



Pensamiento crítico y filosofía e infancia: un análisis documental de las prácticas pedagógicas en el contexto educativo de Boyacá

Critical thinking and philosophy and childhood: a documentary analysis of pedagogical practices in the educational context of Boyacá

Salamanca Sánchez Jenny Patricia¹

jennypsalamanca@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0271-929X>

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología – Colombia

Parra Parra Carlos Alberto²

parracarlosalberto84@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2473-8045?lang=es>

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología - Colombia

Resumen

En este artículo se realiza un análisis sobre la interrelación existente entre el pensamiento crítico con el constructo de filosofía e infancia, considerado como pilar de transformación de las prácticas pedagógicas en instituciones educativas urbanas del departamento de Boyacá, Colombia. El propósito esencial se basó en examinar de qué manera la labor docente y la deconstrucción curricular pueden fortalecer la autonomía y la capacidad argumentativa en contextos marcados por la vulnerabilidad sociofamiliar, abordando como estrategias metodológicas, un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, basado en un diseño de investigación documental, en el cual se empleó la revisión sistemática de fuentes normativas, Proyectos Educativos Institucionales y literatura científica, procesando la información mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados destacan la necesidad de transitar desde una educación bancaria hacia una pedagogía de la autonomía, donde el docente actúe como investigador y facilitador del asombro a través del diálogo, identificándose una tensión significativa entre la criticidad fomentada en la escuela y las pautas culturales de obediencia tradicionales del entorno rural. Como conclusiones se subrayan que la transformación educativa efectiva en la región requiere de una deconstrucción curricular transversal y esencialmente, de un componente de sensibilización familiar que valide la argumentación infantil como una competencia ciudadana esencial para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Palabras clave: Educación, filosofía e infancia, pensamiento crítico, deconstrucción curricular, práctica pedagógica.

Abstract

This article analyzes the interrelationship between critical thinking and the construct of philosophy and childhood, considered a pillar for transforming pedagogical practices in rural educational institutions in the department of Boyacá, Colombia. The main purpose was to examine how teaching practices and curricular deconstruction can strengthen autonomy and argumentative skills in contexts marked by socio-familial vulnerability. The methodological approach employed an interpretive paradigm with a qualitative focus, based on a documentary research design. This involved a systematic review of normative sources, Institutional Educational Projects, and scientific literature, processing the information using content analysis. The results highlight the need to move from a banking model of education toward a pedagogy of autonomy, where the teacher acts as a researcher and facilitator of wonder through dialogue. A significant tension was identified between the critical thinking fostered in schools and the traditional cultural patterns of obedience in the rural environment. The conclusions highlight that effective educational transformation in the region requires a cross-cutting curricular deconstruction and, essentially, a family awareness component that validates children's argumentation as an essential civic competency for coexistence and the peaceful resolution of conflicts.

Keywords: Education, philosophy and childhood, critical thinking, curricular deconstruction, pedagogical practice.

1. Introducción

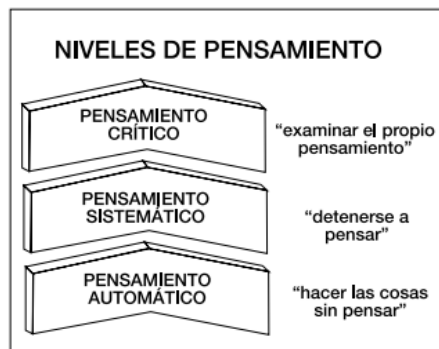
El pensamiento crítico es considerado como uno de los procesos cognitivos de orden superior de mayor relevancia dentro del sistema educativo contemporáneo, cuyo desarrollo no es espontáneo, por lo cual requiere de una intención pedagógica en donde los docentes tienen la capacidad de actuar como facilitador y mediador del proceso educativo. En tal sentido, Montoya (2007) destaca que de acuerdo a la literatura académica se logra evidenciar una preocupación persistente relacionada con el hecho de que a pesar de la relevancia que ha tomado en las últimas décadas el pensamiento crítico, se muestra una brecha en los salones de clase en donde los estudiantes pueden comprender los contenidos programáticos dados, sin embargo no los analizan, ni interpretan; reflejándose de esta manera una problemática que demuestra una crisis notable en la capacidad analítica de los estudiantes tanto a nivel nacional, como regional.

Basado en esta premisa, es necesario destacar lo descrito por autores como Alquichire y Arrieta (2018) quienes sugieren la necesidad de que en las instituciones educativas se trascienda de la instrucción técnica para fomentar habilidades cognitivas en los estudiantes asociados con la exploración, curiosidad y agilidad mental. Bajo esta perspectiva la filosofía e infancia nace como una propuesta transformadora, tal como lo sustentan Suárez et al. (2016) al indicar que los proyectos de filosofía con niños, no buscan solamente la enseñanza de conceptos, sino por el contrario la creación de comunidades de investigación que promuevan el aprendizaje abierto y significativo, orientado principalmente en el mejoramiento de la interacción y la calidad de vida de los estudiantes.

La importancia de integrar la filosofía en el currículo académico en las diferentes instituciones educativas, se enfoca en la capacidad para que los estudiantes obtengan la habilidad de resolver problemas cotidianos de manera fácil, así como la comprensión adecuada del entorno; ahora bien, siguiendo con el hilo conductor del escrito, bajo la perspectiva del desarrollo evolutivo, si bien el pensamiento crítico ha logrado alcanzar notables niveles de complejidad principalmente en los adolescentes y adultos, sus cimientos se encuentra fundamentada en la etapa de la infancia (Piaget, 1976). Es por ello, que investigadores como Jusino (2003) plantea un modelo de pensamiento que va evolucionando hacia mayores niveles de integración, lo cual permite que los individuos puedan cimentar representaciones mentales del entorno que lo rodea que le sirvan de guía en su acción de

transformación, en la figura 1 se muestran los niveles de pensamiento, que permite que el individuo se desarrolle de modo cada vez más complejo.

Figura 1. *Niveles de pensamiento.*



Nota. Imagen tomada de Jusino (2003), en su investigación titulada Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. El desarrollo del pensamiento y la pedagogía latinoamericana.

En general, como Jusino (2003) lo plantea, es una capacidad humana para construir una representación e interpretación mental del mundo que guíe su interacción con este, es necesario destacar que a pesar que los seres humanos poseen, en general, la misma capacidad para desarrollarlo, existen unos factores que pueden facilitarlo o dificultarlo, teniendo en cuenta además que, según el momento evolutivo de la persona, la habilidad de los docentes, así como los desafíos del entorno educativo, en donde dichas capacidades permitirían construir conocimiento y ajustarlo según las condiciones.

En este orden de ideas, se puede indicar que el presente artículo de revisión documental tiene como propósito analizar la relación que existe entre las prácticas pedagógicas transformadoras y la Filosofía e infancia, consideradas como ejes fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico en los entornos educativos, en especial en los estudiantes de las Institución Educativas Ramon Ignacio Avella de Aquitania y Sergio Camargo de Miraflores del departamento de Boyacá. Cabe destacar que, la relevancia de este tipo de reflexiones radica en que el contexto social, económico, ambiental, educativo, productivo y familiar latinoamericano, esencialmente en la necesidad existente de que se ofrezcan herramientas teóricas que permitan responder a los consecuentes cambios presentado, en donde se requiere que las personas tengan la capacidad de enfrentar y transformar las realidades complejas que existen (Hernández, 2021).

Estas herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y la transformación social se compaginan con el uso de perspectivas como el aprendizaje basado en problemas que, como sostienen Hincapié et al. (2018) quienes son consideradas como un elemento esencial que permite que el educando relacione el conocimiento teórico con su aplicación en la realidad, llevando al fortalecimiento de su pensamiento crítico y su capacidad analítica y reflexiva. Otra perspectiva a considerar cuando se proponen alternativas curriculares para incorporar la filosofía en el aula, como perspectiva no como asignatura y que justifica la realización de investigaciones y publicaciones en esta área, es la de Guerrero et al. (2018), en cuanto al papel del trabajo colaborativo como práctica pedagógica que lleve a los estudiantes a fortalecer sus habilidades sociocríticas, participativas y de transformación de sus realidades. Ello permitirá que la labor docente se realice con un propósito definido en el crecimiento de la sociedad, la apropiación social del conocimiento, y una efectiva resolución de los problemas que se puedan presentar llevando progresivamente a que el aspecto educativo se erija como uno de los pilares del desarrollo de la humanidad.

La importancia de la investigación y divulgación científica en esta temática, radica en su capacidad de fomentar desde las escuelas estas habilidades en los educandos que van a trascender a las familias e impactar

positivamente el medio social de las comunidades educativas, no únicamente las que son objeto de este estudio, sino también las demás instituciones educativas enmarcadas en contextos similares, se verán beneficiadas con estos elementos que permitan plantear programas novedosos que desde el saber disciplinar y científico asociado a la educación les permita posicionarse como generadoras de pensamiento crítico en su entorno, beneficiándose de ejercicios de este tipo que ya han sido adelantados.

Metodología

Este artículo de investigación, se realizó siguiendo el paradigma interpretativo, fundamentado principalmente en el enfoque cualitativo, es importante destacar que, desde esta perspectiva, la realidad se entiende a partir de una construcción dialéctica y heterogénea entre el investigador y el objeto de estudio, la cual subyacente a la búsqueda descriptiva y comprensiva de las relaciones que establecen los sujetos nuevos con su propio contexto educativo. Este enfoque se seleccionó por considerarse el que mejor se adapta a la forma en que se aborda la práctica pedagógica en relación a la filosofía e infancia, permitiendo tener un enfoque humanista y naturalista del fenómeno.

Así mismo, se definió el nivel de la investigación que hace referencia al grado de profundidad con que se trata el estudio que se realiza, el cual Arias (2016) lo clasifica en exploratorio, descriptivo o explicativo, en tal sentido, este artículo asumió el nivel descriptivo y explicativo. En este orden de ideas, es descriptivo debido a que permite interpretar realidades de hecho en relación con la práctica pedagógica actual y explicativo porque evaluaba el grado de eficacia de los programas y proyectos que intentan fortalecer el pensamiento crítico y también las razones más relevantes que fundamentan la problemática educativa que atraviesa la realidad educativa en el Departamento de Boyacá, Colombia.

Del mismo modo, se indica que el diseño de la investigación representa aquella estrategia que se ha decidido llevar a la práctica para dar respuesta al problema que se ha planteado, por tal razón, con respecto al presente artículo, el diseño es de tipo documental. Según Arias (2016) el diseño del tipo documental hace referencia al procedimiento que está centrado en la búsqueda, interpretación y análisis de información secundaria, buscando recopilar información a partir de fuentes ya impresas y digitales, cabe destacar que este procedimiento desarrolló el riguroso ejercicio de la información redactada que se encontró en las temáticas de filosofía y pensamiento crítico que permitan reconocer relaciones, perspectivas y divergencias del saber en el contexto inmediato actual.

La población estuvo conformada por el corpus documental, es decir los estudios de tipo riguroso e investigativo, dentro de los cuales se pueden mencionar tesis, artículos de investigación, trabajos de grado y ensayos, de ahí que la porción de la misma debe ser definida como un subconjunto representativo de aquellas unidades, delegada con intención a partir de criterios de pertinencia y relevancia que ha fijado la investigadora. En este estudio, la porción de la misma queda conformada por investigaciones de bases de datos de reconocido prestigio por la conceptualización epistémica que se tiene frente a la filosofía e infancia, así como documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Educación Departamental (SED) y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones objeto de estudio para poder evidenciar la trazabilidad de las políticas educativas.

Por último, se debe señalar que para el análisis de contenido para tratar los datos, fue necesario realizar una reorganización de las investigaciones a partir de un proceso de categorización de la información, el cual pretendía clasificar los datos recolectados en virtud de su significatividad temática, para ello se establecieron las categorías definitorias principales que fueron los Discursos pedagógicos, Prácticas pedagógicas, Deconstrucción curricular y Estrategias de la transformación, buscando de esta manera encontrar una forma para facilitar la contrastación teórica y la aparición de nuevos conocimientos orientados a mejorar las

debilidades observadas en el sistema educativo, logrando obtener de esta manera los principales hallazgos de la investigación sé que presentaran en los apartados posteriores, basados esencialmente en la investigación documental realizada y la selección de los artículos e investigaciones que se relacionaron directamente con las categorías analizadas y su aportación teórica.

Resultados

Los hallazgos que se derivaron de la revisión documental se muestran a continuación de manera sistemática, atendiendo a las categorías de análisis definidas en el apartado anterior, es importante destacar que dichas categorías permiten lograr la comprensión de la complejidad del pensamiento crítico en relación con la filosofía e infancia dentro del contexto educativo de Boyacá, Colombia, siendo relevante para las instituciones de este departamento que deseen fortalecer el proceso analítico y cognitivo de los estudiantes, incorporando la filosofía desde las edades tempranas. A continuación, se presenta la descripción teórica basada en autores de cada una de las categorías establecidas:

Discursos pedagógicos: fundamentos de la labor docente

Al analizar la categoría de discurso pedagógico que emerge de la revisión bibliográfica, se puede indicar que esta se origina en una ruptura paradigmática que se distancia de la educación bancaria, en la cual se posiciona a los docentes, no solamente como transmisores de datos, sino por el contrario, como investigadores constante de la realidad que perciben, tal como lo afirman autores como Marín (2016) y Freire (1997) quienes coinciden al indicar que la enseñanza académica demanda el reconocimiento de que los estudiantes no deben ser considerados como una tabula rasa, sino como un sujeto que posee conocimiento previos, que también puede tener inquietudes y ofrecer retroalimentación, que deben ser debatidas y analizadas dentro de las aulas de clase. En este sentido, Martínez et al. (2018) refuerzan esta perspectiva indicando que por esta razón la formación de los docentes debe ser integral, con el objetivo que puedan asumir una postura autocrítica acerca de su propia práctica académica. A continuación, se presenta en la siguiente tabla la descripción de esta categoría:

Tabla 1. *Categoría de Discursos pedagógicos*

Indicador	Autores	Concepto
Discursos pedagógicos	Freire (1997); Marín (2016); De Prado (2004); Martínez et al. (2018)	De la revisión bibliográfica se obtuvo esta categoría se refiere a la comprensión del conjunto de creencias y saberes que tienen la capacidad de guiar la labor docente en las diferentes instituciones educativas, cabe destacar que esta se encuentra fundamentada en la pedagogía de la autonomía, donde los profesores actúan como facilitadores e investigador constante de realidades, promoviendo la disolución que existía con la educación bancaria, al reconocer a los alumnos como sujetos con conocimientos y saberes previos, así como al error siendo parte de la construcción del conocimiento.

Es preciso indicar que este diálogo teórico adquiere un matiz crítico al confrontarse con la realidad existente en el departamento de Boyacá, Colombia, ya que mientras que la teoría de la autonomía de Freire (1997)

propone un ambiente de libertad, la literatura existente se enfoca en que dentro de los contextos de descendencia rural como las regiones Aquitania y Miraflores, los discursos pedagógicos se encuentran mediados a través de identidades culturales tradicionales, en la cual la precariedad económica y la división estricta de roles familiares pueden condicionar el alcance del pensamiento crítico. Por tanto, los discursos institucionales reflejados en los PEI deben alinearse con lo que De Prado (2004) denomina la pedagogía de la esperanza, donde el docente mantiene la convicción de que el cambio social es posible a través de la curiosidad científica.

En este modelo educativo, el docente deja de ser un simple transmisor de conocimiento para convertirse en un mediador e investigador entusiasta de múltiples realidades, permitiéndole realizar cuestionamientos constantemente acerca de sus paradigmas y sus sistemas de pensamiento; es de resaltar que en el marco de esta dinámica, Marín (2016) expresa que la docencia no es sino discencia, que recuerda que quien enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña al aprender, lo que implica una actitud crítica frente al propio sistema. Por otra parte, la pertinencia de estos se basa principalmente en que la aplicación de estos discursos en las instituciones educativas no es simplemente una opción más del repertorio pedagógico, sino que es una necesidad ética y profesional.

No obstante, enseñar, desde esta perspectiva, requiere tomar decisiones arriesgadas, tener en cuenta la ética y la estética, además de validar el error, como parte intrínseca de la producción de conocimiento, por ende, a nivel institucional, esto ha de significar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no puede ser un documento antiguo, sino que debe ser una guía dirigida hacia la pedagogía de la autonomía. Al respecto, Martínez et al. (2018) manifiesta que la formación de los docentes debe ser completa, ya que se considera como la única forma para que el docente sea capaz de generar un tipo de pensamiento crítico en sus estudiantes, posibilitando la apprehensión de la realidad como una manera de analizar el mundo.

Al hacer referencia al contexto colombiano, en especial a las zonas rurales de Boyacá, el discurso pedagógico obtiene una dimensión de adaptación y resistencia cultural, en donde a pesar que la revisión literaria sugiere que la práctica docente no aislarse o ignorar las identidades culturales, ni tampoco las situaciones económicas difíciles de las familias que se encuentran en entornos rurales, donde la división estricta de roles y la escasez de recursos económicos establecen una pauta notable del desarrollo infantil. Por ende, se puede mencionar que en dicha comunidades, la autonomía y el pensamiento crítico se encuentran mediados por la capacidad de las instituciones educativas para poder unificar criterios relacionados con respecto a la pedagogía de la esperanza, relacionándose con lo descrito por De Prado (2004) quien sostiene que los docentes en estos escenarios deben tener la capacidad de mantener la convicción de que el cambio social es posible, si se incentiva la curiosidad científica frente a las realidades adversas.

Cabe destacar que para lograr con el objetivo que el discurso se pueda convertir en una práctica efectiva, es necesario que los docentes cuenten con un perfil determinado, basado en la curiosidad, la empatía y el asombro, pero principalmente en el dialogo constante con los estudiantes; tomando en cuenta que la autoridad docente debe surgir del ejemplo dado y las competencias transversales que tengan como profesionales y no del simple ejercicio o desarrollo del poder por tener el rol docente. Desde esta perspectiva, se puede complementar que este enfoque se complementa con la visión de autores como Niño (2013), quien vincula la autonomía con la democracia escolar, el cual sugiere que solamente por medio de la escucha efectiva, además de la apertura regular se podría guiar y sujetar el proceso de formación de los estudiantes que se encuentran en entornos de alta vulnerabilidad.

Prácticas pedagógicas: Entre el modelado docente y las barreras institucionales

Las prácticas pedagógicas efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico son aquellas que transcurren como un conjunto de procedimientos razonables y reflexivos que favorecen la organización y la síntesis de los argumentos, al respecto Steffens et al. (2017) indican que estos niveles de criticidad cada vez son más sistemáticos conforme el estudiante va promediando por el sistema formal centrado en la educación propia de la institución educativa, siempre que el contexto así lo favorezca. En tal sentido, surge una brecha de tensión de acuerdo a lo expresado por Escobar et al. (2015) al indicar que existen algunos prejuicios docentes que inciden de manera negativa en la práctica educativa, afirmando además que hay docentes quienes erróneamente concluyen que los estudiantes que tienen que hacer las cosas más operativas no tienen por qué desarrollar unas competencias de criticidad. A continuación, se presenta en la siguiente tabla la descripción de la categoría de prácticas pedagógicas basadas en autores:

Tabla 2. *Categoría de Prácticas pedagógicas*

Indicador	Autores	Concepto
Prácticas Pedagógicas	Steffens et al. (2017); Gómez y Botero (2020); Zambrano (2015); Montoya (2007)	Los autores coinciden al definirla como una habilidad cognitiva necesaria para el desarrollo del análisis reflexivo, así como la adecuada toma de decisiones, describiéndose como un proceso sistematizado que se encuentra influenciado por el entorno inmersivo, que permite que los estudiantes puedan sintetizar, organizar y refutar ideas de forma, es por ello que se considera como una competencia susceptible de ser modelada por el docente a través del ejemplo y la motivación.

De acuerdo a lo que se puede observar en la tabla 2, se puede destacar que el diálogo entre los autores coincide al señalar que el desarrollo del pensamiento crítico se debe considerar como una importante medida de un proceso imitativo y modelado por los docentes; en tal sentido de acuerdo a lo expresado por Zambrano (2015) en relación a la temática del desarrollo del pensamiento crítico con el objetivo que la práctica sea positiva, tiene que asociarse con la motivación intrínseca de los docentes para poder avanzar en el mejoramiento de sus habilidades argumentativas y de toma de decisiones. Es por esta razón, que se incorpora la práctica con la finalidad que pueda transformarse en un elemento académico que permita facilitar la convivencia, siendo necesario para ello identificar el ser de la persona frente a sus posturas personales, que es importante para que las discusiones puedan ser menos complicadas en los entornos escolares, especialmente en el departamento de Boyacá.

La revisión documental permitió evidenciar que estas son unas prácticas evolutivas, que se dirigen hacia niveles de criticidad más sistematizables, sobre todo si la trayectoria de formación existente en los estudiantes es suficientemente estructurada por el propio sistema educativo, tal como lo confirman Gómez y Botero (2020) quienes sostienen que la utilización de métodos y estrategias docentes específicos, facilita el desarrollo de habilidades cognitivas que posibilitan que los estudiantes tengan la capacidad de generar por sí solos criterios elementales coherentes.

Por lo tanto, al analizar el docente como modelo y la motivación intrínseca, se evidenció un hallazgo recurrente relacionado con la postura de autores quienes manifiestan que el desarrollo del pensamiento crítico es principalmente un proceso imitativo o modelado por la figura del docente; se puede considerar que el éxito de esta práctica se deriva de que, como añade Zambrano (2015), debe existir una motivación intrínseca en el educador para continuar creciendo en sus propias habilidades argumentativas y de elecciones razonadas. En otras palabras, no puede facilitarse la autonomía si el propio docente no se reconoce a sí mismo como un

profesional libre, generoso y con una escucha efectiva muy alta, considerado el que prefiere y potencia la autoridad propia y moral frente al ejercicio del poder.

De igual manera, es importante hacer relevancia a las barreras de carácter institucional y prejuicios en el aula, en donde la práctica de estas acciones plantea un desafío notable con estereotipos que se encuentran intercalados dentro del sistema. En este orden de ideas, Escobar et al. (2015) refieren que se plantea un obstáculo de tipo crítico debido a que algunos docentes, sostienen que los estudiantes que realizan trabajos manuales u operativos no necesitarán tener conocimiento sobre competencias críticas para la vida, aún más si se suman los condicionantes políticos, sociales y laborales que pueden llegar a cohibir o anular la posibilidad de practicar dicha competencia.

En el caso de los entornos educativos como los de Boyacá, donde la vulnerabilidad socioeconómica se hace evidente, estas creencias pueden llegar a anular al interés docente en el desarrollo del pensamiento crítico en grupos determinados, estableciendo ciclos de desigualdades educativas, de ahí la necesidad imperante de la práctica pedagógica en las Instituciones Educativas que se fundamenta esencialmente en la posibilidad de convertir el colegio en un espacio enriquecido con la práctica de la comunicación asertiva. Es por esta razón, que se considera necesario que las Instituciones Educativas posibiliten espacios para la construcción y trabajo en común, así como la práctica del trabajo cooperativo, donde la discusión filosófica, desde la posición del estudiante le permita interpretar la realidad y comprender su contexto, ya que solo se podrá llegar al desarrollo del pensamiento crítico a través de un compromiso total de los docentes con la formación integral del estudiante; siendo con este compromiso que se pueda alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico desde la práctica o como un proyecto institucional y no como un esfuerzo aislado.

Tabla 3. *Análisis de Prácticas Pedagógicas: Modelado vs. Barreras*

Eje de Análisis	Autores Sustentadores	Descripción y Aplicación en el Contexto
Modelado Docente	Zambrano (2015); Escobar et al. (2015)	El pensamiento crítico se adquiere mediante un proceso imitativo. El docente debe ser ejemplo de habilidades argumentativas y toma de decisiones para que el estudiante las replique.
Motivación y Perfil	Marín (2016); Zambrano (2015)	La práctica requiere que el docente sea un investigador constante, seguro de su competencia y motivado para guiar la curiosidad científica de los educandos.
Barreras Ideológicas	Escobar et al. (2015)	Prejuicios que vinculan la criticidad solo a ciertos perfiles profesionales, excluyendo a quienes se dedican a labores operativas, lo que limita la democratización del conocimiento.
Impacto en Convivencia	Zambrano (2015); Gómez y Botero (2020).	El pensamiento crítico facilita la resolución de conflictos al enseñar a separar las posturas personales de la identidad del otro, mejorando la convivencia familiar y social.
Condiciones del Contexto	Steffens et al. (2017); Escobar et al. (2015)	Factores externos (políticos, sociales y laborales) y el entorno específico pueden potenciar o anular la eficacia de las estrategias pedagógicas en el aula.

Deconstrucción curricular: El currículo como experiencia de pensamiento

La deconstrucción curricular se encuentra definida como la integración de la filosofía no como una unidad curricular aislada, por el contrario como un eje transversal que brinda rigor y severidad al proceso de aprendizaje, al respecto García (2014) manifiesta que al usar un currículo crítico por medio de diarios de campo y entrevistas puede permitir que los estudiantes aumenten la capacidad de argumentar y la fluidez, logrando que puedan participar de manera activa en la cimentación de nuevas circunstancias sociales. Ahora bien, esta perspectiva se relaciona de manera directa con lo sustentado por Niño (2013), quien realiza la vinculación del currículo crítico con la evaluación, así como con la autonomía y la democracia. Para el caso de la instituciones que se abordan en este estudio que son la Institución Educativa Ramón Ignacio Avella y Sergio Camargo, la temática de deconstrucción involucra organizar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con las directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a la cual se le debe seguir una trazabilidad que pueda responder a las situaciones de vulnerabilidad familiar y social, no obstante, los hallazgos indican que el plan curricular debe tener la flexibilidad suficiente que permita generar discusiones filosóficas que no solamente incluyan contenidos, por el contrario que puedan atender a las diferentes necesidades de aprendizaje determinadas de los contextos rurales o urbanos, buscando transformar el salón de clase en una verdadera comunidad investigativa.

Tabla 4. *Categoría de Deconstrucción curricular*

Indicador	Autores	Concepto
Deconstrucción Curricular	García (2014); Niño (2013); Suárez et al. (2017); Lipman (1988)	Los autores coinciden al hacer referencia a la integración de la filosofía no como materia, sino como eje transversal y experiencia de pensamiento. Busca transformar el currículo en una herramienta crítica y democrática que incremente la capacidad argumentativa y la fluidez comunicativa del estudiante. Implica alinear los PEI con las realidades de vulnerabilidad del entorno.

Tomando en consideración lo descrito en la tabla 4, donde diversos autores coinciden al indicar que la deconstrucción del currículo se entiende como un proceso de resignificación de la filosofía, entendida no como una asignatura con un conjunto de datos históricos sino como un eje transversal del cual deriva el aprendizaje para generar una carga epistémica y reflexiva, en este orden de idea, se puede resaltar que bajo esta óptica, el currículo no debe ser visto como un plan de estudios inamovible sino como una experiencia del pensamiento (García, 2014). Su relevancia radica en que un currículo crítico apoyado por herramientas como los diarios de campo y la realización de entrevistas, favorece de forma importante no sólo la fluidez, el vocabulario y la capacidad argumentativa de los estudiantes, sino también permitir a los mismos participar activamente en la generación de nuevas realidades sociales.

Es importante, hacer referencia a la trazabilidad, autonomía y democracia escolar, al indicando que la emergencia existente del pensamiento crítico en el diseño curricular se encuentra asociada de manera directa a la formación de los sujetos autónomos tal como lo describe Niño (2013), así como la articulación del currículo y la evaluación crítica con las exigencias hacia la democracia y la autonomía en la escuela. Esta idea es apoyada también por los postulados de autores como Lipman (1988) y de Kohan (2000), quienes plantean la filosofía como el modo de configurar al aula como comunidad de indagación, donde el diálogo a partir del pensamiento crítico es lo que va habilitando el conocimiento, de acuerdo a esto se puede mencionar que la deconstrucción curricular requiere también salir del marco de la teoría de la reproducción, es decir la escuela como simple reproducción del orden social y avanzar hacia un currículo que favorezca la curiosidad científica y el cuestionamiento del medio que se presenta.

Para las Instituciones Educativas Ramón Ignacio Avella y Sergio Camargo, en donde la noción de deconstrucción implica un ejercicio complejo de alineación; por un lado, seguir las directrices y estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por otro, tener la capacidad de establecer la trazabilidad que ahora atiende la vulnerabilidad sociofamiliar y las características del entorno rural boyacense. En tal sentido, se puede indicar que los hallazgos obtenidos en esta revisión bibliográfica sugieren además que el currículo debe tener la suficiente flexibilidad para permitir la adecuada discusión acerca de aspectos filosóficos que no sólo tengan que ver con determinados contenidos abstractos, sino que se ocupen de las necesidades de aprendizaje derivadas de las prácticas culturales tradicionales para ser abordadas en la educación formal, por tanto la necesidad de esta aplicación en las instituciones educativas de Boyacá emerge de la transformación de la obediencia ciega en un respeto que se argumenta y razonado. Para ello, autores como Suarez et al. (2017) enfatizan la importancia de sistematizar las experiencias de filosofía e infancia que tengan como legitimación el contexto local como origen de los problemas filosóficos, para que por fin la educación pueda ser una realidad del desarrollo humano y social en la región.

Tabla 5. *Análisis de la categoría Deconstrucción curricular*

Eje curricular	Autores Sustentadores	Descripción y aplicación institucional
Currículo Crítico	García (2014); Kemmis (1988)	El currículo como herramienta para la construcción de nuevas realidades, superando la mera reproducción de conocimientos.
Transversalidad Filosófica	Lipman (1988); Kohan (2011)	Integración de la filosofía como una experiencia transversal de pensamiento y no como una materia estanca.
Autonomía y Democracia	Niño (2013); Beltrán (2011)	Vinculación del diseño curricular y la evaluación con la formación de estudiantes autónomos y ciudadanos participativos.
Comunidades de Investigación	Kohan (2000); Suarez et al. (2017)	Transformación del aula en espacios de diálogo cooperativo y construcción colectiva del saber.
Contextualización	MEN (2006); Lara & Pulido (2021)	Necesidad de alinear el PEI con estándares nacionales mientras se responde a las identidades y vulnerabilidades locales.

Estrategias de transformación: Diálogo, pregunta y sensibilidad familiar

Las estrategias de transformación son reconocidas por centrarse principalmente en la enseñanza dialógica, además del cuestionamiento constante de lo que se realiza en un momento dado; cabe destacar que las experiencias pedagógicas basadas en la perspectiva de filosofía e infancia incorpora la planeación de encuentros enfocados esencialmente en la interrogante, la utilización de materiales educativos y la comunicación asertiva por medio de los cuales se puede facilitar de manera adecuada el aprendizaje colaborativo; al respecto, se puede destacar que un punto de convergencia crítico en los diferentes investigadores se relaciona con el reto de la obediencia ciega, no obstante en el departamento de Boyacá, la sustentación de las personas jóvenes por lo general podrían interpretarse como una falta de respeto hacia la autoridad parental.

Con la finalidad de contrarrestar esto, es necesario hacer mención a lo indicado por Correa et al. (2016) en su revisión documental quien subraya que toda táctica de transformación curricular debe incluir un elemento enfocado en sensibilizar a las familias, es decir, el objetivo esencial meta no es crear una confrontación con las normas socioculturales tradicionales, sino implementar pequeñas modificaciones dinámicas que conduzcan

a una sociedad más pacífica y tolerante. De esta manera, la evaluación podría dejar de ser una herramienta punitiva, para poder transformarse en un proceso de retroalimentación del progreso educativo y humano, legitimando el error como un aspecto inherente a la creación de conocimiento.

Tabla 6. *Categoría Estrategias de transformación*

Indicador	Autores	Concepto
Estrategias de transformación	de Correa et al. (2016); Escobar et al. (2015); Hincapié et al. (2018); Guerrero et al. (2018)	De acuerdo a lo expresado por los autores quienes coinciden al indicar que las acciones pedagógicas orientadas al cambio social y educativo, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el trabajo colaborativo. Se centran en la enseñanza dialógica, la pregunta como motor de asombro y fundamentalmente, en la sensibilización familiar para mitigar el choque entre la criticidad escolar y la obediencia tradicional.

Según lo expresado por los autores en la tabla 6, se puede indicar que las estrategias de transformación se convierten en el nexo que une la base teórica con la intervención del impacto social en educación, no obstante en cuando a lo relacionado con la Filosofía e Infancia, las estrategias de transformación no persiguen la transmisión de contenidos sino, por el contrario, la activación de procesos de pensamiento que permitan al estudiante poner en entredicho realidades de violencia y/o pasividad.

La revisión bibliográfica realizada muestra que la transformación educativa en el departamento de Boyacá exige una estrategia basada en un relevante triada enfocada en la pedagogía de la pregunta, aprendizaje colaborativo y la vinculación orgánica de la familia. En tal sentido, la enseñanza dialógica se desarrolla como la principal herramienta por la que el estudiante puede relacionar el conocimiento teórico y su aplicación a la realidad; en este orden de ideas, con base a lo descrito por Lipman (1988) y como informan Hincapié et al. (2018), la enseñanza mediante Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) permite que el aula se convierta en el espacio de investigación donde la pregunta no persigue una sola respuesta, sino la apertura de nuevos horizontes de sentido. Esta estrategia, advierte Alquichire y Arrieta (2018) puede ser importante para la agudeza mental y el deseo de información fidedigna, que son pilares del pensamiento crítico, es así que el asombro se convierte en el elemento que permite que el niño pueda cuestionar lo cotidiano y proponer aportes innovadores a los problemas de su entorno.

Otro aspecto importante de mencionar en esta revisión documental, es el trabajo colaborativo y la transformación social, siendo considerada como otra de las estrategias fundamentales en la obtención de una práctica pedagógica transformadora, tal como lo sustenta Guerrero et al. (2018) quienes indican que esta perspectiva conlleva que los estudiantes puedan fortalecer sus habilidades sociocríticas y participativas. Por otra parte, el trabajo colaborativo lleva a los alumnos de las Instituciones Educativas Ramón Ignacio Avella y Sergio Camargo tengan la capacidad de reconocer la otra vedad, convalidando la opinión del otro e intentando llegar a una serie de consensos en torno a la razón y no en torno a la fuerza, este ejercicio es fundamental para la apropiación social del conocimiento y a la vez permite posicionar la educación como un pilar del desarrollo humano, logrando que el saber científico traspase los muros de la escuela y tenga un impacto positivo en la comunidad.

Un hallazgo fundamental y diferenciador de esta revisión fue la necesidad de establecer un componente de sensibilización familiar, es por ello que, para la cultura tradicional boyacense, la argumentación y el cuestionamiento que puede poner en práctica un niño o un joven suele ser analizada desde la clásica forma de considerar un hecho de falta de respeto o de transgresión de las normas de la obediencia ciega. En esta línea,

Correa et al. (2016) afirman que la implementación de las estrategias de transformación curricular debe ser sutil, pero a la vez dinámica, para poder conseguir un proceso de cambio que no tenga interrupciones traumáticas en las pautas socioculturales del hogar.

Por ello, toda la estrategia que se proponga podría incluir círculos de reflexión que incorporen a los padres, para demostrar que un hijo con pensamiento crítico es un ciudadano más tolerante, menos propenso a la violencia, pero que cuenta con más herramientas para afrontar las crisis económicas y productivas que arraigan en el campo, en tal sentido, la evaluación que propone este esquema deja de ser punitiva y pasa a ser un ejercicio de retroalimentación humana, donde el crecimiento del estudiante se mide a partir de la transformación que él mismo genera en el ámbito familiar y social.

Tabla 7. *Análisis de la categoría Estrategias de transformación*

Eje curricular	Autores Sustentadores	Descripción y aplicación institucional
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Hincapié et al. (2018); Alquichire y Arrieta (2018)	Uso de situaciones reales del entorno rural para incentivar la investigación, el análisis crítico y la toma de decisiones informadas.
Comunidades de investigación	Lipman (1988); Suárez et al. (2017)	Transformación del aula en un espacio horizontal donde la pregunta y el diálogo filosófico son el centro de la práctica pedagógica.
Trabajo colaborativo	Guerrero et al. (2018); Martínez et al. (2018)	Fomento de habilidades sociocríticas y participativas que permiten al estudiante reconocer la diversidad de pensamiento y construir soluciones colectivas.
Sensibilización familiar	Correa et al. (2016); Escobar et al. (2015)	Programas de formación para padres orientados a validar la argumentación infantil como una competencia ciudadana y no como una insolvencia de respeto.
Evaluación formativa y dialógica	Niño (2013); Marín (2016)	Sustitución del modelo punitivo por un proceso de retroalimentación que valora el error como oportunidad de aprendizaje y fortalece la autonomía.

Luego de describir cada una de las categorías planteadas en este artículo es necesario mencionar algunos aspectos esenciales que surgieron de esta revisión documental, los cuales emergieron como elementos fundamentales para poder brindar mayor rigurosidad al presente artículo, describiéndose de manera detallada a continuación:

El Docente como agente generador de pensamiento crítico

Vale la pena dar relevancia a la manera en que la escuela es contemplada desde la corriente de pensamiento de Freire, y que en resumidas cuentas tiene que ver con el papel del docente como facilitador del proceso de formación, pero más especialmente, del desarrollo de sus educandos. Recalca que el acto de enseñar exige que el docente sea por naturaleza, vocación o convicción, un investigador apasionado y constante de múltiples realidades que, además le lleven a cuestionar permanentemente paradigmas y creencias ancladas, incluso en sus propias certezas y esquemas de pensamiento. como sostiene Marín (2016) en “No hay docencia sin discencia”.

Sin embargo, la docencia es una labor constante que exige que se respeten además los saberes de los educandos en tanto no se trataría de “tabulas rasas” o tablas en blanco en las que el docente debe depositar todo su conocimiento, sino de personas que, en el curso de su vida y sus relaciones y experiencias, también han acumulado sus propios conocimientos, dudas, reinventiones, conceptos y esquemas explicativos del mundo que les rodea. Es decir, en esta corriente se debe reconocer que el estudiante ya posee conocimientos y que el ambiente educativo deberá estar diseñado para orientar, cuestionar, complejizar y complementar dicho conocimiento, más que para plantear una estrategia basada en el ejercitar la memoria (dado que enseñar no se trata de la mera transferencia de conocimiento) y la demostración literal de algún tipo de información o dato (siendo todo ello, siempre, requerido también para el propio formador que, no podría menos que cuestionar, reorganizar, complejizar, y permitir que su propio conocimiento sea orientado, para formar desde la autoridad que da el ejemplo.

Todo ello lleva a señalar lo descrito por Marín (2016) quien señala que enseñar exige además una postura crítica de todo el sistema educativo (el docente, el educando, los niveles administrativos, gerenciales e institucionales involucrados en el acto educativo). Señala el mismo autor, que enseñar exige asumir riesgos y cambios, ética y estética; reconocerse como un ser humano que tiene potencialidades de mejoramiento propias, pedagógicas, profesionales, cognitivas, y humanas, de modo que el docente y todo el sistema educativo se permita siempre tener una constante actitud autocrítica sobre la práctica y reconocer y validar el error como parte inherente en la generación del conocimiento y la vida en general; además es imprescindible reconocer que el acto de enseñar exige reconocer realidades e identidades culturales tanto en la persona del docente como en la persona del educando y en su familia y contextos especialmente en un país pluricultural y pluriétnico.

En Colombia, por ejemplo, esta lectura de contexto matizará las prácticas pedagógicas y el nivel de pensamiento crítico que logran los educandos y que será distinto si se trata de un niño en primera infancia en una ciudad metropolitana y con padres que tuvieron formación profesional, o que cuenten con trabajos estables y gratificantes; que si se trata del estudiante de una institución educativa urbana, de carácter público, boyacense, con una familia tradicional de su contexto, de origen y ocupación agrícola o pecuaria, con división estricta de roles familiares con un padre proveedor y una madre enfocada en el cuidado familiar, por lo general con escasa formación académica y con situaciones habitacionales, alimentarias y económicas precarias. Por ello, el pensamiento crítico y la autonomía serán más o menos probables de lograr según la capacidad del cuerpo docente y la unificación de la institución educativa en torno a su proyecto educativo institucional y su currículo, así como en la orientación hacia la pedagogía de la autonomía.

Dado que el acto de la enseñanza es un atributo especialmente humano, es necesario también reconocer que para que se dé el acto de la enseñanza desde la autonomía, se requiere respetar la autonomía del educando, tener un buen juicio para discernir los momentos y los hitos del desarrollo de la autonomía, también se hace necesario que exista un perfil personal en el docente (el cual sigue siendo parte importante del proceso educativo, pero ya no gira todo en torno a él o ella, como en la escuela tradicional). Este docente que fomenta la autonomía deberá entonces ser una persona humilde, tolerante y que luche en defensa de los derechos de los educadores y los estudiantes, buscando y fomentando el aprendizaje de la aprehensión de la realidad como una habilidad para leer y comprender el contexto en que se encuentra el estudiante, junto a una actitud activa y de esperanza (De Prado, 2004).

Lo anterior, si se considera que el docente deberá mantener la convicción de que el cambio es posible e incentivar el gusto por la curiosidad científica, académica y cognitiva en los educandos, cabe destacar que el docente deberá ser una persona segura, con alta convicción de competencia profesional, generoso, comprometido, libre, que prefiera la autoridad sobre el poder, eficiente tomador de decisiones, con una alta escucha efectiva, dialogante, y que muestre una disponibilidad o apertura constante para contener y guiar a la persona del educando. Por todo lo anterior, se ha evidenciado una tendencia creciente en la formación integral

del docente que permita que asuma todos los retos ya enunciados, como lo proponen Martínez et al. (2018); Niño (2013); de Prado (2004) en sus investigaciones.

Filosofía e infancia

Para el desarrollo del pensamiento crítico en instituciones educativas para el caso particular IE Ramon Ignacio Avella y Sergio Camargo, teniendo en cuenta sus particularidades y los entornos de vulnerabilidad sociofamiliar que en ocasiones se imponen derivados de prácticas culturales y de crianza (que, pueden minimizar el pensamiento crítico privilegiando la obediencia como medida del respeto en las relaciones paterno filiales, con características intergeneracionales), el reto del docente que trabaja bajo la perspectiva de filosofía e infancia, gira en torno a prácticas pedagógicas como: centrar la atención del estudiante en el proceso; la planificación de los encuentros como tarea indispensable del docente; abarcar elementos como las necesidades de aprendizaje, contenidos y materiales necesarios para impartir la clase; los ambientes de aprendizaje basados en la pregunta; la implementación de material educativo como apoyo para facilitar el aprendizaje; la evaluación como proceso de retroalimentación del desarrollo escolar y pedagógico; la comunicación asertiva como medio para fortalecer y mantener un ambiente escolar sano y positivo; y la construcción colectiva que da cuenta de la importancia de trabajar en cooperación, junto con las discusiones filosóficas.

Todas estas particularidades requieren que el docente ceda y complemente su rol como protagonista del proceso y esté preparado tanto profesional como personalmente para el cuestionamiento y la argumentación, la misma que se espera fomentar en los educandos y que ellos logren replicar en sus entornos sociales y familiares sin generar necesariamente un conflicto importante o duradero con las pautas socio culturales tradicionales, pero sí generando pequeños cambios en dichas dinámicas, llevando a una sociedad más crítica y más estructurada, y, progresivamente, más tolerante y menos violenta.

Es necesario reconocer en este punto que las particularidades del contexto de las IE RIA ubicada en Aquitania y la IE Sergio Camargo en Miraflores, Boyacá, pueden imponer más dificultades que facilitadores para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en los niños y adolescentes dado que, culturalmente, se ve la obediencia ciega y la incuestionabilidad de las decisiones familiares como una muestra inequívoca del respeto que los jóvenes deben a sus padres y, en ocasiones, dicha criticidad o argumentación es interpretada como una falta de respeto que puede llevar incluso al incremento en los conflictos familiares y en prácticas disciplinarias de tipo físico, por lo que se requiere que este tipo de investigaciones tengan un necesario componente de formación o sensibilización familiar, para evitar los efectos negativos en la dinámica familiar (Correa, y cols., 2016).

Discusión

La interpretación de los hallazgos señala, en primer lugar, el punto crucial de convergencia epistémica entre las vertientes que subyacen en la pedagogía de la liberación y las corrientes actuales que rodean a la formación del docente. Una vez analizado en forma dialógica, se evidencia que emergen ideas como las descritas por Freire (1997) y Marín (2016) quienes coinciden hacia la superación de la educación bancaria, de modo que la figura del docente ya no sería la del depósito de la información sino la del facilitador de procesos de autonomía, cabe destacar que esta proposición se legitima si se incorpora la idea de que no hay docencia sin discencia, lo que tiene como consecuencia que el educador sea, por vocación, un investigador de su propia práctica de manera constante. Sin embargo, hay una tensión difusa, porque en la confrontación con la realidad institucional de las zonas urbanas de Boyacá, durante el día a día de la escuela aparecen por el contrario esquemas de pensamiento que anclan la memoria y la transferencia, lo que hace evidente una fisura entre lo que sería el deber ser de la pedagogía crítica frente a la ejecución de la misma en el aula.

Siguiendo el hilo conductor del escrito, es necesario destacar el impacto del contexto sociofamiliar como forma de divergencia situada, la cual dilata el desarrollo del pensamiento crítico de manera diferente; en tal sentido, se puede destacar que existe, una contradicción entre la teoría universal de la autonomía escolar y la realidad de instituciones educativas urbanas como la Ramón Ignacio Avella y Sergio Camargo, que sugieren que las identidades culturales que se asocian a las ocupaciones agropecuarias y la delimitación de roles familiares en el contexto boyacense reproduce también la habilidad de actuar del educando poco crítico. En tal sentido, autores como De Prado (2004) están de acuerdo en que un docente seguro y dialogante puede fomentar la curiosidad científica, la realidad que refleja la existencia de familias que cuentan con una escasa formación académica y un entorno de vulnerabilidad socioeconómica puede operar como un obstáculo o como la forma en la que el potencial transformador del espacio escolar queda velado. Allí, la discusión se aleja de la generalización para aceptar que la autonomía es una etapa del desarrollo que se activa o queda anulada según la fuerza que introduce el cuerpo docente para organizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo con las especificidades del sector urbano.

Igualmente, el análisis de las prácticas pedagógicas también da cuenta de diversas miradas acerca de la utilidad del pensamiento crítico de acuerdo al perfil del estudiante, es de resaltar que dentro de los hallazgos se evidenció una discordancia crítica de acuerdo a lo expresado por Escobar et al. (2015) quienes encuentran prejuicios de los profesores que piensan que la criticidad solamente puede darse en los perfiles profesionales urbanos y excluyen de forma errónea a aquellos estudiantes que están destinados a trabajos manuales y/o labores operativas. Esto es desmedido e inconsistente con la propuesta de Zambrano (2015) y Gómez & Botero (2020), quienes formulan que la criticidad es también una herramienta de convivencia y una necesidad profesional transversal; ahora bien, para el caso de las instituciones de Aquitania y Miraflores es particularmente relevante esta disputabilidad, ya que si la práctica pedagógica no logra separar el ser de la persona de sus posturas argumentativas respecto del pensamiento crítico en la práctica dialogal, el ejercicio dialógico es entendido como un ataque a la autoridad, es decir, se reproducen ciclos de disputas en vez de fomentar la ciudadanía tolerante, es por ello que el pensamiento crítico se erige como un objetivo no sólo en lo académico, sino que se convierte en un imperativo ético para la resolución pacífica del conflicto en el territorio.

Haciendo referencia a la deconstrucción curricular, la discusión permite corroborar la propuesta de la filosofía como práctica del aprendizaje, no como una asignatura académica junto con el resto que conforma el currículo escolar, sino una experiencia de pensamiento que propenda por la incorporación de la filosofía en todas las disciplinas del saber, tal como lo indican García (2014) y Niño (2013) quienes coinciden al señalar que un currículo crítico bajo la observación de los diarios de campo y las comunidades de investigación aumentan la fluidez del argumento y la participación democrática de los estudiantes; sin embargo, en la práctica de formación de la filosofía en el contexto boyacense, esta deconstrucción curricular, simplemente sobre el papel, encuentra el obstáculo de la trazabilidad institucional y la prueba de la práctica. Aun así, los resultados ponen de manifiesto que para que la filosofía e infancia sea fructífera debe relacionarse con una flexibilidad que permita unir y enlazar las orientaciones que otorga el MEN estrictamente para que queden enmarcadas dentro de las necesidades de aprendizaje derivadas del contexto rural o urbano, sin embargo, es de resaltar que esta transición exige que el docente deba renunciar al papel protagonista, teniendo la capacidad de aceptar y analizar un cuestionamiento que en ocasiones se encuentra en riesgo a poner a favor del propio docente cuestionar el orden jerárquico propio de la escuela tradicional, donde la veracidad es trabajada como una experiencia de aprendizaje en donde el error es validado en una práctica educativa no privada de competencias.

Para finalizar este importante apartado, se hace referencia a que la eficacia de las estrategias de transformación educativa en Boyacá está supeditada, a lo que Correa et al. (2016) llaman la sensibilización familiar, tomando en cuenta que la escuela que propicia, en este caso, la argumentación consustancial de la actividad comunicativa con la familia tradicional que propicia, entre otros aspectos, la obedece ciegamente al progenitor como medida de respeto, tiene sus propias reglas de juego. La discusión se llega a la conclusión de que cualquiera que sea la intervención pedagógica que por no tener en cuenta este componente de la formación, está condenada a fracasar o a la aparición de conflictos intergeneracionales traumatizantes; por tal razón, las estrategias de transformación tienen que ser ya no solo dinámicas, sino también sutiles, y triar a tres sujetos agentes que son docente, estudiante y familia, basándose esencialmente en que solamente a través de un diálogo que traspase cualquier frontera intergeneracional, la apropiación social del conocimiento científico conllevará a tener una sociedad más estructurada y también menos violenta, donde la capacidad de cuestionar la realidad cercana, se considere una virtud ciudadana en lugar de una insolencia de respeto hacia la autoridad parental.

Conclusión

La revisión documental efectuada permite llegar a la conclusión de que el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de la filosofía e infancia no es un proceso cognitivo, sino una transformación integral de la cultura escolar y familiar; principalmente, se concluye que el papel del docente es la base fundamental de esta transformación; para que el pensamiento crítico nazca debe superar la instrucción técnica y considerarse a sí mismo como un investigador de propia práctica, cuya autoridad surja de la coherencia, la curiosidad y la escucha.

Es de denotar que la discencia se convierte en un imperativo ético, donde el docente de Boyacá deberá ser el primer modelo de autonomía y curiosidad científica que espera en sus estudiantes; ahora bien, en cuanto a la dimensión curricular, la investigación concluye que la deconstrucción es la única alternativa para superar la fragmentación del conocimiento. Por tal razón, al lograr la integración de la filosofía como una experiencia transversal permite que el aula se convierta en una comunidad de investigación constantes, este enfoque resulta especialmente urgente en las instituciones urbanas, en las que la flexibilidad curricular tendría que permitir una ruta trazable que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje situadas, explicando los saberes previos del educando y generando una fluidez argumentativa que alimentase la posibilidad de que los estudiantes puedan tener un protagonismo notable en la construcción de su realidad social.

De acuerdo con lo expuesto, uno de los aspectos que brilla con luz propia en el presente estudio es el reconocimiento del contexto boyacense como una de las variables determinantes, de allí se puede concluir la existencia de una tensión no resuelta entre los anhelos de libertad escolar y los imperativos culturales de obediencia ciega que dominan el hogar. Por ello, no puede resultar suficiente a las instituciones educativas el plantear la filosofía e infancia; si bien se vuelve vital un elemento de sensibilización a las familias que traduzca el pensamiento crítico mediante las nociones y la diplomacia, no como un atentado a la autoridad, sino como una competencia ciudadana que reduce la violencia y aumenta las capacidades de decisión en el seno de la comunidad.

Para finalizar, se puede indicar que el artículo brinda una sólida base teórica para que las autoridades educativas del departamento de Boyacá retrocedan y repiensen sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI); en donde la incorporación de la estrategia pedagógica mediante el diálogo y la pregunta, a las que se hace alusión, establece, de forma entrar a sostener a formar ciudadanos más reflexivos menos reactivos. Así se exhorta a que las próximas investigaciones profundicen en la sistematización de las experiencias directas en el aula y puedan evidenciar cómo se concibe el error, en cuanto este es institucionalmente reconocido y se otorga el estatus de fuente de aprendizaje, acelera la deconstrucción de los currículos tradicionales y construye la democracia escolar en contextos vulnerables.

6. Referencias bibliográficas

- Arias G. F. (2016). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología Científica*. Caracas-Venezuela. Editorial Episteme C.A.
- Alquichire, S.L., & Arrieta R, J.C. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28-52.
- Beltrán, C.G. (2011). Hacia una Propuesta para un Programa de Desarrollo Profesional en Pedagogía para la Autonomía. *GIST–Education and Learning Research Journal*, (5), 50-65.
- Correa Niño, J.E., Fuentes Pérez, L.N., Maldonado Maldonado, M.T., y Tenjo Camacho, D.G. (2016). *La familia en el desarrollo del pensamiento crítico de adolescentes del ciclo 4 de secundaria en tres colegios de Bogotá. Estrategia de intervención*.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1478&context=maest_docencia
- D'Angelo, D.S. (2011). Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 13-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976002.pdf>
- De Prado Núñez, R. (2004). Presentación Pedagogía de la autonomía para la formación de educadores críticos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 21-25.
- Díaz, L.A.M., Cortés, O.P., y Mora, L.M.M. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/5724
- Escobar, N.M., Padilla, M.G.L., y González, J.R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 45(3), 139-177. <https://rlee.iberomx.com/index.php/rlee/article/view/218>
- Freire, P. 1997. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86 (6), 436 – 443. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410615001412>
- García, M.G. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico*. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6751>
- Gómez G., M.P., y Botero B., S.M. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista eleuthera*, 22(2), 15-30.
- Guerrero C., H.R., Polo M., S.S., Martínez R., J.C., & Ariza C., P.P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Hernández P., J.M. (2021). Estrategias de aprendizaje en el pensamiento crítico en estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa José de San Martín, Pisco, 2021.
- Hincapié P., D.A., Ramos M., A., & Chirino B., V. (2018). Aprendizaje basado en problemas como estrategia de aprendizaje activo y su incidencia en el rendimiento académico y pensamiento crítico de estudiantes de medicina. *Revista Complutense de Educación*.
- Jusino, Á.R.V. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*, 35. https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/46916511/Teoria_y_Pedagogia_del_pensamiento_critico-

- Kemmis, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Kohan, W.O. (2000). *Filosofía e infancia, Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=IDMm7woKdqc&oi=fnd&pg=PA11&dq=filosof%C3%ADa+e+infancia&ots=
- Kohan, W.O. (2011). Reseña La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del filósofo de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 289-293.
<https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976013.pdf>
- Lara, P.A., & Pulido C., O. (2021). Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. *Praxis & Saber*, 12(31), e13145-e13145.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13145
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School, Philadelphia*, Temple University Press. (D. A. Pineda, Trad.) Bogotá, Colombia.
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V., y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC: OPS.
<https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/38470011/2001-EnfoqueHabilidadesVida1-with-cover-page-v2.pdf>
- Marín, A.J.M. (2016). Pensamiento crítico como un enfoque para consolidar la pedagogía de la autonomía de paulo freire en el contexto universitario de Venezuela. *Open Journal Systems en Revista: Revista de Entrenamiento*, 2(1), 11-22.
- Martínez, R.M.P., Rondón, G.M., y Catalán, J.H.T. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_do_cente_Paulo_Freire.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá, MEN.
- Montoya, J.I. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (21).
- Moreno Vargas, S. P., y Puerto Prieto, J. (s.f). *Filosofía e infancia en la escuela: una propuesta para la formación de maestros*. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/29939>
- Niño Z., L.S. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, M.U. (1993). El desarrollo del pensamiento formal y la adolescencia universitaria. *Perfiles educativos*, (60). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206009.pdf>
- Pérez E., R. et al. (2017). Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas a gran escala. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 74 (2), 86 – 97.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665114616301617>
- Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.
- Quintanar, A.E.S. (1992). *Identidad, Adolescencia y Pensamiento Crítico*. Sinéctica, (1).
<http://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/575>



- Romero M., G.C., y Chávez A., B.J. (2021). El Pensamiento Crítico en el Desarrollo Personal de los Adolescentes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 03-23. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2408>
- Sánchez, P.M. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 1-12.
- Steffens, E., J Ojeda, D.D.C., Martínez, O.M., García, J.E., Hernández, H.G., y Marin, F.V. (2017). *Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia)*. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/1650>
- Suárez, M.T., González, B.A., & Lara, P.A. (2016). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Revista Praxis & Saber*, 8(16), 225-247. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592017000100225
- Zabala, H.A. (2015, January). *Filosofía e infancia—desde el contexto social en una experiencia extraescolar*. In VII Encuentro Filosofía e infancia: Experiencias y Perspectivas. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8316>
- Zambrano, S.B. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 238-252. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194238608017.pdf>