014	FASE III
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
		Sobre el contexto	Sobre el desarrollo personal
<p>PROFE, una palabra, dos sílabas que poco a poco me he acostumbrado a escuchar pero aún con cierta rareza, quién pensaría que una palabra tan pequeña tuviera una significación tan grande porque cada cosa que tú dices tiene una resonancia de alguna manera en los y las pequeñas que te escuchan. PROFE aquella persona que a veces confundimos de nombre y le decimos “mamá” (y viceversa, a mí me pasaba cuando era niña) y si cuesta acostumbrarse a la primera ¡que sorpresa cuando me llaman de la segunda! Así como sucedió hoy, y saber que eso seré el resto de mi vida es una gran responsabilidad que me llena de alegría.</p> <p>ASPECTOS GENERALES: Podría empezar a narrar desde hoy, pero la jornada inicia con mucha antelación, teniendo todo pensado desde hace días y preparado desde anoche más el repaso camino al liceo, son cosas que las personas a veces no notan ni nosotros mismos en ocasiones. Y luego llegar al colegio, acomodar el salón en mesa redonda y lograr captar la atención de las niñas que en 401 y 402 parece dificultarse más que en los otros grupos, para así iniciar la sesión y en esas dos cosas que parecen tan simples pasan 15 minutos (incluida la actividad rompe-hielo). No sé si ya es costumbre o nos conocemos lo suficiente con mis pequeñas filósofas de segundo, pues las dinámicas de clase con ellas son muy diferentes a</p>	<p>Enseñanza - Aprendizaje</p> <p>Re-conocimiento</p> <p>Reflexión</p> <p>Interdisciplinariedad</p> <p>Interés</p>	<p>Despertar el interés de las niñas por el aprendizaje por momentos es complicado y más cuando desean hacer actividades diferentes y de su agrado como jugar o salir del salón, no obstante el problema reside en la monotonía de las clases que presencian las niñas la mayoría del tiempo, pues las actividades de 40X40 o la clase de educación física les agradan por que las saca de la rutina académica, pero lograr este gusto dentro del aula es algo que poco a poco se ha venido generando con las dinámicas de FpN y con mucho esfuerzo y creatividad.</p>	<p>Así como los aprendizajes-experiencias que he vivido durante el desarrollo de la práctica profesional han sido sumamente enriquecedores y me han ayudado en gran medida a mejorar mis habilidades, sin embargo aún siento que me falta mucho por conocer y aprender, pues los retos de cada día son diferentes y con un grado de dificultad muy variable, este semestre en especial trabajar con niñas de grados superiores a los acostumbrados me ha llevado a pensar en los grandes retos que me esperan al salir al campo profesional donde no tendré una profesora titular de apoyo, un tutor que me</p>

<p>como han empezado con las chicas de cuarto quienes a pesar de llevar un proceso más largo pareciera que les falta mucho por aprender en tanto escucha y respeto, espero sólo sea inquietud momentánea por la profe nueva.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES:</p> <p>Como en los demás cuartos estamos una clase atrás a comparación con segundo, así que hablaré de la actividad de las sensaciones que causó mucho revuelo el cubrirse los ojos, tanto que tuve que llamarles la atención para poder iniciar. Empecemos entonces con 401, luego de pasar los objetos y escuchar algunos sonidos, con una música alegre empezaron a nombrar recuerdos de circos o payasos y personas especiales con quienes compartieron éstos, ideas bajo las cuales fueron el fundamento para diferenciar los pensamientos, sentimientos y sensaciones.</p> <p>En 406 fue un tanto diferente, la reflexión se centró en las personas cercanas en el primer momento pero debido a que se generó desorden se detuvo la actividad un momento y al seguirla nos centramos al igual que en 402 en las partes del cuerpo para luego hacer la distinción, sin embargo, en este último cuarto con ayuda de una suave melodía inicié un re-conocimiento del cuerpo de una manera muy detallada, idea que causo risas cuando les recordaba que se imaginaran desnudas frente al espejo y a la vez seriedad al imaginar su vida sin alguna parte o con alguna dificultad física, siendo así, la reflexión se centró en valorar el cuerpo, describieron sentimientos de tristeza, miedo, tranquilidad, entre otros, y debido a este suceso no adentramos en la diferenciación de los elementos de pensamiento, sentimientos y percepciones pero el aprendizaje fue muy enriquecedor.</p>			<p>ayude a guiarme o la posibilidad de corregir algún error porque estoy aprendiendo, preocupaciones de situaciones que de una u otra forma tendré que ir pensando en cómo mejorarlas, y/o solucionarlas.</p>
---	--	--	---

<p>En 206 y 205 la actividad de la sesión 3 se desarrolló muy bien, las niñas se interesaron bastante por el tema que implicó un poco de astronomía, observación, geografía y ciencias naturales, la actividad quedó a la mitad por cuestiones de tiempo pero me llevé una prueba de que es posible integrar la reflexión filosófica con otros áreas. La idea de contrastar visiones e intentar comprender por qué todos vemos las cosas de diferente manera se fue logrando poco a poco.</p>			
---	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 4
FECHA: 16 de Septiembre de 2014	FASE III
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
		Sobre el contexto	Sobre el desarrollo personal
<p>Los días como hoy me permiten olvidar las preocupaciones personales, cada que entro a ese lugar me doy cuenta que en verdad me gusta hacer lo que hago, o bueno intento hacer, alguna vez escuche <i>Ser profesor es como ser sacerdote, quien no tiene vocación no sirve para serlo</i> y creo entender en este momento esas palabras porque aunque la sonrisa desaparezca por momentos de mi rostro, mi alma siempre está plagada de alegría gracias a mis niñas.</p> <p>ASPECTOS GENERALES: En todos los grupos de grado cuarto la organización del salón es básica para las clases lo cual es muy importante, el punto es que creo que aún les falta comprender el por qué esa ubicación y no otra al igual que reforzar la escucha, pues por momentos parece que esto permite que se genere más distracción. Por otro lado, ya en temas de contenido, parece que estas pequeñas asimilan algunos sucesos (históricos en este caso) con una visión mucho más amplia de lo que se muestra en los libros y quizás el profesor, comentarios como “llegaron los españoles y nos robaron el oro” o “los españoles nos invadieron y nos quitaron todito” fueron muy escuchados junto con su cara de molestia pues “si no hubieran llegado seríamos felices y usaríamos taparrabo” afirmó una de las niñas con aceptación de sus compañeras y bajo estas ideas se emprendió la discusión.</p> <p>En grado segundo lo fundamental es el muñeco de la</p>	<p>Curiosidad – interés</p> <p>Identidad</p> <p>Reflexión</p> <p>Percepción</p> <p>Integridad</p>	<p>Supongo que para muchos lo que pasó hoy no podría considerarse una comunidad de diálogo, pero creo que aunque no fue un diálogo como generalmente se genera sino que fue mediado por el texto durante toda la sesión, me atrevo a decir que fue un ejercicio más reflexivo que algunas otras comunidades de diálogo, hasta podría decir que con algunos grupos como 206 o 406 hubo una indagación muy profunda, la curiosidad de las pequeñas filósofas fue sorprendente y sus aportes enriquecían el diálogo de una manera única.</p>	<p>Hoy más que nunca aprendí que siempre hay que estar muy bien preparada para cualquier pregunta del tema que se hable, que no sólo basta tener buenas habilidades pedagógicas sino que los conocimientos o saberes son esenciales y no sólo del área en que me especializo en la Universidad sino de cualquier tema de cultura general o historia; las pequeñas filósofas son una tormenta de curiosidad y coartarles su inquietud debería ser penalizado.</p>

<p>palabra, aún es lo primero que preguntan cuando ingreso al aula, lo piden cada que quieren hablar y hasta se molestan cuando no lo tienen pero eso si no interrumpen a sus compañeras, la ubicación a quedado en un segundo plano pero si prefieren salir del salón y estar más cómodas.</p> <p>ASPECTOS PARTICULARES:</p> <p>401: Capturar su atención al inicio de la clase es lo que más trabajo cuesta, pero una vez sintonizadas toman un buen <i>ritmo</i> es decir, opinan amenamente y por momentos es hasta complicado hacer que retomen el punto de la discusión.</p> <p>406: Me llamó mucho la atención que cuando empezaron a describir el país nombraron cosas negativas como que es sucio, ladrón, sin cultura, entre otros elementos y cada que resaltaban algo positivo al lado marcaban lo negativo como que “hay mucha agua pero está contaminada”, teniendo estas ideas tan claras la sesión se centró en contrastar las dos caras del país.</p> <p>402: Ha sido un grupo un tanto complicado, las discusiones entre ellas son muy constantes y esto ocasiona mucho desorden, a tal punto que tuve que prohibir las quejas en la clase para poder continuar y aun así no fue posible concluir la actividad debido a que el tema se trasladó a encontrar la manera de solucionar sus conflictos y el respeto, debido a que tampoco con esto fue posible hacer una reflexión les asigné una tarea con preguntas como ¿la falta de escucha tiene algún efecto en las problemáticas de nuestro país y espacio académico? Luego de esta primera pregunta empezaron a escuchar y estar más atentas.</p> <p>206: Retomando la actividad de la sesión anterior las niñas empezaron a hacer preguntas por montones,</p>			
--	--	--	--

<p>como una lluvia una pregunta tras otra de los sucesos de la colonización española como ‘y este animal si existía en américa, nos vestíamos así porque...’, lo interesante era que las respuestas no siempre provenían de mi sino que ellas mismas empezaron a relatar lo que había escuchado al respecto, decían ‘mi hermana me contó que no habían zapatos’ o ‘yo vi en un canal que las casas las hacían con popo de vaca’, que lastima que el tiempo es tan corto porque mis filósofas es potencia hoy estaban en pleno furor.</p> <p>205: Un poco más calmada inició la sesión, pero sumando los gritos de las pequeñas de preescolar que son vecinas y la música de la coreografía de 40X40, se fue acortando más el tiempo. La temática se centró en las cosas malas que las personas hacían y generaban contaminación, como los letreros y grafitis en las calles o la basura en el agua.</p> <p>En todos los grupos aunque de muy diferentes maneras se logró hacer una relectura de nuestro entorno, en unos haciendo contrastes, en otros mostrando que no todo es negativo o positivo.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 5
FECHA: 23 de Septiembre de 2014	FASE III
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
		Sobre el contexto	Sobre el desarrollo personal
<p>Con una particular ligereza empecé el día de hoy, aunque la maleta está llena de herramientas son pocos los materiales, pues para hoy sólo necesitaba unas cuantas hojas, papel y marcadores aaa y por supuesto el muñeco de la palabra, además de los deseos de que la actividad salga bien, es decir, que se presenten las condiciones para realizarla y además que sea del agrado de las niñas, lo cual es muy importante.</p> <p>Como en las sesiones anteriores hicimos un re-conocimiento de nuestro entorno y sus problemáticas, la idea era a partir de ello hacer un árbol de problemas con hojas que las niñas harían, del que luego hicimos un pequeño diálogo, por cuestiones de tiempo, y seguido a esto ¡crear el superhéroe! que nos ayude a solucionar dichos problemas. Con los grupos de cuarto nos desplazamos del salón hasta la tarima del coliseo al ritmo de una canción, parece que así es más sencillo evitar el desorden entre las niñas, lastimosamente sólo con un grupo de segundo fue posible hacer lo mismo.</p> <p>PARTICULARIDADES</p> <p>Parece que ya nos conocemos un poco mejor con las niñas de cuarto, la actividad de hoy salió muy bien y las estrategias que he empleado con ellas están funcionando, por ejemplo, desplazarnos del aula con ritmo, bajar la voz o quedarme en silencio cuando ellas están en desorden y así retomar su atención. En 401 fue un poco más complicado realizar la actividad y no la pudimos terminar, se quedaron elaborando las hojas y no cedieron espacio para el cuento; en 406 y 402 el tiempo nos alcanzó perfectamente para la actividad y hasta para devolvernos al salón con la misma</p>	<p>Juego</p> <p>Indagación</p> <p>Reflexión</p> <p>Diálogo</p> <p>Comunicación</p> <p>Pensamiento</p> <p>Auto-aprendizaje</p> <p>Co-aprendizaje</p>	<p>Como dificultades se encuentra la disposición del espacio, pues en grado segundo por ejemplo no es posible organizar el salón en mesa redonda y a la hora de clase hay otras actividades que impiden salir del salón a realizar las actividades fuera, además es sumamente complicado contar con espacios cerrados como la biblioteca, pues en ocasiones como hoy no la abren en todo el día o simplemente a la bibliotecaria se le olvida reservarla y se va.</p> <p>El factor tiempo afecta muchísimo las clases debido a que las actividades en ocasiones no se pueden terminar de hacer, los diálogos se cortan o hay que presionar todo el tiempo a las niñas para que hagan el trabajo rápido.</p>	<p>He aprendido que la mejor manera de realizar las clases dadas las condiciones, es desarrollar temas sencillos y cortos para no dejarlos a la mitad y así poder profundizar en ellos y hacer más productivas y provechosas las clases.</p> <p>También he aprendido que es más eficaz, en algunas ocasiones sencillo y en otras no tanto, emplear otro tipo de estrategias para organizar, trasladar y retomar la atención de las niñas diferentes al regaño o el grito, que es muy desgastador y personalmente me cuesta ponerle en ese rol.</p>

<p>canción con la que llegamos, además pidieron dejar el árbol pegado en el salón para poder coparlo de hojas y decorarlo. Debido a que por facilidad se conformaron pequeños grupos para discutir el problema, con todos los cursos tuve la posibilidad de escuchar y guiar dado el caso la discusión, pues mientras en algunos grupos decían “la basura es un problema porque se ve feo” y le respondía otra de sus compañeras “pero no es por eso, es porque contamina el agua y huele feo”, en otros grupos discutían entre ellas porque todas querían dibujar la hoja del árbol o no lograban ponerse de acuerdo. Finalmente, leímos el cuento y luego tomamos algunas hojas del árbol, con ambas cosas empezamos a conformar los superhéroes.</p> <p>Con 206 parece que fue más complicado que entendieran la dinámica, tuve que repetir varias veces las instrucciones, además habían muchas distracciones en el área que robaban rápidamente su atención e impedían que nos escucháramos con facilidad por lo que tras elaborar las hojas tuvimos que regresar al aula; cuando les pregunté si les gustaba más estar en el caluroso salón, con reclamos entre ellas y caras tristes decían “es que fue culpa de X por estar haciendo X cosa”, pero una vez dejadas las culpas decían “es que no nos gusta trabajar en grupo” o “es que como ellas dos supuestamente no entendieron entonces se fueron a jugar y dijeron que nosotras hiciéramos todo”. En fin, ya en el salón realizamos la lectura del cuento y con base en lo sucedido antes discutimos problemas de la escuela como la escucha, por ejemplo, dice Dulce “es importante porque si no nos escuchamos terminamos peliando y haciendo desorden y la profe se pone brava y nos devuelve al salón” a lo que Rachel agrega “no se pone brava se pone triste porque nosotras somos desjuiciadas y gritonas, por eso si ven, aishhh, ahora no nos va a volver a sacar”, al final pensando un poco en soluciones para el problema, las niñas me propusieron un trato, que si la próxima clase se portaban bien les diera una oportunidad de salir, aunque sé que no fue del todo su culpa porque el ambiente facilitó la distracción me llamó</p>		<p>Por otro lado, me agradó muchísimo ver cómo las niñas de todos los grados poco a poco han aprendido a escucharse y cómo han familiarizado la dinámica del muñeco de la palabra, además hoy específicamente me sorprendió cómo mis pequeñas de 206 lograron ponerse rápidamente de acuerdo y proponer soluciones a la situación de clase.</p>	
--	--	---	--

<p>mucho la atención y me pareció muy bonito ver cómo sin interrupción de la profesora lograron, reflexionar, ponerse de acuerdo y proponer soluciones.</p> <p>El último grupo, 205. Con ellas decidí (aunque fue muy injusto) no salir del salón, pues las distracciones ambientales eran cada vez mayores, la biblioteca no se abrió nunca y el tiempo nos acosaba. El orden esta vez cambió, primero leímos el cuento, luego agregamos el superhéroe a los componentes de nuestro país y le otorgamos una misión, solucionar los problemas de dicho país, así que sus poderes eran “enseñarle a las personas que no hay que botar papeles en la calle” o “desaparecer todos los cigarrillos del mundo”, luego iniciamos a hacer las hojas del árbol, con algunas hojas discutimos el por qué era eso un problema y si era posible que desapareciera, un pequeño fragmento de la discusión sucedió así:</p> <p>Astrid: <i>Pues los ladrones son un problema porque roban a la gente.</i></p> <p>Profesora: <i>¿Y qué pasa si roban a las personas?</i></p> <p>Nicolle: <i>Que es malo porque les quitan las cosas que son de ellos</i></p> <p>Profesora: <i>¿O sea que yo no puedo quitarle las cosas a las personas?</i></p> <p>Dana: <i>No porque no son tuyas y tienes que pedir las prestadas o algo así y si no pues la otra persona se pone triste porque cree que se le perdió y luego nadie confía en nadie, las personas se vuelven desconfiadas...</i></p> <p>Issis: <i>... y después les da miedo salir a la calle.</i></p> <p>Y así fue como dieron las 11:45, las niñas salieron y se acabó la clase.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 6
FECHA: 21 de Octubre de 2014	FASE III
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
		Sobre el contexto	Sobre el desarrollo personal
<p>Después de casi un mes se retoman de nuevo las clases de filosofía, lastimosamente han sido pocas las sesiones y quedan escasas, quisiera que faltara mucho más para que se acabe este año académico, el último que comparto con mis pequeñas con quienes he vivido una maravillosa experiencia.</p> <p>En esta ocasión pasamos del re-conocimiento de nuestro entorno y sus problemáticas a pensar en soluciones, por eso la actividad se centró en hacer un árbol de soluciones y de cómo hacer parte, ser protagonistas del cambio de nuestro planeta para así vivir mejor.</p> <p>PARTICULARIDADES</p> <p>El texto-video de hoy no funcionó, por lo que tuvimos que realizar la actividad sólo con el audio, requirió de mucha atención de las niñas.</p> <p>401: El árbol de problemas no se había terminado, así que nuestra labor de hoy fue doble, mientras pensábamos en las problemáticas a la vez pensamos en sus soluciones, propiciar el diálogo fue un poco complicado debido a que no se escuchaban entre las niñas y de esta manera era difícil lograr una secuencia, así que se realizó a través de preguntas que obligaban a escuchar debido a que se les preguntaba a las niñas si estaban de acuerdo con su compañera etc.</p> <p>406: La atención del audio fue constante, luego revisando el árbol de problemas el diálogo inició con la problemática de que “tenemos un mal gobierno” pues las niñas afirmaban que “los políticos son ladrones... porque se roban la plata que pagamos”, “que el transporte debería ser gratis” entre otras afirmaciones que dirigieron la comunidad y a partir de ellas se fueron pensando en</p>	<p>Reflexión</p> <p>Indagación</p> <p>Razonamiento</p> <p>Diálogo</p> <p>Escucha</p> <p>Valores</p> <p>Comunicación</p>	<p>Una de las dificultades más grandes para el desarrollo de las sesiones es el corto tiempo debido a que son 45 minutos y suelen quedar las discusiones o actividades cortadas, además la discontinuidad entre las clases debido a que fueron 4 semanas sin clases afectó un poco el proceso.</p> <p>Una de las cosas que más me agradó del día de hoy, fue que por fin pudimos usar la biblioteca, y por otro lado, que las discusiones además de ser distintas en tanto las temáticas en cada grupo, creo que se acercan mucho más a ser comunidades de diálogo, pues en ocasiones es un poco complicado realizarlas pero tanto yo como coordinadora de ellas como las niñas que son las protagonistas hemos</p>	<p>Considero que he mejorado mucho mis habilidades de escucha para coordinar las comunidades de diálogo, pues por ejemplo he percibido que las preguntas que formulo contribuyen más al diálogo.</p> <p>Por otro lado, también he notado que el emplear estrategias que mantengan dinámicas a las niñas, como por ejemplo crear productos en los que ellas vean reflejado su trabajo las motiva muchísimo a participar y estar activas en las clases.</p>

<p>soluciones, se postuló el ejemplo de los diálogos de paz y se pensó en ellos como solución y las condiciones que se necesitan para entablar un diálogo, entre otros ejemplos que quedaron en discusión para llenar el árbol.</p> <p>402: Se presentó la misma situación de 406 con respecto a los árboles, sin embargo avanzamos un poco a partir de los ejemplos del audio, por ejemplo si se nombraba el problema de los ladrones la solución era la honestidad, con respecto a la intolerancia se nombró el respeto y así retomamos el ejemplo de los diálogos de paz y cómo a través de la escucha y el diálogo se puede solucionar un conflicto.</p> <p>206: Tuvimos la oportunidad de desplazarnos a la biblioteca, la dinámica se desarrolló nombrando un problema, luego pensando en por qué eso era un problema y finalmente cómo podrías resolverlo, una pequeña parte del diálogo se desarrolló de la siguiente manera:</p> <p>Profesora: <i>¿Qué problema hay en nuestro planeta?</i> Heydy: <i>El respeto</i> Profesora: <i>¿y la falta de escucha será una falta de respeto? –Si- ¿por qué?</i> Heydy: <i>Porqué cuando alguien está hablando no lo escuchamos</i> Profesora: <i>¿y qué pasa si no nos escuchamos?</i> Participante: <i>No ponemos atención</i> Participante: <i>No hacemos las cosas bien (...)</i> Valentina: <i>No nos podemos comunicar</i> Profesora: <i>¿por qué es importante comunicarnos?</i> Rachel: <i>Porque si no nos comunicamos no nos podemos ... no, no podemos hacer bien las cosas que nos dicten o algo así</i> Profesora: <i>¿y sólo porque nos dicten o por qué más será importante?</i> Rachel: <i>Y también porque no nos podemos comunicar entre nosotros</i> Profesora: <i>¿y cómo nos comunicamos entre nosotros?</i> Rachel: <i>Hablando (...)</i></p> <p>Luego de esto iniciamos a pensar en medios de comunicación tecnológicos y qué pasaría si estos desaparecieran.</p> <p>205: No fue posible escuchar el audio debido a que nos</p>		<p>mejorado mucho en este aspecto.</p> <p>Creo que para este tipo de actividades es bueno tener las herramientas como los árboles o algo más de apoyo, sin embargo, rescato que no es necesario o depende de ellas la comunidad de diálogo.</p>	
--	--	---	--

<p>desplazamos del salón y la biblioteca ya estaba cerrada, así que nos ubicamos en un lugar abierto donde era un poco difícil escucharnos así que con base en el árbol de problemas empezamos a elaborar el árbol de soluciones, la comunidad de indagación se desarrolló de modo similar a como sucedió con 206, nombramos el problema, luego en por qué era un problema y luego cómo podríamos solucionarlo, el espacio de diálogo fue muy corto pero igualmente valioso.</p>			
--	--	--	--

PROYECTO: Filosofía Para Niños En Perspectiva Social	DIARIO DE CAMPO No. 7
FECHA: 28 de Octubre de 2014	FASE III
CAMPO DE PRÁCTICA: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
NOMBRE DEL PRACTICANTE: Jessica Carolina Quintero Usma	NOMBRE DEL TUTOR DE CAMPO: Luz Marina Guzmán

DESCRIPCIÓN DEL HECHO	CATEGORÍA(S) DE ANÁLISIS	IMPACTO (REFLEXIÓN CRÍTICA)	
		Sobre el contexto	Sobre el desarrollo personal
<p>El sol nos saludó desde muy temprano hoy y las sonrisas tiernas y picarescas de las niñas avivan la jornada. La actividad del día es, a comparación de otras, más tranquila, pues al hablar de un reconocimiento de sí mismas es una tarea más personal y de diálogo consigo, en este orden de ideas el orden de la sesión es diferente al de las demás.</p> <p>Para los grados cuartos iniciamos con la respuesta personal de algunas preguntas que partían desde la ubicación espacial, que nos hace que yo sea yo y cuestionar si en realidad somos lo que creemos, luego socializamos algunas respuestas para dar paso al diálogo que fue en realidad un muy interesante aunque corto bombardeo de preguntas. Con grado segundo iniciamos con el relato de “Elmer” un elefante de colores, para así dar paso a las preguntas que intentamos resolver en conjunto. En todos los grupos la tarea fue describirse a sí mismas pero a partir de la pregunta ¿quién soy en el mundo?</p> <p>PARTICULARIDADES</p> <p>Con el primer grupo (401) al socializar las respuestas encontramos que muchas de las niñas decían que eran “únicas y especiales” así que el diálogo se centró en descubrir lo que esto significa y que nos hace ser así, algunas de las niñas expresaron que lo eran porque sus papás se los decían, mientras que otras porque “soy diferente a los demás humanos porque tengo X cosa” o porque hago X cosa, a partir de allí dejamos en discusión el papel que cumplimos en la sociedad y/o el planeta.</p> <p>Con el grupo de 406 nos trasladamos hasta la biblioteca, primero resolvimos las preguntas de manera individual y posteriormente</p>	<p>Identidad</p> <p>Conciencia</p> <p>Diferencias</p> <p>Reflexión</p> <p>Humanidad</p>	<p>Independiente del factor tiempo el cual es corto ya he aprendido aunque de a poco a diseñar las actividades para este espacio. Sin embargo, si volviera a repetir la actividad trataría de agilizar un poco el espacio de las preguntas individuales no en pro de restarles importancia sino para dejar más espacio al diálogo. Lo bueno de las sesiones de hoy es que las niñas en especial las de 402, 205 y 206 se han apropiado muy muy bien del muñeco de la palabra al cual me exigen lo llame por el nombre (filosofito, teddy o tigger) y que lo tenga para hacer cualquier intervención, así sea para pedirles que hagan silencio y escuchen a la compañera que está hablando.</p>	<p>Me fue un poco difícil personalmente realizar la sesión de hoy debido a que me encuentro un poco enferma y aunque contemple la posibilidad de suspender la jornada decidí darle continuidad por las pocas sesiones que hemos tenido y las escasas que faltan, no obstante, aprendí otras maneras de realizar las clases cuando se presente este tipo de limitación.</p>

<p>en la socialización, el punto de discusión fue los efectos de nuestros actos en los contextos más cercanos como el colegio, barrio y familia para luego ver los impactos en el planeta, tomamos el ejemplo de cómo gastar luz afecta a la familia, la sociedad y al planeta.</p> <p>Tuvimos la posibilidad de trasladarnos de nuevo a la biblioteca con 402, el desarrollo de la sesión fue similar al del grupo anterior, sólo que antes de pensar en cómo nuestros actos afectan al contexto, el diálogo pasó por la cuestión de si somos animales y qué nos hace diferentes a ellos.</p> <p>Para la sesión con 206 no nos movilizamos del aula al igual que con 205, procedimos pensando en la pregunta de ¿quién soy en el mundo? De manera individual y luego entramos en diálogo, la mayoría de las niñas respondió que somos <i>humanos</i> o <i>niñas</i> así que empezamos a cuestionar qué significaba ser niña o ser humano y qué nos hacía ser cada cosa, para lo primero las pequeñas filósofas afirmaron luego de un breve consenso que “<i>las niñas son pequeñas y no se han desarrollado, o sea que no tienen senos ni nada de eso</i>”, alrededor de estos supuestos se dirigió la indagación que condujo a la segunda afirmación.</p> <p>Con el grupo 205 tuvimos muy corto tiempo, así que no fue posible hacer la comunidad de diálogo como tal; empezamos con el relato de “Elmer” el elefante de colores y a partir de la reflexión de la historia la cual fue, en palabras de las niñas “<i>que todos somos diferentes</i>”, “<i>y también que es importante ser diferente porque si no todo sería un caos, o sea que las diferencias son buenas</i>”; seguido de esto se realizó un esbozo general de cómo se podrían describir ellas mismas.</p>			
---	--	--	--

ANEXO III

Caracterización de la población

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
PRÁCTICAS PROFESIONALES

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE LA PRÁCTICA							
Proyecto: Filosofía para Niños en perspectiva social			Practicante: Carolina Quintero		Docente responsable del proyecto: Simón Dumett		
N° de agentes: 165	Sexo: F_X	M:___	Promedio de edad: 6-9	Fase actual: 1	Nota fase 1:	Nota fase 2:	Interlocutor en el campo de práctica
Breve descripción del grupo				Breve formulación del problema			
<p>Dentro de los grupos existen subdivisiones, las cuales no se hacen evidentes en ocasiones hasta el momento de ejercer dinámicas de integración donde son notables. La conformación de dichos grupos se da según intereses comunes (como académicos, de juegos o programas de televisión), al interior de las conformaciones la comunicación entre ellas es buena pero con grupos externos su relación suele ser repelente y se dificulta el trabajo entre ellas; cuando se logran integrar de manera aleatoria a las niñas es probable que se generen alianzas y se mantengan las divisiones como también que se rompan las barreras y se integren de manera armónica. Cabe resaltar que el establecimiento de relaciones entre las niñas y su funcionamiento esta mediado por el seguimiento y apego a las reglas institucionales, de modo que realizan las actividades según lo asignado, es decir, existe un apego a las reglas debido a que las entienden como lo más adecuado y de la misma manera la figura de autoridad es incuestionable y bien vista. Ahora bien, dentro de los grupos en general se destacan algunas niñas las cuales tienen gran influencia sobre las demás, ellas ejercen influencia que favorece las dinámicas académicas y aportan al funcionamiento del grupo, no obstante, algunas de ellas irrumpen en las dinámicas y fomentan la desorganización, en ocasiones suelen lograr su cometido como en otras son rechazadas por las demás niñas.</p>				<p>En esta primera fase exploratoria se han logrado identificar algunos factores comunes y por tal relevantes entre los cuales se ha destacado la gran influencia contextual y social en las niñas, debido a que algunos de sus gustos, intereses o actitudes son de notable imitación de figuras cercanas a ellas. Esto ha llevado a preguntar ¿Qué tanto han influido las dinámicas sociales en el desarrollo infantil y que impacto han generado en la formación de éstas?, pregunta que servirá como eje orientador y énfasis para el desarrollo de las siguientes fases.</p>			

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE LA PRÁCTICA							
Proyecto: Filosofía para Niños en perspectiva social			Practicante: Carolina Quintero		Docente responsable del proyecto: Simón Dumett		
N° de agentes: 153	Sexo: F <u>X</u>	M: ___	Promedio de edad: 5-8	Fase actual: 2	Nota fase 1: 4.8	Nota fase 2:	Interlocutor en el campo de práctica: Luz Marina Guzmán
Breve descripción del grupo				Breve formulación del problema			
<p>Algunos de los grupos con los que me encuentro trabajando actualmente son los mismos del semestre pasado, lo que me ha permitido una mejor identificación de sus dinámicas cotidianas, de este modo destaco algunas características que han presentado variaciones desde el año anterior; en primer lugar la subdivisión dentro de los grupos generales se ha abierto, de modo que se observa un grupo más homogéneo, con mejor comunicación y con mayor interacción aunque aún subsisten algunas conformaciones grupales según intereses que dentro de las clases no son tan notorias como el periodo anterior, a excepción de las actividades grupales en las que en ocasiones son excluyentes. Las nuevas integrantes del grupo se han adaptado muy bien a las dinámicas de la clase y del grupo, no se han presentado dificultades con ellas; las niñas que eran foco de atención se han incorporado mejor a la clase y participan igual que sus demás compañeras, pues las demás niñas ya no les prestan tanta atención y de esta manera no se dispersan como sucedía anteriormente.</p> <p>En segundo lugar, el apego a las reglas institucionales que contribuían a dicha conformación de grupos como se manifestó en la caracterización anterior, sigue subsistiendo pero en términos más generales, pues en el año anterior algunos grupos se regían y conformaban según el apego a las reglas, de modo que las niñas que cumplían todo según lo determinado por las reglas institucionales pertenecían a cierto grupo distintivo del resto.</p> <p>Ahora bien, la figura de autoridad docente en estos grupos ya no es tan marcada en tanto la disposición a la clase, es decir, la disposición ante las sesiones no es la misma que la de las demás debido a que desde la organización del salón hasta la actitud abierta, participativa y activa de las niñas es notoria, pues proponen, discuten y están</p>				<p>En esta segunda fase de práctica donde comienzo a realizar el desarrollo de la propuesta planteada en la fase anterior, y la cual he reformulado de mejor manera según la situación problema que he logrado identificar, se centrará en la dimensión educativa e investigativa sin dejar de tener relación con las demás dimensiones (filosófica, y social) que son igualmente importantes en este proceso.</p> <p>Ahora bien, en la primera fase la pregunta orientadora se dirigía a la manera en que influyen las dinámicas sociales y/o extraescolares en la formación de las niñas y su comportamiento dentro de la academia debido a la notable imitación de figuras cercanas a ellas, sin embargo para esta fase de ejecución, el énfasis se ha centrado en el ámbito académico y actitudinal. De esta manera, la pregunta orientadora hará referencia al cómo el comportamiento y actitud de las niñas se ve afectado por sus relaciones sociales y familiares, ya no sólo en el ámbito extraescolar sino también dentro de la escuela, es decir, rastrear factores que influyan de gran manera en las actitudes e intereses de las niñas en tanto el ámbito académico.</p>			

activas durante las actividades lo que permite su buen desarrollo, sin embargo en ocasiones puede que se distraigan con facilidad pero a través de las diferentes estrategias se vuelve a centrar la atención de un modo más sencillo, lo cual atribuyo a las prácticas ejecutadas anteriormente.

Por otro lado, con los nuevos grupos (primeros de primaria) donde las niñas aún están aprendiendo a leer y escribir, he implementado estrategias más lúdicas y didácticas las cuales adquirí durante la práctica pasada, de modo que he logrado enfocar la atención y el interés de mejor manera.

Frente a las dinámicas de los grupos, hay ciertas niñas que dificultan el trabajo ameno debido a que son el foco de atención por su comportamiento agresivo y disperso, en el primer grupo son sólo 2 niñas que no se relacionan mucho, en el segundo es un grupo de 3 o 4 niñas que se relacionan contantemente, para mitigar un poco esta situación he intentado delegarles funciones (como "asistentes") con el fin de mantenerlas inmersas en la clase y que contribuyan a su desarrollo más no lo dificulten.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE LA PRÁCTICA

Proyecto: Filosofía para Niños en perspectiva social		Practicante: Carolina Quintero		Docente responsable del proyecto: Simón Dumett			
Nº de agentes: 190	Sexo: F_X	M:___	Promedio de edad: 7-10	Fase actual: 3	Nota fase 1: 4.8	Nota fase 2: 5.0	Interlocutor en el campo de práctica: Luz Marina Guzmán
Breve descripción del grupo				Breve formulación del problema			
<p>El Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA) es un colegio fundado en 1916 cuya función inicial se orientó en la educación de señoritas, es decir preparación de la mujer para labores del hogar; actualmente se encuentra ubicado al sur de la Capital en la localidad número 18 Rafael Uribe Uribe la cual es en su mayoría residencial y está conformada por zonas planas y montañosas, desde el año 2002 pasó a ser un colegio de carácter público pero aún femenino cuyo nombre oficial es Instituto Educativo Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Algunas de las características fundamentales del LIFEMENA en tanto estructura física se encuentra la división en 3 bloques generales: preescolar, una zona independiente del resto de la institución que cuenta con baños adaptados para las pequeñas, parque de juegos y entrada; y de otro lado primaria y bachillerato, en medio de estos dos bloques se encuentra una capilla y el coliseo con infraestructura nueva.</p> <p>Los grupos con los que este semestre desarrollo mi práctica profesional son 2 de grado segundo, 205 y 206 con quienes llevo el proceso desde hace un año, y 3 grupos de grado cuarto, 401, 402 y 406. En ambos grupos las niñas gustan de trabajar con sus compañeras pero la mayoría de veces se ubican las mismas niñas, presentan cierta resistencia por fragmentar este grupo y en ocasiones disgusto por trabajar con otras compañeras que generalmente son las más inquietas o de menor rendimiento académico, no obstante, el ritmo de trabajo en cada subgrupo varía según las características de cada uno de modo que en ocasiones es necesario redistribuir a las niñas para lograr un buen ritmo de trabajo, en los cursos 205 y 206 hacer esta distinción es más sencilla debido al conocimiento anterior del grupo mientras que en grado cuarto se hace por observación pero en ocasiones se concilia con ellas para mantenerlos al gusto de las niñas, es importante aclarar que</p>				<p>Durante las sesiones que he interactuado con las niñas de cuarto grado y durante el tiempo que he acompañado a los grupos de segundo, el principal problema que encuentro entre ellas es la falta de escucha, entre ellas rastreo grandes dificultades para prestarse atención debido a que le restan importancia a la palabra de las demás queriendo sólo ser ellas escuchadas y sobreponiéndose a sus compañeras tratando de imitar las figuras de autoridad que suelen escuchar. La falta de escucha es un problema grave y que requiere de mucha atención debido a que es un elemento fundamental para la convivencia y el aprendizaje con los otros.</p> <p>Además, hay que sumar que en las demás clases las niñas cumplen un papel pasivo, pues su modelo de enseñanza es muy cercano a la tradición y por tal sus aportes son escasos, apegados a una temática específica, con espacio mínimo para la creatividad o en ocasiones inválidos o nulos, lo cual considero es una causa de la impulsividad de las niñas y falta de organización a la hora de tener un espacio para hablar, pues al ser uno de los pocos espacios para expresarse, opinar, comentar, preguntar, etc. buscan sobresalir de sus demás compañeras y ser escuchadas pero invisibilizan a sus compañeras. Siendo así, se ha convertido en prioridad trabajar en este aspecto y crear estrategias para lograr que escuchen la palabra de las demás y comprendan que tiene igual valor que la suya, con dichas estrategias se buscan emplear otro tipo de lenguaje que contribuya al respeto y a mejorar la comunicación entre las niñas, de esta manera se ha dado espacio a la comunicación gestual por ejemplo que requiere de atención sostenida</p>			

en ocasiones la distribución de los grupos se da de manera aleatoria para generar mayor integración entre ellas pero es un aspecto que necesita seguir reforzándose. En todos los grupos la atención se pierde con facilidad, sin embargo a través de dinámicas y diferentes estrategias vuelven a retomarla rápidamente y la sostienen si la sesión implica dinámicas y movimientos por parte de ellas, de lo contrario se aburren y distraen en actividades magistrales y de constante escucha. Con las niñas más pequeñas es casi imposible retomar su atención si se les pide que dibujen, por lo que generalmente se dejaba esta parte para finalizar la sesión pero ya que son más grandes y saben seguir mejor las instrucciones esto ha mejorado aunque con dibujos sencillos. Así mismo, las actividades que más les agradan a las niñas y con las que sostienen mejor la atención implican juegos, lúdicas y dinámicas en las que estén activas y puedan participar y hacer sus aportes, sin embargo existen algunas niñas que son el foco de atención de las demás y que así como distraen a las demás con facilidad son buenas líderes si se les indica adecuadamente lo que se espera hacer, cuando todas tienen la instrucción clara y es de su agrado la actividad no necesitan de supervisión permanente. Algunas de las peticiones que más piden las niñas en todos los grupos es salir del aula de clase, hacer juegos, dibujar y algunas actividades en grupo además de la asistencia del profesor y que puedan aprender cosas.

y respeto entre ellas para lograr el objetivo, así como también el trabajo en equipo y el desempeño de roles.

ANEXO IV

Sistematización de la experiencia

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Filosofía
Seminario: Educación Popular, enfoques investigativos desde la sistematización de experiencias.
Trabajo final de sistematización de experiencias. Noviembre 26 de 2014
Jessica Carolina Quintero Usma

MEDIACIONES COMUNICATIVAS Y COMUNIDADES DE DIÁLOGO HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO REFLEXIVO.

Justificación

La realización de la práctica profesional es fundamental dentro de la formación universitaria, pues es en ella donde se confrontan los conocimientos teóricos con las habilidades prácticas que en el caso de la formación docente son los conocimientos –específicos- de alguna área en conjunto con las habilidades pedagógicas, sin embargo, en ocasiones esta práctica se limita al campo experimental y se dejan de lado los aprendizajes que aportan a los conocimientos teóricos de la mano con las habilidades investigativas, es decir, se centra en el aprendizaje y la recolección de experiencias como eje fundamental para el fortalecimiento de habilidades, creación de estrategias y formación personal pero los aportes de esta experiencia al campo de práctica son ilusorios.

La devolución de aprendizajes al campo de práctica es de gran importancia en tanto contribuye y fortalece las competencias investigativas a nivel personal y aporta a la solución de problemas o al mejoramiento de algún proceso en el campo de práctica, de modo que más que hacer una recolección de experiencias para crear estrategias de mejoramiento profesional, lo fundamental es lograr hacer un análisis de la experiencia en sí misma para sustraer de ella elementos de estudio que luego puedan ser devueltos con aportes investigativos y aprendizajes personales del investigador.

No obstante, generalmente el practicante no trasciende su experiencia al campo investigativo y se queda en la sustracción personal; es allí donde reposa la base de la propuesta de sistematización de experiencias, una mezcla entre lo aprendido y lo experimentado donde a partir de un problema nace una propuesta en búsqueda de soluciones eficaces y pertinentes sumado con el fortalecimiento de la dimensión investigativa del practicante.

El desarrollo de la práctica profesional desde la UNIMINUTO se comprende como una actividad complementaria a la formación del estudiante y específicamente en el Departamento de Filosofía se busca hacer útil el conocimiento de modo bidireccional, entre el campo de práctica donde se aprende a partir de las experiencias y, por otro, los conocimientos teóricos del estudiante que serían puestos en práctica, así:

(...) hacen una apuesta por tener un espacio de formación en el que sus estudiantes afiancen los conocimientos adquiridos en el aula de clases con la experiencia del contacto con comunidades, grupos e instituciones, en los que se podrá desempeñar de manera tal que el ejercicio de sus profesiones sea de gran utilidad en esos escenarios. (UNIMINUTO, 2011, p. 8)

Ahora veamos, en el acto educativo la comunicación es la pieza esencial para posibilitar el encuentro y generar aprendizaje, de modo que todo acto educativo implica un acto comunicativo y por tal razón el aula de clase es un ecosistema comunicativo de aprendizaje²³. Tras la experiencia pedagógica, el practicante desarrolla una serie de habilidades que le son funcionales para el desempeño en el aula y los procesos de enseñanza que aportan para su formación profesional en tanto acción, esto es, ser mejor docente o “competente” en el sentido contemporáneo del término.

Así, el desarrollo de mi práctica profesional en el Instituto Educativo Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño LIFEMENA me condujo a una problemática frente a la cual e diseñado estrategias para intentar mitigarla debido a su estudio y análisis naciente. Dicha problemática se centra en el eje comunicativo, pues a las niñas no se les enseña la importancia de la escucha y el respeto de la palabra de sus compañeras debido a que este ejercicio se realiza por medios autoritarios y de imposición, es decir, es el o la profesora quien es escuchada y las estudiantes cuando hablan se dirigen a él o ella gracias a la asignación del docente, pero no se fomenta el respeto por la palabra entre ellas ni el valor de la igualdad, lo cual genera problemas de convivencia e incapacidad para realizar trabajos en equipo o actividades que requieran la participación de todas las niñas en igual medida, debido a que aun cuando se conforman pequeños grupos es una “líder” quien toma la palabra y frente a un conflicto no se escuchan entre ellas, agravan la situación y se cierran ante la posibilidad de conciliación.

²³ Véase Alvarez, C. (2014) *Cultura, comunicación y educación*. (Pp. 3-24) En <http://alvarezteran.com.ar/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Cuaderno-Bibliografico-CCE-20141.pdf>

Adicionalmente, la falta de escucha entre las niñas es un gran obstáculo para el aprendizaje entre pares, pues si no respetan la palabra de sus compañeras o le restan valor la posibilidad de autocorrección, argumentar y formar juicios bien fundamentados que conducen a la construcción de aprendizaje en conjunto, se limita por completo y por tal razón el desarrollo de las habilidades de pensamiento en especial reflexivo que implican estos elementos (entre otros) se restringen.

Planteamiento del problema:

Las sesiones de Filosofía para Niños están pensadas desde una perspectiva diferente al modelo de educación tradicional característico del LIFEMENA donde las niñas cumplen un papel pasivo y por tal sus aportes son escasos, apegados a una temática específica, con espacio mínimo para la creatividad o en ocasiones inválidos o nulos, en contraste, en las comunidades de diálogo de Filosofía para Niños (FpN) las niñas son protagonistas de la clase, su papel es activo y a través de sus aportes se construye y descubre el conocimiento. Siendo así no es difícil notar la impulsividad de las participantes al momento de las sesiones de filosofía, pues al no estar acostumbradas a las dinámicas que se manejan en las comunidades de diálogo se refleja la falta de organización y escucha entre ellas, el deseo de ser escuchadas se sobrepone a sus compañeras las cuales son invisibilizadas.

En conjunto con lo anterior, se hace notable el apego a las figuras de autoridad, pues generalmente la persona que es escuchada en el aula es la maestra, por lo que las niñas le restan importancia a la palabra de las demás compañeras que se encuentran en su misma condición y la escucha que es indispensable dentro de las comunidades de diálogo se convierte en problema al estar ausente. La falta de escucha se debe considerar como un problema que requiere de mucha atención pues es un elemento fundamental para la comunicación la cual posibilita y a traviesa el acto educativo, además es indispensable para la convivencia y el aprendizaje con los otros, lo cual se da tanto dentro como fuera del aula.

De esta manera, una de las tareas principales de las sesiones de FpN es aprender a respetar al otro en condición de igual y por tal saber escucharlo comprendiendo lo que dice sin restarle importancia, a partir de allí se empieza a generar un ambiente de comunicación propio para el conocimiento y el aprendizaje con los otros, donde el pensamiento reflexivo empieza a jugar un papel elemental en tanto es esta una habilidad que se centra en decidir en qué creer,

donde se inicia a cuestionar al otro y dar razones de las opiniones y posturas propias además de influir en la toma de decisiones y posiciones frente a una situación.

No obstante, para llegar al punto donde se potencializa el pensamiento reflexivo es indispensable aprender a escuchar y respetar al otro e implícitamente mejorar las relaciones de convivencia con los demás, lo cual implica emplear estrategias pedagógicas comunicativas que contribuyan a crear estos espacios de atención y escucha, de este modo se ha planteado la siguiente pregunta como eje central para la investigación: ¿Qué tipo de efectos producen las mediaciones comunicativas dentro del contexto de las comunidades de diálogo de Filosofía para niños (FpN) en la formación de habilidades de pensamiento reflexivo en las niñas del curso 205 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivos

-General:

-Analizar los efectos que producen las mediaciones comunicativas en el desarrollo del pensamiento reflexivo del curso 205 del LIFEMENA (Liceo Femenino Mercedes Nariño) con base en las comunidades de diálogo realizadas durante las sesiones de Filosofía para Niñas²⁴ en el periodo 2013-II – 2014-II.

-Específicos:

-Identificar los cambios e impactos que se han generado en las comunidades de diálogo luego de la implementación de mediaciones comunicativas en el desarrollo de las comunidades de diálogo.

-Indagar de manera detallada cada uno de los cambios e impactos identificados en relación con el desarrollo del pensamiento reflexivo.

-Evidenciar la importancia de las mediaciones comunicativas en las comunidades de diálogo para optimizar el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Categorías de análisis

-Mediaciones, comunicación, comunidades de diálogo, habilidades de pensamiento reflexivo.

Objeto:

²⁴ Se hace referencia a Filosofía para Niñas debido a que es esta la denominación dada por la institución (LIFEMENA).

El objeto base del presente trabajo serán las sesiones de práctica profesional en FpN realizadas entre el periodo 2013-II y 2014-II en el LIFEMENA con el curso 205, en el cual se ha realizado una recopilación de caracterización, planeación semestral y planeación por sesiones, diarios de campo y evidencias, sin embargo, la fuente principal para la sistematización serán los diarios de campo a través de los cuales se rastrearán las categorías de análisis en conjunto con las evidencias de las sesiones realizadas.

Eje: Relación comunicación educativa y Filosofía para Niños.

Reconstrucción histórica

Filosofía para Niños FpN, es una propuesta educativa creada en 1969 por Matthew Lipman²⁵, un lógico, filósofo y pedagogo estadounidense que se ocupó de la curiosidad innata de los niños acerca del mundo y su inserción en él buscando ser comprendida como una cuestión filosófica. Lipman considera que desde la filosofía, entendida como una actividad que desarrolla el pensamiento de orden superior, se podría brindar a los y las pequeñas los instrumentos suficientes para estimular y desarrollar habilidades de pensamiento las cuales están comprendidas como reflexiva, creativa y cuidante, y promueven el pensamiento autónomo de los niños y niñas desde temprana edad.

Aunque el proyecto de filosofía para niños empezó a desarrollarse en Estados Unidos, poco a poco se extendió a otros países entre los que se encuentra Colombia entre los años 80'-90' gracias al profesor Diego Pineda, el proceso inició adoptando y adaptando los textos básicos de FpN al contexto en que se implementen, afirma Pineda (2004):

Algunos de tales textos, aunque inspirados inicialmente en el modelo desarrollado por Lipman, se apartan en algunos puntos de su propuesta, bien porque son pensados desde nuevos contextos, bien porque consideran necesario introducir nuevos elementos en ella o

²⁵ Profesor por varios años de la Universidad de Columbia y fundador, en 1976, del *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), en Montclair State University, en donde, como director y fundador, se dedicó, en compañía de otros filósofos interesados por los problemas educativos, a desarrollar tanto los materiales educativos necesarios para su desarrollo como los procesos de formación de maestros.

poner énfasis en otros asuntos que no eran tan determinantes en la propuesta original del filósofo norteamericano. (p. 101)

Aunque el proyecto de FpN se extendió por el país hasta los años 90', Diego Pineda adelantó sus estudios desde años atrás (1981 con exactitud) tras acudir a un taller en New Jersey a cargo de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, entre otros profesores; de la misma manera fue como Filosofía para Niños se acercó a Uniminuto luego de que algunos estudiantes del Departamento de Filosofía se interesaran en él, el proceso fue iniciado por el profesor John Larry Rojas a mediados de 1998 tras su formación en un curso a cargo de Diego Pineda.

Las inquietudes de algunos estudiantes y profesores por el proyecto dieron paso a diferentes trabajos de investigación que posteriormente, en el 2000, posibilitó la creación de un grupo de investigación con el propósito de evaluar el desarrollo de FpN en diversos escenarios educativos, que sumado con el interés por generar espacios de apoyo a la población marginada, se empezó a considerar el potencial del programa para promover la transformación social (Rojas, 2007, p. 172) y así se logró integrar FpN en las prácticas socio-educativas en la carrera de Licenciatura en Filosofía.

En el 2003 con la incorporación de diferentes docentes con formación básica en el programa se consolidó el trabajo de Filosofía para Niños y se propuso el primer seminario de FpN; en el año 2005 se consolidó el seminario como un espacio formal del plan de estudios como seminario electivo y se intentó configurar como práctica profesional, un proceso que fue interrumpido en el 2006 debido a cambios en la institución donde se desarrollaba²⁶. En ese mismo año se comenzaron dos nuevos proyectos de práctica profesional, el primero en el Centro Educativo Amigoniano Escuela de Trabajo Redentor y el segundo en el Liceo Psicopedagógico Formando Personitas.

Actualmente el proyecto de Filosofía para Niños se encuentra en diferentes líneas de acción como la práctica en responsabilidad social bajo el nombre de *Juguemos con la palabra*, la cual es transversal para todos los estudiantes de los diferentes programas que ofrece la

²⁶ Jardín Santo Domingo Savio.

Uniminuto, y al interior del Departamento de Filosofía es uno de los proyectos de práctica profesional con dos convenios vigentes en el Centro Educativo Amigoniano CEA y dentro del campo de la educación formal el Liceo Femenino Mercedes Nariño LIFEMENA; adicional a esto, cuenta con diferentes seminarios electivos y el diplomado.

Durante el desarrollo de los diferentes trabajos con los niños y jóvenes, se intentó explorar los límites y posibilidades de la práctica de la comunidad de diálogo especialmente en comunidades marginadas, pero a su vez se trabajan ejes fundamentales como la autonomía, la ética, la educación de las emociones y el diálogo.

Acercamiento documental

El Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA), es un colegio fundado en 1916 cuya función inicial se orientó en la educación de señoritas, es decir, preparación de la mujer para labores del hogar; actualmente se encuentra ubicado al sur de la Capital en la localidad número 18 Rafael Uribe Uribe la cual es en su mayoría residencial y está conformada por zonas planas y montañosas. Desde el año 2002 pasó a ser un colegio de carácter público pero aún femenino cuyo nombre oficial es Instituto Educativo Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Algunas de las características fundamentales del LIFEMENA, en tanto estructura física se encuentra la división en 3 bloques generales: preescolar, una zona independiente del resto de la institución que cuenta con baños adaptados para las pequeñas, parque de juegos y entrada; y de otro lado primaria y bachillerato, en medio de estos dos bloques se encuentra una capilla y el coliseo con infraestructura nueva.

El horizonte institucional del LIFEMENA está enfocado en la formación integral de la mujer promoviendo valores de respeto, identidad, honestidad, solidaridad y autonomía como base para la formación de su proyecto de vida y orientados a la transformación de sus contextos para así garantizar una vida plena. En el proceso de desarrollo de las niñas, tanto los educadores como los padres de familia desempeñan un papel básico, sin excluir los aprendizajes adquiridos a través del encuentro con sus congéneres.

El proyecto de FpN es apropiado bajo el nombre de *Filosofía para Niñas. Hacia la humanización de la escuela*, su intencionalidad es generar en las estudiantes cambios en su manera de pensar y actuar, desarrollar un pensamiento de orden superior centrado en la capacidad de razonamiento a través del análisis, intuición, criticidad, reflexión, creatividad y la ética, así como el desarrollo de la capacidad de observación, análisis, interpretación y abstracción cuyo elemento fundamental para estructurar el pensamiento es el lenguaje desde sus diferentes formas. Adicionalmente se nombran once operaciones mentales bajo las que se desarrolla el proyecto de Filosofía para Niñas: identificación, comparación, análisis-síntesis, clasificación, codificación-descodificación, diferenciación, pensamiento divergente, razonamiento lógico, razonamiento hipotético, inferencia lógica y pensamiento creativo, este último se caracteriza dentro de las tres habilidades de pensamiento superior planteadas por Lipman en conjunto con el pensamiento reflexivo y cuidante.

La metodología implementada se enmarca dentro de los principios generales de la propuesta de Lipman, que por cierto es la fuente primaria con la que se desarrolla la propuesta en el LIFEMENA bajo la adaptación de Diego Pineda. El proyecto busca formar y fortalecer los procesos de lectoescritura, medio ambiente y derechos humanos, así como articularlo siempre con los demás procesos académicos y de convivencia.

Limitaciones

Una de las mayores dificultades para rastrear la problemática, es el seguimiento de los procesos de las niñas de manera individual dado el número de participantes, esto impide que los resultados sean rastreados de manera detallada o que se genere un análisis puntual de algún caso, por lo que se abarca desde una perspectiva general. Sumado a esto, el corto tiempo destinado para las sesiones el cual es en promedio 45 minutos una vez a la semana, limita en gran medida el desarrollo pleno de las sesiones y la continuidad de las temáticas, pues resulta un tanto complejo ponerlos en relación con las demás áreas vistas en la jornada académica que son coordinadas por docentes diferentes con un modelo propio para sus clases, esto genera que los aprendizajes no sean reforzados y corran el riesgo de perderse durante el tiempo en que no se realicen este tipo de dinámicas. A continuación se mostrará una apreciación con respecto a las

limitaciones de la práctica en FpN por una de las docentes titulares del campo de práctica que acompañó el proceso en su gran mayoría:

¿Qué crees que faltó de todo el proceso de las prácticas?

-Tiempo, faltó tiempo, siempre falta tiempo para hacer un seguimiento un poquito más personalizado que uno a veces quisiera, por ejemplo uno encuentra realmente estudiantes que pueden llevar las temáticas y desarrollarlas con rapidez, con prontitud (...) (Quintero, 2014-II, evidencia 9)

Percepciones

Como bien se nombraba anteriormente, el presente trabajo estará enfocado en el espacio de las comunidades de diálogo desarrolladas en el LIFEMENA durante el periodo 2013-II y 2014-II el cual consta de tres fases: la primera de contextualización y formulación del problema, a partir de un componente teórico se realizó un primer análisis de la realidad social en la que se encuentra la institución, se identificaron problemáticas, posibles soluciones y un plan de trabajo, que se enfocó en las dificultades de la comunicación entre las niñas; la segunda es de desarrollo de la propuesta, donde se buscó ejecutar el plan de trabajo antes planteado y su retroalimentación o fortalecimiento, este plan se centró en fortalecer la capacidad de escucha e implementar diferentes estrategias comunicativas para propiciar el diálogo; y finalmente la tercera fase de aprendizaje de la práctica, la cual permitió identificar aprendizajes a partir del desarrollo del plan de trabajo con mejoras y diferentes estrategias y posibilitó el reconocimiento de cambios y resultados además de la construcción de conocimiento y habilidades investigativas, aquí se lograron ver los resultados de la ejecución del plan de trabajo y el análisis del mismo.

Durante el desarrollo de la práctica profesional me fue posible incursionar por diferentes grupos entre primero y cuarto de primaria con un número que variaba entre 35 y 42 niñas, sin embargo, en todo el proceso tuve la posibilidad de trabajar en conjunto con las niñas de 105, actualmente 205, lo cual me permitió ver con mayor claridad el grado de desarrollo de las comunidades de diálogo con ellas así como la problemática.

Durante la primera fase, la preocupación se centró en la influencia de los modelos de enseñanza de las niñas, referido puntualmente a los personajes cercanos entre los que se encontraban aquellos de programas de televisión o diferentes figuras del mundo de la farándula, pues era cotidiano ver elementos como revistas, afiches o álbumes relativos a ellos que generaban distracción entre las niñas y dificultaban la atención en las clases, sin embargo, en la segunda fase fue posible esclarecer la problemática y notar que el problema no se centraba en las figuras o personajes sino en la influencia de las mediaciones comunicativas por las que atravesaban las niñas diariamente, así que la preocupación no se centró en los elementos debido a que luego de algunas reflexiones personales fue posible establecer estos como herramientas para las clases en tanto temas de discusión, sino en cómo cambiaron las maneras de comunicarse entre las niñas.

Al principio una de las alternativas que asumí para poder desarrollar las clases era pedirles a las niñas que “guardaran todo lo que no pertenecía a la clase”, pues estos elementos (revistas, álbumes, celulares, etc.) eran vistos como una limitante para su realización, pero luego de un tiempo me fue imposible ignorar el que estos elementos eran parte de la vida cotidiana de las niñas y que por más de que no se tuvieran en físico durante las sesiones, salían a flote durante las comunidades de diálogo, es decir, terminé aceptando los cambios culturales de las niñas y de la misma escuela y que todos estos elementos influían en la formación del pensamiento de las niñas, la pregunta entonces se transformó para ver los efectos que tenían dichos elementos en las dinámicas comunicativas y esto en términos de pluralidad, pues no es posible hablar de un solo efecto.

Siendo así, para la segunda y tercera fase de práctica decidí entrar en interacción con estos elementos que a las niñas les llamaban la atención, en el caso de 205 logré identificar que les emocionaba trabajar en espacios diferentes y empleando herramientas que les llamaran la atención como las películas, la música y cierto tipo de literatura que fuera cercana a ellas y con la cual lograban identificarse, algunos ejemplo de ello fueron la película *Monster Inc.* para hablar

del tema de los monstruos, el miedo y la imaginación²⁷ de una manera muy divertida y la novela *Liss, un relato de filosofía para niños* con la cual intentamos identificar qué lugar ocupábamos en el mundo, en este relato la protagonista Liss es una niña de la edad de las pequeñas del curso.

Cuando las comunidades de diálogo empezaron a tener mayor cercanía con la vida de las niñas, tuvieron una mejor recepción y las sesiones se convirtieron en más dinámicas, pues tal como lo afirma Lipman, et al. “(...) sabemos que desde el trabajo de BRUNER y otros, que los niños tienden a asimilar y no a rechazar el material que está contextualizado” (1998, p. 41), así, las pequeñas empezaron a relacionar aquello que discutíamos en las comunidades de diálogo con su mundo.

De la misma manera la comunicación, entendiendo esta como un *"Tener en Común"*, porque la comunicación es antes que nada un fenómeno normativo, interpersonal y de intercambio con el Otro.” (Alvarez, 2012, pp. 4), con y entre las niñas del curso, fue mucho mayor pues al tener un tema común a todas, comprendían lo que su compañera quería decir, debido a que podían poner ejemplos de Toy Story o Monster High y todas comprendían a lo que se referían, así como la apropiación del muñeco de la palabra que es la herramienta que posibilita la participación en las comunidades de diálogo ha sido bastante notable:

Por otro lado, cabe resaltar que noté mayor disposición de las niñas ante la clase y su dinámica; el *muñeco de la palabra* ha cobrado mayor importancia y apropiación por parte de las niñas, de manera que se han apoderado ellas mismas de la palabra y así mismo la respetan mucho más, la participación es mayor y acertada, la clase es más amena y el ambiente cada vez está más adecuado para las comunidades de diálogo. (Quintero, 2013-II, diario de campo 7)

Si bien el grado de significación de las temáticas era mayor para las niñas de 205 debido a que toca aspectos de sus vidas, los procesos de comunicación empezaron a mejorar en tanto,

²⁷ (...) En 205 y 206 el tema se extendió un poco más, pues hubo la necesidad de distinguir entre los monstruos imaginarios (como los de primero) y los monstruos de verdad que pueden ser “personas que hacen cosas malas como los monstruos de nuestra imaginación”. (Quintero, 2014-I, Diario de campo 3)

como vimos antes, se escuchan y respetan la palabra y paralelamente empezaron a comprender la existencia del otro o la otra como una igual, requisito indispensable para generar un ecosistema comunicativo, una atmósfera donde todas podemos intercambiar nuestras opiniones e ideas, es decir, un entorno comunicacional en donde el diálogo se establece entre todas las participantes reconociéndonos como iguales, en un ambiente atravesado por la comunicación. (Alvarez, 2012 p.6)

Retomemos un poco lo anterior. La cercanía de las temáticas a trabajar con las experiencias personales de las niñas permitieron generar un cambio en sus prácticas comunicativas a través del reconocimiento mutuo, de modo que implícitamente se mejoró la escucha y el respeto entre las niñas²⁸ pero además se desdibujó en cierto sentido la figura de autoridad que antes predominaba en el grupo donde se entendía que la docente-practicante era quien “daba la palabra” y a través de este ambiente de interacción multidireccional entre las participantes (practicante y niñas del grupo) se posibilitó un diálogo entre los diferentes sujetos de la comunidad de indagación con cargas de sentidos y significado.

Ahora bien, estos cambios no fueron los únicos que se generaron en este grupo, pues una vez las niñas empezaron a escucharse entre ellas también comenzaron a formular preguntas y en este sentido a dar razones o fundamentar aquello que decían, así pues poco a poco se vislumbró aquello que Splitter y Sharp (1995) llaman pensamiento reflexivo o metacognitivo, el “pensar sobre el pensar” (pp. 130), pues esos cuestionamientos y razones son formulación de criterios a cerca del pensamiento donde éste se convierte en una pieza de análisis.

Para ilustrar con mayor claridad lo anterior, tomaremos los siguientes ejemplos: al iniciar el proceso de práctica con el grupo de 205 (en ese momento 105), en una de las primeras sesiones en las que se buscaba hacer un re-conocimiento del contexto y de sí mismas las pequeñas tenían la posibilidad de elegir los elementos que constituirían un paisaje (árboles o casas, personas o animales, sol o luna, etc.), al momento de la elección algunas de ellas sólo decían que querían X elemento porque se veía bonito pero no profundizaban en el impacto de

²⁸ Revisar evidencia en video Número 6

reemplazar una casa por un árbol o viceversa sino hasta que se les preguntaba cosas como ¿qué pasaría si no existieran casas o árboles?; en contraste, finalizando la fase III del proceso de prácticas con el mismo grupo se relató la historia de “Elmer” un elefante de muchos colores que era reconocido por todos por su particularidad, al momento de dialogar acerca de la reflexión de la historia una de las niñas dijo “*que todos somos diferentes*”, inmediatamente otra de las pequeñas complementó diciendo “*y también que es importante ser diferente porque si no todo sería un caos, o sea que las diferencias son buenas*” (Quintero, 2014-II, diario de campo 7).

Como vemos, en el primer caso no se muestran argumentos de las niñas sin necesidad de la intervención de quien coordina la comunidad de diálogo, mientras que en la segunda se muestra como entre las niñas se lograron escuchar y complementar lo dicho por una de sus compañeras, respuesta que además está acompañada por un “porque”, es decir, una razón que la misma niña expuso sin necesidad de que fuera solicitado. Aunque podría reclamarse que en esta situación puede que no haya un ejercicio de discusión propiamente donde la primera niña cuestione lo dicho por la anterior, hay un respaldo del punto de vista en conjunto con una razón, lo cual refleja una mejora en la calidad del pensamiento²⁹.

Consolidaciones

¿Qué fue necesario para que la niña lograra complementar la respuesta de su compañera en conjunto con una razón? Claramente hubiese sido más clara la situación si se pudiera asegurar que la protagonista de los dos casos fue la misma niña, pero debido a múltiples factores como el extenso número del grupo y la falta de evidencias no es posible esto, más no significa que este sea el único caso en que se presentan situaciones como estas, por lo que es pertinente en tanto refleja de manera general lo sucedido en las diferentes sesiones con las niñas del grupo 205 del LIFEMENA.

Para responder al interrogante anterior revisemos algunos detalles que posibilitaron tal situación, en primer lugar se debe resaltar el cambio en los modos de comunicación entre las participantes de la comunidad de diálogo, pues se evidencia una escucha de la niña que permitió

²⁹ Situación similar la ilustra Splitter y Sharp en el apartado “la filosofía como ‘el pensar acerca del pensar’” (1995, p. 130)

que su respuesta complementara la anterior y además que reconociera lo que su compañera dijo muestra como hay un reconocimiento del otro que lo refirma más no lo invalida; por otro lado, la razón que expuso la niña, independientemente de los juicios éticos que lleva la afirmación de lo “bueno”, lo cual es labor de un trabajo con intereses diferentes a los que aquí se muestran, indica una mejora en la calidad del pensamiento en la cual la niña otorgó importancia a dar razones en compañía con sus opiniones, las cuales probablemente fueron cuestionadas por otros o por ella misma, pues el ejercicio de indagación construyó un aprendizaje en ella que la llevó a generar tal respuesta.

Es importante resaltar que aunque sea esta habilidad de pensamiento en la que se centra este trabajo, no implica que sea la única o que se excluyan los demás, pues es posible notar la construcción de un juicio que es característico del pensamiento creativo por ejemplo, así pues “Los niños que piensan por sí mismos son a la vez pensadores críticos y creativos. Valoran el pensamiento lógico y conceptual, pero también disfrutan especulando, imaginando, inventando, descubriendo y preguntándose” (Splitter y Sharp, 1995, p. 138).

Otro de los elementos que se podría resaltar en la respuesta de la niña, es que logró relacionar el relato de Elmer con su propia vida, pues al afirmar que “todos seríamos iguales y sería un caos” está comprendiendo un evento usual de la vida diaria como lo es las diferencias con los otros y lo conectó con la narración, además de otorgarle un valor de manera autónoma, pues se dejó como ejercicio libre la reflexión de la historia y esto posibilitó dicha formulación.

Como vemos, no es un hecho aislado ni simple la afirmación de la niña con respecto al relato, el cómo complemento lo dicho por su compañera y la razón y el juicio de lo afirmado por ella, fue necesario en primer lugar un proceso de cambio de las prácticas comunicativas de las niñas en las que se posibilitara la escucha y comprensión y a la vez un reconocimiento del otro, así como también un proceso de autocorrección, cuestionamiento, lógica, indagación, etc. que permitió que la niña lograra interiorizar la importancia de fundamentar sus opiniones, creencias y pensamientos y por último que este proceso de mejora de la calidad de su pensamiento no hubiese sido posible sino se hubiera relacionado con la vida, el mundo, el contexto en el que ella se desenvuelve a diario.

Reflexiones

Para la tercera fase de prácticas profesionales, se planeó como actividad de cierre una muestra de los proyectos que habíamos realizado durante todo el segundo semestre de 2014 además de otros productos de actividades anteriores, dichos proyectos se desarrollaron entorno al re-conocimiento del contexto y de sí mismas, el objetivo era crear un país donde les gustaría vivir, debía tener un nombre, símbolos (bandera, escudo, himno), problemas y un superhéroe que con poderes que pudieran solucionar dichos problemas, en cada sesión agregábamos una parte al país. El ejemplo que se ilustrará a continuación corresponde a la quinta sesión de este periodo en la que estábamos construyendo un árbol de problemas que contenía los problemas de nuestro contexto y simultáneamente, discutimos acerca de los poderes que podría tener nuestro superhéroe.

En 205 (...) el orden esta vez cambió, primero leímos el cuento, luego agregamos el superhéroe a los componentes de nuestro país y le otorgamos una misión, solucionar los problemas de dicho país, así que sus poderes eran “enseñarle a las personas que no hay que botar papeles en la calle” o “desaparecer todos los cigarrillos del mundo”, luego iniciamos a hacer las hojas del árbol, con algunas hojas discutimos el por qué era eso un problema y si era posible que desapareciera, un pequeño fragmento de la discusión sucedió así:

Astrid: *Pues los ladrones son un problema porque roban a la gente.*

Profesora: *¿Y qué pasa si roban a las personas?*

Nicolle: *Que es malo porque les quitan las cosas que son de ellos*

Profesora: *¿O sea que yo no puedo quitarle las cosas a las personas?*

Dana: *No porque no son tuyas y tienes que pedir las prestadas o algo así y si no pues la otra persona se pone triste porque cree que se le perdió y luego nadie confía en nadie, las personas se vuelven desconfiadas...*

Issis: *... y después les da miedo salir a la calle.*

(Quintero, 2014-II diario de campo 5)

En el suceso anterior, es posible apreciar que las niñas de 205 logran hacer una reflexión filosófica por medio de la comunidad de indagación de un fenómeno social que les es cotidiano,

dado que revisan las representaciones sociales que tenían sobre una situación en particular a través de un ejercicio crítico-reflexivo donde fundamentan sus creencias y/o percepciones, este ejercicio da cuenta del desarrollo de la habilidad de pensamiento reflexivo característico del proyecto de Filosofía para Niños.

Además de esto, la metodología empleada en este ejercicio el cual llevó a las niñas a esta reflexión, se fundamenta en dinámicas no tradicionales que invitan a pensar sobre el propio pensamiento, las creencias o supuestos, hecho que da cuenta del impacto social que tiene un ejercicio pedagógico-filosófico que procura por el desarrollo y fortalecimiento de un pensamiento reflexivo que le permita a las estudiantes realizar lecturas críticas y constructivas de su entorno.

De esta manera, es posible dar cuenta que este ejercicio puede trascender tanto a otros grupos de diferentes grados académicos como a diferentes comunidades, pues su modo de proceder permite un amplio nivel de discusión que conducen igualmente a el desarrollo del pensamiento reflexivo, aclarando que sin excluir las demás habilidades de pensamiento, por ejemplo, en una comunidad religiosa es posible discutir acerca de sus juicios morales o en una comunidad de menores infractores acerca de la alteridad.

Bibliografía

- Álvarez, G. & Moreno, L. (2012). *Cultura, Comunicación y Educación*. (pp. 4-17) Instituto FODEHUM. Recuperado de <http://alvarezteran.com.ar/wp-content/uploads/downloads/2012/02/Cultura-y-Comunicaci%C3%B3n-Bibliograf%C3%ADa.pdf>
- Díaz, G. (Ed.). (2011). *Orientaciones de prácticas profesionales*. Departamento de filosofía. Bogotá. Ed. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Lifemena – Liceo femenino mercedes Nariño. (2014) <http://lifemena.jimdo.com/horizonte-institucional/>
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones de la torre.
- Observatorio educativo CINTEC (s.f.) *Mediaciones comunicativas*. Recuperado en <http://observatorioeducativocintec.blogspot.com/p/mediaciones-comunicativas.html>
- Pineda, D. (2008) *Colombie: el punto sobre la filosofía para niños en Colombia*. Diotime. Recuperado de <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32900>
- Pineda, D. (2004) *Filosofía para niños: el ABC*. Ed. Beta.
- Quintero, C (2013-II) diario de campo 7.
- Quintero, C. (2014-II) diarios de campo 5 y 7; evidencia 9.
- Rojas, V. (2007) En Gómez, C. (Coor.), Rojas, V. (Coor.), Andrade, S., Pineda, D., Sharp, A. & Martínez, C. *Filosofía para Niños en UNIMINUTO* En: *Filosofía para niños: ideas fundamentales y perspectivas sociales*. (pp. 171-175). Bogotá. Ed. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO
- Splitter, L. & Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. (pp. 127-174) Buenos Aires. Ediciones Manantial.