

¿POR QUÉ NECESITAMOS CONVIVIR EN UN AULA DONDE CUIDEMOS Y
SEAMOS CUIDADOS?: POSIBLES APORTES DE LA ENSEÑANZA DEL CUIDADO
DEL OTRO MEDIANTE COMUNIDADES DE INDAGACIÓN EN LA CONVIVENCIA
EN EL AULA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DEL COLEGIO
GUILLERMO LEÓN VALENCIA IED

Trabajo para optar al título de
Licenciado en Filosofía

Modalidad: Proyecto pedagógico investigativo

Presentado por
CARLOS MAURICIO GAMBOA DELGADO
Cod.: 2015132012

Director
GABRIEL BENAVIDES R.

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencia Sociales
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C
2019

Resumen

El presente ejercicio investigativo busca comprender cómo la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación puede aportar a la convivencia en el aula de los estudiantes de los grados 501 y 502 del Colegio Guillermo León Valencia IED. Inicialmente, se llevó a cabo la caracterización de la población, de los factores institucionales y sociales en los que esta se despliega. Esto permitió identificar el problema convivencial que origina la investigación y observar la pertinencia de la implementación de una propuesta pedagógica basada en los postulados de Filosofía para Niños (Matthew Lipman y Ann Sharp), Filosofía con Niños (Walter Kohan) y de las éticas del cuidado (Carol Gilligan y Nel Noddings), atendiendo a las particularidades del contexto. Habiendo finalizado la intervención en el aula, la cual se dio durante el año escolar 2018, se procedió a analizar e interpretar los resultados que esta había arrojado en términos de convivencia, cuidado en el aula y comunidad de indagación. Adicionalmente, el análisis dio como resultado la emergencia de la categoría “machismo” como elemento que da cuenta de las interacciones en el aula.

Esta investigación respondió a una metodología de orden cualitativo bajo el enfoque de investigación-acción educativa (IAE). En consecuencia, no se cuantificó una variable que engranara las diversas condiciones que brinda la población, a modo de una solución que hiciera las veces de receta prescrita, sino que se arribó a un estadio de comprensión de la convivencia en el aula, en la complejidad del contexto escolar mencionado, a partir de la implementación de una propuesta pedagógico-didáctica.

La investigación tuvo como una de sus premisas la rigurosidad y minuciosidad a la hora de recoger, analizar y comprender las diferentes evidencias tomadas a lo largo de la propuesta pedagógico-didáctica. Esto explica la extensión y complejidad de los instrumentos utilizados, lo cual, a su vez, enriqueció de forma definitiva el ejercicio.

De igual manera, un principio fundamental fue el de escuchar, respetar e incentivar las voces de los estudiantes como herramienta para comprender la convivencia en el aula. En este sentido, se optó por mantener la literalidad de las expresiones escritas, habladas, gráficas, entre otras, de los estudiantes como elemento central de análisis.


Abstract

This research exercise seeks to understand how the teaching of the care of the other through communities of inquiry can contribute to the coexistence in the classroom of students in grades 501 and 502 of the Guillermo León Valencia IED School. Initially, was carried out the characterization of the population, of the institutional and social factors in which it is deployed. This allowed to identify the coexistence problem that causes the investigation and to observe the pertinence of the implementation of a pedagogical proposal based on the postulates of Philosophy for Children (Matthew Lipman and Ann Sharp), Philosophy with Children (Walter Kohan) And the Ethics of Care (Carol Gilligan and Nel Noddings), attending the context particularities. Having completed the intervention in the classroom, which was on during the school year 2018, the generate results were analyzed and interpreted in terms of coexistence, care in the classroom and community of inquiry. Additionally, the analysis resulted in the emergence of the category "machismo" as an element that gives an account of interactions in the classroom.

This research responded to a qualitative methodology under the educational research-action approach. Consequently, a variable was not quantified that involved the various conditions offered by the population, as a solution that would serve as a prescribed recipe, but the research got to a stage of understanding the coexistence in the classroom, in the complexity of the School context mentioned, from the implementation of a pedagogical-didactic proposal.

The investigation had as premise the strictness and thoroughness when collecting, analyzing and understanding the different evidences taken during the pedagogical-didactic proposal. This explains the extent and complexity of the instruments used, which in turn ultimately enriched the exercise.

In the same way, a fundamental principle was to listen, to respect and to encourage the voices of the students as a way to understand the coexistence in the classroom. In this sense, it was decided to maintain the literality of the written, spoken and graphical expressions, among others, of the students as central element of analysis.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 193	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	¿Por qué necesitamos convivir en un aula donde cuidemos y seamos cuidados?: Posibles aportes de la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación en la convivencia en el aula de los estudiantes de grado quinto del Colegio Guillermo León Valencia IED	
Autor(es)	Gamboa Delgado, Carlos Mauricio	
Director	Benavides Rincón, Gabriel	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2011. 193 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, UPN.	
Palabras Claves	CONVIVENCIA EN EL AULA, CUIDADO DE SÍ, CUIDADO DE LOS OTROS, COMUNIDAD DE INDAGACIÓN, FILOSOFÍA CON NIÑOS, FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ESCUELA.	
2. Descripción		
<p>El presente ejercicio investigativo tuvo el objetivo de comprender cómo la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación puede aportar a la convivencia en el aula de los estudiantes de los grados 501 y 502 del Colegio Guillermo León Valencia IED (GLV). Para tal propósito, en primer lugar, se llevó a cabo la caracterización de la población en cuestión y de los factores institucionales y sociales en los que esta se despliega. Esto permitió identificar el problema convivencial que da pie a la investigación, así como observar la pertinencia de la implementación de una propuesta pedagógica basada en los postulados de Filosofía para Niños (Matthew Lipman y Ann Sharp), Filosofía con Niños (Walter Kohan) y de las éticas del cuidado</p>		

(Carol Gilligan y Nel Noddings), atendiendo a las particularidades de dicho contexto. Habiendo finalizado la intervención en el aula, la cual se dio durante el año escolar 2018, se procedió a analizar e interpretar los resultados que esta había arrojado en términos de convivencia, cuidado en el aula y comunidad de indagación. Adicionalmente, el análisis dio como resultado la emergencia de la categoría –machismo|| como elemento que da cuenta de las interacciones en el aula.

3. Fuentes

Ariza, P., & Jhon, M. (2016). *Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física (Tesis de maestría)*. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19491/ArizaDiazPedroPablo2016.pdf?sequence=1>

Castillo, M., & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.

Cerletti, A. (s.f.). Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Portal de Periódicos da UnB*.

Chaux, E., Daza, B., & Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En P. U. Javeriana, *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (págs. 127-146). Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Colegio Guillermo León Valencia IED. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá D.C.: Colegio Guillermo León Valencia IED.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. Elliot, J.

(2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, S. L.

García, F. (2011). Matthew Lipman: Una biografía intelectual. *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 177-200.

García, J. (2011). *Cómo la propuesta de Filosofía para Niños incide en el diálogo filosófico de los niños y niñas del grado 4 de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño (Tesis de Maestría)*.

Obtenido de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2623/370152G216.pdf;jsessionid=E97DA3CECDF9B6C9AC47E059D1BC14AD?sequence=1>

Garzón, D. (2018). Entre el dilema de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, a propósito del ejercicio de pensar de Kant: ¿Educamos en el pensamiento crítico o hegemonizamos

mediante el saber? (Tesis de maestría) . Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35349/Trab.grado%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, XLVII(4), 481-517.

Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad Segunda edición*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Guerrero, P. (s.f.). *Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar*. Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Pilar, B. (2007). *Metodología de la investigación Quinta edición*. México D.F.: McGraw-Hill.

Herrera, J. (2014). *Efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas a través del proyecto "Semilleros de astronomía: Hunnab Ku" en estudiantes del grado quinto de primaria con diferente estilo cognitivo*. (Tesis de maestría). Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1107/TO-16989.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México D.F.: Progreso.

Lara, N. (2015). *Filosofía para Niños como estrategia para el desarrollo de habilidades filosóficas que contribuyan a la formación de ciudadanos democráticos en el Colegio Distrital de Kennedy (Tesis de pregrado)*. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3268/TE-18159.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Luna, C. (2011). *La comunidad de diálogo: un espacio de libertad e igualdad en el pensamiento*. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/2691/TF_LunaValenciaCarlos_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Noddings, N. (2009). *La educación moral*. Buenos Aires: Amorrortu.

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia.

Pérez, J. (2006). El reconocimiento del otro como exigencia moral. *Revista Éxodo*. Obtenido de <http://www.exodo.org/>.

Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños el abc*. Bogotá D.C.: Editora Beta.

Proyecto investigación acción pedagógica. (2004). *Documento de síntesis temática*. Florencia: Universidad de la Amazonía.

Quintero, J. (2015). *Comunidades de diálogo de filosofía para Niños y mediaciones comunicativas: una aproximación desde la práctica profesional en el Liceo Femenino Mercedes Nariño (Tesis de pregrado)*. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3876/TF_QuinteroUsmaJessica_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Revista Semana. (12 de Febrero de 2018). www.semana.com. Obtenido de www.semana.com: <https://www.semana.com/nacion/articulo/entrada-de-venezolanos-a-colombia-estadistica-del-dia/556937>

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Splitter, L., & Sharp, A. (1996). *La otra educación: Filosofía para niños y la otra educación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Velez, C. (2005). El papel de la ética del cuidado en la formación de competencias ciudadanas. En P. U. Javeriana, *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (págs. 13-16). Bogota D.C: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Waksman, V., & Kohan, W. (2009). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

4. Contenidos

La investigación está estructura en tres partes. La primera de ellas hace referencia a la caracterización de la población, a la identificación del problema de investigación con sus respectivos objetivos y a la evaluación de la pertinencia del ejercicio (justificación). La segunda parte incluye la fundamentación metodológica (tipo, enfoque, fases metodológicas) y teórica

(antecedentes y referentes teóricos) del ejercicio. Finalmente, la tercera parte, describe en detalle la propuesta pedagógica y da cuenta del análisis e interpretación de sus resultados y las consecuentes conclusiones del ejercicio.

5. Metodología

Esta investigación responde a una metodología de orden cualitativo bajo el enfoque de investigación-acción educativa (IAE). En consecuencia, no pretende cuantificar una variable que engrane las diversas condiciones que brinda la población, a modo de una solución que haga las veces de receta prescrita, sino que aspira a arribar a un estadio de comprensión de la convivencia en el aula, en la complejidad del contexto escolar mencionado, a partir de la implementación de una propuesta pedagógico-didáctica.

Al optar por la IAE, cuya “principal característica [...] es la consideración de la reflexión sobre la práctica pedagógica, como elemento fundamental en el que se soporta la calidad del desarrollo del currículo y el desarrollo profesional de los docentes” (Páramo, 2011, p. 282), esta investigación tiene como resultado la implementación e interpretación de una propuesta pedagógico-didáctica en enseñanza de la filosofía. A su vez, el ejercicio tiene por objeto los aportes que la enseñanza del cuidado del otro, mediante comunidades de indagación, puede hacer a los estudiantes de los grados 501 y 502 del GLV en su convivencia en el aula.

Las fases metodológicas de la investigación fueron tres: primero, la caracterización del contexto y la población; segundo, la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica y, tercero, el análisis e Interpretación de la implementación de la propuesta.

6. Conclusiones

Este ejercicio investigativo partió de la pregunta ¿Qué aportes genera la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación en la convivencia en el aula de los estudiantes de grado quinto del Colegio Guillermo León Valencia IED? A ello se puede responder que la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica permitió dar un paso del mínimo relacionamiento entre estudiantes durante las actividades académicas hacia una mayor y mejor interacción. Se pudo pasar del silencio constante al diálogo permanente y respetuoso en un proceso de tres etapas: 1. Silencio y aislamiento. 2. Interacción conflictiva. Y 3. Interacción fluida y respetuosa en medio de un respeto por la voz del otro. Es pertinente observar que los cambios fueron graduales y los aportes a la convivencia se vinieron a ver reflejados durante la tercera etapa de la propuesta. Para entonces los problemas convivenciales fueron disminuyendo en cantidad e intensidad, las conversaciones tuvieron una mayor fluidez y hubo una mejor escucha con un mayor número de voces interviniendo de manera respetuosa. Si bien los problemas convivenciales no

desaparecieron, los estudiantes consolidaron herramientas conceptuales y prácticas para poder resolverlos.

Los recursos didácticos construidos por estudiantes y docentes, las constantes actividades de orden cooperativo-grupal, la iniciativa de los docentes de llevar a cabo todas las actividades del curso a la par de los estudiantes, fueron elementos clave a la hora de brindar a los estudiantes mejores herramientas para cuidar de sí y de los otros y, con ello, aportar a la convivencia en el aula. En cuanto a lo filosófico, la propuesta pedagógica fortaleció la capacidad de formular preguntas de tipo metafísico, ético y lógico llevando a una discusión filosófica constante. Finalmente, como elemento novedoso, la propuesta pedagógica deja ver la potencialidad que tienen los ejercicios narrativos (protocolos y periódico mural) en comunidad de indagación.

Elaborado por:	Carlos Mauricio Gamboa Delgado		
Revisado por:	Gabriel Benavides Rincón		
Fecha de elaboración del Resumen:	17	07	2019

Contenido

Lista de tablas	13
Lista de ilustraciones	14
Introducción	15
1. Caracterización	16
1.1. Población	17
1.2. Curso 501	18
1.3. Curso 502	18
1.4. Relación entre docentes y estudiantes	18
2. Problema de investigación	20
3. Objetivos	23
3.1. Objetivo principal	23
3.2. Objetivos específicos	23
4. Justificación	24
5. Marco metodológico	27
5.1. Modalidad metodológica	27
5.2. Enfoque metodológico	27
5.3. Técnicas e instrumentos empleados durante la investigación	28
5.3.1. <i>Caracterización</i>	29
5.3.2. <i>Implementación de la propuesta pedagógico-didáctica</i>	29
5.3.3. <i>Análisis e Interpretación de la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica</i>	30
6. Marco teórico	32
6.1. Antecedentes	32
6.1.1. <i>Antecedentes en FpN y FcN</i>	32
6.1.2. <i>Antecedentes en la ética</i>	34
6.2 Referentes teóricos	35

6.2.1	<i>Filosofía para Niños (FpN)</i>	35
6.2.1.1.	<i>Comunidad de indagación (CI)</i>	36
6.2.1.2.	<i>FcN: el estudiante y el mediador dos manifestaciones de la infancia</i>	37
6.2.2.	<i>Ética: cuidado y convivencia</i>	39
6.2.2.1	<i>El cuidado en la convivencia escolar</i>	42
6.2.2.1.1	<i>Diálogo y conversación</i>	43
6.2.2.1.2	<i>Trabajo cooperativo</i>	44
6.2.2.2	<i>El otro en el aula</i>	45
7.	<i>Propuesta pedagógico-didáctica</i>	47
7.1.	<i>Descripción de la propuesta pedagógica</i>	47
7.2.	<i>Análisis e Interpretación de los resultados de la propuesta pedagógica</i>	51
7.2.1.	<i>Convivencia</i>	52
7.2.2.	<i>Comunidad de indagación (CI)</i>	57
7.2.3.	<i>Cuidado en el aula</i>	65
7.2.4.	<i>Categoría emergente: machismo</i>	70
8.	<i>Conclusiones</i>	74
	<i>Bibliografía</i>	77
	<i>Anexos</i>	80
	<i>Anexo 1. Planeaciones de comunidades de indagación</i>	80
	<i>Anexo 2. Diarios de campo del curso 501</i>	102
	<i>Anexo 3. Diarios de campo del curso 502</i>	133
	<i>Anexo 4. Entrevistas a las docentes titulares de los cursos 501 y 502 del Colegio Guillermo León Valencia IED</i>	163
a.	<i>Transcripción de la entrevista a la docente titular del curso 502, Sonia Osorio</i>	163
b.	<i>Transcripción de la entrevista a la docente titular del curso 501, Olga Briceño</i>	166
c.	<i>Consentimientos informados</i>	167

Anexo 5. Algunas de las elaboraciones de los estudiantes y los mediadores en las comunidades de indagación -----	170
a. Ponencias -----	170
b. Protocolos -----	172
c. Periódico mural -----	173
d. Muñecos de papel y cartón -----	176
e. Cartas -----	178
f. Auto y coevaluaciones -----	182
g. Otras actividades y productos del curso -----	185
Anexo 6. Detalles de los antecedentes -----	189

Lista de tablas

Tabla 1 Esquema de la propuesta pedagógico-didáctica.	47
Tabla 2 Preguntas construidas en comunidad de indagación.....	63

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Nota tomada por un grupo de indagación.....	55
Ilustración 2 Protocolo elaborado por un estudiante durante la primera etapa de la propuesta pedagógica.	60
Ilustración 3 Protocolo elaborado por un estudiante durante la segunda etapa de la propuesta pedagógica.	61
Ilustración 4 Textos elaborados por dos grupos de indagación en el ejercicio de periódico mural.	62
Ilustración 5 Escritos de auto y coevaluación elaborados por los estudiantes al final de la segunda etapa de la propuesta pedagógica.....	67
Ilustración 6 Escritos de auto y coevaluación elaborados por los estudiantes al final de la tercera etapa de la propuesta pedagógica.....	69
Ilustración 7 Quiz elaborado por una estudiante al inicio de la segunda etapa de la propuesta pedagógica.	70
Ilustración 8 Quiz elaborado por una estudiante al inicio de la segunda etapa de la propuesta pedagógica.	71

Introducción

El presente ejercicio investigativo busca comprender cómo la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación puede aportar a la convivencia en el aula de los estudiantes de los grados 501 y 502 del Colegio Guillermo León Valencia IED (GLV). Inicialmente, se llevó a cabo la caracterización de la población, de los factores institucionales y sociales en los que esta se despliega. Esto permitió identificar el problema convivencial que origina la investigación y observar la pertinencia de la implementación de una propuesta pedagógica basada en los postulados de Filosofía para Niños (Matthew Lipman y Ann Sharp), Filosofía con Niños (Walter Kohan) y de las éticas del cuidado (Carol Gilligan y Nel Noddings), atendiendo a las particularidades del contexto. Finalizada la intervención en el aula, realizada durante el año escolar 2018, se procedió a analizar e interpretar sus resultados.

La investigación tuvo como una de sus premisas la rigurosidad y minuciosidad a la hora de recoger, analizar y comprender las diferentes evidencias tomadas a lo largo de la propuesta pedagógico-didáctica. Esto explica la extensión y complejidad de los instrumentos utilizados, lo cual, a su vez, enriqueció de forma definitiva el ejercicio.

De igual manera, un principio fundamental fue el de escuchar, respetar e incentivar las voces de los estudiantes como herramienta para comprender la convivencia en el aula. En este sentido, se optó por mantener la literalidad de las expresiones escritas, habladas, gráficas, entre otras, de los estudiantes como elemento central de análisis.

1. Caracterización

El GLV es una institución de carácter oficial, que ofrece formación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria en triple jornada. Cuenta con tres líneas de profundización en ciencias exactas, inglés y música. Además, su Proyecto Educativo Institucional (PEI) afirma: “Recibimos estudiantes por transferencia o acceso inicial, sin condicionar su ingreso, lo que nos mantiene en permanente proceso de asimilación, situación que dificulta la continuidad de los procesos, pero, conscientemente asumimos esos retos que nuestra ubicación geográfica e histórica conllevan” (Colegio Guillermo León Valencia IED [GLV], 2017, p. 7). De igual manera el PEI manifiesta la orientación al reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos humanos, sexuales y reproductivos en pro de su bienestar, autonomía, construcción de un proyecto de vida y transformación de las dinámicas sociales de las cuales hacen parte. La institución concibe

Al HOMBRE como Ser BIOLÓGICO, RACIONAL, [...] SOCIAL [...] HISTÓRICO [...] CULTURAL, producto y agente del desarrollo histórico, económico y social. La SOCIEDAD como un grupo constituido de personas que interactúan dentro de una estructura económica, política y cultural en continua transformación. La EDUCACIÓN como fenómeno social de renovación y formación permanente del Ser Humano, verificable en los cambios cualitativos de los procesos de pensamiento. (GLV, 2017, p. 15).

Respecto a lo pedagógico, en el PEI (2017) se observa que la institución parte del *principio de participación activa en la adquisición de conocimiento*, destacando conceptos como *formación en valores, debate de ideas fomentando la participación libre, el cuerpo como eje temático, la aspiración a la concordancia con la normatividad oficial y la creación de espacios que estimulen el cuidado personal y del otro*.

La institución cuenta con tres sedes, está ubicada en el barrio Restrepo (Bogotá D.C)¹, que se caracteriza por ser una zona comercial que alberga la mayor industria de calzado de Bogotá. Allí se despliega una problemática de trabajo infantil: algunos estudiantes trabajan en los locales y calles del barrio². Alrededor del colegio se encuentran establecimientos como restaurantes, una iglesia católica, clubes nocturnos y moteles. Hay gran afluencia de personas

¹ El ejercicio de práctica pedagógica correspondiente a la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se llevó a cabo en la sede Administrativa ubicada en la Carrera 24B No. 16 – 03 Sur, barrio Restrepo Suroccidental.

² Según lo narrado por las docentes titulares de los dos cursos.

durante todo el día y presencia policial permanente dadas las condiciones de seguridad del sector.

Las instalaciones de la institución se encuentran en un estado aceptable, los salones son amplios, bien ventilados e iluminados. Adicionalmente hay dos salas de cómputo con acceso a Internet, una biblioteca, dos canchas para la actividad deportiva, sala de música equipada con múltiples instrumentos musicales, cafetería, entre otros. La institución es de fácil acceso dada la ubicación central del barrio.

Los salones de los cursos 501 y 502, están en un segundo piso, junto a otros tres salones, uno de ellos perteneciente a los niños de quinto acelerado³. Los salones cuentan con sillas y mesas para todos los estudiantes y para los docentes, un televisor y un tablero en cada uno y grandes ventanales, lo que permite una muy buena iluminación. Están pobremente decorados siendo poco atractivos visualmente para los estudiantes. En específico, 501 tiene el salón 204, este se encuentra ubicado entre dos salones, los de 502 y quinto acelerado, lo que lo hace bastante ruidoso, dificultando la concentración de los estudiantes. El curso 502 tiene el salón 203 ubicado al final del pasillo y relativamente aislado del ruido de los otros salones.

1.1. Población

Los estudiantes de grado quinto del GLV son niños y niñas entre los 9 y 13 años. No solo son de Bogotá: las políticas institucionales enfatizan en la posibilidad de recibir estudiantes a lo largo del año, por lo cual hay estudiantes de otras lugares del país, así como de origen venezolano. Dado esto, se evidencian amplias diferencias entre los estudiantes respecto a sus procesos de aprendizaje, pues muchos llegan transferidos de otros colegios, lo que impide un proceso continuo en lo académico y convivencial. Las docentes titulares aseguran que los niños no cuentan con la madurez de un niño de quinto, “más bien parecen de tercero”⁴; según ellas, esto se evidencia en actividades de idiomas y matemáticas, por su forma de escribir y leer o sumar y restar.

Es importante señalar que un amplio número de estudiantes no vive con sus dos padres, pues solo cuentan con el apoyo de uno de ellos o de otros familiares. Las docentes señalaron que había problemáticas de violencia intrafamiliar y abuso infantil, mas no profundizaron en ello

³ La institución apuesta por la reinserción a la vida escolar de población vulnerable que ha abandonado la escuela, a través de la modalidad de cursos acelerados.

⁴ Véase en *Anexos* el diario de campo número 1 del curso 501.

por respeto a la intimidad de los estudiantes. Además, como algunas familias son de bajos recursos económicos, los acudientes de los estudiantes deben trabajar en jornadas prolongadas y no cuentan con el tiempo necesario para brindarles acompañamiento. Lo anterior hace que generalmente no cumplan con las actividades por realizar en casa y que los llamados de atención de las docentes no sean atendidos por nadie.

1.2. Curso 501

Este curso comenzó el año escolar con veinte estudiantes, nueve niñas y once niños. Pero, como se mencionó, la institución permite el ingreso constante de estudiantes, por lo cual, al finalizar el año se contaba con 21.

Los estudiantes son tímidos en su mayoría, no les gusta participar en las actividades orales y entre los niños hay una concepción fuerte de machismo. Por otra parte, hay dos estudiantes con necesidades especiales: una niña que tiene dificultades auditivas que le condicionan la comunicación, además de otras condiciones físicas que obligan al acompañamiento de una enfermera; el otro estudiante es un niño con un tipo de autismo⁵ que también condiciona su comunicación. Ambos tienen dificultades a la hora de expresarse de forma oral y escrita.

1.3. Curso 502

Este curso comenzó el año escolar con 21 estudiantes, nueve niñas y doce niños; igual que en el otro curso, meses después llegaron otros tres estudiantes. A mitad de año uno de ellos se retiró y, finalmente, el curso terminó con 23 estudiantes. En este curso no hay niños con necesidades especiales diagnosticadas, pero las profesoras aseguran que hay casos de déficit de atención y autismo.

Los estudiantes son muy activos y abiertos a los temas que se ponen en consideración. Lo anterior hace que se presenten dos circunstancias: por un lado, una buena participación y desarrollo de las actividades académicas y, por otro, una falta de atención y escucha entre los estudiantes.

1.4. Relación entre docentes y estudiantes

La relación de las docentes titulares con los estudiantes es de autoridad marcada. Estos últimos, aunque no siempre están atentos, se encuentran en silencio siempre que las profesoras están en

⁵ Fue el diagnóstico ofrecido por la docente titular del curso.

el salón. Con respecto a la participación, es mucho menor en 501 que en 502; en materias como matemáticas e inglés suelen permanecer en silencio. Entre estudiantes se presenta una tensión fuerte, en especial entre los niños: son groseros entre ellos y generan constantes discusiones que las docentes suelen dirimir con fuertes llamados de atención y algunas penalizaciones. Durante la observación en el aula se presenciaron casos de machismo, racismo contra población afrodescendiente, burlas a los estudiantes venezolanos por su manera de hablar y discusiones que en ocasiones terminan en la agresión física.

2. Problema de investigación

“Cállese negro que usted no sabe”, le grita un estudiante a su compañero afrodescendiente cuando discutían en una clase del curso 502⁶.

“Deberían sacarla del grupo. En este grupo solo hay hombres y ella es la única niña”. Solicitud hecha por un estudiante del curso 501 a la mediadora que acompañaba un ejercicio grupal en el aula, refiriéndose a una de sus compañeras. Petición apoyada por la mayoría de los integrantes del grupo⁷.

Las dos situaciones descritas dan cuenta de sucesos habituales en la convivencia de los estudiantes de los grados 501 y 502 del GLV. En la observación y convivencia con la población se evidencia que las actividades grupales representan un escenario de disputas, ofensas y discusiones que requieren, la mayoría de las veces, la intervención de los docentes. A hechos de corte racista o machista, se suman insultos, gritos y falta de escucha, acompañados por la búsqueda, de la mayoría de ellos, de imponer sus puntos de vista sin ofrecer razones que los sustenten.

Además, dada la llegada de estudiantes venezolanos, se presentan burlas hacia ellos por las palabras que usan habitualmente. Adicionalmente, la presencia de dos estudiantes con capacidades de aprendizaje diferentes en 501, ha mostrado que el tratamiento hacia ellos, por parte de sus compañeros y docentes, no les permite llevar procesos grupales en el aula; si bien en ocasiones cuentan con la compañía de un compañero elegido por la docente del curso para ayudarles con las actividades académicas, la mayor parte del tiempo permanecen aislados, sus voces no son escuchadas a la hora de resolver preguntas o tomar decisiones.

Dado este escenario, es pertinente preguntarse por aquello que da cabida a las problemáticas que afectan la convivencia de los estudiantes en el aula ¿Por qué les cuesta convivir con los otros y trabajar en grupo con ellos?, ¿qué papel juega la institución en cabeza de sus docentes en este tema?

Hay dos factores que sobresalen a la hora de dar cuenta de condicionamientos externos a las problemáticas convivenciales que se viven en 501 y 502: por un lado, los factores sociales-familiares de los estudiantes y, por el otro, las disposiciones de la institución en torno al reconocimiento de las particularidades que constituyen a cada estudiante⁸. Se observó entonces,

⁶ Véase en *Anexos* el Diario de campo número 6 del curso 502.

⁷ Véase en *Anexos* el Diario de campo número 2 del curso 501.

⁸ En *Caracterización* se detallan estos dos elementos.

que muchos estudiantes están insertos en dinámicas de trabajo infantil, han sufrido violencia intrafamiliar y carecen de acompañamiento en sus procesos académicos por parte de sus familias. En ese orden de ideas, es válido inferir que las comprensiones que tienen de los otros y la manera en que conviven con ellos, están mediadas por el ambiente familiar y social en el que se desarrollan diariamente.

El GLV, pretende dar respuesta a dichas problemáticas. Si se observa el PEI se encuentra que apuestan por un “Insuperable sentido de pertenencia y valores humanos, para ser reinvertidos al servicio de la comunidad” (GLV, 2017, p. 6). Entre los objetivos institucionales se encuentran:

Asumir, en un ambiente escolar acogedor, amable e incluyente, la formación académica de calidad para alcanzar el desarrollo integral de los(as) estudiantes [...] Impulsar la vivencia de valores personales, éticos y sociales [...] Establecer como norma máxima de vida en la comunidad educativa, el respeto y vivencia de los Derechos Humanos (GLV, 2017, p. 7).

Desde el punto de vista teórico el colegio propende por la formación de seres humanos capaces de vivir en comunidad bajo principios éticos como el respeto y la inclusión; sin embargo, esto no tiene un correlato fructífero en las aulas de los grados 501 y 502.

La diversidad de la población es consecuencia de la política de no condicionar el ingreso de estudiantes a la institución. Esta apuesta se traslada a 501 y 502 haciéndolos escenarios de suma riqueza para el ejercicio docente y, a su vez, representando un desafío constante para el educador. Desafío que no escapa a la enseñanza de la filosofía.

Respecto a lo anterior, el filósofo argentino Carlos Skliar (2002) señala que, en las instituciones escolares, más que una real preocupación por las necesidades del otro se evidencia “la burocratización del otro, su inclusión curricular, su día en el calendario, su folklore, su exotismo [...]” (Skliar, 2002, p. 145). Se busca que el otro encaje en la escuela y no que las dinámicas de la escuela estén pensadas para los otros: “La mismidad de la escuela prohíbe la diferencia del otro” (Skliar, 2002, p. 146). Esto coincide con las observaciones realizadas en el GLV, donde las orientaciones de su PEI son importantes a nivel teórico, pero en la práctica presentan retos que, al menos en 501 y 502, la institución no aborda de manera efectiva. Los estudiantes ingresan cargados de particularidades que son complejas de atender por la institución y que influyen significativamente en el ambiente convivencial descrito.

Frente a este panorama, esta investigación se cuestiona por las formas en que, desde la enseñanza de la filosofía, se puede aportar a los estudiantes para que tengan nuevas

comprensiones de quiénes son los otros con quienes conviven en el aula y por qué la convivencia entre sí se da de la forma mencionada. Si bien los estudiantes abordan de manera teórica en sus clases conceptos como respeto, convivencia y democracia, esto no se ve reflejado en su trato hacia los demás. Al parecer, para comprender la importancia de los otros, del papel que juegan en el desarrollo personal y comunitario de cada uno de los estudiantes no bastan las clases magistrales o la memorización de conceptos. Por ello, se considera que los estudiantes requieren de experiencias prácticas para construir por sí mismos comprensiones sobre quién es el otro y lo que implica convivir con seres diversos.

Dado lo anterior, se considera pertinente apostar por ejercicios cooperativos en los que los estudiantes necesiten de los otros para llevarlos a cabo; en el reconocimiento de las necesidades mutuas puede encontrarse un escenario donde los estudiantes reconozcan al otro desde una nueva óptica. Por tal razón, metodologías como las comunidades de indagación del programa de Filosofía para Niños (FpN) que “es, sobre todo, un programa de desarrollo social. [cuya] intención es de carácter ético – político, más que cognitivo - instrumental” (Pineda, 2004, p. 49), presentan un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen un sentido de comunidad, un ambiente donde el cuidado de sus compañeros sea crucial para lograr los objetivos trazados. A través de esta metodología los estudiantes podrían construir lo que Chaux, Daza & Vega (2005) denominan relaciones de cuidado, en las cuales: “las partes involucradas sienten y expresan un genuino interés por el bienestar de las otras. Este interés motiva un cuestionamiento constante sobre las posibilidades de mejorar la situación de la otra persona” (p. 128).

Así, se vislumbra la importancia de la ética del cuidado (EC) como respuesta a las problemáticas identificadas. Puesto que esta “Nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto” (Gilligan, 2013, p. 34). Es presumible que cultivando relaciones de cuidado en los estudiantes se obtengan nuevos aportes a su convivencia en el aula, que respondan a las dinámicas que los ponen en conflicto y los llevan a violentarse.

Lo anterior sirve como marco para la pregunta que da pie a esta investigación, a saber: ¿Qué aportes genera la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación en la convivencia en el aula de los estudiantes de grado quinto del Colegio Guillermo León Valencia IED?

3. Objetivos

3.1. Objetivo principal

- Comprender cómo la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación puede aportar a la convivencia en el aula de los estudiantes de los grados 501 y 502 del Colegio Guillermo León Valencia IED (GLV).

3.2. Objetivos específicos

- Implementar una estrategia pedagógico-didáctica para la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación en los estudiantes de los grados 501 y 502 del GLV.
- Explicitar los referentes teóricos de la propuesta pedagógico-didáctica en términos de FpN, FcN y EC.
- Interpretar los resultados de la implementación de la estrategia pedagógico-didáctica.

4. Justificación

Desde las observaciones se evidencia que la manera en que los estudiantes interactúan en el aula está influenciada por la manera en que se reconocen unos a otros. A través de una exploración por las concepciones y prácticas que tienen frente a quienes los rodean, se identifican sesgos sociales, religiosos, educativos, en general culturales, que condicionan la convivencia. Generalmente, el punto de partida para reconocer al otro son las características propias, a partir de un ejercicio comparativo consigo mismos. En ese orden de ideas, desde la enseñanza de la filosofía se puede ofrecer un punto de vista relevante sobre la cuestión del reconocimiento del otro.

Es importante preguntarse por qué a partir de la enseñanza de la filosofía es posible encontrar un espacio que reflexione y proponga alternativas a las problemáticas convivenciales en el aula que tienen los estudiantes de 501 y 502 del GLV. El uso de expresiones machistas, el trato diferenciado a poblaciones como los extranjeros, los afrodescendientes o los estudiantes con capacidades diferentes, reclaman una respuesta del docente de filosofía, una interpretación del contexto que dé pie a otras prácticas en el aula.

La filosofía, como campo conceptual, ofrece herramientas para que los estudiantes tengan claridad teórica sobre los hechos que ocurren en su vida en el aula. Esto se constituye en una herramienta importante para comprender la propia experiencia; mediante el esclarecimiento de las concepciones que tienen del otro puede allanarse el camino para que comprendan de nuevas maneras su entorno y su papel en él.

Sumado a lo conceptual, si los problemas en el aula son de tipo convivencial, se debe propender por ejercicios que impliquen nuevas formas de interacción para los estudiantes, que motiven en ellos nuevas disposiciones y actitudes frente al otro. Por ello, las dinámicas de tipo cooperativo constituyen un escenario para la enseñanza de la filosofía en este contexto.

Ahora bien, dentro de las opciones que la filosofía ofrece, la que mejor podría responder a las necesidades de los estudiantes de 501 y 502 es una que propenda por dar el paso de lo teórico a la praxis y que se adapte a los procesos de aprendizaje por los que niños entre los 9 y 13 años pasan. Por esta razón, considero que la metodología de las comunidades de indagación de FpN puede llegar a ser importante en el reconocimiento y cuidado del otro por parte de los estudiantes: “Los niños llegan a conocerse unos a otros de modo renovado: cognitiva,

emocional, ética y estéticamente. Incluso se podría decir que comienzan a verse y conocerse unos a otros, y sin duda a sí mismos, por primera vez” (Splitter & Sharp, 1996, p. 40).

Por supuesto, no se puede obviar la carga sociocultural que influye en las visiones que los estudiantes tienen del mundo y las consecuentes prácticas a que estas los llevan. Por ejemplo, el éxodo de ciudadanos venezolanos hacia Colombia⁹ ha propiciado que los cursos mencionados cuenten con cuatro estudiantes procedentes del país vecino. Sumado a ello, las condiciones migratorias internas enmarcan el hecho de que un gran número de estudiantes haga parte de familias provenientes de diversas regiones del país. En últimas, el GLV se constituye como un escenario de encuentro de costumbres, modos de ser, modos de enunciar las cosas y reconocer al otro que, además de conformar un escenario de suma riqueza para la práctica pedagógica, también configuran un reto para el docente-investigador.

Si se tiene en cuenta que “vivimos en sociedades complejas, de cada vez más intensa pluralidad cultural, en las que es necesario replantear las formas en que organizamos la convivencia” (Pérez, 2006, p. 1) ¿Desde qué lugares puede aportar la filosofía? Como se observa, los estudiantes viven en un permanente encuentro con otros que son diferentes en muchos aspectos. Ante ello, la filosofía puede ofrecer alternativas que propicien en el estudiante la capacidad de redescubrir al otro en su particularidad, reconociendo que sus prejuicios no se ajustan necesariamente a lo que son los otros.

Se observa la necesidad de que las particularidades salgan a la luz, que cada estudiante se dé a conocer a los demás para que la comunidad tome consciencia de qué lo hace diferente. La enseñanza filosófica debe orientarse hacia la construcción de un escenario de reconocimiento del otro que, en doble vía, nutra la propia convivencia; aprender sobre la convivencia con el otro, conviviendo con él. La comprensión de tal necesidad no se agota en una filosofía limitada a lo teórico, sino que debe llamar a los estudiantes a llevar a cabo acciones que los acerquen a la realidad del otro, a la vez que va mostrándoles su propia realidad.

En tal escenario es válido pensar en la enseñanza de una actitud filosófica mediante la cual el estudiante puede llegar a comprender que el cuidado de los otros es indispensable para la

⁹ Según el informe de la Revista Semana del 2 de febrero del 2018, “Tan solo en 2017, a Colombia entraron 176.000 venezolanos con pasaporte. De estos, 276.000 regresaron a su país (solo el 34 por ciento). Por esto, aunque las cifras oficiales de Migración Colombia hablan de 550.000 venezolanos entre legales e ilegales en territorio colombiano, las ONGs y expertos coinciden en advertir que la cifra podría llegar a los 2 millones. Por primera vez en su historia, Colombia recibe una migración tan grande” (Revista Semana, 2018).

convivencia: reconocer a los otros es el primer paso, luego, cuidar de ellos se vuelve imperativo cuando encuentra que tienen necesidades compartidas, que el hecho de tener necesidades lo hace necesitar del otro. Una EC volcada a lo pedagógico

Se ocupa de la atención bondadosa del otro para crear y mantener relaciones humanas para todos. Esta ética insiste en el conocimiento de lo particular y específico de las personas, para que, desde sus necesidades y contextos propios, se mejoren las relaciones (Vélez, 2005, p. 15).

Como se evidencia, además de un contenido ético-filosófico, debe apostarse por una actitud ante los otros, cuestionadora de aquello que los estudiantes dan por sentado con base en sus prejuicios. Desde la filosofía se pueden dar las condiciones para motivar a los estudiantes a asumir tal actitud, un deseo de saber qué, cómo y por qué son los otros miembros de la comunidad. La filosofía como una propensión a la problematización, a dejarse afectar por los cuestionamientos que surgen inevitablemente cuando se es niño: “En suma, la apuesta consiste en encontrar que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí. [...] una actitud: la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada, del filosofar” (Cerletti, s.f, p. 6).

En resumen, en un ambiente donde los estudiantes están en contacto con compañeros de estudio con tantas particularidades que dotan al escenario de una complejidad patente en términos convivenciales, la necesidad de acciones por parte de los docentes es imperante. Por esta razón la filosofía, entendida como una actitud ante la vida, es llamada a generar aportes dentro del aula, a darle a los estudiantes la herramienta del reconocimiento del otro en un ámbito colaborativo que estimule el sentido comunitario, a través de apuestas didácticas dirigidas a las infancias, tales como FpN y FcN.

Apoyándose en las éticas del cuidado, esta investigación aportará a la interpretación del contexto donde los estudiantes conviven, con el ánimo de comprender, desde el punto de vista del maestro-investigador, el fenómeno de manera intensiva.

5. Marco metodológico

Esta investigación tiene como resultado la implementación e interpretación de una propuesta pedagógico-didáctica en enseñanza de la filosofía bajo el enfoque de investigación-acción educativa (IAE). A su vez, el ejercicio tiene por objeto los aportes que la enseñanza del cuidado del otro, mediante comunidades de indagación, puede hacer a los estudiantes de los grados 501 y 502 del GLV en su convivencia en el aula.

Para precisar las maneras en que se alcanzaron los objetivos de investigación, se mostrarán tanto la modalidad que la subyace y el enfoque metodológico que la fundamenta, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección e interpretación de la información.

5.1. Modalidad metodológica

Esta investigación responde a una metodología de orden cualitativo. Según Hernández, Fernández & Baptista (2007), una investigación cualitativa se enfoca en

Comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes [...], la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (p. 364).

De este modo, se pretende comprender las perspectivas que los participantes de la investigación tienen de sus experiencias convivenciales en el aula. Partir de los puntos de vista de los estudiantes y docentes permite situar en contexto las problemáticas que los atraviesan y proponer, desde la enseñanza de la filosofía, una estrategia pedagógico-didáctica que pueda aportar a su realidad.

5.2. Enfoque metodológico

Dentro del paradigma cualitativo, se ha optado por el enfoque de IAE. Según Elliot (2000), el propósito de la investigación-acción (IA)

Consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica [...] el tipo de respuesta adecuada (p. 5).

En consecuencia, no se pretende cuantificar una variable que engrane las diversas condiciones que brinda la población, a modo de una solución que haga las veces de receta prescrita, sino

que se aspira arribar a un estadio de comprensión de la convivencia en el aula a partir de la implementación de una propuesta pedagógico-didáctica. La IA permite dar preponderancia a las voces de los estudiantes de los grados 501 y 502 dado que “Interpreta ‘lo que ocurre’ desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (Elliot, 2000, p. 5). Las situaciones que ocurren habitualmente en las aulas se hacen comprensibles cuando el investigador relaciona los datos obtenidos con “los significados subjetivos que los participantes les adscriben” (p. 5). Es decir que, para identificar los aportes de las prácticas de cuidado mediante comunidades de indagación, es preciso recoger e interpretar las experiencias y valoraciones que los estudiantes dan al tema trabajado y a la metodología utilizada en el aula.

Entre las alternativas que ofrece la IA, se optó por la IAE cuya “principal característica [...] es la consideración de la reflexión sobre la práctica pedagógica, como elemento fundamental en el que se soporta la calidad del desarrollo del currículo y el desarrollo profesional de los docentes” (Páramo, 2011, p. 282). Con el énfasis puesto en la práctica pedagógica de los docentes¹⁰, ellos se constituyen en investigadores: “El profesor deja de ser solo usuario de conocimientos ajenos, provenientes de otras disciplinas o de otros contextos, para convertirse también en productor” (p. 283).

El docente-investigador, se encuentra de frente con los problemas de su entorno, por tal razón sitúa su práctica profesional en contexto: va al contexto y participa de él con el ánimo de “Reconstruir las partes aisladas que aparecen en las interpretaciones aisladas de los hechos, de los textos, de las versiones, de los hallazgos para conformar un ‘todo con sentido’” (Proyecto investigación acción pedagógica [INAPE], 2004, p. 6).

5.3. Técnicas e instrumentos empleados durante la investigación

El ejercicio investigativo consta de tres fases que se desprenden de sus objetivos específicos¹¹. Estas se observarán junto a las técnicas e instrumentos empleados, teniendo en cuenta que la IAE “recurre a los métodos etnográficos, al análisis lingüístico, a la interpretación de textos y métodos de análisis introspectivos” (Páramo, 2011, p. 284), entre otros.

Cabe señalar que la IAE se basa en “procesos participativos, donde los actores implicados se convierten en protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad” (INAPE, 2004, p. 33). Por lo tanto, este enfoque compele al docente-investigador a

¹⁰ En el método de las comunidades de indagación, el rol docente se torna en el de mediador. Véase *Marco Teórico*.

¹¹ Véase *Objetivos*.

documentar, interpretar y comprender los aportes que los estudiantes le brindan en el transcurso de su práctica. De igual manera, las perspectivas de otros docentes involucrados en el contexto son de suma importancia.

Las fases metodológicas de la investigación se desglosan a continuación¹².

5.3.1. *Caracterización*

Esta fase se llevó a cabo a partir de dos técnicas: en primer lugar, una conversación informal¹³ con las docentes titulares de los cursos 501 y 502, en la cual se identificaron algunas particularidades sobre los estudiantes (sociales, económicas y familiares), obteniendo un panorama preliminar de cómo conviven en el aula. Esta entrevista fue recogida mediante el instrumento de diario de campo.

En segundo lugar, se llevó a cabo una observación del entorno de la institución educativa centrada en las condiciones atribuidas por las docentes a la población; dicha observación constó de un recorrido a pie por la zona, que se plasmó en un diario de campo categorizado en términos de aspecto visual, condiciones de seguridad y posible violencia, presencia de trabajo infantil y otras actividades sobresalientes. Adicionalmente, se llevó a cabo una observación de las actividades académicas de los estudiantes, recogida en dos diarios de campo (uno por curso).

En tercer lugar, se llevó a cabo una revisión documental del PEI del colegio con el ánimo de comprender las apuestas institucionales en términos de convivencia e inclusión principalmente.

5.3.2. *Implementación de la propuesta pedagógico-didáctica*

Como es característico en IAE, se pudo enriquecer la fase de caracterización empleando un proceso retrospectivo. Teniendo en cuenta que “la base de esta metodología investigativa es la llamada Espiral Cíclica” (INAPE, 2004, p. 36), que involucra “una función múltiple de planificación, ejecución y evaluación” (Páramo, 2011, p. 270). Se pudo volver sobre la caracterización, complementándola a partir de la observación participante propia de la implementación de la propuesta pedagógica. Se identificaron entonces, nuevos elementos que

¹² Las fases de la propuesta pedagógica serán desglosadas en *Descripción de la propuesta pedagógica y sus instrumentos* en *Anexos*.

¹³ Algunos de los temas conversados en dicha charla se encuentran consignados en el Diario de campo número 1 del curso 501 y en el Diario de campo número 1 del curso 502.

mejoraron la comprensión que se tenía de la convivencia de los estudiantes en el aula, lo cual permitió reevaluar y delimitar de forma precisa el problema de investigación¹⁴.

En líneas generales, esta fase estuvo basada en la técnica de observación participante que, sumada a dos entrevistas semiestructuradas a las docentes titulares de 501 y 502 y al registro fotográfico de varias producciones de los estudiantes, permitió consolidar la intervención en el aula. Vale la pena precisar la observación participante caracterizada por “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2011, p. 52). Dicha detección se llevó a cabo mediante mi involucramiento en las dinámicas convivenciales de los estudiantes a través de la práctica docente: partiendo de actividades de corte cooperativo, donde la escucha mutua fue el pilar de acción, se consiguió comprender mejor los elementos hallados en la fase de caracterización. En palabras de Guber (2012) “el investigador procede entonces a la inmersión subjetiva, pues solo comprende desde el interior de la comunidad que estudia” (p. 55).

La observación participante se recogió en el instrumento de diario de campo (un registro por sesión en cada curso) categorizado en términos de contexto, temas, desarrollo de la sesión y comentarios. Además, de las dos entrevistas ya mencionadas, donde se indagó por la percepción de las docentes titulares sobre la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica¹⁵.

Finalmente, se llevó a cabo un registro fotográfico de las producciones de los estudiantes¹⁶, tales como narraciones, dibujos, descripciones, cartas, muñecos de cartón, siluetas y carteleros, que recogen cómo se reconocen a sí mismos y a sus compañeros y dejan entrever los posibles aportes de la enseñanza del cuidado mediante comunidades de indagación.

5.3.3. Análisis e Interpretación de la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica

En esta fase de la investigación se llevó a cabo un ejercicio reflexivo que completó los momentos de la espiral metodológica de la IAE que “se apoya en las etapas de: planificación, acción, observación y reflexión” (INAPE, 2004, p. 34). Para tal propósito se utilizó la técnica

¹⁴ En los términos enunciados en *Problema de investigación*

¹⁵ En el segundo semestre no se pudieron llevar a cabo entrevistas porque las docentes manifestaron no contar con tiempo para ello.

¹⁶ Dicho registro se encuentra consignado en *Anexo 5. Algunas de las elaboraciones de los estudiantes y los mediadores en las comunidades de indagación*.

de análisis documental, mediante la cual se revisaron los diversos instrumentos obtenidos durante las fases previas.

En esta fase se pretendía poner en consideración los objetivos y problemas propuestos previamente, con el ánimo de evaluar su pertinencia y, de ser preciso, reevaluarlos. Por tal motivo se llevó a cabo un ejercicio retrospectivo que permitió contrastar los resultados obtenidos en la investigación con lo recogido previamente. De igual manera, el análisis estuvo discriminado en las tres categorías que sustentan el ejercicio, a saber: convivencia en el aula, comunidad de indagación (CI) y cuidado en el aula; sin embargo, no se cerró la puerta a la emergencia de otras categorías que pudieran alimentar una mejor comprensión de lo estudiado.

Una de las premisas de esta fase metodológica fue que las voces de los actores de la investigación tuvieran un papel central. Por tal motivo se hizo énfasis en las expresiones de los estudiantes, así como en la visión particular del docente quien posee una perspectiva única en su triple rol docente-investigador-miembro de la comunidad. En palabras de Guber: “La presencia del investigador constituye las situaciones de interacción, como el lenguaje constituye la realidad. El investigador se convierte, entonces, en el principal instrumento de investigación” (2011, p. 45). Para la investigación es imprescindible comprender el papel de unos y otros y su interacción constante en el aula.

En líneas generales, el ejercicio investigativo estuvo marcado por una constante revisión que permitió retroalimentar objetivos, procedimientos y bases teórico-prácticas desde una perspectiva cualitativa. Siempre propendiendo porque las voces de los involucrados fueran la razón de ser del ejercicio y dando preponderancia al rol del docente-investigador. En adelante se presentarán los referentes teóricos que dan sustento a la investigación.

6. Marco teórico

Se han identificado dos grandes referentes teóricos sobre los cuales gira la investigación. Estos son: 1. FpN de Matthew Lipman junto a FcN de Walter Kohan, desde donde se sitúa el método de CI y se caracterizan los roles intervinientes en la convivencia áulica. 2. La dimensión ética, donde se despliegan elementos como la EC, el reconocimiento del otro, la convivencia en el aula, el diálogo y el trabajo cooperativo, a partir de autoras como Carol Gilligan y Nel Noddings.

En primer lugar, se mostrarán los antecedentes hallados en el campo de la investigación universitaria y, en segunda instancia, se ahondará en la delimitación teórica conceptual.

6.1. Antecedentes

A partir de una revisión documental se identificaron 18 investigaciones que nutren el presente trabajo. Siete de los trabajos pertenecen al nivel de maestría y once al nivel de pregrado. A continuación, se muestran los antecedentes que mejor se articulan con la investigación¹⁷.

6.1.1. Antecedentes en FpN y FcN

En torno a FpN se encuentra la investigación de García (2011) denominada *¿Cómo la propuesta de filosofía para niños incide en el diálogo de los niños y niñas del grado 4 de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño?* En ella el investigador se propone “Determinar en qué medida la propuesta de filosofía para niños de Lipman, incide en el diálogo de los niños” (p. 5). Con el ánimo de establecer si “La propuesta mejora el proceso del pensar por sí mismos, y si permite apropiarse de herramientas conceptuales, sociales y actitudinales para un superior desempeño académico, social, y humano” (p. 5).

De esta investigación se destaca el análisis hecho por el autor a partir de la pregunta por “¿El porqué de la enseñanza de la filosofía a los niños?” (García, 2011, p. 37). Se destaca la idea del diálogo como interacción de diversas formas de ver el mundo al interior del aula que se entrelazan en una construcción conjunta hecha por los niños. El autor ofrece una caracterización de FpN a la luz de sus raíces pragmatistas en el pensamiento de Dewey, mostrando la apuesta por el cultivo de una actitud filosófica.

Una segunda investigación fue: *Filosofía para niños como estrategia para el desarrollo de habilidades filosóficas que contribuyan a la formación de ciudadanos democráticos en el*

¹⁷ En el anexo *Detalles de los antecedentes* se encuentra la información general de los 18 trabajos.

Colegio Distrital de Kennedy de Lara (2015). Este trabajo buscó “Mejorar la creatividad, las buenas razones y el respeto por la palabra, para la construcción de una democracia como forma de vida en los estudiantes de 703, y posteriormente 803 [...] del Colegio Distrital de Kennedy, implementando FpN” (p. 4). La autora concluye que FpN permite la apertura de los estudiantes a nuevas formas de aprender, por ejemplo, mediante la construcción de ideas a partir de la escucha de los argumentos de los otros.

Lara realiza una caracterización de FpN de Lipman, según la cual las deficiencias en la comunicación y en el pensamiento crítico de las personas adultas tienen su origen en la niñez. Por tal motivo, FpN surge como preparación de la infancia para la edad adulta.

También se revisó la investigación *Entre el dilema de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, a propósito del ejercicio de pensar de Kant* De Garzón (2018). Este trabajo presenta una discusión sobre “El interrogante: se enseña filosofía o se enseña a filosofar, punto de discusión respecto a cómo la escuela está permitiendo estructurar nuevas formas de comunicación escolar democrática desde el ejercicio de las comunidades de indagación” (p. 8). El punto de partida de Garzón es la distinción entre enseñar filosofía y filosofar como una acción concreta cercana a la toma de una actitud frente al pensamiento y a la vida: “Dar el pez o enseñar a pescar” (p. 28).

Finalmente, en la revisión a la tesis de Luna (2011) *La comunidad de diálogo: un espacio de libertad e igualdad en el pensamiento*, se hallaron aportes en términos de la caracterización de las relaciones convivenciales que se tejen en CI como modo de enseñanza. En términos generales, la investigación pretende mostrar “una forma novedosa de hacer filosofía o filosofar, que no es único de los profesionales en la materia, sino de toda persona que tenga uso propio de su razón y cuestione y se cuestione sobre las cosas del mundo” (p. 8).

Esta investigación caracteriza los roles del maestro y del estudiante en CI: por una parte, se muestra al docente ejerciendo un rol de mediador, abierto a la expresión de las ideas de los estudiantes, siendo susceptible de equivocación y cuestionamiento; a su vez, el estudiante toma un papel activo, deja de ser quien “No tiene nada que aportar porque sólo recibe información del maestro” (Luna, 2011, p. 60).

En resumen, estas investigaciones recogen los principales elementos de FpN y FcN enfocándolos hacia la infancia, en el marco de proyectos pedagógicos de aula en instituciones educativas colombianas. Así, dados sus fundamentos teóricos y el contexto donde se desarrollan, se constituyen en antecedentes propicios para la investigación en curso.

6.1.2. Antecedentes en la ética

Alrededor del tema ético, se halla la investigación de Ariza & Muñoz (2016) titulada *Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física*. Dicha propuesta buscó “Encontrar el sentido que tiene la ética del cuidado en estudiantes y profesores [...] y la reflexión acerca del tema del cuidado en relación con la enseñanza y el aprendizaje” (p. 8).

De esta investigación se toma, la caracterización en torno a la EC en la escuela: los autores señalan que “Cuidar, implica inexorablemente una acción (preservar, guardar, conservar, asistir), implica comenzar por el bienestar de sí mismo para trasladar y compartir dicha acción con el otro ser cercano” (Ariza & Muñoz, 2016, p. 19). Así ofrecen un punto de partida para comprender el cuidado como un relacionarse con los otros, mediante acciones que los favorezcan y les propicien bienestar.

En segundo lugar, se indagó en la investigación *Efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas a través del proyecto “Semilleros de astronomía: Hunnab Ku” en estudiantes del grado quinto de primaria con diferente estilo cognitivo* de Herrera (2014). Este trabajo propone “Que en la enseñanza de las ciencias se aprovechen los procesos de socialización que se dan dentro de las clases” (p. 15). La autora se cuestiona por la relevancia de la convivencia en el aula en la construcción de aprendizajes, concluyendo que los aprendizajes específicos de cada área del conocimiento deben articularse con un cultivo de la convivencia para llegar a estadios de “Aprendizaje intersubjetivo, producto del intercambio de experiencias, ideas previas y construcción de conocimientos” (p. 18).

Adicionalmente, en el trabajo *Comunidades de diálogo de filosofía para niños y mediaciones comunicativas* de Quintero (2015) se encuentran dos aportes para la investigación en curso, a saber: el análisis del lugar que ocupa la comunicación en la convivencia de estudiantes miembros de una CI y, a su vez, la importancia de los otros en dicho ejercicio. Este trabajo versa sobre un proyecto pedagógico donde la CI “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)” (p. 84). Esta tesis deja entrever la correlación que puede darse entre las CI y algunas dinámicas cercanas a la EC.

En resumen, los trabajos enunciados apuntan a un elemento fundamental de la investigación: la convivencia en el aula. Además, muestran resultados en la aplicación de propuestas pedagógicas en términos de comunicación y aprendizaje cooperativo y enuncian elementos sobre la EC en ambientes educativos.

6.2 Referentes teóricos

Para conjuntar los elementos teóricos de la investigación, se llevó a cabo una revisión tanto de los postulados de FpN y FcN, como de cuestiones éticas que giran alrededor del cuidado. A continuación, se recogen dichos elementos, sumados a los conceptos que atraviesan la propuesta pedagógica.

6.2.1 Filosofía para Niños (FpN)

FpN tiene como precursor al filósofo y docente estadounidense Matthew Lipman (1923-2010), quien, como lo señala Pineda (2004), en la década de 1970 junto a Ann Sharp (1942-2010), ha “Escrito, desarrollado, evaluado y perfeccionado”¹⁸ (p. 25), los fundamentos de dicho programa. FpN surgen de la preocupación de Lipman por las dificultades que experimentaban sus estudiantes universitarios al abordar razonamientos lógicos y actividades de pensamiento reflexivo-crítico. El autor concluyó que las trabas de sus estudiantes tenían origen en la niñez y que era allí donde debía centrarse la atención si se pretendía mejorar la educación y, conjuntamente, la sociedad democrática.

Según Lipman, “Las tres personas que más tuvieron que ver con la elaboración del currículo fueron Joe Isaacson, Ann Sharp y Fred Oscanyan” (García, 2010, p. 188). Junto a quienes pudo consolidar su propuesta curricular¹⁹ y las novelas que la acompañan. También es notable la influencia del pragmatismo en el desarrollo y consolidación de FpN; si bien la propuesta se nutre de elementos pedagógicos y didácticos, sus bases están sentadas en el “Paradigma de Peirce y Dewey sobre la investigación” (p. 191). En este sentido, es pertinente referirse a John Dewey (2010), quien insiste en la “Íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p. 68). Llevado a FpN, esto implica que los cuestionamientos constantes de los niños acerca de lo que experimentan y la búsqueda por el sentido de sus vivencias, reclamen unas prácticas educativas que

¹⁸ En el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), en Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey, U.S.A.

¹⁹ Incluyendo sus manuales para el docente.

Se comprometan en el ejercicio filosófico, esto es, en el planteamiento de preguntas relevantes, en la identificación de supuestos subyacentes en sus afirmaciones, en la previsión de las consecuencias posibles de sus enunciados y sus actos mentales, en el ofrecimiento y evaluación de razones, en el análisis del lenguaje que utilizan (Pineda, 2004, p. 17).

Además del componente pragmatista, cabe resaltar que “la psicología vygotskiana, será uno de los fundamentos básicos de toda la propuesta de FpN de Lipman” (Pineda, 2004, p. 15). En ese sentido, la noción de *zona de desarrollo próximo*, según la cual el desarrollo mental de los niños está condicionado por las interacciones sociales mediante el lenguaje, ejerce una gran influencia en FpN. Vygotski (2009) señala: “Nuestros propios descubrimientos [...] nos revelan la integración del lenguaje y el pensamiento práctico en el curso del desarrollo” (p. 43). Por ello, el diálogo entre estudiantes y el trabajo cooperativo que estos ejecutan son dos de los ejes sobre los cuales gira la ambición de que los niños filosofen en las aulas²⁰.

6.2.1.1. *Comunidad de indagación (CI)*

Es importante aclarar el reto que supone definir este concepto. Como lo señalan Splitter & Sharp (1996) en *La otra educación*, CI es “Uno de esos conceptos clave que adoptan nuevos aspectos y dimensiones en la medida en que los docentes y los estudiantes lo aplican y que se modifican de acuerdo con los propósitos de éstos” (p. 36). Se trata de un concepto sometido a movimientos constantes: es el docente quien le da vida, poniéndolo a disposición de las particularidades y necesidades de sus estudiantes. Como participante de una CI puedo “enfrentar mis ideas con las de otros para llegar a ver, finalmente, quién tiene la razón. Se trata, más bien, de dialogar, [...] de dejarnos llevar por la propia exploración de las ideas hasta elaborar nuevas comprensiones de las cosas” (Pineda, 2004, p. 59). En propiciar mejores comprensiones de la realidad a los estudiantes, se encuentra la intención de toda CI.

La CI no es exclusiva de la filosofía, es propicia para cualquier campo susceptible de diálogo entre personas que se cuestionan por un tema en común. Indagar bajo esta premisa no implica ceder el punto de vista propio en virtud de lo que piense la mayoría, más bien, a la indagación “la guía una sensación de tensión: la tensión creativa que surge de abrazar aquello que es problemático o discutible” (Splitter & Sharp, 1996, p. 38). Bajo “una atmósfera de confianza

²⁰ Vygotski (2009) mostrará que “Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de su propia conducta [...] más adelante el intelecto” (p. 45).

[que] edifica la seguridad, facilita el riesgo creativo y estimula a los niños a hacer el esfuerzo de elaborar lo que realmente piensan” (Splitter & Sharp, 1996, p. 39).

La CI está pensada como un ejercicio donde el grupo de estudiantes escoge los temas y preguntas que desea abordar, bajo el acompañamiento del docente-mediador. Generalmente, el grupo se divide en grupos pequeños que buscan responder a las preguntas seleccionadas, para luego presentar sus conclusiones al auditorio. Lo anterior reclama un clima de escucha mutua y respeto por la opinión del otro que hacen de la CI

Mucho más que una herramienta para la enseñanza del pensar. Es una forma de vida para los niños que participan en ella, que incluso podría contrastar fuertemente con sus vidas fuera de clase. En particular, es una forma de práctica ética en la que el cuidado, la confianza, el respeto y el buen pensar son socios en un pie de igualdad (Splitter & Sharp, 1996, p. 39).

Estos elementos constituyen la CI como un escenario propicio para el abordaje de temas éticos-convivenciales que enriquecen a los estudiantes no solo en lo teórico-conceptual, sino en la práctica que tales ejercicios demandan. Precisamente su dimensión práctica la abre como escenario para la enseñanza de la ética del cuidado, permitiendo conjuntar los dos elementos bajo los cuales gira el presente trabajo: el cuidado del otro y la propia CI.

6.2.1.2. *FcN: el estudiante y el mediador dos manifestaciones de la infancia*

La intención de este apartado será la de caracterizar al estudiante y al docente, a la luz de la relación entre infancia y filosofar. Respecto al tema, Walter Kohan (2009) en *Infancia y filosofía* afirma

La infancia puede ser una experiencia, un acontecimiento, una vivencia aiónica de la temporalidad; sugerimos también que la infancia no está tan relacionada con el número de años que se tiene como con la intensidad de la vida que se habita [...] la infancia es una vitalidad de la experiencia (p 108).

Si se entiende la infancia como una experiencia, al estudiante y al mediador les corresponde ser infantes (también están expuestos a no vivirlo). Para el autor, la vitalidad que ello implica está emparentada con la idea de filosofar²¹. Filosofar es asumir una actitud cuestionadora, creativa, crítica y cuidadosa frente a lo que se presenta como dado e inmutable. En últimas,

²¹ Cabe hacer la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar: la primera se entiende como transmitir conceptos, la segunda hace referencia a enseñar una acción, a despertar en el estudiante un deseo que lo lleve a tomar una actitud frente a la vida.

filosofar permite reafirmar la infancia o recuperarla si es que se la ha extraviado en el trajín, las más de las veces irreflexivo, que impone la escuela.

Señala Kohan (2009) que “si el docente²² no se compromete con el filosofar [...] si no filosofa, o por lo menos intenta hacerlo, entonces difícilmente podrá propiciarlo en los niños” (p 81). En otras palabras, el mediador no es quien forma, completa, o apresta al estudiante para la adultez, más bien lo acompaña en la experiencia de la infancia, la vive con él, dejando de ser docente para ser acompañante en la experiencia y mediador en la indagación.

Cabe aclarar: “No se trata que los adultos nos infantilicemos, que volvamos a nuestra tierna infancia [...] sino de instaurar un espacio de encuentro creador y transformador de la inercia escolar repetidora de lo mismo” (Kohan, 2009, p 32). El mediador no hace una caricatura, no finge ser niño, sino que libera el aula de la obligación de la adultez y propicia el terreno para que la infancia acontezca.

Concretamente ¿Cuál es el papel del docente-mediador en una CI?

El docente juega aquí un rol central. Porque aquel que no se ha preguntado, que no se ha puesto en cuestión, no ve los problemas. Más aún no los vive. Tal vez los señala, los aprende, los repite, pero si no se ha tomado el trabajo de pensarlos, es probable que no llegue a escucharlos de boca de un niño. (Waksman & Kohan, 2009, p 87).

El mediador filosofa y enseña a filosofar, propicia que sus estudiantes vivan la infancia y se permite vivir la infancia, abandona el pedestal del autoritarismo: la autoridad que pueda tener se dará a partir de la experiencia y de la coherencia entre lo que enseña-propicia y lo que vive.

¿Y qué le corresponde al estudiante en tanto infancia? Es importante observar que muchos de los niños que actualmente van a la escuela han sido privados de la experiencia de la infancia:

Basta abrir un poco los ojos en cualquier calle de algunas ciudades [...] Se verá entonces niñas y niños en edad cronológica muy lejos de la infancia, pidiendo monedas para comer [...] o simplemente siendo explotados sexualmente [...] Los límites cada vez se empujan más hacia abajo y sucesivamente son expulsados de su infancia niñas y niños con edad más baja (Kohan, 2009, p. 14).

En muchos casos, los estudiantes son obligados por las circunstancias a pensar y actuar como adultos y esta investigación no es la excepción²³. No solo las cuestiones socioeconómicas o

²² Kohan usa en algunas ocasiones la expresión docente para referirse al mediador.

²³ Como se observa en *Caracterización*.

familiares los despojan de su infancia; la propia escuela lo propicia: “niñas y niños deben aprender las respuestas oportunas y necesarias para una vida productiva y eficaz, que les permitan aprovechar al máximo el tiempo, optimizar la información, encontrar estrategias más eficientes para alcanzar los resultados socialmente esperados” (Kohan, 2009, p 22). La escuela recae en la visión de los niños como adultos incompletos y es allí donde FcN ofrece herramientas para que la infancia vuelva a ser vivida en las aulas.

Entonces, el estudiante que vive la infancia es legítimo cuestionador y analista de los problemas que acontecen en su comunidad. Las relaciones de dependencia respecto de la adultez se matizan porque su vida ya no es exclusivamente la preparación para dicha etapa, es un acontecer aquí y ahora, bajo su tiempo y condiciones. De eso se trata una CI, de un espacio y un tiempo donde la infancia acontece en la experiencia de quienes se cuestionan acerca de sus propias vidas.

Una aclaración: cuando se exalta la infancia y se piensa FcN como un lugar idóneo para que esta acontezca, se debe evitar

Idealizar o generalizar conceptos que naturalicen la infancia, como los que están presentes en frases del tipo “los niños son filósofos naturales” [...] En ese tipo de discurso, se crea una visión abstracta de los niños y de los filósofos, como si el universal “niño” (o “infancia”) y el universal “filósofo” (o “filosofía”) estuvieran naturalmente relacionados (Kohan, 2009, p. 107).

Las idealizaciones, los dogmas y adoctrinamientos, son contrarios a la infancia pensada como acontecimiento. Estas cuestiones son problemáticas tanto en los mediadores como en los estudiantes.

6.2.2. *Ética: cuidado y convivencia*

El énfasis de este apartado estará en la ética del cuidado. Esta surge de la controversia dada en la década de 1970 entre los psicólogos norteamericanos Lawrence Kohlberg (1927-1984) y Carol Gilligan (1936) respecto a la moralidad. Kohlberg, cercano al sistema piagetiano de los estadios del desarrollo mental en los niños²⁴, identifica tres estadios del desarrollo moral mediante la aplicación de test basados en dilemas morales: el preconventional, el convencional y el posconventional

²⁴ Véanse las obras de Kohlberg (1974) *Moral Stages and moralizations* y (1969) *Stages and sequence, the cognitive developmental approach to socialization*.

While the preconventional conception of justice is based on the needs of the self, the conventional judgment derives from an understanding of society. This understanding is in turn superseded by a postconventional or principled conception of justice where the good is formulated in universal terms (Gilligan, 1977, p. 489).

Gilligan discute la relegación sistemática de las mujeres en los estudios de Kohlberg, que parten de la idea de que estas no pueden arribar a la etapa posconvencional. A su parecer, las mujeres tienen una manera diferente de construir su moralidad que la presentada en tales estudios, por lo cual considera inaceptable que, por tal condición divergente, se las muestre como no aptas para el ejercicio de la moralidad en igualdad a los hombres. Para sostener esta afirmación, Gilligan (1977)²⁵ lleva a cabo sus propias investigaciones, estableciendo otros criterios de estudio; utiliza dilemas morales dándoles un enfoque lejano de la presunción de principios universales como criterio moral y centrándose en cómo las mujeres responden a lo dilemático en una situación concreta que las toca directamente, esto es, bajo la condición del aborto²⁶.

A partir de su investigación, Gilligan encuentra que los juicios morales de las mujeres “differ from those of men in the greater extent to which women's judgments are tied to feelings of empathy and compassion and are concerned more with the resolution of "real-life" as opposed to hypothetical dilemmas” (1977, p. 490). De este modo halla en la perspectiva de las mujeres nuevos elementos en el campo de la moralidad: empatía, compasión y cuidado emergen en el panorama, revelando una nueva manera de entender las construcciones sociales bajo una mirada reivindicativa de la mujer. Lo que para Kohlberg era la incapacidad de las mujeres para dar el salto de la etapa convencional a la posconvencional, para Gilligan es una voz diferente que reclama ser rescatada de la opresión a la que se le ha sometido.

No cabe duda del trasfondo feminista de la ética de Gilligan: “La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical [...] de la historia de la humanidad” (2013, p 31). De fondo, la EC surge como denuncia de los sesgos culturales que las investigaciones en torno al desarrollo moral han tenido históricamente. En este punto la EC

²⁵ Quien en principio trabajó de la mano de Kohlberg

²⁶ El aborto como criterio de evaluación responde a la situación social vivida en Estados Unidos en la década de 1970, donde las discusiones por la legalidad de procedimientos en torno a dicha práctica eran habituales en las familias, en los medios de comunicación y en los estrados judiciales. Lo anterior en el ámbito de la naciente consciencia feminista de la cual Gilligan es abanderada.

cobra gran relevancia en la investigación en curso, ya que la educación es fiel reflejo de la situación descrita.

La EC es feminista porque la voz de la mujer ha sido acallada a lo largo de las épocas y este silenciamiento ocurre en la escuela, caja de resonancia y campo de reproducción de la cultura²⁷. Pero la censura no recae exclusivamente en las mujeres-niñas, sino en una serie de manifestaciones afectivo-emocionales que se dan en la infancia. Ante tal panorama, Gilligan (2013) se cuestiona por “cómo perdemos la capacidad de cuidar de otros, qué inhibe nuestra facultad de empatía y nuestra sensibilidad hacia el clima emocional de nuestro entorno” (p. 13). Partiendo de la premisa de que el cuidado es una de las capacidades que constituyen lo humano, las aulas son un territorio donde el cuidado de los otros se inhibe, por esta razón en la EC “En vez de plantearnos cómo adquirimos la capacidad de cuidar, nos preguntamos: ¿Cómo perdemos nuestra humanidad?” (Gilligan, 2013, p. 65). Específicamente, la propuesta pedagógica del presente trabajo, parte del cuestionamiento por los aportes que la EC podría dar a los estudiantes en su convivencia.

Cabe aclarar que la EC “No es una cuestión de esencialismo. Las mujeres no son esencialmente diferentes de los hombres en cuanto a sensibilidad o inteligencia emocional” (Gilligan, 2013, p. 58). Más bien, la figura de la mujer ha servido como chivo expiatorio para segregar la emocionalidad humana y justificar el reinado de la razón. Gilligan resume:

el cuidado y la asistencia no son asuntos de mujeres; son intereses humanos. Para ver este debate tal y como es, no hay más que mirar a través de la óptica del género: la justicia se coloca junto a la razón, la mente y el Yo —los atributos del «hombre racional»—, y el cuidado, junto a las emociones, el cuerpo y las relaciones —las cualidades que, como las mujeres, se idealizan a la vez que se menosprecian en el patriarcado (2013, p 54).

Al hablar de cuidado se trata de darle resonancia a todas las voces, femeninas y masculinas, adultas e infantes, abriéndose hacia una emocionalidad que reconoce la articulación del “sentimiento con el pensamiento, que procura estar todo lo despierta que puede, al tanto de cuanto sucede, consciente de donde pisa, receptiva y responsable, que cuida de uno mismo y de los demás” (Gilligan, 2013, p 61).

²⁷ También en la familia y en diversas instituciones sociales.

6.2.2.1 *El cuidado en la convivencia escolar*

Según Nel Noddings (2009) en *La educación moral* “Como docentes [desde la EC], es mucho más probable que nos concentremos en crear condiciones que estimulen a los alumnos a dar lo mejor de sí, que les hagan pensar que ser bueno es posible y deseable” (p. 21). Con esta afirmación, la educación moral en el aula se traslada a un terreno donde la EC tomará distancia de alternativas tradicionales como la educación del carácter o la ética de las virtudes. Dichas alternativas hacen foco en la racionalidad como criterio moral, en los principios abstractos-universales como vara de medir la moralidad. Si bien la EC no rechaza estos elementos, los pone por debajo en orden de prioridad:

no rechaza la lógica ni el razonamiento. Cuando cuidamos, tenemos que hacer uso de la razón para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo [...] Pero lo que nos motiva no es la razón. Lo que nos induce a prodigar el cuidado natural es el sentimiento hacia el otro (Noddings, 2009, p. 40).

Por esta razón, en la propuesta pedagógico-didáctica implementada se recurre a FpN y FcN a sabiendas de la importancia que lo cognitivo-lógico tiene para estas. Lo importante es comprender cuáles son los medios y los fines, FpN y FcN son una manera de aportar a la convivencia en el aula, un escenario propicio para el cuidado del otro en el aula, pero no el fin último de la investigación.

Los elementos fundamentales del cuidado son: la dimensión emocional del ser humano como punto de partida para el tejido de relaciones; la reciprocidad como factor clave en el establecimiento y durabilidad de tales relaciones; y el aspecto relacional como componente fundacional de todo cuidado. Según esto, el ser humano es producto de las relaciones que establece con otros, “el <<yo>> se define por su relación [...] ninguno puede ser un <<individuo>>, una <<persona>> o una entidad reconociblemente humana si no se encuentra en una relación” (Noddings, 2009, p. 42). Soy cuidado porque lo necesito y cuido porque los otros lo necesitan; bajo esas premisas convivo en el aula y fuera de ella.

Dicho lo anterior, el quehacer en el aula bajo la EC debería poseer cuatro elementos fundamentales: “el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación” (Noddings, 2009, p. 259). El modelado hace referencia al docente como ejemplo para sus estudiantes: la manera en que el mediador cuide y conviva con los otros seguramente será tomada como referencia por los estudiantes. El diálogo se entiende como el momento en el cual se da el encuentro efectivo

con el otro, donde se pone a prueba la capacidad de cuidar, la cual debe sobreponerse al debate y a la competitividad exacerbada tan común hoy en día²⁸.

El tercer elemento es la práctica. Esta hace referencia a vivir la experiencia del cuidado en el aula, con lo cual se superan perspectivas tendientes a la enseñanza de principios morales teóricos o a la discusión de dilemas morales abstractos. Noddings (2009) se cuestiona “¿Qué práctica deberían realizar los niños?” (p 50). Y responde “en las escuelas se debería estimular a los alumnos para que trabajen juntos, para que se ayuden mutuamente, para que, en lugar de limitarse a mejorar el rendimiento académico, adquieran la capacidad de cuidar” (p. 51). Así, la práctica es el momento donde el estudiante es llamado a cuidar y se dispone a ser cuidado.

El cuarto elemento es la “confirmación a los otros es poner de manifiesto sus mejores cualidades” (Noddings, 2009, p. 52). Este elemento hace referencia a la respuesta que da quien está cuidando frente a las acciones de quien es cuidado. Si el estudiante lleva a cabo un acto cuidadoso, el mediador lo confirma mostrándole lo bueno de dicha acción; si el estudiante lleva a cabo una acción poco cuidadosa, el docente debe hacerle saber que una acción mala no define la totalidad de su ser, que hay muchas cosas en él dignas de ser resaltadas.

En resumen, la EC parte de la necesidad como factor que lleva a los seres humanos a establecer relaciones y vivir en comunidad. Desde el momento del nacimiento necesito de los otros para sobrevivir; en este sentido el cuidado es natural al ser humano. Por otro lado, a medida que crezco, reconozco en las necesidades de los demás (aunque sean diferentes a las mías) un factor que afecta las relaciones que me constituyen como individuo, descubro mi potencialidad como cuidador y, en consecuencia, tiendo a la reciprocidad de cuidado; en este sentido el cuidado es una construcción social²⁹ de corresponsabilidad. Según Noddings, hacia dar y recibir cuidado debe tender toda educación moral en el aula.

6.2.2.1.1 *Diálogo y conversación*

La educación en el cuidado enfatiza en una dimensión dialógica donde los interlocutores estén atentos a las necesidades del otro y dispuestos a dar y recibir cuidado en todo momento³⁰. Dialogar tiene por objetivo “crear o restablecer relaciones en las cuales el cuidado natural guíe

²⁸ Dada la importancia del diálogo se abordará en detalle más adelante.

²⁹ No se trata de una perspectiva idealista de las relaciones humanas. Por el contrario, se reconoce que en una sociedad basada en el individualismo y con fuertes problemáticas de violencia, el cuidado, en la educación moral, representa un gran reto para docentes y estudiantes. Lo que se quiere mostrar es que el cuidado se consolida en la conjunción de una condición natural y una construcción social.

³⁰ Noción cercana a la presentada en *Comunidad de indagación*.

las discusiones futuras e impida que los participantes causen o padezcan dolor” (Noddings, 2009, p. 47).

Según Noddings (2009), la forma de diálogo que más favorece las relaciones de cuidado es la conversación cotidiana caracterizada por sentimientos de simpatía y satisfacción por la presencia del otro. Se trata del tipo de conversación que habitualmente tienen los amigos, donde la camaradería es el ingrediente principal. El reto para los docentes es progresar desde las conversaciones formales-teóricas y los habituales debates hasta una conversación donde “nuestro interlocutor es más importante que el tema [donde] el momento es valioso en sí mismo” (p. 228).

En el tipo de conversación a la que este ejercicio investigativo apunta “Los niños aprenden toda clase de cosas: hechos, las reglas de la conversación educada, maneras y estilos, confianza y confidencialidad, cómo escuchar con atención, cómo responder sin herir a los demás, y muchos otros aspectos de la interacción humana” (Noddings, 2009, p. 232). La búsqueda de este tipo de diálogo es una de las premisas que guía la investigación, en tanto cuestión a la que todo docente está llamado moralmente, más tratándose de un ambiente de vulnerabilidad donde los estudiantes pueden tener este tipo de experiencia casi que exclusivamente en el aula. Por tal motivo, una de las principales apuestas fue que las comunidades de indagación tendieran a la conversación cotidiana como metodología para abordar los temas relativos al cuidado.

6.2.2.1.2 *Trabajo cooperativo*

El trabajo cooperativo es un pilar del cuidado en el aula: se trata de orientar las relaciones entre individuos hacia un fin común, trabajando en equipo para aprender todos juntos y para fortalecer la convivencia. Un ambiente de cooperación permite que los estudiantes “se escuchen mejor y se sientan más responsables de lo que le sucede a los demás. Así mismo, el aprendizaje cooperativo frecuentemente favorece el establecimiento de nuevas relaciones y la integración de los estudiantes que con frecuencia son excluidos” (Chaux, Daza & Vega, 2005, p. 17).

El trabajo cooperativo dista de la tendencia a la competencia que muchos ejercicios grupales tienen en el aula; no toda agrupación que busca un fin común cuida de aquellos que no pertenecen al grupo, sino que, en ocasiones, los valores comunitarios son pervertidos: “la comunidad tiene un lado oscuro: su tendencia histórica a excluir, y a menudo a herir, a quienes considera ajenos a ella” (Noddings, 2009, p. 119).

Por lo anterior, la tendencia a exaltar la competitividad en el aula, aunque sea bajo competencias grupales, pone en peligro lo que se pretende mediante el trabajo cooperativo y contraría la idea de que “Los maestros tienen la particular responsabilidad de hacer conocer a sus alumnos el valor moral de la cooperación” (Noddings, 2009, p 51). Un docente que “pone” a competir a sus estudiantes entre sí, no solo no incentiva las relaciones de cuidado, sino que las entorpece.

6.2.2.2 *El otro en el aula*

Si bien la delimitación del concepto de infancia recogió buena parte de la manera en que esta investigación comprende las subjetividades en el aula, es importante hacer foco en lo que se entiende al hablar del otro ¿Cuál es el otro que reconozco y cuido?, ¿quiénes son los otros con los que convivo en el aula?

Carlos Skliar (2002) en *¿Y si el otro no estuviera ahí?* denuncia la interpretación tendenciosa que la escuela, en tanto institución moderna, hace del otro:

El tiempo de la Modernidad y el tiempo de la escolarización [...] se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; la espacialidad de la Modernidad y el espacio escolar suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que sólo buscan reducir al otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza, etc. (p. 145).

La escuela hoy en día admite a todo aquel que toca sus puertas. Basta con observar las preocupaciones estatales por generar “inclusión”: los marcos jurídicos ofrecen “esta vida y la otra” a las poblaciones vulnerables que llegan a la escuela. Pero, quienes habitamos las aulas observamos que las dinámicas internas suelen distar de aquello; acceso a las aulas no implica inclusión de los otros³¹.

Como suele suceder en el ámbito jurídico, el otro se convierte en un universal-abstracto que recoge a un grupo de individuos bajo una categoría: El Otro. Y con ello se borran las particularidades que hacen a cada estudiante un individuo con rostro propio. Como se verá más

³¹ Un buen ejemplo es la normativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) del año 2017 titulada *Documento de orientaciones técnicas, pedagógicas y administrativas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Este se enfoca en ofrecer garantías a la población en condición de discapacidad. Entonces, vale la pena preguntarse por otras poblaciones, como los desplazados, las víctimas de la violencia o los refugiados ¿Qué sucede con ellos cuando llegan al aula en condición de vulnerabilidad?, ¿si la política estatal no los contempla qué queda para las instituciones educativas en su autonomía?

adelante³², la gran riqueza que representan los otros que conviven en las aulas, en esta investigación deja en entredicho la política de inclusión del GLV.

Con este panorama, es pertinente decir que los otros que reconozco y cuido se caracterizan por ser diferentes: hablan con sus propias palabras, dialogan y cooperan de la manera en que sus particularidades se lo permiten, cargan consigo el lugar de donde vienen y las historias que allí acontecen, están en constante movimiento: “La alteridad de la educación y de la escuela cambia permanentemente, nunca es la misma, se renueva del mismo modo que el otro de la cultura también lo hace” (Skliar, 2002, p. 145). No convivo con los otros porque seamos iguales o para rechazar a los “distintos”, sino para configurarme como individuo a partir de las relaciones que con ellos establezca. Como se ha venido enfatizando, el punto de partida para dar y recibir cuidado es la necesidad; reconozco al otro cuando siento en sus necesidades la imperiosidad de establecer relaciones.

³² Y como se observa en *Caracterización*.

7. Propuesta pedagógico-didáctica

En este ejercicio investigativo se optó por una propuesta pedagógico-didáctica que permitiera comprender los aportes que la enseñanza del cuidado del otro, mediante comunidades de indagación, pudiera hacer a la convivencia de los estudiantes de los grados 501 y 502 del GLV. La propuesta surge entonces, con la intención de responder a las problemáticas convivenciales que aquejan a la población, generando nuevas interpretaciones del contexto en su complejidad.

7.1. Descripción de la propuesta pedagógica

En primera instancia se presenta una tabla que contiene las generalidades de la propuesta pedagógico-didáctica³³.

Tabla 1 Esquema de la propuesta pedagógico-didáctica						
Fase del curso	Comunidad de indagación	Metas	Sesión- Fecha	Tiempos	Materiales	Actividades
1. Reconocimiento de las dinámicas convivenciales en el aula. Objetivos: • reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación, en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo. • Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase.	1. ¿Quiénes somos como individuos?	1. Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación. 2. Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una ponencia. 3. Procedimental: el estudiante lleva a cabo las fases de una comunidad de indagación.	1. 26 de febrero de 2018	60 minutos	1. Ponencias escritas. 2. Marcadores. 3. Tablero.	1. Socialización del programa del curso. 2. Dispositivo que desencadena la indagación: ponencias a cargo de los mediadores. 3. Conversación: escogencia de preguntas. 4. Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.
	2. ¿Quiénes somos como comunidad en el aula?	1. Conceptual: el estudiante conoce las características propias de un protocolo. 2. Procedimental: el estudiante elabora y presenta una ponencia. 3. Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	2. 5 de marzo de 2018	60 minutos	1. Ponencias escritas y una cartelera. 2. Marcadores. 3. Tablero.	1. Cierre: conclusiones. 2. Presentación de protocolos a cargo de los mediadores. 3. Dispositivo que desencadena la indagación: ponencias a cargo de los estudiantes. 4. Conversación: escogencia de preguntas.
		1. Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	3. 12 de marzo de 2018	60 minutos	1. Protocolos escritos. 2. Marcadores. 3. Tablero.	1. Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas. 2. Cierre: conclusiones. 3. Presentación de protocolos a cargo de los estudiantes.

³³ En *Anexos* se encuentran una serie de documentos que amplían en extenso el citado esquema. Véanse *Planeaciones de clase*, *Diarios de campo*, entre otros.

2. Reconocimiento de sí y de los otros. Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros. 	3. ¿Qué quiero ser cuando sea grande?	1. Conceptual: el estudiante reconoce los temas abordados durante el curso. 2. Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo o una ponencia. 3. Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	4. 2 de abril de 2018	60 minutos	1. Lápices, lapiceros y colores. 2. Hojas de papel. 3. Ponencias escritas. 4. Marcadores. 5. Tablero.	1. Quiz: dibujos y definiciones de los estudiantes. 2. Presentación de protocolos a cargo de los estudiantes. 3. Dispositivo que desencadena la indagación: ponencias a cargo de los estudiantes. 4. Conversación: escogencia de preguntas.
		1. Conceptual: el estudiante reconoce la relación entre los temas vistos en clase y la visión que personas ajenas al aula tienen sobre estos. 2. Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo. 3. Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	5. 9 de abril de 2018	60 minutos	1. Carteleros. 2. Protocolos escritos. 3. Marcadores. 4. Tablero.	1. Socialización de dibujos y definiciones hechos por estudiantes de Licenciatura en Filosofía de la UPN. 2. Presentación de protocolos a cargo de los estudiantes. 3. Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas. 4. Cierre: conclusiones.
	4. ¿Me quiero como soy?	1. Conceptual: el estudiante reconoce la relación entre los temas vistos en clase y la visión que otros miembros del aula tienen sobre estos. 2. Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo o una ponencia. 3. Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	6. 16 de abril de 2018	60 minutos	1. Carteleros. 2. Protocolos escritos. 3. Ponencias escritas. 4. Marcadores. 5. Tablero.	1. Socialización de dibujos y definiciones hechos por los mediadores. 2. Presentación de protocolos a cargo de los estudiantes. 3. Dispositivo que desencadena la indagación: ponencias a cargo de los estudiantes. 4. Conversación: escogencia de preguntas.
		1. Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	7. 23 de abril de 2018	60 minutos	1. Protocolos escritos. 2. Marcadores. 3. Tablero.	1. Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas. 2. Cierre: conclusiones. 3. Presentación de protocolos a cargo de los estudiantes.
		2. Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo.				
		1. Conceptual: el estudiante reconoce características que lo identifican como persona. 2. Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo o una ponencia. 3. Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	8. 30 de abril de 2018	60 minutos	1. Objetos variados traídos por los estudiantes. 2. Protocolos escritos. 3. Ponencias escritas. 4. Marcadores. 5. Tablero.	1. Socialización de objetos que representan a los estudiantes y mediadores. 2. Presentación de protocolos a cargo de los estudiantes. 3. Dispositivo que desencadena la indagación: ponencias a cargo de los estudiantes. 4. Conversación: escogencia de preguntas.
	5. ¿Cómo reconozco a los otros?	1. Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas. 2. Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo.	9. 7 de mayo de 2018	60 minutos	1. Protocolos escritos. 2. Marcadores. 3. Tablero.	1. Presentación de protocolos a cargo de los estudiantes. 2. Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas. 3. Cierre: conclusiones.
		1. Conceptual: el estudiante reconoce características que lo identifican como persona. 2. Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase. 3. Procedimental: el estudiante contrasta la visión que tiene de sí mismo con lo que los demás piensan de él.	10. 21 de mayo de 2018	60 minutos	1. Espejo grande (cuerpo entero). 2. Pliegos de papel periódico. 3. Colores, lápices y marcadores. 4. Tablero.	1. Observándome en el espejo. 2. Conversación sobre ¿Qué nos hace iguales y qué nos hace diferentes? 3. Elaboración de siluetas.
		1. Conceptual: el estudiante reconoce los conceptos y prácticas llevadas a cabo durante las comunidades de indagación y su desempeño en torno a estos. 2. Procedimental: el estudiante elabora un escrito a modo de carta donde recoge los	11. 28 de mayo de 2018	60 minutos	1. Hojas. 2. Lápices, colores y lapiceros. 3. Marcadores. 4. Tablero.	1. Elaboración de cartas a los otros. 2. Auto y coevaluación.

		elementos abordados durante las comunidades de indagación.				
3. Cuidado de sí y de los otros: ¿Cómo estamos cuidando en el aula? Objetivos • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros.	6. Cuidado de otros seres: los animales.	1. Conceptual: el estudiante recuerda los principales conceptos y prácticas propias de una comunidad de indagación. 2. Conceptual: el estudiante conoce las instrucciones para llevar a cabo un muñeco de papel y cartón.	12. 3 de septiembre de 2018	30 minutos	1. Rollos de cartón. 2. Periódicos. 3. Cinta y pegante. 4. Pinturas. 5. Marcadores. 6. Tablero.	1. Recontextualización del curso. 2. Introducción al ejercicio de elaboración de muñecos de papel y cartón.
		1. Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en la elaboración de los muñecos. 2. Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase. 3. Conceptual: el estudiante conoce las instrucciones para llevar a cabo un periódico mural.	13. 10 de septiembre de 2018	50 minutos	1. Rollos de cartón. 2. Periódicos. 3. Cinta y pegante. 4. Pinturas. 5. Mural de papel periódico. 6. Marcadores. 7. Tablero.	1. Dispositivo que desencadena la indagación: elaboración de muñecos. 2. Conversación: escogencia de preguntas. 3. Periódico mural.
		1. Conceptual: el estudiante reconoce, a través de la elaboración de un periódico, las prácticas que lleva a cabo para cuidar de los otros. 2. Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	14. 17 de septiembre de 2018	50 minutos	1. Mural de papel periódico. 2. Marcadores. 3. Tablero.	1. Periódico mural. 2. Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas. 3. Cierre: conclusiones.
		1. Conceptual: el estudiante reconoce, a través de la elaboración de un periódico, las prácticas que lleva a cabo para cuidar de los otros. 2. Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en la elaboración de los muñecos. 3. Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	15. 24 de septiembre de 2018	50 minutos	1. Rollos de cartón. 2. Periódicos. 3. Cinta y pegante. 4. Pinturas. 5. Mural de papel periódico. 6. Marcadores. 7. Tablero.	1. Periódico mural. 2. Dispositivo que desencadena la indagación: elaboración de muñecos. 3. Conversación: escogencia de preguntas.
	7. Cuidado del cuerpo.	1. Conceptual: el estudiante reconoce, a través de la elaboración de un periódico, las prácticas que lleva a cabo para cuidar de los otros. 2. Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas. 3. Conceptual: el estudiante reconoce los conceptos y prácticas llevadas a cabo durante las comunidades de indagación y su desempeño en torno a estos.	16. 1 de octubre de 2018	50 minutos	1. Mural de papel periódico. 2. Hojas de papel. 3. Marcadores. 4. Tablero.	1. Periódico mural. 2. Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas. 3. Cierre: conclusiones. 4. Auto y coevaluación.
	8. La palabra y el cuidado: palabras que dan bienestar y palabras que hacen daño.	1. Conceptual: el estudiante reconoce, a través de la elaboración de un periódico, las prácticas que lleva a cabo para cuidar de los otros. 2. Conceptual: el estudiante reconoce cómo el uso de las palabras influye en el cuidado de sí y de los otros. 3. Procedimental: el estudiante elabora un escrito a modo de carta donde utiliza palabras que hacen daño y palabras que dan bienestar.	17. 22 de octubre de 2018	50 minutos	1. Rollos de cartón. 2. Periódicos. 3. Cinta y pegante. 4. Pinturas. 5. Mural de papel periódico. 6. Hojas de papel. 7. Lápices, colores y lapiceros. 8. Marcadores. 9. Tablero.	1. Periódico mural. 2. Dispositivo que desencadena la indagación: carta con palabras que hacen daño y con palabras que dan bienestar. 3. Conversación: escogencia de preguntas. 4. Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.
		1. Procedimental: el estudiante, junto a su grupo de indagación, completa y entrega el muñeco elaborado durante la sección del curso.	18. 29 de octubre de 2018	20 minutos	1. Muñecos terminados.	1. Cierre: conclusiones. 2. Entrega de muñecos terminados.

Tabla 1 Esquema de la propuesta pedagógico-didáctica.

Como se observa, la propuesta se dividió en tres etapas: en la primera se pretendía mostrar a los estudiantes en qué consiste una CI para familiarizarlos con sus dinámicas, además de reconocer cómo se daba la convivencia en el aula al realizar este ejercicio. En la segunda, el tema central fue el reconocimiento de sí y de los otros y su influencia en la convivencia. La

tercera etapa hizo foco en cómo los estudiantes cuidan de sí y de los otros y su influencia en lo convivencial.

Los tres momentos de la propuesta conformaban tres eslabones de una cadena: caracterización de la convivencia en el aula (1), influencia del reconocimiento de sí y de los otros (2) y del cuidado de sí y de los otros (3) en la convivencia. En las tres fases se llevaron a cabo una CI por cada dos sesiones de clase, llegando a un total de ocho comunidades de indagación en 18 sesiones de clase³⁴.

Las CI contaron con una serie de actividades que hicieron las veces de dispositivos desencadenantes de la indagación. En la primera fase de la propuesta, los estudiantes llevaron a cabo ejercicios individuales, a modo de ponencias³⁵, donde narraban la manera en que se comprendían a sí mismos a la luz de las categorías trabajadas durante esta etapa. En la segunda fase, además de ponencias, se realizaron ejercicios como elaboración de siluetas, escritura de cartas, observación en espejos y socialización de objetos que identificaban a los estudiantes. Y en la tercera fase, los estudiantes elaboraron, por grupos, muñecos de papel y cartón, mediante los cuales se enfatizó en el cuidado del otro.

Como uno de los elementos centrales de una CI es la pregunta, todas las actividades planeadas estuvieron orientadas hacia la búsqueda, escogencia y abordaje de los cuestionamientos de los estudiantes. A partir de las actividades mencionadas, estudiantes y mediadores comenzaban conversaciones cotidianas sobre los aspectos que les causaban inquietud, dando como resultado la escogencia de las preguntas que los estudiantes consideraban más importantes. Luego de esto, se llevaba a cabo un ejercicio cooperativo donde estudiantes y mediadores se dividían en grupos para buscar las mejores respuestas posibles a las preguntas surgidas, para luego socializarlas y buscar conclusiones comunes y puntos de disenso.

Además, al final de la segunda y la tercera parte del curso, se realizaron ejercicios de auto y coevaluación donde los estudiantes entregaron sus puntos de vista acerca de su desempeño en la CI. Igualmente, promediando la primera fase, se hizo un quiz, para observar si los estudiantes estaban comprendiendo las dinámicas y las categorías abordadas hasta ese momento.

³⁴ Aquí está incluidas las sesiones introductorias, de recontextualización posterior al receso de mitad de año y de elaboración y entrega de productos finales.

³⁵ Las ponencias se trataron de exposiciones cortas sobre un tema concreto que estudiantes y mediadores llevaron a cabo para dar inicio a las comunidades de indagación durante las dos primeras fases de la propuesta pedagógica. Para ello, los mediadores sugerían algunos conceptos que los estudiantes debían definir a partir de sus propias y palabras y presentarlos al curso de la manera que ellos consideraran más adecuada (escritos, carteleras, dibujos, entre otros).

En cuanto a la duración, horarios de las sesiones y número de mediadores, estos variaron debido a las dinámicas internas del GLV y de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Por ejemplo, en las dos primeras fases de la propuesta se contó con dos docentes en formación de la UPN que hacían las veces de mediadores; mientras que en la tercera fase hubo un mediador. De igual manera, en las dos primeras etapas las sesiones tuvieron una duración de 60 minutos por curso y en la tercera etapa de 50 minutos por curso. Incluso, en las dos primeras etapas se incluyó la actividad de protocolos elaborados por los estudiantes, cuestión que no se contempló inicialmente y que fue incluida como respuesta a lo solicitado por las docentes titulares, quienes manifestaron la necesidad de fortalecer las habilidades escriturales de los estudiantes³⁶.

7.2. Análisis e Interpretación de los resultados de la propuesta pedagógica

Para el análisis e interpretación de los resultados de la propuesta pedagógica se tomarán en cuenta los insumos recogidos durante las tres fases de esta³⁷. Además, al tratarse de una propuesta pedagógica centrada en el método de CI, se hará énfasis en las preguntas elaboradas por los estudiantes. En cuanto al entorno se mencionan algunas condiciones que influyeron en la convivencia en el aula y el desarrollo de las CI.

En primer lugar, en ambos cursos los grupos fueron relativamente pequeños (21 estudiantes en 501 y 23 en 502), por ello, los grupos de indagación estuvieron conformados por once estudiantes (en promedio) en las primeras sesiones y de cinco o seis estudiantes promediando la segunda etapa y en la totalidad de la tercera. En las sesiones introductorias, se optó por que cada grupo estuviera acompañado por un mediador quien orientó las conversaciones e intervino frente a las situaciones de conflicto presentadas. En líneas generales se comprobó que lo ideal era tener grupos más reducidos que permitieran la interacción constante de todos sus miembros y la mitigación de situaciones de conflicto: “una configuración física que maximiza las oportunidades de que los participantes se comuniquen” (Splitter & Sharp, 1992, p. 37). Por ello, con el correr de las CI se fueron conformando grupos más pequeños.

La duración de las sesiones fue corta y obligó a reducir los tiempos que normalmente tomaría el desarrollo de ciertas actividades; sin duda, este fue uno de los principales obstáculos en la implementación de la propuesta. Generalmente, actividades como la de presentación de protocolos y ponencias no tuvieron el tiempo que hubieran requerido. Por ello se intentó hacer

³⁶ Véase en *Anexos 2 y 3* los Diarios de campo número 2 de los cursos 501 y 502.

³⁷ Entre los cuales se encuentran: 19 diarios de campo por cada curso, 18 planeaciones de clase por cada curso, entrevistas realizadas a las docentes titulares, acompañados de los productos elaborados por los estudiantes durante el proceso (ponencias, protocolos, cartas, siluetas, muñecos de papel y cartón, entre otros).

énfasis en los elementos principales de los ejercicios y los mediadores tuvieron que intervenir cuando los estudiantes no se centraban en aquellos.

Por otro lado, las CI fueron novedosas para la mayoría de los estudiantes, pues estaban acostumbrados a clases magistrales donde las docentes titulares dictaban un contenido para que ellos lo copiaran en el cuaderno y resolvieran preguntas de manera escrita³⁸. No estaban acostumbrados a estar en el aula en grupos pequeños, pues la mayor parte del tiempo se encontraban en sus mesas trabajando de manera individual. Tampoco estaban habituados a trabajar en mesas redondas mirándose a las caras mientras conversaban, ya que la mayor parte del tiempo permanecían en filas sin establecer mayor interacción.

Llamativamente, cuando estaban ubicados en filas permanecían callados y distantes, mientras que cuando estaban en mesa redonda conversaban fluidamente, discutían e, incluso, llegaban a agredirse; los cambios de actitud eran evidentes. Inclusive, no usar cuaderno fue inquietante para los estudiantes: uno de ellos preguntó: “profe, ¿por qué en esta clase no usamos el cuaderno? Mi mamá cree que yo no hago nada”³⁹. En general, los estudiantes tienen concepciones arraigadas de lo que significa estudiar y aprender muy ligadas a lo instrumental y transmisionista donde casi todo: “se restringe a la información preparada, contenida en los libros y las cabezas de los docentes, que oportunamente se transmite a los cuadernos y quizás a las cabezas de los estudiantes” (Splitter & Sharp, 1992, p. 43). Copiar todos los días hasta llenar completamente un cuaderno, es para ellos signo de que están estudiando “bien”, de que están aprendiendo.

En adelante, se analizarán las categorías centrales de la propuesta pedagógica con base en la pregunta que da pie a la investigación, a saber, ¿qué aportes genera la enseñanza del cuidado del otro mediante CI en la convivencia en el aula de los estudiantes de grado quinto del GLV?

7.2.1. *Convivencia*

Al inicio de la propuesta fue recurrente que los estudiantes tuvieran dificultades para establecer relaciones entre sí durante las CI; el silencio era el denominador común, las interacciones fueron mínimas⁴⁰. Por ejemplo, en la primera CI del curso 502 “son pocos los estudiantes que

³⁸ Véase Diario de campo número 1 curso 501 y Diario de campo número 1 curso 502.

³⁹ Los fragmentos de diálogo son extraídos de los diarios de campo y se conservan exactamente como los estudiantes los expresaron. En este caso, las frases hacen parte del Diario de campo número 3 del curso 502.

⁴⁰ Con esto no se pretende dar una connotación negativa al silencio, sino mostrarlo como indicador de la mínima interacción que los estudiantes presentaron al inicio de la propuesta pedagógica. Al respecto Splitter & Sharp (1992) señalan que “por debajo del diálogo y, de algún modo, sosteniéndolo, están los tiempos de silencio [...]”

participan [...]permanecían callados a menos que los mediadores les hicieran algún cuestionamiento”.⁴¹ No obstante, con el correr de las CI fue creciendo la interacción. Los ejercicios grupales cooperativos, que según Chau, Daza & Vega (2005) son centrales para fortalecer la convivencia en el aula, propiciaban el diálogo, invitaban a los estudiantes a expresarse y, con ello, comenzaron a emerger las situaciones conflictivas que las docentes titulares habían advertido. Durante la segunda parte de la propuesta las discusiones, ofensas y peleas fueron recurrentes, pero no se extendían a lo largo de las CI, sino que la convivencia era variable: pasaban de fuertes discusiones a trabajar de manera pacífica, cuando se dividían en grupos algunos cooperaban sin mayor dificultad y otros se enfrascaban en discusiones que les impedían llevar a cabo la indagación. Una muestra de ello fue la CI denominada *¿Qué quiero ser cuando sea grande?*⁴², en la cual

el grupo que trabajó sin acompañamiento de los mediadores discutió de tal forma que hubo escucha respetuosa [...] Otro de los grupos tuvo problemas para entender las preguntas y terminaron en una acalorada discusión por temas relativos al racismo: en un momento de la conversación, los integrantes del grupo empezaron a hablar al mismo tiempo y uno de ellos le dijo a un compañero afrodescendiente “Cállese negro que usted no sabe”, la respuesta de este fue “respéteme pirobo o lo casco” y fue apoyado por otro estudiante también afrodescendiente quien dijo de manera agresiva “¿Qué le pasa, tiene algún problema con los negros?”⁴³.

A su vez, durante la tercera etapa de la propuesta, los problemas convivenciales fueron disminuyendo en cantidad e intensidad, dando paso al diálogo como estrategia utilizada por los estudiantes para resolver sus conflictos. Estrategia que se coincide con la idea de Noddings (2009) de establecer relaciones dialógicas que eviten a sus participantes situaciones donde causen o padezcan sufrimiento (p. 47).

Durante la puesta en práctica de las CI se observaron elementos que en teoría no son conexos a lo convivencial, pero influían en él. Por ejemplo, la organización espacial dio cuenta de dos situaciones que afectaron la convivencia: por un lado, cuando se llevaba a cabo la actividad desencadenante de la indagación y sus respectivos cierres (inicio y final de la CI), los estudiantes estaban organizados en filas, mirando hacia el tablero del salón donde se ubicaban los encargados de los ejercicios, permaneciendo en silencio interactuando poco entre sí. Por

En términos pedagógicos, el silencio en una comunidad de indagación no da una señal automática de ausencia de energía o vitalidad que tiene que ser rectificadas de alguna manera” (p. 73).

⁴¹ Fragmento tomado del Diario de campo número 2 del curso 502.

⁴² Véase en *Anexo 1* Planeación sesión 5.

⁴³ Fragmento tomado del Diario de campo número 6 del curso 502.

otro lado, en los momentos de conversación para la escogencia de preguntas y trabajo cooperativo grupal para responder a ellas, emergían las ofensas y demás tipos de agresiones. Las mesas redondas y la distribución en grupos pequeños siempre fueron el escenario de emergencia de tales dificultades. Asimismo, la composición de los grupos de indagación fue motivo de conflictos en el aula: en la CI *¿Cómo reconozco a los otros en el aula?*⁴⁴ “La disposición de los grupos sin acompañamiento de los mediadores propició la emergencia de conflictos y una mala escucha mutua que, a su vez, impidió darle un cierre a la comunidad de indagación”⁴⁵. Igualmente, la presencia de X cantidad de niñas, la no presencia de mediadores o la coincidencia de estudiantes con rencillas personales previas, fueron algunos de los elementos que dieron pie a los problemas convivenciales.

Por su parte, el uso de recursos didácticos tuvo un papel importante en las maneras en que los estudiantes interactuaban en el aula, destacando dos en particular: el primero fue iniciativa de los estudiantes, quienes, en los grupos de indagación y frente a los desacuerdos constantes, decidieron tomar nota escrita de sus conversaciones, escribiendo la postura de cada uno frente al tema abordado. Esta iniciativa se fue multiplicando con el tiempo, mostrando que los estudiantes “en tanto partícipes comprometidos con la indagación, intentan resolver aquellas cuestiones que son de mayor importancia para ellos” (Splitter & Sharp, 1992, p. 39). Tanto así, que durante la tercera etapa de la propuesta era un recurso utilizado por todos los grupos; su influencia en la reducción de conflictos y en el desarrollo general de la indagación fue significativa. A continuación, se muestra una nota tomada durante la CI *Cuidado del cuerpo*⁴⁶

⁴⁴ Véase *Anexo 1* Planeación sesión 8.

⁴⁵ Fragmento tomado del Diario de campo número 10 del curso 502.

⁴⁶ Véase *Anexo 1* Planeación sesión 16.

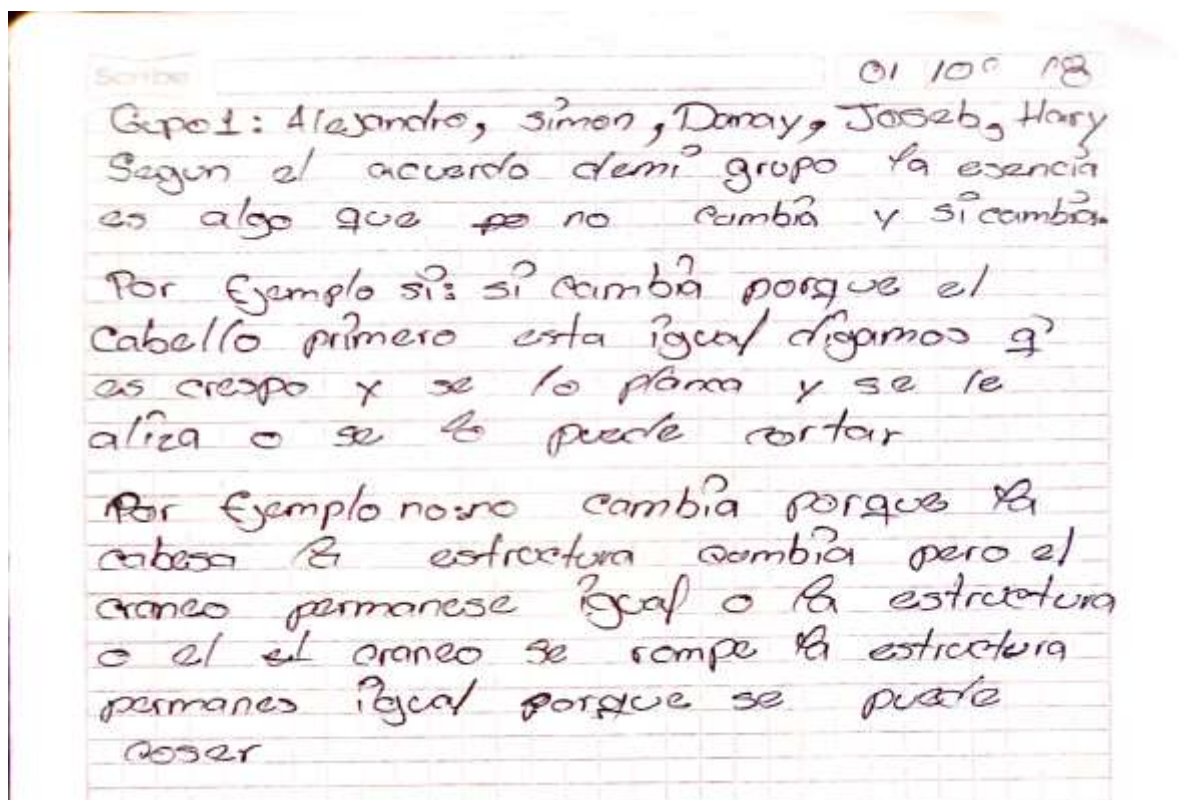


Ilustración 1 Nota tomada por un grupo de indagación.

El segundo recurso fue propuesto por el mediador, se trató de los “micrófonos de la palabra”⁴⁷: “Ante las constantes peleas a la hora de llevar a cabo el trabajo cooperativo grupal, se introduce a la comunidad de indagación la herramienta didáctica de los ‘micrófonos de la palabra’ para intentar mejorar dicha falencia”⁴⁸. Dado que los estudiantes reñían habitualmente por hacer uso de la palabra, este recurso facilitó la distribución de los turnos para intervenir. La dinámica era sencilla: quien tenía el micrófono tenía el turno de hablar y quien quisiera responder debía levantar la mano para pedir el micrófono. Los estudiantes tomaron esto como algo divertido y se acostumbraron rápidamente a utilizarlo; con ello disminuyeron las situaciones de conflicto y las indagaciones fueron más fluidas.

En cuanto a los roles de las docentes titulares, quienes se encontraban en el aula durante las indagaciones, hay que decir que su interacción fue mínima. Siempre ocuparon un papel de “no participantes” en las CI salvo para hacer algunos comentarios muy concretos o para responder preguntas que los estudiantes les hacían⁴⁹. Con ellas nunca hubo una situación de conflicto, su papel en la convivencia en el aula fue ausente y la resolución de conflictos siempre estuvo a cargo de estudiantes y mediadores.

⁴⁷ En el Anexo 5 puede observarse una imagen de estos.

⁴⁸ Fragmento tomado del Diario de campo número 15 del curso 501.

⁴⁹ Generalmente preguntas aclaratorias sobre conceptos relativos a las preguntas elegidas por los estudiantes.

Por otro lado, como el tiempo de convivencia con los estudiantes era corto, no se tenía una visión general de cómo convivían durante toda la jornada escolar. Esto hizo que fuera difícil identificar las causas de algunos de sus conflictos. Solamente en la última CI, durante una actividad de elaboración de cartas, pudieron identificarse problemas personales que tenían los estudiantes entre sí, los cuales, en retrospectiva, afectaron la convivencia en el aula. Un fragmento de una de las cartas lo ejemplifica: “Usted me cae mal el lunar no le cuadra y ese celular paso de moda, ere muy creída y muy regañona y fastidiosa me caes mal por que molestas en clase [...] usted es muy griton y nos manda a callar nos abeses nos mulesta tanto nos saca la piedra”⁵⁰.

Dados estos elementos, se encuentra que la convivencia en el aula fue el mayor reto al que se enfrentaron estudiantes y mediadores durante el proceso. Si bien se evidenció en los estudiantes una buena comprensión de la importancia de elementos clave en la convivencia, tales como la conversación en un ambiente de escucha respetuosa, las consecuencias del trato que le dan a los demás, el trabajo cooperativo grupal y el respeto por las particularidades de los otros⁵¹, en ocasiones todo ese bagaje no se tradujo en la mejor convivencia. Parafraseando a Lipman, Sharp & Oscanyan (1992) en dichos momentos no existió coherencia entre las palabras y las acciones o entre acciones pasadas y presentes (p. 154). El hecho de conocer los conceptos relativos a la convivencia, comprenderlos y dar cuenta de ellos, no garantizó la mejor convivencia siempre. Más bien, de la mano con Gilligan (2013), las cuestiones emocionales primaron varias veces sobre lo racional, reclamando la articulación del sentimiento con el pensamiento (p. 61), en pro de una mejor convivencia.

Por supuesto, como en la mayoría de los procesos a largo plazo, los cambios son paulatinos y los logros en torno a la convivencia se vinieron a ver reflejados durante la tercera etapa de la propuesta. Al finalizar las actividades el ambiente en el aula era mejor que al principio del año escolar: “A través de la conversación, y dejando a un lado las agresiones, los estudiantes logran llegar a acuerdos y resolver sus diferencias”⁵², los conflictos se redujeron significativamente, las conversaciones eran más fluidas, con una mejor escucha y un mayor número de voces interviniendo respetuosamente; los conflictos no desaparecieron, pero los estudiantes mostraron tener otro tipo de herramientas conceptuales y prácticas para poder resolverlos.

⁵⁰ Se conservan las palabras tal como las escribieron los estudiantes en su momento. El Fragmento es tomado del Diario de campo número 18 del curso 502. Para más detalle véase *Anexo 5*, sección *e*.

⁵¹ Elementos que se profundizan teóricamente en *Marco teórico*.

⁵² Fragmento tomado del Diario de campo número 16 del curso 502.

7.2.2. Comunidad de indagación (CI)

Esta categoría remite a la metodología utilizada durante el desarrollo de la propuesta pedagógica. En este sentido, se pudieron identificar una serie de cuestiones que dan buena cuenta de su funcionamiento y los resultados obtenidos a partir de ella.

En primer lugar, es importante observar la influencia que tuvo la duración de las sesiones en las indagaciones, pues una hora nunca fue suficiente para llevar a cabo una CI completa con un promedio de 22 participantes⁵³, por lo cual fue necesario dividir las en dos sesiones⁵⁴. Esto comportó varias dificultades: impidió extender actividades como ponencias y protocolos el tiempo que estas hubieran requerido. De igual forma, algunas CI quedaron inconclusas, especialmente aquella que hacía las veces de cierre de la propuesta pedagógica. En dicha ocasión⁵⁵ las actividades se limitaron a la entrega de los productos finales del curso (muñecos de papel y cartón) por parte de los estudiantes, en un lapso de 20 minutos, dejando el cierre de la indagación en suspenso y una sensación de inconclusión en los estudiantes. En síntesis, el tema del tiempo fue un gran reto para los mediadores en los momentos de planeación y ejecución de las actividades y para los estudiantes, quienes se veían en la necesidad de ser muy sucintos en sus intervenciones e, incluso, de dejar elementos valiosos a un lado.

Otro hecho que dificultó el desarrollo de las CI fue el incumplimiento de los estudiantes con las actividades que debían llevar a cabo autónomamente previo a cada sesión⁵⁶; esta situación contrastaba con la buena disposición al trabajo durante el ejercicio áulico. Recabando información, las docentes titulares señalaron el poco acompañamiento de las familias como la principal causa de ello: “es normal que ellos no hagan los trabajos porque no tienen acompañamiento fuera del aula. Los papás ni siquiera firman las notas que les envío”⁵⁷. En consecuencia, para la tercera etapa de la propuesta se redujeron este tipo de actividades, pero no se eliminaron, pues debido a la corta duración de las sesiones era necesario llevar a cabo actividades fuera del aula.

⁵³ Mucho menos 50 minutos.

⁵⁴ Véase *Anexo 1 Planeaciones de comunidades de indagación*.

⁵⁵ Véanse Diarios de campo número 19 de los cursos 501 y 502.

⁵⁶ Incluso, durante la comunidad de indagación *Cuidado del cuerpo* se presentaron conflictos por el incumplimiento de uno de los grupos con el compromiso que habían adquirido previamente. En el Diario de campo número 16 del curso 502 se encuentra que “el grupo de estudiantes que había cuidado la muñeca presenta un texto corto donde narran su proceso de cuidado. En la sesión anterior, este grupo había pactado con otro grupo de estudiantes entregarles el muñeco (reparado) el pasado miércoles; sin embargo, no lo hicieron, lo cual causó conflicto entre los dos grupos. Quienes debían recibirlo, acusaron al primer grupo de ser irresponsable”.

⁵⁷ Fragmento tomado del Diario de campo número 7 del curso 501.

Adicionalmente, los diferentes momentos de las CI (dispositivo desencadenante, conversación para la escogencia de preguntas, trabajo cooperativo grupal y cierre)⁵⁸ estuvieron marcados por actitudes contrastantes de los estudiantes. Sobre todo, en la segunda etapa de la propuesta, los momentos de mayor riqueza en análisis de conceptos y argumentación fueron los de conversación y trabajo grupal; mientras que los cierres eran muy concretos: casi siempre las primeras conclusiones eran aceptadas por todos sin mayor discusión, práctica cercana a lo que Splitter & Sharp (1996) denominan cierre sustantivo: “una presentación o resumen de puntos y conclusiones específicos” (p. 184)⁵⁹. De igual manera, en la actividad desencadenante de la indagación, el ejercicio se limitaba a una exposición de los estudiantes encargados y la retroalimentación por parte de sus compañeros era mínima.

Entrada la tercera etapa y modificada la actividad desencadenante de la indagación, (de ponencias individuales a la elaboración grupal de muñecos), esta se vio fortalecida potenciando habilidades en los estudiantes como la capacidad de realizar observaciones detalladas y lecturas críticas a las elaboraciones de sus compañeros y plasmar los conceptos trabajados en un elemento tangible como los muñecos. De este modo, sobre el final de la propuesta las CI propiciaron una construcción conceptual de gran riqueza como en la que se trató el tema del cuidado del cuerpo:

los estudiantes concluyeron que el cuerpo es importante en los siguientes términos: como instrumento “porque nos permite ejercitarnos y nutrirnos cuando caminamos y comemos, también nos permite tocar las cosas”; como sensibilidad porque “nos permite sentir lo que los demás nos hacen”; como belleza (este ítem estuvo a cargo del mediador), “el cuerpo produce cosas bellas como el arte en sus diversos modos, pero, también el cuerpo es bello en sí mismo y nos permite sentirnos a gusto con lo que somos”; como forma y estructura, el cuerpo “le da una figura al ser humano, le permite ser bello y lo organiza y sostiene como lo hacen la forma y estructura de un barco y una casa”; por último, como esencia del ser humano, “el cuerpo le permite al ser humano tanto cambiar como permanecer igual”⁶⁰.

⁵⁸ Si bien existen múltiples apropiaciones de la comunidad de indagación como metodología en el aula, la gran mayoría obedecen a estas etapas o momentos. Un ejemplo dicente de ello es la experiencia de Walter Kohan con niños surcoreanos narrada en *Infancia y Filosofía* (2009), específicamente en el numeral 3.3. *Una experiencia en “otro mundo”*.

⁵⁹ Este tipo de cierre dista del denominado *cierre procedimental*, el cual “implica la conciencia grupal del punto hasta el que ha llegado la indagación y de aquel al que puede llegar en lo sucesivo” (Splitter & Sharp, 1996, p. 184). Este cierre procedimental pudo lograrse recién durante las comunidades de indagación propias de la tercera etapa de la propuesta pedagógica.

⁶⁰ Fragmento tomado del Diario de campo número 17 del curso 502.

Un cuarto elemento significativo alude a la realización de protocolos y de un periódico mural⁶¹, los cuales respondieron a las necesidades de los estudiantes en términos escriturales. Antes de empezar la propuesta pedagógica, las docentes titulares sugirieron que una de las actividades de las CI debía atender a esta situación, por esta razón se decidió implementar la actividad de protocolos⁶² que, además permitía hilar las comunidades de indagación fragmentadas en dos sesiones.

Durante el proceso se fue revelando un gran potencial en los protocolos: los estudiantes tuvieron en ellos una buena herramienta en términos escriturales (los textos crecieron en coherencia, si bien la parte ortográfica fue una dificultad). Dichos escritos fueron muy útiles en CI: sirvieron para contextualizar a los estudiantes que no asistían y para recoger discusiones previas y retomarlas cuando fuese preciso. En buena medida la sensación de continuidad temática descansó en la elaboración de los protocolos que recogían las voces de los estudiantes, daban a entender a los mediadores cómo se situaban los niños en las actividades, cuál era su visión del asunto y la consistencia que para ellos tenía lo que hacían en el aula. A continuación, se observan dos protocolos: uno de la primera etapa de la propuesta pedagógica y otro de la segunda; los progresos son evidentes:

⁶¹ En *Anexo 5* puede observarse un ejemplo de cada uno de los ejercicios.

⁶² Que junto a las ponencias se encuentran muy emparentadas a las dinámicas de seminario alemán habitualmente utilizadas en los cursos universitarios de filosofía.

SOLUCIÓN

Protocolo

el día 5 de marzo del año 2018 estaba en la^{da} de Filosofía para Niños la profesora Elena estaba leyendo ~~Protocolo~~ de la clase anterior, a ella le quedo muy bien pero al otro profesor mauricio le quedo masomenos todos le decian que le habia quedado masomenos que le abia quedado incoherente, todos hacian preguntas y el responde entonces me quedo mal?

Ilustración 2 Protocolo elaborado por un estudiante durante la primera etapa de la propuesta pedagógica.

07 05 2018

había expresado la clase de Filosofía ya había llegado
 el profe Ramón porque la profe Lisa tardó unos
 minutos en llegar, el profe Ramón preguntó quiénes
 tenían protocolo, la primera fue Nicol a esta se
 había faltado una que otra cosa, el segundo fue
 Benchi, el tercero fue Jonathan abona, todos habrían
 tenido protocolo.

Los que tenían ponencia las preguntas fueron Me
 quiero como soy, que quiero cambiar de mí, el primer
 ro fue yosa el dijo quería tener el cabello
 rojo cuando estuviera grande, la segunda fue rayana
 ella dijo que si se quería como es, pero quería cambiar
 su altura, el tercero fue Julian el dijo que si
 se quería como es lo quería cambiar no lo recuerdo muy
 bien el profe tenía anotados todos los que ten-
 ían protocolo y ponencia y dijo que Danae y
 Samuel no habían hecho su tarea, al final de
 la clase nos despedimos y no fuimos. fin

Ilustración 3 Protocolo elaborado por un estudiante durante la segunda etapa de la propuesta pedagógica.

Durante la tercera etapa de la propuesta, respondiendo a la reducción horaria de las comunidades de indagación, se decidió reemplazar la presentación individual de protocolos por la elaboración grupal de un periódico mural; no obstante, la intención era la misma, fortalecer lo escritural y aprovechar el potencial hallado en el ejercicio narrativo. Esta vez los escritos permitieron dilucidar cómo los estudiantes dan y reciben cuidado en su cotidianidad, mostrando

la influencia de lo trabajado en el aula en su vida diaria. Este aspecto narrativo potenció las CI más de lo que previamente se había pensado. A continuación, se observan dos ejemplos de ello.

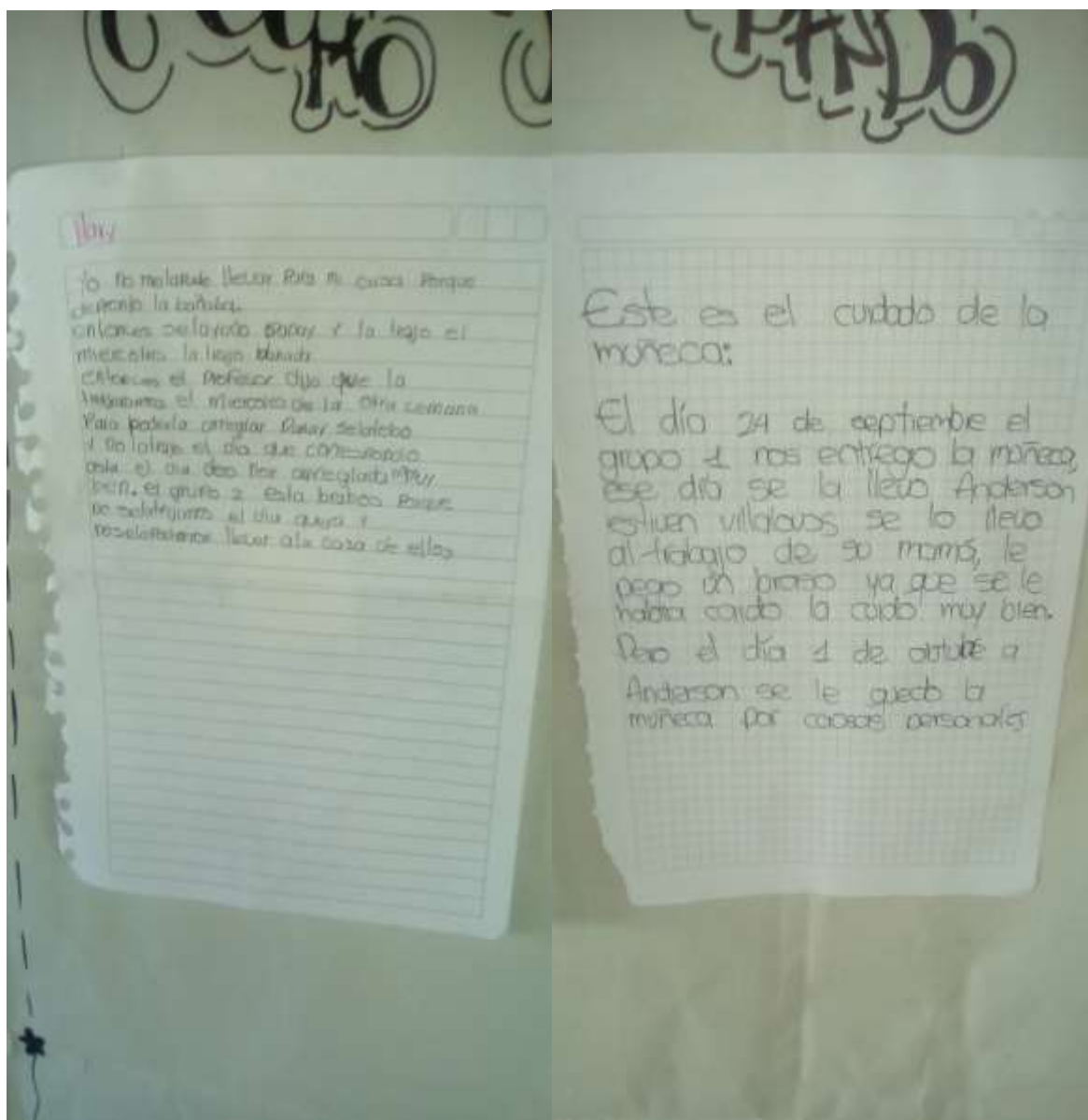


Ilustración 4 Textos elaborados por dos grupos de indagación en el ejercicio de periódico mural.

Finalmente, atendiendo a la pregunta como un elemento central del ejercicio filosófico en FpN y FcN, se hará énfasis en los cuestionamientos construidos por los estudiantes. En un primer momento se presenta una tabla que recoge las preguntas que los estudiantes trabajaron durante las CI⁶³.

⁶³ Si bien se llevaron a cabo ocho comunidades de indagación en la propuesta pedagógica, la octava no tuvo el desarrollo esperado debido al recorte en los tiempos de las sesiones. Por tal motivo, en esta no se construyeron preguntas por parte de los estudiantes. En ese orden de ideas, en la tabla solo se relacionan las preguntas correspondientes a las siete primeras.

Tabla 2 Preguntas construidas en comunidad de indagación							
Curso	Comunidad de indagación						
	1. ¿Quiénes somos como individuos?	2. ¿Quiénes somos como comunidad en el aula?	3. ¿Qué quiero ser cuando sea grande?	4. ¿Me quiero como soy?	5. ¿Cómo reconozco a los otros?	6. Cuidado de otros seres: los animales.	7. Cuidado del cuerpo.
501	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es ser gay? • ¿Qué es una familia? • ¿Hay diferencia entre mujeres y hombres en la forma de pensar? • ¿Qué es el respeto y a quiénes respetamos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Un hombre puede tener el pelo largo y vestir como mujer? • ¿Los niños son diferentes a las niñas? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Solo los ciudadanos son bien educados? • ¿Si no se vive en una ciudad de Colombia, no se es colombiano? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Trabajo y profesión son lo mismo? • ¿Solo hay comunidad cuando vivimos cerca? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para quererme a mí mismo primero tengo que confiar en mí? • ¿Tenemos que tener amor para poder crecer? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es malo comportarse como un animal? • ¿Cuál es la característica que hace animal al ser humano? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad, belleza e instinto?
502	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Debo respetar a los demás, aunque ellos no me respeten? • ¿Debemos respetar a todos los seres vivos? • ¿Respetamos a quienes son diferentes? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasa si no hay un hombre (líder) en la casa? • ¿Qué pasa si no hay niños (alegría) en la casa? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Solo son colombianos quienes viven en Colombia? • ¿Existe alguna diferencia entre lo bogotano y lo que pasa en Bogotá? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Una profesión siempre es paga? • ¿La familia está conformada por una pareja necesariamente? • ¿Una profesión es aquello en lo que somos buenos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay cosas más fáciles de cambiar que otras? • ¿Cómo podemos cambiar? • ¿Para quererme a mí mismo me debe gustar todo lo que soy? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es malo ser animal? • ¿Qué nos hace animales a los seres humanos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad, belleza, forma y estructura y esencia?

Tabla 2 Preguntas construidas en comunidad de indagación.

En términos numéricos encontramos que en 501 se trabajaron 15 preguntas y en 502 hubo un total de 16 (promediando dos por CI en cada curso). Dichas cantidades obedecen al filtro que los mismos estudiantes hacían, pues, por lo general, se formulaban muchas más preguntas. Para escogerlas, los estudiantes argumentaban a favor y en contra, para luego escoger las que la mayoría considerara pertinentes. Si se busca un criterio que predomine en dicha escogencia, se encuentra que los estudiantes optaban por aquellas preguntas que tuvieran mayor relación con su cotidianidad: con cómo conviven con los otros y cómo los conciben, con su proceso de construcción identitaria, con las estructuras sociales de las que hacen parte y con los conocimientos apropiados de las materias que ven en la escuela⁶⁴.

Según Lipman, en las discusiones filosóficas se presentan, sobre todo, tres tipos de cuestionamientos: metafísicos, lógicos y éticos. De este modo, las preguntas formuladas por los estudiantes se alinean con lo metafísico⁶⁵ y lo ético⁶⁶. Mientras que las preguntas de índole lógica emergieron en el ejercicio de protocolos donde se indagaba por la coherencia entre palabras y hechos: “la importancia de ser coherente al pensar, hablar y actuar” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, p. 99).

⁶⁴ En el anexo correspondiente a diarios de campo, pueden observarse en detalle estas tendencias.

⁶⁵ “la parte más comprensiva de la filosofía [...] trata cuestiones de máxima generalidad” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, p. 96).

⁶⁶ “Quieren saber qué importa y qué no. Quieren saber qué es lo que vale la pena conseguir” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, p. 99).

Preguntas como “¿Cómo podemos cambiar?”, “¿por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad o esencia?”, “¿Cuál es la característica que hace animal al ser humano?” O aquellas que buscaban responder a “¿Cuál es mi identidad?” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, p. 97), entran en la categoría metafísica. Por su parte, “¿Es malo ser animal?”, “¿Para quererme a mí mismo tengo que confiar en mí?” o “¿debemos respetar a todos los seres vivos?” son de talante ético. Con este análisis no se pretende afirmar que los niños sean filósofos por el hecho de hacer tales formulaciones⁶⁷, sino mostrar la necesidad que tienen de comprenderse a sí mismos, a los otros y a las prácticas que llevan a cabo en comunidad, entendiendo cómo esto se traduce en preguntas de tamaño riqueza conceptual.

Ahora bien, dados los elementos recogidos en este apartado, ¿se puede aseverar que en las comunidades de indagación hubo discusión filosófica? Para Splitter y Sharp (1996), hay tres elementos que otorgan carácter filosófico a la indagación: 1. Razonamiento e indagación. 2. Formación de conceptos. Y 3. Construcción de sentido. Estos operan juntos: mientras razonan e indagan los niños van formando conceptos y, con ello, buscan dar sentido a sus pensamientos y experiencias.

De entrada, la respuesta es que sí hubo discusión filosófica. En cuanto a razonamiento e indagación, fue significativa la manera en que los estudiantes progresaron en la elaboración de preguntas, en el planteamiento de situaciones problemáticas, en la elaboración de objeciones, en la capacidad de aceptar la equivocación propia y de estar abiertos a nuevas comprensiones. En cuanto a la formación de conceptos, hay dos puntos de vista de las docentes titulares. Mientras la docente de 501 afirma que los estudiantes no comprenden, ni interiorizan los conceptos trabajados en CI, la docente del curso 502 afirma que las herramientas propias de dicho ejercicio permitieron que sus estudiantes comprendieran los conceptos trabajados⁶⁸.

Los conceptos formados fueron muy próximos a las vivencias diarias de los estudiantes: relativos al hecho de ser niño, niña, hombre, mujer; a habitar determinado espacio; a las implicaciones de pertenecer a una familia; a la manera en que cada uno se percibe a sí mismo y cómo esto influye en el trato con los demás, entre otros. La formación de conceptos dependía fuertemente de las vivencias de los estudiantes: los problemas familiares salían a relucir en las conceptualizaciones; sus inquietudes acerca de sus gustos, de sus preferencias en diferentes

⁶⁷ Tampoco se pretendía formar “filósofos” sino propiciar condiciones para que la actitud filosófica emergiera y pudiera desplegarse en el aula.

⁶⁸ Véase *Anexo 4. Entrevistas a las docentes titulares de los cursos 501 y 502 del Colegio Guillermo León Valencia IED*

ámbitos; los conceptos y valores aprendidos en sus hogares los condicionaban a la hora de emitir juicios.

Para terminar, hubo un aspecto que sobresalió en la construcción de sentido. Cuando los mediadores mostraban ambigüedades, inconsistencias y tensiones en aquellas concepciones que los estudiantes daban por obvias (por ejemplo, lo qué es la normalidad), los estudiantes se asombraban y notaban rápidamente que aquello dado por sentado podía ser discutible. El desconcierto que genera poner en tela de juicio lo que se acepta como dado, reclamó en los estudiantes la búsqueda del sentido de las cosas, incluso, poco a poco fueron tomando la costumbre de discutir todo aquello que les resultaba confuso: los significados de las palabras y la manera de usarlas, la construcción de las frases, la correspondencia de las afirmaciones de unos y otros con los hechos vivenciados, por citar algunos.

7.2.3. Cuidado en el aula

El análisis de esta categoría remite al cuestionamiento por cómo se tejieron las relaciones de cuidado en las CI, cómo dieron y recibieron cuidado estudiantes y mediadores y por las particularidades que caracterizan a cada uno de ellos. Una de las grandes oportunidades⁶⁹ que ofreció la propuesta pedagógica fue la variedad de estilos de aprendizaje, saberes previos y costumbres que confluyeron en el aula. Las maneras en que se reconocían y cuidaban unos a otros estuvieron mediadas por tal riqueza de elementos. En particular en el curso 501 los mediadores debieron trabajar de manera constante para propiciar la inclusión de dos estudiantes con capacidades diferentes, de cuatro estudiantes de origen venezolano y, en general, de todo el grupo. Sobre los primeros, la docente titular del curso manifestó: “Tengo dos niños con necesidades educativas especiales y uno de ellos siempre quiere participar, aunque a veces no sepa exactamente de qué están hablando, mientras la otra niña, igual que en las clases, nada, ella no se conecta”⁷⁰.

La constante fueron las diferencias en las maneras de aprender; la misma docente señala: “yo tengo niños de quinto de primaria que en sus actuaciones los veo como niños de tercero”⁷¹. En líneas generales se encontró, por parte de la institución (PEI, voces de sus docentes) lo que Skliar (2002) denomina un *pensamiento insuficiente* del otro al que se le definía siempre en un

⁶⁹ Al mismo tiempo retos.

⁷⁰ Fragmento tomado del Anexo 4. Entrevistas a las docentes titulares de los cursos 501 y 502 del Colegio Guillermo León Valencia IED.

⁷¹ Fragmento tomado del mismo anexo.

ejercicio comparativo con el “normal”, en este caso con el niño que “es” de quinto y “parece” de quinto⁷².

Lejos de esa mirada, la propuesta estuvo marcada por la búsqueda constante de los recursos, ejercicios y actitudes que propiciaran la mejor inclusión posible de todos los estudiantes. Partiendo siempre de la premisa de promover la infancia, en tanto experiencia-acontecimiento abierta a cualquier persona sin importar las particularidades que lo caractericen⁷³, se exploraron diferentes medios de expresión como el dibujo, la narración, la exposición, la carta, la escultura o la conversación, además de diferentes modalidades de trabajo como los grupos de indagación, las actividades individuales y en parejas, entre otras⁷⁴. Todo ello permitió observar que no había una panacea: todos los elementos mencionados propiciaban el vínculo de un grupo de estudiantes y representaban dificultad para otros. La intención de los mediadores fue proponer aquellas actividades que favorecieran las mejores relaciones de cuidado posibles entre los estudiantes.

La actividad de los protocolos puso a prueba la capacidad de dar cuidado de los estudiantes. Dado que se pretendía que el grueso de estudiantes corrigiera los errores cometidos por el protocolante, se abrió la posibilidad de caer en señalamientos personales: de corregir el escrito descuidando la susceptibilidad del autor. Precisamente, los primeros protocolos estuvieron marcados por esa actitud: los estudiantes se veían muy animados por tener la oportunidad de corregir a sus compañeros y mediadores, pero no lograban separar el error de la persona que lo había cometido; era común encontrar un “usted no sabe” y no un “esto o aquello está mal”⁷⁵. Corregir el error sin juzgar a quien yerra, ser “conscientes de que nuestro interlocutor es más importante que el tema” (Noddings, 2009, p. 228), fue una actitud que los estudiantes cultivaron gradualmente y, sobre el final de la propuesta, mostraron una mejora importante al respecto.

⁷² Skliar amplia: hoy, por otro lado, [la escuela] estiliza su mismidad atribuyéndole a los otros el carácter de “diversidad”, de “diverso” -y aquí estarían los inmigrantes, los sujetos “con problemas sociales”, sujetos de “razas y etnias diferentes” (a la raza y etnia blanca), aquellos con “problemas de aprendizaje”, etc.- en una relación cultural, política, lingüística, y comunitaria por lo menos confusa, caótica, discriminatoria, excluyente, autoritaria, muchas veces violenta, y si se quiere, de estricta tonalidad colonial” (2002, p. 149). La intención de esta referencia no es estigmatizar a la institución, en la cual, por su parte, se encontraron muchos elementos e intenciones destacables. Más bien, soy consciente de que se trata de una situación generalizada en el sistema educativo colombiano, que no, por ello, debe dejar de denunciarse.

⁷³ Siguiendo a Kohan (2009) *Infancia y filosofía*.

⁷⁴ Véase *Anexo 1. Planeaciones de comunidades de indagación*.

⁷⁵ Además, en el Diario de campo número 3 del curso 502 se señala que “los estudiantes son un tanto toscos a la hora de corregir a los demás: aunque no se insulten, la mayoría son cortantes y alzan la voz para hacerlo”.

En CI, uno de los elementos más recurrentes fue el temor-timidez de los estudiantes a la hora de expresarse en público. Para un buen número de ellos fue problemática la presentación de trabajos pues manifestaban sentir “pena” o “miedo” de decir lo que pensaban o de mostrar sus creaciones. En el ejercicio de auto y coevaluación de la segunda etapa de la propuesta salieron a relucir estas cuestiones en las propias voces de los niños. Aquí se presentan tres ejemplos de ello

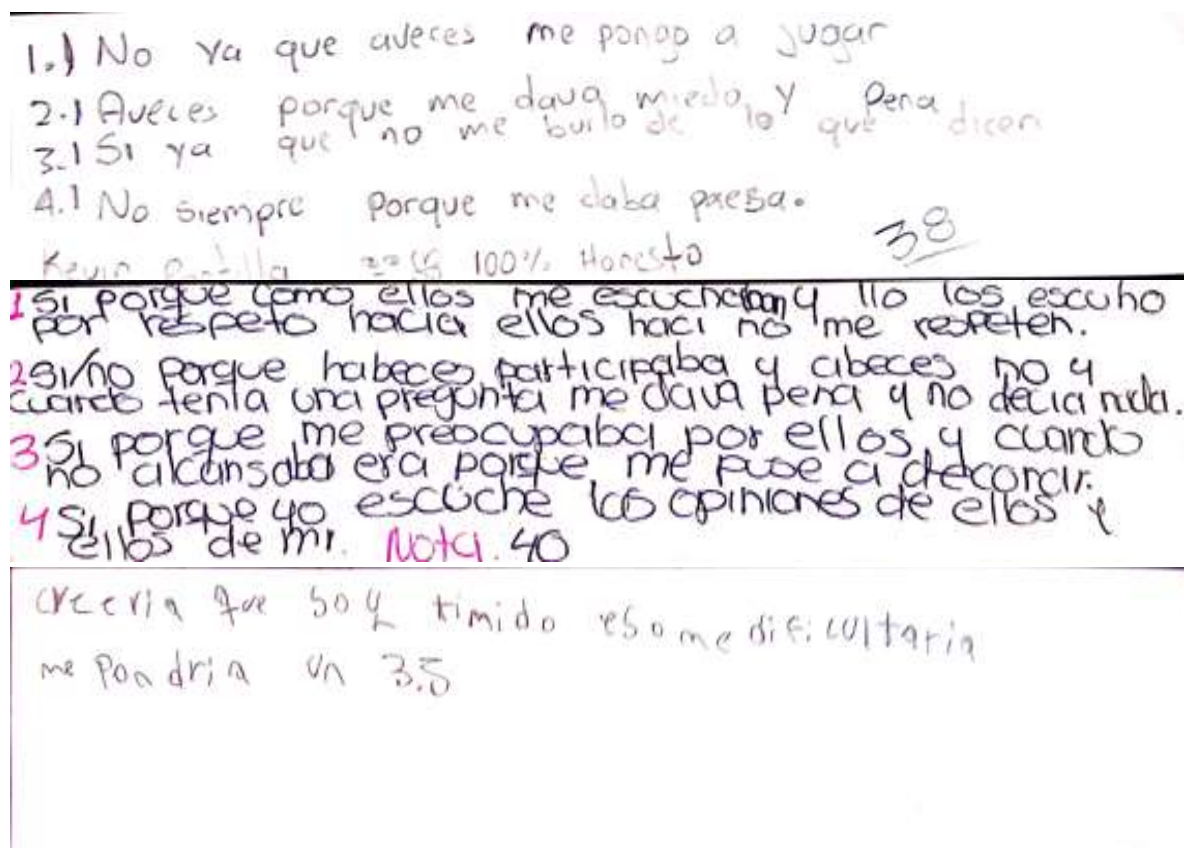


Ilustración 5 Escritos de auto y coevaluación elaborados por los estudiantes al final de la segunda etapa de la propuesta pedagógica.

Las respuestas a la segunda pregunta de autoevaluación, a saber, ¿Participo con mis preguntas y opiniones en las comunidades de indagación? son una muestra de la cuestión.⁷⁶

Cuando estas situaciones se presentaban los demás estudiantes se mostraban cuidadosos, no había burlas ni presiones hacia los compañeros, se animaban entre sí y eran pacientes con quien tenía a cargo la actividad. Probablemente, por ser una situación que la mayoría vivió, se sentían identificados con lo que sentía su compañero y optaban por respetarlo; al empatizar con la emoción del otro se le brindaba cuidado. Con el correr de las CI, la problemática fue amainándose, el ambiente de confianza en los otros fue creciendo y los estudiantes empezaron

⁷⁶ En Anexo 5. Algunas de las elaboraciones de los estudiantes y los mediadores en las comunidades de indagación, Sección f. auto y coevaluaciones, se observa en detalle el tema de las auto y coevaluaciones llevadas a cabo durante el desarrollo de la propuesta.

a presentar sus trabajos con mayor seguridad. Muchos ganaron en seguridad en sí mismos e, incluso, se podía observar que disfrutaban y se sentían orgullosos mostrando aquellas cosas de las que eran capaces.

En líneas generales se pudo observar que los estudiantes construyen vínculos muy fuertes con los otros: con sus compañeros, mediadores y familias. Actividades como el periódico mural y las cartas mostraron cómo asocian las ideas de dar y recibir cuidado con tener una familia y un grupo de compañeros que les brinden protección, comodidad, amor y un ambiente agradable, manifestando agradecimiento y necesidad de retribuir las cosas buenas que los demás les brindan. De igual manera, la capacidad de empatizar que muestran es notoria, si algo malo les sucede a sus compañeros más cercanos, se muestran afectados y hacen lo posible por ayudarles.

No obstante, sobre el final de la propuesta, los estudiantes aquejaron un cuidado “deficiente” por parte de sus compañeros. Ante la pregunta por cómo los estaban cuidando los demás, manifestaron no sentirse bien cuidados. De igual forma, al momento de plasmar en una carta palabras “nocivas” hacia los otros, atacaron a sus compañeros y denunciaron problemas de índole personal que se venían presentando⁷⁷. Esta situación mostró una falencia por parte de los mediadores⁷⁸, pues la identificación de conflictos fue tardía con relación al propósito de generar aportes a la convivencia en el aula. Como muestra del asunto, se observan algunas de las elaboraciones de los estudiantes donde se evidencia su percepción de falta de cuidado⁷⁹.

⁷⁷ Sobre todo, en el curso 502.

⁷⁸ Especialmente del mediador a cargo de la tercera etapa de la propuesta pedagógica.

⁷⁹ No obstante, las opiniones fueron divididas. En el *Anexo 5*, Sección *f*, se observa que un buen número de estudiantes se sienten bien cuidados por los demás miembros del aula.

cómo están cuidando los otros de mí? Jorge Tavera
Mas o menos mal porque siempre me
tratan de ir en mi contra.

4.3

1. No estoy cuidando tanto a mis compañeros que digamos.

3.0

2. No están cuidando a mí ni a mis demás compañeros

3.5

Como me cuidan los otros
no muy bien interrumpen todo son grosero
y pues no me gusta que interrumpan y lo voy a
pedir no mucho entonces les doy 4.5

Ilustración 6 Escritos de auto y coevaluación elaborados por los estudiantes al final de la tercera etapa de la propuesta pedagógica.

Un buen aporte de los mediadores en términos de cuidado fue la iniciativa de llevar a cabo las diferentes actividades a la par de los estudiantes. Basados en el compromiso de tomar una actitud filosófica y vivir la infancia en el aula⁸⁰, los mediadores posibilitaron un vínculo cercano que facilitó a los estudiantes tomar un rol protagónico en CI. El hecho de sentirse importantes propició que los estudiantes se compenetraran más fácilmente con las actividades y que construyeran una relación más próxima con los mediadores. En líneas generales, el proceso con los estudiantes permitió evidentes mejoras en términos de escucha mutua, respeto por la voz del otro, así como un evidente crecimiento en la disposición a ayudar al otro cuando este demuestra la necesidad de ser auxiliado o acompañado.

⁸⁰ Concepciones tomadas de Kohan (2009) *Infancia y filosofía*.

7.2.4. Categoría emergente: machismo⁸¹

El machismo, como condición cultural manifestada en las voces, acciones y producciones de los estudiantes fue una categoría cuya emergencia no se tenía contemplada. No obstante, dada su aparición recurrente en las CI, es importante abordarla de manera independiente ya que escapa a lo contemplado por las otras tres categorías principales del trabajo investigativo⁸².

Desde la primera etapa de la propuesta pedagógica se presentaron intervenciones que hacían alusión a ideas machistas. En su mayoría, los estudiantes tienen concepciones muy arraigadas de qué es “normal” en lo femenino y en lo masculino: por ejemplo, a la hora de hacer dibujos de niños y niñas, los primeros siempre tenían pantalón y cabello corto, mientras las segundas tenían vestido, cabellos largos y accesorios como aretes o balacas. A continuación, algunas muestras de ello.

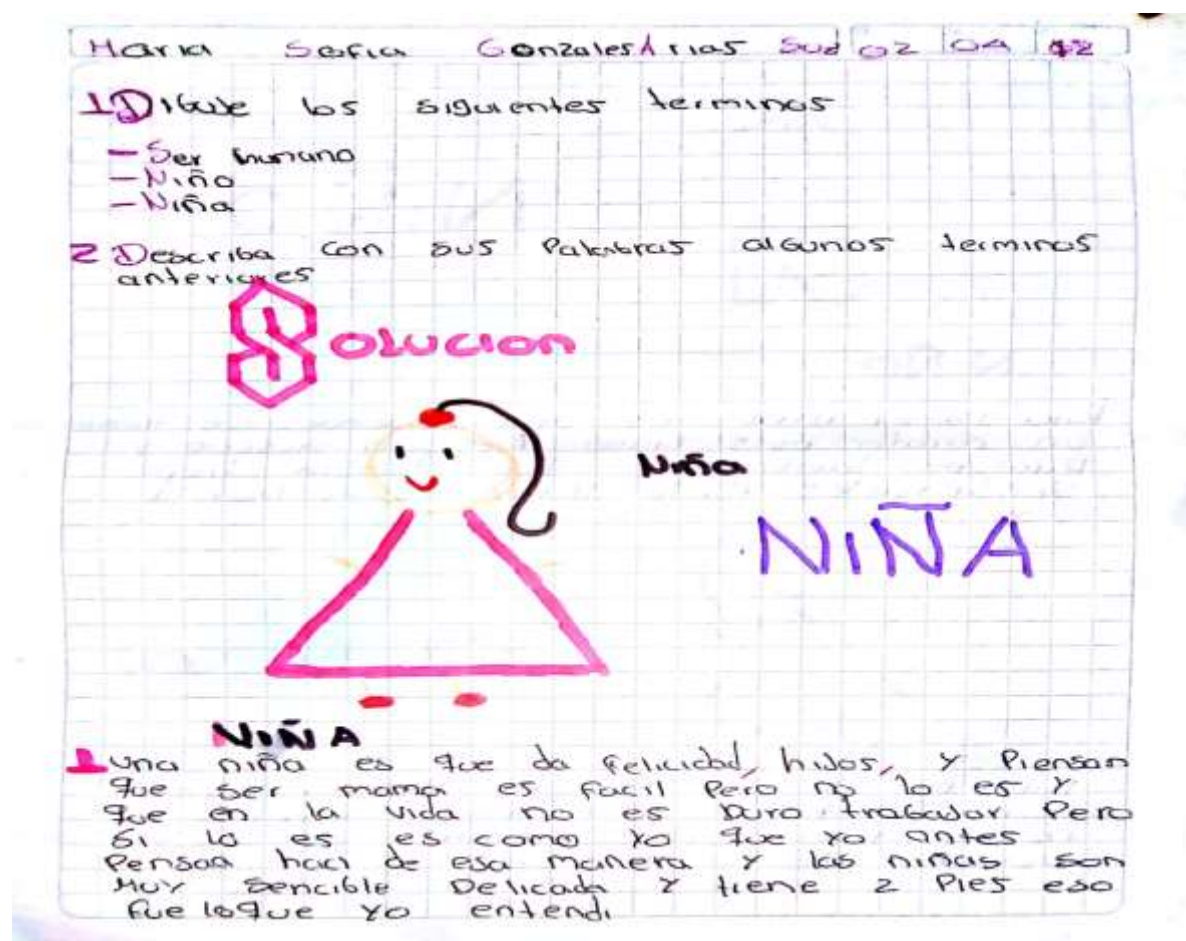


Ilustración 7 Quiz elaborado por una estudiante al inicio de la segunda etapa de la propuesta pedagógica.

⁸¹ Se tomó la decisión de usar el término machismo en consonancia con la intención presente en todo el ejercicio investigativo de hacer foco en las voces de los estudiantes. Tanto en sus intervenciones en el aula como en sus elaboraciones, los estudiantes usaron, casi de forma unánime, la expresión machismo para referirse a las situaciones que se analizarán en adelante.

⁸² Si bien se relaciona con las éticas del cuidado, que tienen como uno de sus fundamentos algunas de las principales perspectivas feministas norteamericanas del siglo XX.

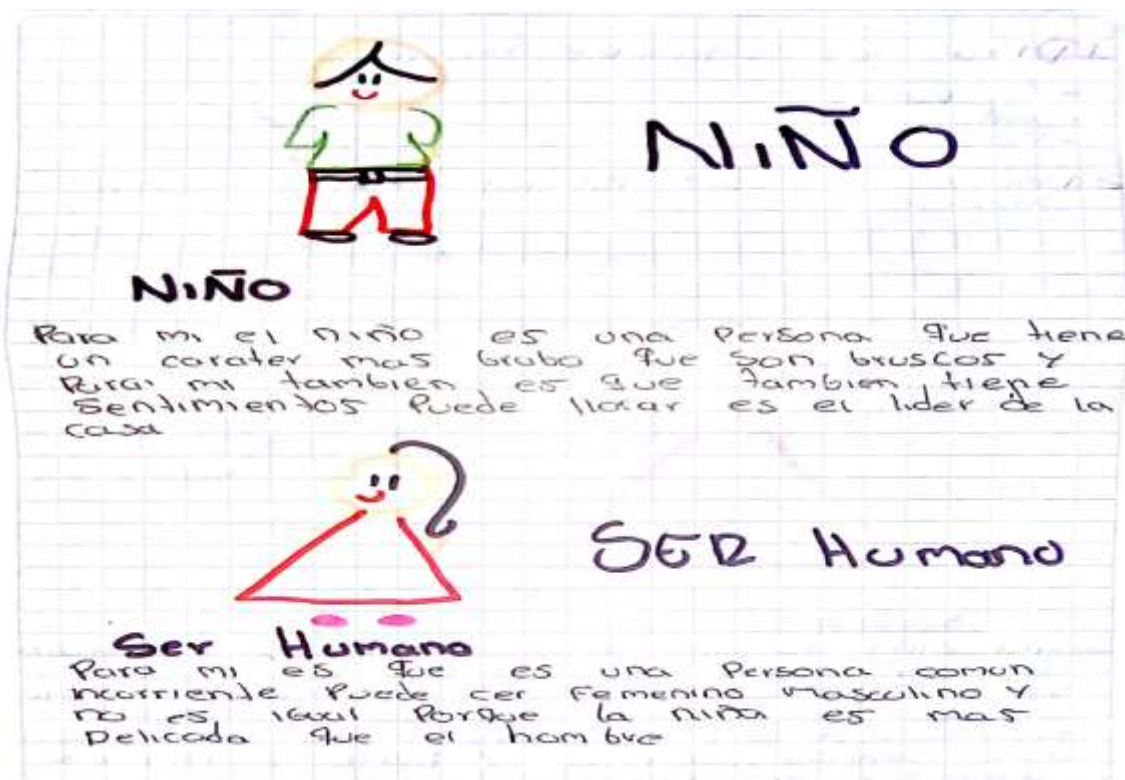


Ilustración 8 Quiz elaborado por una estudiante al inicio de la segunda etapa de la propuesta pedagógica.

De igual forma, asociaban características como la debilidad o fragilidad a las mujeres y la fortaleza o rudeza a los hombres. Los estudiantes manifestaron cuestiones como “El niño es un ser humano distinto a las niñas en: -Forma de pensar EJ: un niño piensa en futbol una niña en saltar lazo”⁸³ y, respecto a los adultos, que el hombre debía encargarse de las responsabilidades económicas mientras que la mujer debía cuidar a los hijos. Según Guerrero (2018)

La diferencia por sexos empieza desde los primeros años: las niñas van vestidas al preescolar de distinta manera que los niños [...] A las mujeres se les asignan las muñecas y los juguetes de casa, además de aquellos que desarrollan motricidad fina; para los niños están los juguetes con mayor desarrollo intelectual, con énfasis científico, técnico y mucho más activos (p. 3).

Además, se pudo observar que las ideas machistas influenciaban cómo los estudiantes se reconocen a sí mismos, a sus compañeros y, consecuentemente, las maneras de interacción entre sí. Era habitual que los niños se mostraran reticentes a dejar participar a las niñas en sus grupos⁸⁴: “el espacio [...] ha sido dividido en “territorio de ellos” y “territorio de ellas”” (Castillo & Gamboa, 2013, p. 9). Mientras que las niñas se mostraban temerosas de las reacciones bruscas que sus compañeros hombres pudieran tener. Los primeros tenían la idea de que las

⁸³ Fragmento tomado del Diario de campo número 5 del curso 501.

⁸⁴ Como se observa en el Diario de campo Número 2 del curso 501.

mujeres no pueden hacer las cosas igual que ellos y las estudiantes consideraban que los hombres suelen ser agresivos⁸⁵. En una carta escrita en CI una estudiante dijo: “no me gustaria los o meres [hombres] machos y que le pegan a las mujeres a mi me gustan los omobre [hombres] que mandan chocolates cartas etc y no e conocido ni uno lo quisiera conoser”⁸⁶

Muchos de los conflictos presentados en CI tenían su raíz en el machismo. Uno de los temas que salió a colación con frecuencia fue el de la familia, su composición, los roles de sus miembros, entre otros. Esto causaba discusiones dada la visión de familia que tenían la mayoría de los estudiantes. En la CI denominada *¿Quiénes somos como comunidad en el aula?*⁸⁷ Una ponencia mencionaba que la mujer se dedica al hogar y el hombre al trabajo

Esto causó molestia en una estudiante que vive con su mamá y una hermana menor, pues para ella “mi papá está en Chile y no nos ayuda en nada. Mi mamá es la que nos saca adelante y hace todo en la casa”. Ante esto, otro estudiante mostró su molestia; él vive solamente con su padre y considera que “los hombres también pueden hacer de todo. Por ejemplo, mi papá cocina y lava la ropa y yo le ayudo también”.⁸⁸

Con las actividades llevadas a cabo durante el proceso no se logró que todos los estudiantes abandonarán ese tipo de ideas, pero se dio un primer paso en esa ruta, motivándolos a cuestionar sus saberes previos y construyendo un ambiente donde los disensos aparecían con mayor frecuencia, lo que motivaba a los estudiantes a resolverlos con argumentos en un escenario de respeto por los otros.

La consolidación del machismo como categoría emergente se plasmó en el cuestionamiento de los mediadores, *a posteriori* en los estudiantes, por la influencia que ejercen los imaginarios y prácticas machistas en el cuidado que brindan a los otros en la convivencia diaria. Al dilucidar que dicha influencia era significativa, los mediadores ponían en tela de juicio las concepciones machistas cada vez que eran identificadas.

Como es propio de FpN y FcN, la pregunta fue la herramienta predilecta para tal propósito, recurso que los estudiantes adoptaron y el cual pudo reemplazar en muchas ocasiones las agresiones: “¿si tuvieras el cabello largo no serías hombre?”, “¿si te gusta jugar al fútbol eres menos niña que tus compañeras?”, “¿mi familia no es una familia porque yo solo tengo mamá?”

⁸⁵ Según Castillo & Gamboa (2013): “A los hombres aún se les educa para ejercer la violencia (como si fuera una habilidad necesaria y cotidiana), mientras que a las mujeres se les enseña en atención a la belleza” (p. 8)-

⁸⁶ Fragmento tomado del Diario de campo número 12 del curso 501.

⁸⁷ Véase Anexo 1. *Planeaciones de comunidades de indagación.*

⁸⁸ Fragmento tomado del Diario de campo número 3 del curso 502.

Son algunos cuestionamientos que estudiantes y mediadores construían para virar las discusiones hacia el terreno del argumento, alejándolo de la agresión y el conflicto personal.

Dicho lo anterior, hay que reconocer que los alcances de la propuesta pedagógica se quedan cortos ante el medio sociocultural en el que los estudiantes están inmersos. Por tal motivo, en las CI siempre existió una tensión entre la apertura mental que allí se construía en un ambiente de respeto por el otro y las prácticas que los estudiantes tienen cotidianamente fuera del aula aunadas a los prejuicios construidos en su núcleo familiar y social a lo largo de sus vidas. Para Castillo & Gamboa (2013): “las mujeres y hombres no se constituyen como tales solamente en función del sexo, pues la sociedad ha creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos a cada uno de ellos” (p. 9)⁸⁹. Con este contexto, intervenir frente al tema del machismo demandaba que los aprendizajes se vertieran fuera del aula y generaran una actitud cuestionadora de aquello que los estudiantes habían dado por sentado durante años. Por supuesto, en términos de vivenciar los temas conversados en el aula, una hora de indagación por semana no compensaba lo experimentado por los estudiantes durante largos periodos de tiempo, razón por la cual los aportes de la propuesta frente a este tema pudieron haber sido mejores en otras circunstancias.

⁸⁹ Además, Castillo & Gamboa (2013) afirman que, por un lado, “la escuela se convierte en un medio de reproducción del sistema social existente y de las posiciones de poder y de jerarquía vigentes en la sociedad” (p. 9); por el otro, “tanto la familia como el entorno inmediato y las instituciones e instancias sociales desempeñan un importante papel en ello” (p. 9).

8. Conclusiones

Esta investigación partió de la pregunta ¿Qué aportes genera la enseñanza del cuidado del otro mediante comunidades de indagación en la convivencia en el aula de los estudiantes de grado quinto del Colegio Guillermo León Valencia IED? A ello puedo responder que la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica permitió dar un paso del mínimo relacionamiento entre estudiantes durante las actividades académicas hacia una mayor y mejor interacción. Se pudo pasar del silencio al diálogo permanente en un proceso de tres etapas: 1. Silencio y aislamiento, 2. Interacción conflictiva y 3. Interacción fluida y respetuosa en medio de un respeto por la voz del otro.

Es pertinente observar que los cambios fueron graduales y los aportes a la convivencia se vieron reflejados durante la tercera etapa de la propuesta. Para entonces los problemas convivenciales disminuyeron en cantidad e intensidad, las conversaciones tuvieron mayor fluidez y hubo una mejor escucha con un mayor número de voces interviniendo. Los problemas convivenciales no desaparecieron, pero los estudiantes consolidaron herramientas conceptuales y prácticas para poder resolverlos.

Dos recursos didácticos, en especial, aportaron significativamente a la convivencia en el aula. El primero de ellos se cimentó en la horizontalidad entre mediadores y estudiantes que conllevaba la propuesta, ya que estos últimos asumieron un rol propositivo en las CI decidiendo, autónomamente, tomar nota escrita de sus conversaciones. Esto permitió resolver los desacuerdos que tenían entre sí en los grupos de indagación; su influencia en la resolución de conflictos fue crucial. El segundo fue el de los “micrófonos de la palabra”. Ante los conflictos habituales por el uso de la palabra, este recurso facilitó la distribución de los turnos para intervenir en las indagaciones. Los estudiantes tomaron este elemento como algo divertido y se acostumbraron rápidamente a utilizarlo; con ello disminuyeron los conflictos y las indagaciones fueron más fluidas.

Otro aporte de la propuesta pedagógica fue la puesta en marcha de diversas actividades de corte cooperativo-grupal, en las cuales la convivencia estuvo a prueba. A través de estas, los estudiantes tuvieron espacios donde era necesario reconocer y cuidar de los otros para poder cumplir con los objetivos de las CI. Allí los conflictos emergieron y los estudiantes tuvieron la oportunidad de implementar lo aprendido durante el proceso para resolverlos. Esto fue de gran importancia, teniendo en cuenta el hecho de que el mero conocimiento de los conceptos y

prácticas relativos a la convivencia no llevó, *per se*, a una mejor convivencia en todas las ocasiones.

En términos de cuidado, un buen aporte de los mediadores fue la iniciativa de llevar a cabo todas las actividades del curso a la par de los estudiantes. De este modo, los mediadores propiciaron un vínculo cercano que abrió la posibilidad a los estudiantes de tomar un rol protagónico en CI. Esto les permitió compenetrarse con las actividades, ganar en confianza en sí mismos a la hora de intervenir frente a sus compañeros y construir una relación cercana con los mediadores.

En cuanto a lo filosófico, la intervención fue aportante para los estudiantes en varios aspectos. Siguiendo a Splitter & Sharp (1996) se puede observar que los estudiantes fortalecieron la capacidad de formular preguntas de tipo metafísico, ético y lógico. De igual forma, siguiendo a Lipman, Sharp & Oscanyan (1992), la propuesta llevó a una discusión propiamente filosófica en tanto que las CI estuvieron marcadas por los elementos de razonamiento e indagación, formación de conceptos y creación de sentido por parte de los estudiantes.

En líneas generales se comprobó que lo ideal era tener grupos de indagación más reducidos que permitieran la interacción constante y organizada de las voces de todos sus miembros. Otro factor que influyó significativamente en la convivencia fue el de las concepciones previas que tenían los estudiantes sobre los temas tratados en las comunidades de indagación, sobresaliendo las de índole machista. Esto se tradujo en frases y actitudes que ocasionaron conflictos entre los estudiantes. En esta línea, la constante formulación de preguntas, como herramienta filosófica para poner en tela de juicio lo aparentemente dado e inmutable respecto a ser niña y niño (por ejemplo), fue una actitud que los mediadores llevaron al aula contagiándola a los estudiantes, quienes la consolidaron como herramienta para una mejor convivencia.

Por su parte, hubo algunos aspectos que no fueron aportantes a la convivencia en el aula. Como caso paradigmático estuvo la corta duración de las sesiones. Esto permitió observar la importancia de la administración del tiempo en la labor docente. Claramente el tiempo entra a mediar en los procesos de aprendizaje y los resultados no se consiguen de un día para otro, requieren continuidad e, incluso, paciencia. Otro aspecto fue la tardía identificación de las rencillas personales que tenían algunos estudiantes entre sí. De haberse percatado los mediadores de estas situaciones al inicio de la propuesta, se habrían podido generar mejores estrategias para afrontar los problemas convivenciales presentados.

Como aporte para futuros trabajos, la investigación es sugerente en algunos aspectos. Por ejemplo, la propuesta pedagógica deja ver la potencialidad que tienen los ejercicios narrativos en CI. Estos, además de ser útiles en términos escriturales, sirvieron para contextualizar a los estudiantes, para recoger discusiones previas y retomarlas cuando fue preciso. El hilo conductor de la propuesta descansó en las narraciones que recogían las voces de los estudiantes, que daban a entender a los mediadores cómo se situaban aquellos y cuál era su visión crítica de lo que hacían en el aula.

De igual manera, fue central para la investigación la rigurosidad empleada en la recolección y análisis de sus instrumentos (diarios de campo, entrevistas y producciones académicas). La sistematicidad y minuciosidad a la hora de emplearlos permitió una mejor intervención en el aula, una retrospección-retroalimentación constante del proceso y una mejor comprensión de la convivencia en su complejidad.

Finalmente, como docente-investigador debo mencionar el mayúsculo reto y la gran oportunidad que significó la inclusión de todas las subjetividades que intervinieron en el aula. La propuesta pedagógica estuvo marcada por la constante preocupación de darle voz a las niñas y niños, de permitirles desplegar sus particularidades de tal forma que las actividades en el aula propiciaran su expresión. De igual forma, el trabajo cooperativo entre docentes en formación dado en las dos primeras etapas de la propuesta fue bastante enriquecedor: primero, al tener dos miradas de lo que acontecía en el aula, las comprensiones de la convivencia fueron de mayor complejidad y completitud. En segundo lugar, logré deconstruir el imaginario del ejercicio docente como una cuestión individual (solitaria); considero que los docentes deberíamos trabajar en equipo más a menudo. Y, en tercer lugar, dada la problemática de machismo que emergió durante la implementación de la propuesta, contar con la mirada y la voz de una mujer docente, enriqueció mis conocimientos y prácticas de reconocimiento y cuidado de mí y de los otros.

Bibliografía

- Ariza, P., & Jhon, M. (2016). *Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física (Tesis de maestría)*. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19491/ArizaDiazPedroPablo2016.pdf?sequence=1>
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Cerletti, A. (s.f.). Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Portal de Periódicos da UnB*.
- Chaux, E., Daza, B., & Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En P. U. Javeriana, *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (págs. 127-146). Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Colegio Guillermo León Valencia IED. (2017). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*. Bogotá D.C.: Colegio Guillermo León Valencia IED.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, S. L.
- García, F. (2011). Matthew Lipman: Una biografía intelectual. *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 177-200.
- García, J. (2011). *Cómo la propuesta de Filosofía para Niños incide en el diálogo filosófico de los niños y niñas del grado 4 de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño (Tesis de Maestría)*. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2623/370152G216.pdf;jsessionid=E97DA3CECDF9B6C9AC47E059D1BC14AD?sequence=1>
- Garzón, D. (2018). Entre el dilema de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, a propósito del ejercicio de pensar de Kant: ¿Educamos en el pensamiento crítico o hegemonizamos mediante el saber? (Tesis de maestría). Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35349/Trab.grado%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, XLVII(4), 481-517.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Victor Grifols i Lucas.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad Segunda edición*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Guerrero, P. (s.f.). *Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar*. Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación Quinta edición*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, J. (2014). *Efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas a través del proyecto "Semilleros de astronomía: Hunnab Ku" en estudiantes del grado quinto de primaria con diferente estilo cognitivo*. (Tesis de maestría). Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1107/TO-16989.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México D.F.: Progreso.
- Lara, N. (2015). *Filosofía para Niños como estrategia para el desarrollo de habilidades filosóficas que contribuyan a la formación de ciudadanos democráticos en el Colegio Distrital de Kennedy (Tesis de pregrado)*. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3268/TE-18159.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Luna, C. (2011). *La comunidad de diálogo: un espacio de libertad e igualdad en el pensamiento*. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/2691/TF_LunaValenciaCarlos_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Noddings, N. (2009). *La educación moral*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, J. (2006). El reconocimiento del otro como exigencia moral. *Revista Éxodo*. Obtenido de <http://www.exodo.org/>.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños el abc*. Bogotá D.C.: Editora Beta.
- Proyecto investigación acción pedagógica. (2004). *Documento de síntesis temática*. Florencia: Universidad de la Amazonía.
- Quintero, J. (2015). *Comunidades de diálogo de filosofía para Niños y mediaciones comunicativas: una aproximación desde la práctica profesional en el Liceo Femenino Mercedes Nariño (Tesis de pregrado)*. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3876/TF_QuinteroUsmaJessica_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Revista Semana. (12 de Febrero de 2018). *www.semana.com*. Obtenido de www.semana.com: <https://www.semana.com/nacion/articulo/entrada-de-venezolanos-a-colombia-estadistica-del-dia/556937>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Splitter, L., & Sharp, A. (1996). *La otra educación: Filosofía para niños y la otra educación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Velez, C. (2005). El papel de la ética del cuidado en la formación de competencias ciudadanas. En P. U. Javeriana, *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (págs. 13-16). Bogota D.C: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waksman, V., & Kohan, W. (2009). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Anexos

Anexo 1. Planeaciones de comunidades de indagación

Planeación sesión 1		
Fecha: 26 de febrero de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Quiénes somos como individuos?		
Recursos: Texto impreso (ponencia no. 1), tablero y marcadores		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación, en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo. Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase. 		
Actividad	Metas	Descripción
Ponencia introductoria	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una ponencia.	Consiste en una presentación personal de los mediadores, en la cual estos asumirán el rol del otro (Elina el de Mauricio y viceversa). Lo anterior con el ánimo de mostrar a los estudiantes dos ejemplos de cómo puede llevarse a cabo una ponencia, ya que en las sesiones posteriores serán ellos quienes las lleven a cabo. Adicionalmente, las ponencias harán las veces de dispositivo que desencadena las comunidades de indagación, razón por la cual tendrán un carácter introductorio de dicha metodología de clase. Para esta sesión, las ponencias pretenden abrir la discusión sobre qué es la normalidad y quiénes son los otros con los que convivimos en el aula; en cada sesión el tema de las ponencias será diferente.
Acuerdos y compromisos con la comunidad	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación.	Los mediadores expondrán los elementos mínimos que se requieren para el desarrollo de una comunidad de indagación, a saber: la escucha atenta a los argumentos y preguntas que surjan en el marco de una conversación y el trabajo cooperativo con los demás integrantes del curso. Adicionalmente, se hará énfasis en que las dinámicas propias de la comunidad de indagación no deben confundirse con desorden o faltas a las reglas de convivencia.

Conversación: escogencia de preguntas	Procedimental: el estudiante lleva a cabo las fases de una comunidad de indagación.	Se construirá a partir de las preguntas que los estudiantes elaboren conversando con sus compañeros respecto de la actividad inicial (ponencias). Los mediadores las recogerán en el tablero y los estudiantes seleccionarán las que consideren de mayor relevancia. Inicialmente, se pretende que los estudiantes arriben al cuestionamiento de los conceptos de otro y de normalidad; no obstante, las preguntas serán construidas y significadas por ellos.
Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.	Procedimental: el estudiante lleva a cabo las fases de una comunidad de indagación.	Se pretende que los integrantes de cada grupo trabajen de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas previamente para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Para esto, se dividirá el curso en dos grupos que tendrán el acompañamiento de un mediador en cada uno. Allí, los estudiantes cooperaran en la búsqueda de las mejores respuestas posibles.
Planeación sesión 2		
Fecha: 5 de marzo de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Quiénes somos como individuos? (cierre) y ¿Quiénes somos como comunidad en el aula? (Dispositivo desencadenador y conversación)		
Recursos: Textos escritos (ponencias y protocolos), tablero y marcadores		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación, en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo. • Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase. 		
Actividad	Metas	Descripción
Cierre: conclusiones	Conceptual: el estudiante conoce las características	A partir de las preguntas abordadas durante la sesión anterior, a saber, ¿Qué es ser gay?, ¿qué es una familia?, ¿hay diferencia entre mujeres y hombres en la forma de pensar? Y ¿qué es el respeto y a quiénes respetamos? ⁹⁰ En el curso 501 y ¿debo respetar a los demás, aunque ellos no me respeten? ¿debemos respetar

⁹⁰ Las comunidades de indagación están abiertas a la modificación de las preguntas en los grupos de trabajo de acuerdo con sus comprensiones e intereses sobre los temas tratados. Al respecto véase Diario de campo número 3 curso 501.

	propias de una comunidad de indagación.	a todos los seres vivos? Y ¿respetamos a quienes son diferentes? En el curso 502, los estudiantes deberán llegar a una conclusión. Para ello, los grupos de indagación previamente conformados presentarán las respuestas que lograron construir y las pondrán a consideración de todo el curso. Lo anterior con el ánimo de dar un cierre a la comunidad de indagación, en esta ocasión mediante una frase.
Protocolos	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de un protocolo.	Consiste en dos escritos, en este caso elaborados por los mediadores, en los cuales se reconstruyen los hechos más importantes dados en la sesión inmediatamente anterior. Esto tiene el propósito de mostrar a los estudiantes dos ejemplos de cómo puede llevarse a cabo un protocolo, ya que en las sesiones posteriores serán ellos quienes los elaboren y presenten. Para esta sesión, uno de los protocolos será elaborado con errores de tipo ortográfico y escritural, además de algunas imprecisiones en la narración, esto con la intención de que los estudiantes identifiquen las inconsistencias y, de ser posible, las corrijan.
Ponencias	Procedimental: el estudiante elabora y presenta una ponencia.	Consiste en una elaboración personal (escrito, cartelera, dibujo o lo que el estudiante considere pertinente) que recoja las definiciones que un grupo de estudiantes, de manera individual, darán a los conceptos de ser humano, mujer, hombre, niña y niño. Adicionalmente, las ponencias harán las veces de dispositivo que desencadena la próxima comunidad de indagación. Para esta sesión, las ponencias pretenden abrir la discusión sobre los citados conceptos a partir de los saberes previos de los estudiantes y las consultas que ellos puedan hacer a sus allegados (por ejemplo, amigos, familiares o docentes).
Conversación: escogencia de preguntas	Procedimental: el estudiante lleva a cabo las fases de una comunidad de indagación.	Se construirá a partir de las preguntas que los estudiantes elaboren conversando con sus compañeros respecto de la actividad inicial (ponencias). Los mediadores las recogerán en el tablero y los estudiantes seleccionarán las que consideren de mayor relevancia. Inicialmente, se pretende que los estudiantes arriben al cuestionamiento de los conceptos de ser humano, mujer, hombre, niña y niño; no obstante, las preguntas serán construidas y significadas por ellos.

Planeación sesión 3

Fecha: 12 de marzo de 2018

Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204

Asignatura: Ética

Tiempo: 1 hora por curso

Comunidad de indagación: ¿Quiénes somos como comunidad en el aula?

Recursos: Textos escritos (protocolos), tablero y marcadores

Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa

Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación, en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo. • Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase. 		
Actividad	Metas	Descripción
Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.	Procedimental: el estudiante lleva a cabo las fases de una comunidad de indagación.	Se pretende que los integrantes de cada grupo trabajen de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas previamente para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Para esto, se dividirá el curso en dos grupos que tendrán el acompañamiento de un mediador en cada uno. Allí, los estudiantes cooperarán en la búsqueda de las mejores respuestas posibles. En este sentido es importante que se mantenga el respeto por la voz del otro, razón por la cual, cada vez que un estudiante quiera realizar un aporte a su grupo deberá levantar la mano para pedir la palabra.
Cierre: conclusiones	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación.	A partir de las preguntas abordadas durante la sesión anterior, a saber, ¿Un hombre puede tener el pelo largo y vestir como mujer? Y ¿Los niños son diferentes a las niñas? En el curso 501 y ¿qué pasa si no hay un hombre (líder) en la casa? Y ¿qué pasa si no hay niños (alegría) en la casa? en el curso 502, los estudiantes deberán llegar a una conclusión. Para ello, los dos grupos de indagación previamente conformados presentarán las respuestas que lograron construir y las pondrán a consideración de todo el curso. Lo anterior con el ánimo de dar un cierre a la comunidad de indagación, en esta ocasión mediante una frase.
Protocolos	Conceptual: el estudiante elabora y presenta un protocolo.	Consiste en dos escritos elaborados por dos estudiantes, en los cuales se reconstruyen los hechos más importantes dados en la sesión inmediatamente anterior. Los mediadores indicarán a los estudiantes que el propósito de un protocolo es el de narrar los hechos más importantes que hubieran sucedido, de tal forma que, por ejemplo, los compañeros que no hubieran asistido al colegio pudieran hacerse una idea correcta de lo que había pasado en la sesión anterior. Teniendo en cuenta esto, los escritos deberán narrar los hechos de la manera más fiel posible y centrarse en los sucesos de mayor importancia e hilarlos de tal forma que haya un sentido y una continuidad en la narración. Además, se pretende que los estudiantes que no realizaron protocolo puedan identificar los errores de tipo escritural y narrativo que sus compañeros hayan cometido y ofrecer correcciones sobre estos.
Planeación sesión 4		
Fecha: 2 de abril de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		

Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Qué quiero ser cuando sea grande?		
Recursos: Textos escritos (ponencias y protocolos), tablero, marcadores, lápices, lapiceros, colores y hojas de papel		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Quiz	Conceptual: el estudiante reconoce los temas abordados durante el curso.	En esta actividad los estudiantes llevarán a cabo un ejercicio a modo de quiz. En este deben, de manera individual, abordar las siguientes cuestiones: en primera instancia, definir con sus propias palabras algunos de los conceptos trabajados durante el curso, a saber, ser humano, niña y niño; luego, dibujar alguno de ellos (si lo desean los tres) teniendo en cuenta las características que le hubieran atribuido en la parte escrita.
Protocolos	Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo.	Consiste en una serie de escritos elaborados por los estudiantes, en los cuales se reconstruyen los hechos más importantes dados en la sesión inmediatamente anterior. Los mediadores indicarán a los estudiantes que el propósito de un protocolo es el de narrar los hechos más importantes que hubieran sucedido, de tal forma que, por ejemplo, los compañeros que no hubieran asistido al colegio pudieran hacerse una idea correcta de lo que había pasado en la sesión anterior. Teniendo en cuenta esto, los escritos deberán narrar los hechos de la manera más fiel posible y centrarse en los sucesos de mayor importancia e hilarlos de tal forma que haya un sentido y una continuidad en la narración. Además, se pretende que los estudiantes que no realizaron protocolo puedan identificar los errores de tipo escritural y narrativo que sus compañeros hayan cometido y ofrecer correcciones sobre estos.
Ponencias	Procedimental: el estudiante elabora y presenta una ponencia.	Consiste en una elaboración personal (escrito, cartelera, dibujo o lo que el estudiante considere pertinente) que recoja las definiciones que un grupo de estudiantes, de manera individual, darán a los conceptos de colombiano, bogotano, rural y urbano. Adicionalmente, las ponencias harán las veces de dispositivo que desencadena la próxima comunidad de indagación. Para esta sesión, las ponencias pretenden abrir la discusión sobre los citados conceptos a partir de los saberes previos de los estudiantes y las consultas que ellos puedan hacer a sus allegados (por ejemplo, amigos, familiares o docentes).
Conversación: escogencia	Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las	Se construirá a partir de las preguntas que los estudiantes elaboren conversando con sus compañeros respecto de la actividad inicial (ponencias). Los mediadores las recogerán en el tablero y los estudiantes seleccionarán las que consideren de mayor relevancia. Inicialmente, se pretende que los estudiantes arriben al

de preguntas	intervenciones de los demás miembros de la clase.	cuestionamiento de los conceptos colombiano, bogotano, rural y urbano; no obstante, las preguntas serán construidas y significadas por ellos.
Planeación sesión 5		
Fecha: 9 de abril de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Qué quiero ser cuando sea grande?		
Recursos: Textos escritos (protocolos), tablero, marcadores y carteleras		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Socialización de carteleras	Conceptual: el estudiante reconoce la relación entre los temas vistos en clase y la visión que personas ajenas al aula tienen sobre estos.	En esta actividad los mediadores enseñarán a los estudiantes unas carteleras realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UPN en ejercicio de una comunidad de indagación con los mismos temas trabajados, por los estudiantes, en la actividad de quices de la sesión pasada, a saber, las definiciones de ser humano, niña y niño, acompañados de dibujos alusivos a dichos conceptos. Con esto se pretende que los estudiantes puedan establecer relaciones entre sus elaboraciones conceptuales y las de otras personas que no pertenecen a su entorno más inmediato.
Protocolos	Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo.	Consiste en una serie de escritos elaborados por los estudiantes, en los cuales se reconstruyen los hechos más importantes dados en la sesión inmediatamente anterior. Los mediadores indicarán a los estudiantes que el propósito de un protocolo es el de narrar los hechos más importantes que hubieran sucedido, de tal forma que, por ejemplo, los compañeros que no hubieran asistido al colegio pudieran hacerse una idea correcta de lo que había pasado en la sesión anterior. Teniendo en cuenta esto, los escritos deberán narrar los hechos de la manera más fiel posible y centrarse en los sucesos de mayor importancia e hilarlos de tal forma que haya un sentido y una continuidad en la narración.

		Además, se pretende que los estudiantes que no realizaron protocolo puedan identificar los errores de tipo escritural y narrativo que sus compañeros hayan cometido y ofrecer correcciones sobre estos.
Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.	Procedimental: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	Se pretende que los integrantes de cada grupo trabajen de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas previamente para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Para esto, se dividirá el curso en dos grupos que tendrán el acompañamiento de un mediador en cada uno. Allí, los estudiantes cooperaran en la búsqueda de las mejores respuestas posibles. En este sentido es importante que se mantenga el respeto por la voz del otro, razón por la cual, cada vez que un estudiante quiera realizar un aporte a su grupo deberá levantar la mano para pedir la palabra.
Cierre: conclusiones	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación.	A partir de las preguntas abordadas durante la sesión anterior, a saber, ¿solo los ciudadanos son bien educados? Y ¿si no se vive en una ciudad de Colombia, no se es colombiano? en el curso 501 y ¿Solo son colombianos quienes viven en Colombia? y ¿existe alguna diferencia entre lo bogotano y lo que pasa en Bogotá? En el curso 502, los estudiantes deberán llegar a una conclusión. Para ello, los dos grupos de indagación previamente conformados presentarán las respuestas que lograron construir y las pondrán a consideración de todo el curso. Lo anterior con el ánimo de dar un cierre a la comunidad de indagación, en esta ocasión mediante una frase.
Planeación sesión 6		
Fecha: 16 de abril de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Me quiero como soy?		
Recursos: Textos escritos (ponencias y protocolos), tablero, marcadores y carteleras		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción

Socialización de carteleras	Conceptual: el estudiante reconoce la relación entre los temas vistos en clase y la visión que otros miembros del aula tienen sobre estos.	En esta actividad los mediadores enseñarán a los estudiantes unas carteleras realizadas por ellos mismos con los mismos temas trabajados, por los estudiantes, en sesiones pasadas, a saber, las definiciones de ser humano, niña y niño, acompañados de dibujos alusivos a dichos conceptos. Con esto se pretende que los estudiantes puedan establecer relaciones entre sus elaboraciones conceptuales y las de otras personas que pertenecen a su entorno más inmediato.
Protocolos	Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo.	Consiste en una serie de escritos elaborados por los estudiantes, en los cuales se reconstruyen los hechos más importantes dados en la sesión inmediatamente anterior. Los mediadores indicarán a los estudiantes que el propósito de un protocolo es el de narrar los hechos más importantes que hubieran sucedido, de tal forma que, por ejemplo, los compañeros que no hubieran asistido al colegio pudieran hacerse una idea correcta de lo que había pasado en la sesión anterior. Teniendo en cuenta esto, los escritos deberán narrar los hechos de la manera más fiel posible y centrarse en los sucesos de mayor importancia e hilarlos de tal forma que haya un sentido y una continuidad en la narración. Además, se pretende que los estudiantes que no realizaron protocolo puedan identificar los errores de tipo escritural y narrativo que sus compañeros hayan cometido y ofrecer correcciones sobre estos.
Ponencias	Procedimental: el estudiante elabora y presenta una ponencia.	Consiste en una elaboración personal (escrito, cartelera, dibujo o lo que el estudiante considere pertinente) que recoja las definiciones que un grupo de estudiantes, de manera individual, darán a los conceptos de familia, comunidad, profesión y trabajo. Adicionalmente, las ponencias harán las veces de dispositivo que desencadena la próxima comunidad de indagación. Para esta sesión, las ponencias pretenden abrir la discusión sobre los citados conceptos a partir de los saberes previos de los estudiantes y las consultas que ellos puedan hacer a sus allegados (por ejemplo, amigos, familiares o docentes).
Conversación: escogencia de preguntas	Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás	Se construirá a partir de las preguntas que los estudiantes elaboren conversando con sus compañeros respecto de la actividad inicial (ponencias). Los mediadores las recogerán en el tablero y los estudiantes seleccionarán las que consideren de mayor relevancia. Inicialmente, se pretende que los estudiantes arriben al cuestionamiento de los conceptos familia, comunidad, profesión y trabajo; no obstante, las preguntas serán construidas y significadas por ellos.

	miembros de la clase.	
Planeación sesión 7		
Fecha: 23 de abril de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Me quiero como soy?		
Recursos: Textos escritos (protocolos), tablero y marcadores		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.	Procedimental: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	Se pretende que los integrantes de cada grupo trabajen de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas previamente para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Para esto, se dividirá cada curso en tres grupos que tendrán el acompañamiento de los mediadores ante cualquier duda o situación que amerite su intervención. Allí, los estudiantes cooperarán en la búsqueda de las mejores respuestas posibles. En este sentido es importante que se mantenga el respeto por la voz del otro, razón por la cual, cada vez que un estudiante quiera realizar un aporte a su grupo deberá levantar la mano para pedir la palabra.
Cierre: conclusiones	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación.	A partir de las preguntas abordadas durante la sesión anterior, a saber, ¿Una profesión siempre es paga?, ¿la familia está conformada por una pareja necesariamente? y ¿una profesión es aquello en lo que somos buenos? En el curso 502 y ¿Trabajo y profesión son lo mismo? Y ¿sólo hay comunidad cuando vivimos cerca? En el curso 501, los estudiantes deberán llegar a una conclusión. Para ello, los dos grupos de indagación previamente conformados presentarán las respuestas que lograron construir y las pondrán a consideración de todo el curso. Lo anterior con el ánimo de dar un cierre a la comunidad de indagación, en esta ocasión mediante una frase.
Protocolos	Procedimental: el estudiante	Consiste en una serie de escritos elaborados por los estudiantes, en los cuales se reconstruyen los hechos más importantes dados en la sesión inmediatamente anterior.

	elabora y presenta un protocolo.	Los mediadores indicarán a los estudiantes que el propósito de un protocolo es el de narrar los hechos más importantes que hubieran sucedido, de tal forma que, por ejemplo, los compañeros que no hubieran asistido al colegio pudieran hacerse una idea correcta de lo que había pasado en la sesión anterior. Teniendo en cuenta esto, los escritos deberán narrar los hechos de la manera más fiel posible y centrarse en los sucesos de mayor importancia e hilarlos de tal forma que haya un sentido y una continuidad en la narración. Además, se pretende que los estudiantes que no realizaron protocolo puedan identificar los errores de tipo escritural y narrativo que sus compañeros hayan cometido y ofrecer correcciones sobre estos.
Planeación sesión 8		
Fecha: 30 de abril de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Cómo me reconozco y cómo reconozco a los otros?		
Recursos: Textos escritos (ponencias y protocolos), tablero, marcadores y objetos variados traídos por los estudiantes		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Socialización de objetos	Conceptual: el estudiante reconoce característica que lo identifican como persona.	En esta actividad tanto estudiantes como mediadores deberán enseñar al curso un objeto que, en su consideración, los haga sentir identificados. Para esto deben dar una explicación de los porqués de dicha identificación; si bien en esta sesión se tiene proyectada la presentación de ponencias, esta actividad también hará las veces de dispositivo desencadenante de la indagación. En el salón habrá dispuesta una mesa donde los estudiantes ubicarán, uno a uno, sus objetos, además de escribir el nombre de estos en el tablero. Con este ejercicio se pretende que los estudiantes reconozcan las características que los identifican como personas y, a su vez, las que identifican a los demás.
Protocolos	Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo.	Consiste en una serie de escritos elaborados por los estudiantes, en los cuales se reconstruyen los hechos más importantes dados en la sesión inmediatamente anterior. Los mediadores indicarán a los estudiantes que el propósito de un protocolo es el de narrar los hechos más importantes que hubieran sucedido, de tal forma que, por ejemplo, los compañeros que no hubieran asistido al colegio pudieran hacerse una idea correcta de lo que había pasado en la sesión anterior. Teniendo en cuenta esto, los escritos deberán narrar los hechos de la manera más fiel posible y centrarse en los sucesos de mayor importancia e hilarlos de tal forma que haya un sentido y una continuidad en la narración.

		Además, se pretende que los estudiantes que no realizaron protocolo puedan identificar los errores de tipo escritural y narrativo que sus compañeros hayan cometido y ofrecer correcciones sobre estos.
Ponencias	Procedimental: el estudiante elabora y presenta una ponencia.	Consiste en una elaboración personal (escrito, cartelera, dibujo o lo que el estudiante considere pertinente) que recoja las respuestas que un grupo de estudiantes, de manera individual, darán a las preguntas ¿Me quiero como soy? y ¿qué me gustaría cambiar de mí? Adicionalmente, las ponencias harán las veces de dispositivo que desencadena la próxima comunidad de indagación. Para esta sesión, las ponencias pretenden abrir la discusión sobre las citadas preguntas a partir de los saberes previos de los estudiantes y las consultas que ellos puedan hacer a sus allegados (por ejemplo, amigos, familiares o docentes).
Conversación: escogencia de preguntas	Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	Se construirá a partir de las preguntas que los estudiantes elaboren conversando con sus compañeros respecto de la actividad de socialización de objetos, así como de las ponencias. Los mediadores las recogerán en el tablero y los estudiantes seleccionarán las que consideren de mayor relevancia. Inicialmente, se pretende que los estudiantes arriben al cuestionamiento de a las preguntas ¿Me quiero como soy? y ¿qué me gustaría cambiar de mí?; no obstante, las preguntas serán construidas y significadas por ellos.
Planeación sesión 9		
Fecha: 7 de mayo de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Cómo me reconozco y cómo reconozco a los otros?		
Recursos: Textos escritos (protocolos), tablero y marcadores		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Protocolos	Procedimental: el estudiante elabora y presenta un protocolo.	Consiste en una serie de escritos elaborados por los estudiantes, en los cuales se reconstruyen los hechos más importantes dados en la sesión inmediatamente anterior. Los mediadores indicarán a los estudiantes que el propósito de un protocolo es el de narrar los hechos más importantes que hubieran sucedido, de tal forma que, por ejemplo, los compañeros que no hubieran asistido

		al colegio pudieran hacerse una idea correcta de lo que había pasado en la sesión anterior. Teniendo en cuenta esto, los escritos deberán narrar los hechos de la manera más fiel posible y centrarse en los sucesos de mayor importancia e hilarlos de tal forma que haya un sentido y una continuidad en la narración. Además, se pretende que los estudiantes que no realizaron protocolo puedan identificar los errores de tipo escritural y narrativo que sus compañeros hayan cometido y ofrecer correcciones sobre estos.
Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.	Procedimental: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	Se pretende que los integrantes de cada grupo trabajen de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas previamente para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Para esto, se dividirán los cursos 502 y 501 en tres y cuatro grupos, respectivamente, que tendrán el acompañamiento de un mediador en cada uno. Allí, los estudiantes cooperarán en la búsqueda de las mejores respuestas posibles. En este sentido es importante que se mantenga el respeto por la voz del otro, razón por la cual, cada vez que un estudiante quiera realizar un aporte a su grupo deberá levantar la mano para pedir la palabra.
Cierre: conclusiones	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación.	A partir de las preguntas abordadas durante la sesión anterior, a saber, ¿Para quererme a mí mismo primero tengo que confiar en mí? Y ¿tenemos que tener amor para poder crecer? en el curso 501 y ¿Hay cosas más fáciles de cambiar que otras?, ¿cómo podemos cambiar? y ¿para quererme a mí mismo me debe gustar todo lo que soy? En el curso 502, los estudiantes deberán llegar a una conclusión. Para ello, los grupos de indagación previamente conformados presentarán las respuestas que lograron construir y las pondrán a consideración de todo el curso. Lo anterior con el ánimo de dar un cierre a la comunidad de indagación, en esta ocasión mediante una frase.
Planeación sesión 10		
Fecha: 21 de mayo de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Cómo me reconozco y cómo reconozco a los otros?		
Recursos: Espejo grande (de cuerpo entero), pliegos de papel periódico, colores, lápices, marcadores, pinturas, tablero y marcadores		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros.		

Actividad	Metas	Descripción
Observándonos en el espejo ⁹¹	Conceptual: el estudiante reconoce característica que lo identifican como persona.	Dando inicio a las actividades de cierre de esta fase del curso, los mediadores ubicarán un espejo en el centro del salón, los estudiantes se sentarán en círculo en el suelo y cada uno pasará frente al espejo para mirarse en él el tiempo que considere pertinente. Con este ejercicio se pretende que los estudiantes identifiquen algunas de las características que los identifican como personas.
Conversación sobre ¿Qué nos hace iguales y qué nos hace diferentes?	Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	A partir del ejercicio de observación en el espejo, los mediadores preguntarán a los estudiantes: ¿qué los hace diferentes a los demás?, ¿qué los hace iguales? y ¿les gustaría cambiar algo de lo que ven? Con ello se pretende que los estudiantes contrasten sus opiniones con las de sus compañeros en un ambiente de escucha mutua respetuosa.
Elaboración de siluetas	Conceptual: el estudiante contrasta la visión que tiene de sí mismo con lo que los demás piensan de él.	Basándose en las respuestas obtenidas en el momento anterior, los mediadores sugerirán a los estudiantes que las plasmen en un dibujo de sí mismos. Para ello deben trabajar en grupos de dos personas: un estudiante se acostará sobre un pliego de papel, mientras el otro delinea su silueta; luego se invertirán los papeles. Una vez que ambos tuvieran su silueta, la cual simbolizará la imagen que los otros tienen de ellos, cada uno completará su dibujo de tal forma que muestre aquellas cuestiones que lo hacen igual y/o diferente a los demás, así como aquello que le gustaría cambiar de sí mismo. Con ello se pretende que los estudiantes contrasten la visión que tienen de sí mismo con la que tienen los otros.
Planeación sesión 11		
Fecha: 28 de mayo de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 1 hora por curso		
Comunidad de indagación: ¿Cómo me reconozco y cómo reconozco a los otros?		

⁹¹ Además de esta actividad, en el curso 501 se llevó a cabo la presentación de una ponencia por parte de uno de los mediadores, esto con el fin de dar cierre a la comunidad de indagación inconclusa de la sesión inmediatamente anterior. Al respecto, véanse los Diarios de campo número 10 y 11 del curso 501.

Recursos: hojas de papel, lápices, lapiceros, tablero y marcadores		
Mediadores: Elina Rangel y Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Elaboración de cartas a los otros	Procedimental: el estudiante elabora un escrito a modo de carta donde recoge los elementos abordados durante las comunidades de indagación.	Los estudiantes elaborarán un escrito a modo de carta, el cual debe estar dirigido a un ser querido o persona cercana a cada estudiante y debe narrar la manera en que cada uno se reconoce a sí mismo a la luz de los conceptos trabajados a lo largo del curso. Durante el curso se ha optado por mostrar ejemplos de cómo llevar a cabo la mayoría de las actividades; no obstante, en este caso la elaboración de la carta estará influenciada lo menos posible por factores externos a las comprensiones elaboradas por los estudiantes durante el proceso.
Auto y coevaluación	Conceptual: el estudiante reconoce los conceptos y prácticas llevadas a cabo durante las comunidades de indagación y su desempeño en torno a estos.	Los estudiantes llevarán a cabo los ejercicios de auto y coevaluación de lo que va corrido del curso. Para ello, cada uno responderá en una pequeña hoja las siguientes preguntas: 1. ¿Respete las opiniones de los demás? 2. ¿Participo con mis preguntas y opiniones? 3. ¿Hice todas las actividades? Y 4. ¿Escuche las opiniones de mis compañeros?, esto en el caso de la autoevaluación. Para la coevaluación se mantendrán las mismas preguntas, cambiando su destinatario (del yo hacia los otros), así: 1. ¿Mis compañeros respetaron las opiniones de los demás? 2. ¿Mis compañeros participaron con sus preguntas y opiniones? 3. ¿Mis compañeros hicieron todas las actividades? Y 4. ¿Mis compañeros escucharon las opiniones de los demás? Una vez que hubieran respondido las preguntas, y basándose en sus respuestas, los estudiantes deben asignarse una calificación numérica a sí mismos y otra a todo el curso, donde la calificación más baja sea 0,0 y la más alta 5,0.
Planeación sesión 12		
Fecha: 3 de septiembre de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 30 minutos por curso		
Comunidad de indagación: Cuidado de otros seres: los animales		
Recursos: Rollos de cartón, periódicos, cinta, pegante, pinturas, tablero y marcadores		
Mediador: Mauricio Gamboa		

Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Recontextualización del curso	Conceptual: el estudiante recuerda los principales conceptos y prácticas propias de una comunidad de indagación.	Se pretende que, mediante la entrega de las cartas que los estudiantes elaboraron al cierre de la segunda parte del curso ⁹² , los estudiantes puedan recordar algunos de los conceptos trabajados previamente y los pongan a consideración de sus compañeros. Esta actividad tiene la intención de recontextualizar a los estudiantes sobre las temáticas del curso dada la para de aproximadamente tres meses entre la última sesión de la segunda parte del curso y la primera de la tercera.
Introducción al ejercicio de elaboración de muñecos de papel y cartón	Conceptual: el estudiante conoce las instrucciones para llevar a cabo un muñeco de papel y cartón.	El mediador llevará a cabo una explicación de la actividad que atravesará las comunidades de indagación subsiguientes. Se trata de la elaboración, por grupos, de un muñeco hecho de papel y cartón que los estudiantes diseñarán y decorarán de la manera que consideren pertinente. Para ello deberán recolectar y compartir una serie de materiales. Además, cada semana, un grupo narrará mediante un texto el proceso de cuidado que lleven a cabo con el muñeco que el mediador llevó a la clase. Dicha narración será colgada en un periódico mural ubicado en una de las paredes del aula, dando cuenta de la manera en que los estudiantes cuidan de los otros.
Planeación sesión 13		
Fecha: 10 de septiembre de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 50 minutos por curso		
Comunidad de indagación: Cuidado de otros seres: los animales		
Recursos: Rollos de cartón, periódicos, cinta, pegante, pinturas, mural de papel periódico, tablero y marcadores		
Mediador: Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción

⁹² Véase Planeación sesión 11.

Elaboración de muñecos	Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en la elaboración de muñecos.	Se pretende que los estudiantes se reúnan con sus grupos de indagación (los cuales varían en su composición entre cinco y seis integrantes) y empiecen a trabajar en la elaboración de los muñecos a base de papel y cartón. La idea de la actividad es que los muñecos tengan forma humana (lo que los estudiantes consideren que esto sea) y recojan alguna de los temas trabajadas durante la comunidad de indagación, en este caso el concepto de animalidad.
Conversación: escogencia de preguntas	Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	Se construirá a partir de las preguntas que los estudiantes elaboren conversando con sus compañeros respecto de la actividad de elaboración de muñecos. El mediador las recogerá en el tablero y los estudiantes seleccionarán las que consideren de mayor relevancia. Inicialmente, se pretende que los estudiantes arriben al cuestionamiento del concepto de animalidad; no obstante, las preguntas serán construidas y significadas por ellos.
Periódico mural	Conceptual: el estudiante conoce las instrucciones para llevar a cabo un periódico mural.	El mediador colgará en una pared del aula un pliego de papel que hará las veces de periódico mural. En él, los estudiantes pondrán sus opiniones respecto al proceso de cuidado de los muñecos, así como las respuestas a las preguntas que surjan en la sesión. Cada semana un grupo de indagación se encargará de cuidar el/la muñeco (a) que el mediador elaboró previamente ⁹³ y en una hoja narrarán los pormenores de dicho proceso. Esta hoja será colgada en el periódico mural, previa lectura de ella por parte de los integrantes del grupo.
Planeación sesión 14		
Fecha: 17 de septiembre de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 50 minutos por curso		
Comunidad de indagación: Cuidado de otros seres: los animales		
Recursos: Mural de papel periódico, tablero y marcadores		
Mediador: Mauricio Gamboa		

⁹³ Véanse diarios de campo número 13 de los cursos 501 y 502.

Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Periódico mural	Conceptual: el estudiante reconoce, a través de la elaboración de un periódico, las prácticas que lleva a cabo para cuidar de los otros	En el mural colgado en una de las paredes del aula, los estudiantes pondrán sus opiniones respecto al proceso de cuidado de los muñecos, así como las respuestas a las preguntas que surjan en la sesión. En esta ocasión, un grupo de indagación (que tuvo a su cargo el cuidado del muñeco (a) que el mediador elaboró previamente ⁹⁴) narrará los pormenores de dicho proceso mediante un texto escrito en una hoja de papel. Esta hoja será colgada en el periódico mural, previa lectura de ella por parte de los integrantes del grupo.
Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.	Procedimental: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	Se pretende que los integrantes de cada grupo trabajen de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas previamente para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Para esto, se dividirán los cursos 502 y 501 en cuatro grupos cada uno. Allí, los estudiantes cooperarán en la búsqueda de las mejores respuestas posibles. En este sentido es importante que se mantenga el respeto por la voz del otro, razón por la cual, cada vez que un estudiante quiera realizar un aporte a su grupo deberá levantar la mano para pedir poder utilizar el micrófono de la palabra. Dicho elemento se trata de un objeto hecho por el mediador a base de papel y cartón con forma de micrófono y está pensado como herramienta didáctica que facilite la conversación y el uso adecuado de la palabra por parte de los estudiantes.
Cierre: conclusiones	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación.	A partir de las preguntas abordadas durante la sesión anterior, a saber, ¿es malo comportarse como un animal? y ¿cuál es la característica que hace animal al ser humano? En el curso 501 y ¿Es malo ser animal? Y ¿qué nos hace animales a los seres humanos? En el curso 502, los estudiantes deberán llegar a una conclusión. Para ello, los grupos de indagación previamente conformados presentarán las respuestas que lograron construir y las pondrán a consideración de todo el curso. Lo anterior con el ánimo de dar un cierre a la comunidad de indagación mediante la modificación de los muñecos de papel y cartón elaborados por ellos mismos, atribuyéndoles una característica animal y aportando una frase conclusiva.
Planeación sesión 15		
Fecha: 24 de septiembre de 2018		

⁹⁴ Véanse diarios de campo número 13 de los cursos 501 y 502.

Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 50 minutos por curso		
Comunidad de indagación: Cuidado del cuerpo		
Recursos: Rollos de cartón, periódicos, cinta, pegante, pinturas, mural de papel periódico, tablero y marcadores		
Mediador: Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Periódico mural	Conceptual: el estudiante reconoce, a través de la elaboración de un periódico, las prácticas que lleva a cabo para cuidar de los otros	En el mural colgado en una de las paredes del aula, los estudiantes pondrán sus opiniones respecto al proceso de cuidado de los muñecos, así como las respuestas a las preguntas que surjan en la sesión. En esta ocasión, un grupo de indagación (que tuvo a su cargo el cuidado del muñeco (a) que el mediador elaboró previamente ⁹⁵) narrará los pormenores de dicho proceso mediante un texto escrito en una hoja de papel. Esta hoja será colgada en el periódico mural, previa lectura de ella por parte de los integrantes del grupo.
Elaboración de muñecos	Actitudinal: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en la elaboración de muñecos.	Se pretende que los estudiantes se reúnan con sus grupos de indagación (los cuales varían en su composición entre cinco y seis integrantes) y continúen con el proceso de elaboración de muñecos a base de papel y cartón que empezaron previamente ⁹⁶ . La idea de la actividad es que los muñecos tengan forma humana (lo que los estudiantes consideren que esto sea) y recojan alguna de los temas trabajadas durante la comunidad de indagación, en este caso el concepto de cuerpo.
Conversación: escucha	Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las	Se construirá a partir de las preguntas que los estudiantes elaboren conversando con sus compañeros respecto de la actividad de elaboración de muñecos. El mediador las recogerá en el tablero y los estudiantes seleccionarán las que consideren de mayor relevancia. Inicialmente, se pretende que los estudiantes arriben

⁹⁵ Véanse diarios de campo número 13 de los cursos 501 y 502.

⁹⁶ Véase Planeación sesión 13.

de preguntas	intervenciones de los demás miembros de la clase.	al cuestionamiento del concepto de cuerpo; no obstante, las preguntas serán construidas y significadas por ellos.
Planeación sesión 16		
Fecha: 1 de octubre de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 50 minutos por curso		
Comunidad de indagación: Cuidado del cuerpo		
Recursos: Mural de papel periódico, hojas de papel, lápices, lapiceros, tablero y marcadores		
Mediador: Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Periódico mural	Conceptual: el estudiante reconoce, a través de la elaboración de un periódico, las prácticas que lleva a cabo para cuidar de los otros	En el mural colgado en una de las paredes del aula, los estudiantes pondrán sus opiniones respecto al proceso de cuidado de los muñecos, así como las respuestas a las preguntas que surjan en la sesión. En esta ocasión, un grupo de indagación (que tuvo a su cargo el cuidado del muñeco (a) que el mediador elaboró previamente ⁹⁷) narrará los pormenores de dicho proceso mediante un texto escrito en una hoja de papel. Esta hoja será colgada en el periódico mural, previa lectura de ella por parte de los integrantes del grupo.
Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.	Procedimental: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el abordaje y	Se pretende que los integrantes de cada grupo trabajen de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas previamente para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Para esto, se dividirán los cursos 502 y 501 en cuatro grupos cada uno. Allí, los estudiantes cooperarán en la búsqueda de las mejores respuestas posibles. En este sentido es importante que se mantenga el respeto por la voz del otro, razón por la cual, cada vez que un estudiante quiera realizar un aporte a su grupo deberá levantar la mano para pedir poder utilizar el micrófono de la palabra. Dicho elemento se trata de un objeto hecho por el mediador a base de papel y cartón con forma de micrófono y está

⁹⁷ Véanse diarios de campo número 13 de los cursos 501 y 502.

	búsqueda de respuestas a preguntas.	de a pensado como herramienta didáctica que facilite la conversación y el uso adecuado de la palabra por parte de los estudiantes.
Cierre: conclusiones	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación.	A partir de las preguntas abordadas durante la sesión anterior, a saber, ¿Por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad, belleza e instinto? En el curso 501 y ¿Por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad, belleza, forma y estructura y esencia? En el curso 502, los estudiantes deberán llegar a una conclusión. Para ello, los grupos de indagación previamente conformados presentarán las respuestas que lograron construir y las pondrán a consideración de todo el curso. Lo anterior con el ánimo de dar un cierre a la comunidad de indagación mediante la modificación de los muñecos de papel y cartón elaborados por ellos mismos, exaltando en ellos una característica propia del cuerpo y aportando una frase conclusiva.
Auto y coevaluación	Conceptual: el estudiante reconoce los conceptos y prácticas llevadas a cabo durante las comunidades de indagación y su desempeño en torno a estos.	Los estudiantes llevarán a cabo los ejercicios de auto y coevaluación del curso. Para ello, cada uno responderá en una pequeña hoja las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo estoy cuidando de los otros? (autoevaluación) Y 2. ¿Cómo están cuidando los demás de mí? (coevaluación) Una vez que hubieran respondido las preguntas, y basándose en sus respuestas, los estudiantes deben asignarse una calificación numérica a sí mismos y otra a todo el curso, donde la calificación más baja sea 0,0 y la más alta 5,0.
Planeación sesión 17		
Fecha: 22 de octubre de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 50 minutos por curso		
Comunidad de indagación: La palabra y el cuidado: palabras que dan bienestar y palabras que hacen daño		
Recursos: Rollos de cartón, periódicos, cinta, pegante, pinturas, mural de papel periódico, hojas de papel, lápices, lapiceros, colores, tablero y marcadores		
Mediador: Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros.		

Actividad	Metas	Descripción
Periódico mural	Conceptual: el estudiante reconoce, a través de la elaboración de un periódico, las prácticas que lleva a cabo para cuidar de los otros	En el mural colgado en una de las paredes del aula, los estudiantes pondrán sus opiniones respecto al proceso de cuidado de los muñecos, así como las respuestas a las preguntas que surjan en la sesión. En esta ocasión, un grupo de indagación (que tuvo a su cargo el cuidado del muñeco (a) que el mediador elaboró previamente ⁹⁸) narrará los pormenores de dicho proceso mediante un texto escrito en una hoja de papel. Esta hoja será colgada en el periódico mural, previa lectura de ella por parte de los integrantes del grupo.
Carta con palabras que hacen daño y con palabras que dan bienestar	Conceptual: el estudiante reconoce cómo el uso de las palabras influye en el cuidado de sí y de los otros	Se pretende que los estudiantes se reúnan con sus grupos de indagación (los cuales varían en su composición entre cinco y seis integrantes) con quienes habitualmente trabajan en la elaboración de muñecos de papel y cartón, y escojan el muñeco de otro grupo para dedicarle un texto en el que le digan lo que piensan sobre él. El texto debe describir el muñeco de tal forma que las palabras escritas puedan causarle daño, por una parte, y bienestar por otra. Esto con el ánimo de observar lo que causan en los demás las palabras que decimos habitualmente.
Conversación: escogencia de preguntas	Actitudinal: el estudiante escucha con respeto las intervenciones de los demás miembros de la clase.	Se construirá a partir de las preguntas que los estudiantes elaboren conversando con sus compañeros respecto de la actividad anterior. El mediador las recogerá en el tablero y los estudiantes seleccionarán las que consideren de mayor relevancia. Inicialmente, se pretende que los estudiantes arriben al cuestionamiento del concepto de palabra (cómo esta influye en el cuidado de sí y de los otros); no obstante, las preguntas serán construidas y significadas por ellos.
Trabajo cooperativo grupal: abordaje de las preguntas.	Procedimental: el estudiante coopera con los miembros del grupo de indagación en el	Se pretende que los integrantes de cada grupo trabajen de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas previamente para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Para esto, se dividirán los cursos 502 y 501 en cuatro grupos cada uno. Allí, los estudiantes cooperarán en la búsqueda de las mejores respuestas posibles. En este sentido es importante que se mantenga el respeto por la voz del otro, razón por la cual, cada vez que un estudiante quiera realizar un aporte a su grupo deberá levantar la mano para pedir poder utilizar el micrófono de la palabra. Dicho

⁹⁸ Véanse diarios de campo número 13 de los cursos 501 y 502.

	abordaje y búsqueda de respuestas a preguntas.	elemento se trata de un objeto hecho por el medidor a base de papel y cartón con forma de micrófono y está pensado como herramienta didáctica que facilite la conversación y el uso adecuado de la palabra por parte de los estudiantes.
Planeación sesión 18		
Fecha: 29 de octubre de 2018		
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia IED, salones 203 y 204		
Asignatura: Ética		
Tiempo: 20 minutos por curso		
Comunidad de indagación: La palabra y el cuidado: palabras que dan bienestar y palabras que hacen daño		
Recursos: Muñecos terminados		
Mediador: Mauricio Gamboa		
Población: Cursos 501 y 502		
Objetivos: Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros.		
Actividad	Metas	Descripción
Cierre: conclusiones	Conceptual: el estudiante conoce las características propias de una comunidad de indagación.	A partir de las preguntas abordadas durante la sesión anterior, a saber, ¿Por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad, belleza e instinto? En el curso 501 y ¿Por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad, belleza, forma y estructura y esencia? En el curso 502, los estudiantes deberán llegar a una conclusión. Para ello, los grupos de indagación previamente conformados presentarán las respuestas que lograron construir y las pondrán a consideración de todo el curso. Lo anterior con el ánimo de dar un cierre a la comunidad de indagación mediante la modificación de los muñecos de papel y cartón elaborados por ellos mismos, exaltando en ellos una característica propia del cuerpo y aportando una frase conclusiva.
Entrega de muñecos terminados	Procedimental: el estudiante, junto a su grupo de indagación, completa y entrega el muñeco elaborado durante la sección del curso.	En esta actividad, los grupos de estudiantes, uno a uno, irán mostrando sus muñecos a los demás miembros del curso, describiendo sus características y exponiendo las razones por las cuales los elaboraron de la forma en que lo decidieron hacer.

Anexo 2. Diarios de campo del curso 501

Diario de campo No. 1 (observación inicial)	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 22-02-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en el aula y observar las dinámicas académicas en una de sus clases.	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La clase inició a las 12:40 p.m. con un llamado a lista (descubrimos que en el curso tienen como regla que las materias se pierden con el 25% de inasistencia). Hay 21 estudiantes en el salón entre los 9 y 13 años, de los cuales 8 son niñas. El salón es amplio, tienen sillas y mesas, un televisor, un tablero, un armario donde se almacenan los materiales usados en las clases y grandes ventanales en dos de sus costados por lo cual se encuentra bien iluminado. El salón se encuentra al fondo de un segundo piso, contiguo al salón del otro grado quinto. En general, el espacio es silencioso.
Temas	En el marco de la materia de matemáticas, los temas centrales de la clase fueron la suma y la resta, haciendo énfasis en las tres propiedades de la adición. Dos series de ejercicios de estas dos operaciones matemáticas, que los estudiantes debían resolver en sus cuadernos fueron la manera en que la docente evaluó los aprendizajes de los estudiantes. La docente utiliza un sistema de puntos, con el cual solamente califica a los estudiantes que resuelven primero los ejercicios.
Desarrollo de la sesión	En primera instancia, la docente hace un repaso oral de los temas abordados en la clase. Ella verifica que los estudiantes hayan entendido, haciéndoles preguntas acerca de las operaciones de suma y resta. Seguido a esto, procede a hacerles un dictado de algunas operaciones matemáticas para que sean copiadas y resueltas en el cuaderno. Seis estudiantes no entendieron cómo debían resolver las operaciones, razón por la cual la docente procedió a explicarles nuevamente. La docente, para incentivar la resolución de los ejercicios en clase, dijo que les daría puntos a los primeros en terminar. Después de esto, los estudiantes empezaron a resolver las operaciones de forma individual. Cuando la mitad de los estudiantes había terminado, la docente explica uno de los ejercicios en el tablero y les pregunta si alguno tiene dudas. Todos guardaron silencio. Enseguida la docente explicó las propiedades de la suma, dictando la definición de tres de ellas (conmutativa, asociativa y modulativa) para ser copiadas en el cuaderno. Luego los estudiantes realizaron otros ejercicios siguiendo los mismos pasos del tema anterior. Los estudiantes permanecieron casi que en absoluto silencio durante toda la clase, solo hablaban para pedirle ayuda a la docente en la resolución de los ejercicios. Al final de la clase la docente manifestó que el nivel general de los estudiantes en el área de matemáticas estaba atrasado, que “estaban en quinto pero su nivel era de segundo o tercero”; la brecha entre los estudiantes más aventajados y los que presentan dificultades es grande.

Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con respecto a la evaluación, la docente solo calificó, a través de su sistema de puntos, a los estudiantes que terminaban primero, que fueron los mismos en ambas ocasiones ¿y los demás cómo son evaluados? ¿Cómo se atienden los diferentes ritmos de aprendizaje, sobre todo teniendo en cuenta la presencia de población con capacidades diferentes? 2. Llamen la atención las enormes diferencias al llevar a cabo las actividades de clase entre unos estudiantes y otros: algunos aún no sabían sumar, mientras otros entendían perfectamente el tema. Con los dictados, se observó que muchos de ellos confunden las palabras, unen los sustantivos con los conectores y artículos y tienen falencias en términos de redacción. 3. La presencia de estudiantes con capacidades diferentes representa una gran oportunidad y un gran reto en términos didácticos y convivenciales para el desarrollo de las comunidades de indagación futuras. ¿Cómo conseguir que estos estudiantes hagan parte activa de dichos ejercicios?
Diario de campo No. 2	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 26-02-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo. • Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase. 	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la presentación de dos ponencias a cargo de los mediadores (Mauricio Gamboa y Elina Rangel). Hay 21 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.
Temas	En el marco de la materia de ética, el tema central de la clase fue la noción de comunidad de indagación, haciendo énfasis en el dispositivo que la desencadena. En este sentido, se llevaron a cabo dos ponencias por parte de los mediadores bajo los conceptos de normalidad y otro, esto con el ánimo de mostrar a los estudiantes cómo funciona dicho ejercicio y el papel que se pretende ocupe en las comunidades de indagación; en términos generales, la sesión tuvo un carácter introductorio. Los mediadores le aclararon a los estudiantes que lo evaluado de ahí en adelante sería parte de la materia de ética. Se encargó a cuatro estudiantes preparar una ponencia para la siguiente sesión.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El primero de ellos fue la presentación de dos ponencias a cargo de los mediadores, en estas, cada uno asumió el personaje de su compañero (Elina el de Mauricio y viceversa). La presentación de las ponencias evidenció varios propósitos: por un lado, mostrar a los estudiantes un ejemplo de qué es una ponencia para que ellos tuvieran un referente de lo que podrían realizar en adelante; además, las ponencias harán las veces de dispositivo que desencadena las comunidades de indagación, razón por la cual tuvieron un carácter introductorio de dicha metodología de clase; por último, las ponencias pretendieron

	<p>abrir la discusión sobre qué es la normalidad y quiénes son los otros con los que convivimos en el aula. La reacción más común entre los estudiantes fue la de reírse, pues les parecía bastante gracioso que el mediador se atribuyera características femeninas; algunos de ellos comentaron “el mediador es gay”. Sin embargo, cuando la mediadora llevó a cabo su ponencia, los estudiantes comprendieron rápidamente que se trataba de un intercambio de papeles. Según sus comentarios, los estudiantes no entendían cuál era el propósito de esta actividad, razón por la cual se dio paso al siguiente momento de la sesión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Los mediadores explicitan a los estudiantes los puntos mínimos que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo una comunidad de indagación⁹⁹, a saber, la escucha atenta a los argumentos y preguntas que surjan en el marco de una conversación y el trabajo cooperativo con los demás integrantes del curso, también se explica lo que se pretende de las ponencias que los estudiantes llevarán a cabo en adelante. Finalizada la parte expositiva, los mediadores les preguntaron a los estudiantes si tenían dudas o preguntas sobre lo conversado hasta el momento y varios de ellos levantaron la mano pues seguían sin entender los momentos propios de una comunidad de indagación; los mediadores decidieron continuar con la parte práctica para que los estudiantes pudieran vivenciar dichos momentos. 3. Los estudiantes y los mediadores comienzan a conversar sobre lo observado en las ponencias. Muchos estudiantes hicieron preguntas respecto de los temas de las ponencias todas ellas alrededor de lo que significa ser hombre y ser mujer y las diferencias que puede haber entre uno y otro. Dada la cantidad de preguntas tratadas, los estudiantes escogieron cuatro para continuar con la indagación, estas fueron: ¿Qué es ser gay?, ¿qué es una familia?, ¿hay diferencia entre mujeres y hombres en la forma de pensar? Y ¿qué es el respeto y a quiénes respetamos?¹⁰⁰ 4. Una vez escogidas las preguntas de indagación, los mediadores dividen el curso en dos grupos de diez y once integrantes cada uno; en cada grupo coopera un mediador. Se pretendía que los integrantes de cada grupo trabajaran de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. En ambos grupos se presentaron dificultades y situaciones de conflicto por varios motivos; dado que se les permitió a los estudiantes organizarse en los grupos que ellos decidieran, en uno de estos se juntaron varios niños, una niña y una mediadora. En este grupo, los estudiantes hombres rechazaron la presencia de su compañera, tanto así que uno de ellos expresó: “Deberían sacarla del grupo. En este grupo solo hay hombres y ella es la única niña”. Varios de sus compañeros apoyaron la petición: “Sí, tiene razón”, “sáquenla, que se vaya con las otras niñas”. Ante esto, la mediadora les hizo un llamado de atención, preguntándoles por qué no podían estar junto a una mujer o si esto tenía algo de malo, que, si este era el punto de vista de ellos, entonces la mediadora también debía irse. Los estudiantes estuvieron de acuerdo con que la profesora no debía irse, que tenía razón y debían trabajar juntos hombres y mujeres. En
--	---

⁹⁹ Al respecto véase Splitter, L. & Sharp, A. *La otra educación: Filosofía para niños y la otra educación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

¹⁰⁰ Si bien los mediadores, en tanto integrantes de la comunidad del curso 502, intervienen en la escogencia de las preguntas de indagación, se optó por mantener las preguntas tal como los estudiantes sugieren sean redactadas.

	<p>el otro grupo, los estudiantes empezaron a pisarse y a patearse los pies mientras se llevaba a cabo la indagación, por ello, el mediador detuvo la indagación y les pidió que reflexionaran sobre el asunto, les preguntó si esa acción era respetuosa con los demás. Los estudiantes no entendían porque el mediador les llamaba la atención, al parecer, consideran normal patearse y pisarse.</p> <p>Una vez saldadas las situaciones conflictivas, los estudiantes comenzaron a buscar las respuestas a las preguntas escogidas; no obstante, en ambos grupos se centraron en los temas que las subyacían mas no las respondieron propiamente. Los temas que mayor atención cobraron en la indagación fueron los del homosexualismo (ser gay) y el del respeto. En uno de los grupos conversaron sobre si ser gay era algo bueno o malo, frente a lo cual las opiniones fueron divididas; algunos por ejemplo dijeron que era malo porque “era pecado” o porque “no les gustaban los mariquitas”, mientras que otros decían que era “algo normal” y que “cada quien puede hacer lo que quiera siempre y cuando no se meta con nadie”; frente a esto no llegaron a un consenso. En el otro grupo se centraron en el asunto del respeto. Se cuestionaron por las personas que debemos respetar, entre las cuales mencionaron a los padres, a los profesores y, en general a todos los adultos, además uno de los estudiantes mencionó que también había que respetar la naturaleza; este grupo llegó a la conclusión de que respetamos a todos los seres vivos, aunque sean diferentes a nosotros. Con esto se dio por terminada la sesión.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llama la atención el cambio de actitud presentado por la mayoría de los estudiantes respecto de la primera sesión observada: mientras que aquella vez se veían introvertidos y permanecían en silencio, en esta fueron participativos, alegres e incluso conflictivos. ¿Qué influencia tienen los temas y las actividades propias de la comunidad de indagación en esto? 2. Si bien los temas a los que llegó la indagación son indicio de los temas que pueden interesar a los estudiantes en cuanto a la convivencia y el cuidado de si y de los otros, cabe preguntarse qué implica el hecho de que los estudiantes no respondan las preguntas escogidas inicialmente. 3. Es de vital importancia atender las necesidades de cada estudiante y propiciarles el mejor ambiente posible para que todos puedan participar y aprender en las comunidades de indagación. En esta sesión dos de los estudiantes, sobre todo, se vieron perjudicados por las dinámicas dadas, las cuales no se ajustaban a sus particularidades. 4. Se presentó una situación imprevista con relación al tema del tiempo: en ambos grupos de indagación, los cuestionamientos y discusiones se extendieron por la profundidad y amplitud de los conceptos propuestos por los estudiantes. Esto, en un contexto de una hora de duración de la sesión, impidió darle un cierre a la comunidad de indagación. Aspecto que queda pendiente para la siguiente sesión y que reclama revisar las planeaciones de clase y la duración de las actividades.
Diario de campo No. 3	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 5-03-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	

<p>Objetivos: • reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo.</p> <p>• Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase.</p>	
<p>Población de la práctica: Grado 501</p>	
<p>Eje Temático</p>	<p>Descripción</p>
<p>Contexto</p>	<p>La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con el cierre de la comunidad de indagación pendiente de la sesión anterior. Hay 21 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.</p>
<p>Temas</p>	<p>Durante la sesión se hizo el cierre de la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior¹⁰¹, con lo cual los estudiantes completaron todas las fases de dicho ejercicio. Además, se llevó a cabo la presentación de dos protocolos por parte de los mediadores con el propósito de que los estudiantes conocieran en qué consiste dicho ejercicio. Adicionalmente, un grupo de estudiantes presentaron las ponencias elaboradas por ellos mismos, dando inicio a una nueva comunidad de indagación.</p>
<p>Desarrollo de la sesión</p>	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El primero fue el cierre pendiente de la comunidad de indagación de la sesión anterior. Aquí Los estudiantes presentaron las conclusiones a las que llegaron ambos grupos de indagación. Para esto, cada grupo designo a los mediadores para comentar al curso las respuestas que habían dado a las preguntas seleccionadas con anterioridad. En líneas generales, no hubo comentarios de sus compañeros razón por la cual los mediadores los invitaron a buscar una conclusión en común. Los estudiantes que participaron en este momento de la comunidad de indagación fueron los del grupo que había discutido temas relativos al respeto, ellos comentaron que “debíamos respetar a todas las personas por igual” y que “no importa si son diferentes, igual hay que respetarlos”. Los demás estudiantes acogieron estas dos frases como conclusión de la comunidad de indagación y con esto se dio cierre a la misma. 2. Luego se llevó a cabo la presentación de dos protocolos a cargo de los mediadores, de los cuales uno tenía errores de tipo escritural e inconsistencias con los hechos ocurridos en la sesión inmediatamente anterior, ello con el objetivo de que los estudiantes los identificaran por sí mismos y propusieran una mejor manera de escribir el protocolo. Los estudiantes identificaron rápidamente los errores de escritura y fidelidad de la narración cometidos por uno de los protocolantes y procedieron a proponer diversas correcciones: haciendo memoria, señalaron los hechos que realmente ocurrieron en la sesión anterior y nombraron hechos que consideraban más importantes a los que estaban consignados en uno de los protocolos; además, señalaron algunos errores de escritura que, a su parecer, hacían que no se entendiera bien lo que quería decir el protocolante. Llama la atención que identifiquen con facilidad las falencias de lo escrito por sus compañeros.

¹⁰¹ Véase Diario de campo número 2 curso 502.

	<p>3. Enseguida se da inicio a una nueva comunidad de indagación. Tres de los estudiantes, de manera individual, presentan sus ponencias relativas a los temas ser humano, niño, niña, mujer y hombre. En ellas se evidencian concepciones biologicistas como “todos tienen en común que son seres vivos que nacen, crecen, se reproducen y mueren” y religiosas como “todos estos seres son creados por Dios”. En líneas generales, las ponencias no fueron problematizadas por los estudiantes, por el contrario, el centro de atención del curso viró hacia otras cuestiones que les generaban mayor interés como las diferencias que existen entre cada uno de estos seres. El momento de las ponencias pasó rápidamente.</p> <p>4. Finalmente, los estudiantes escogieron las preguntas de la comunidad de indagación. Con la cuestión de las diferencias entre el hombre y la mujer y entre las niñas y los niños rondando desde un principio, las preguntas que seleccionaron fueron ¿Un hombre puede tener el pelo largo y vestir como mujer? Y ¿Los niños son diferentes a las niñas? Rápidamente los estudiantes lanzaron sus primeras respuestas a estas preguntas basados en la apariencia física, pero, por cuestiones de tiempo se dio por terminada la sesión.</p>
Comentarios	<p>1. Se destaca el hecho de que los estudiantes hayan corregido los errores de los demás de manera respetuosa. Se puede decir que, en general, diferenciaron la acción de corregir algo malo que otro hizo y la acción de juzgarlo por ello.</p> <p>2. Es positivo el hecho de que los estudiantes respeten su turno a la palabra y levanten la mano para pedirlo. Este hecho contrasta con los conflictos suscitados en la comunidad de indagación inmediatamente anterior.</p> <p>3. Es importante buscar las mejores maneras para hacer partícipes de las comunidades de indagación a todos los estudiantes, en especial encontrar herramientas que motiven a la estudiante con capacidades diferentes a ser parte de las actividades. En esta ocasión, hacerle preguntas sobre lo que iba aconteciendo no surtió efecto.</p> <p>4. El uso de protocolos durante las comunidades de indagación es implementado como respuesta a la solicitud de llevar a cabo una actividad que fortalezca las habilidades escriturales de los estudiantes, hecha por las docentes de los cursos 501 y 502. En el primer acercamiento de los estudiantes a este ejercicio tomaron una actitud participativa en la corrección de los errores identificados por ellos. En adelante serán ellos quienes los escriban.</p>
Diario de campo No. 4	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 12-03-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo. • Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase.	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción

Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la fase de trabajo cooperativo de la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior. Hay 20 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.
Temas	Durante la sesión se completó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹⁰² , con lo cual los estudiantes dieron cierre a los temas abordados en dicho momento. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="432 459 2045 1118">1. El primero de ellos fue la fase de trabajo cooperativo. Por sugerencia de los mediadores, los estudiantes se dividieron en dos grupos de diez estudiantes cada uno; a cada grupo se integró un mediador. Los estudiantes debían construir respuestas a las preguntas ¿Un hombre puede tener el pelo largo y vestir como mujer? Y ¿Los niños son diferentes a las niñas? Curiosamente, en ambos grupos los estudiantes modificaron la primera pregunta: en el primer grupo indagaron sobre “¿Solo los travestis se visten como mujeres?” mientras que en el segundo grupo la pregunta fue “¿las mujeres se pueden ver como los hombres?” Los estudiantes del primer grupo se mostraron confundidos sobre las diferencias entre los términos gay, transexual y travesti, por esta razón la mediadora se vio en la necesidad de explicarles que significa, en su concepto, cada palabra. Dos estudiantes manifestaron que cualquier hombre se podía vestir como mujer, ya que: “yo me vestí de mujer para una presentación” y “Mi hermano se vistió de mujer para cumplir una apuesta”. Sin embargo, concluyeron que es malo que un hombre se vista de mujer porque “la sociedad lo va a criticar y a nadie le gusta que lo critiquen”. Por su parte, en el segundo grupo los estudiantes se dedicaron a encontrar situaciones en las cuales las mujeres lucieran como hombres: “cuando son ñeras”, “cuando son gomelas”, “cuando son lesbianas”, “cuando no les gustas ser mujer” y “cuando juegan juegos de rol”. Con relación a la segunda pregunta, el primer grupo retomó lo planteado en la comunidad de indagación anterior respecto al tema de la diferencia¹⁰³, los estudiantes plantearon que existen diferencias físicas, en la forma de pensar y sentir pero que esto no impedía que se pudieran respetar los unos a los otros. En el segundo grupo, siguiendo la dinámica de la primera pregunta, enumeraron una serie de elementos que, a su parecer, diferencian a los niños de las niñas, a saber: “la forma de pensar”, “la forma de hablar”, “el aspecto físico” y “los gustos”. <li data-bbox="432 1118 2045 1267">2. Una vez terminado el trabajo por grupos, se llevó a cabo el cierre de la comunidad de indagación. Aquí Los estudiantes presentaron las conclusiones a las que llegaron ambos grupos de indagación. Para esto, cada grupo designó algunos de sus miembros (dos por cada grupo) para comentar al curso las respuestas que habían dado a las preguntas seleccionadas con anterioridad. Entre las conclusiones a las que llegaron ambos grupos de indagación sobresalió la idea de que hay

¹⁰² Véase Diario de campo número 3 curso 501.

¹⁰³ Véase Diario de campo número 2 curso 501 y Diario de campo número 3 curso 501

	<p>diferencias marcadas entre mujeres y hombres y niñas y niños. Como los dos grupos tomaron direcciones diferentes respecto de la primera pregunta no se pudo llegar a una conclusión general al respecto. Los estudiantes comentaron al curso el cambio de pregunta que habían hecho y prosiguieron, rápidamente, con la segunda pregunta, concluyendo que, aunque las niñas y los niños tengan muchas diferencias entre sí esto no impide que puedan convivir de buena forma. Con esto se da por cerrada la comunidad de indagación.</p> <p>3. Luego se llevó a cabo la presentación de protocolos. Dos de los estudiantes que tenían a cargo este ejercicio no lo realizaron, por lo tanto, solo se leyó y analizó un protocolo. El protocolante se mostraba reacio a leer su texto delante de todos sus compañeros. Él les manifestó a los mediadores que le daba pena hacerlo. Ante esta situación, los mediadores lo invitaron a leer su protocolo y a no tener miedo pues sus compañeros no iban a molestarlo; finalmente el estudiante accedió a hacerlo. En líneas generales el protocolo era claro y recogía la mayor parte de los hechos acontecidos en la sesión anterior, pero tenía varios errores ortográficos y palabras repetidas. Como en la sesión anterior, los demás estudiantes identificaron rápidamente estos errores y sugirieron como corregirlos, pero no tenían claro la manera de corregirlos, por lo cual los mediadores intervinieron, explicando que repetir muchas veces la misma palabra impedía que se leyera el texto de manera fluida. Con estas apreciaciones se dio por terminada la sesión.</p>
Comentarios	<p>1. Hubo dificultad con el desarrollo de los protocolos, porque dos de los estudiantes a cargo de dicho ejercicio no lo llevaron a cabo.</p> <p>2. Los estudiantes conversaron con fluidez en la fase de trabajo cooperativo para responder las preguntas de indagación, pero cambiaron radicalmente de actitud en el momento de cierre; la mayoría se limitó a asentir las conclusiones propuestas por cada grupo de indagación. Sumado a esto un estudiante manifestó temor de leer en público. Cabe cuestionarse por lo que ocasiona ambas situaciones, ¿será que los estudiantes tienen miedo de expresarse ante todo el curso?</p> <p>3. Se reitera la emergencia de concepciones machistas en los estudiantes; aunque en esta ocasión no generaron discusiones en el grupo, si dan a entender la manera en que los estudiantes conciben a los otros y genera cuestionamientos sobre cómo esto afecta la convivencia en el aula.</p>
Diario de campo No. 5	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 2-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con un ejercicio a modo de quiz. Hay 21 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.

Temas	Durante la sesión se llevó a cabo un ejercicio a modo de quiz con el cual se pretendía observar si los estudiantes reconocen o no los temas abordados anteriormente en el curso ¹⁰⁴ . Además, se leyó un protocolo elaborado por parte de una estudiante y se dio inicio a una nueva comunidad de indagación.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, los estudiantes llevaron a cabo un ejercicio a modo de quiz. En este debían, de manera individual, abordar las siguientes cuestiones: en primera instancia, definir con sus propias palabras algunos de los conceptos trabajados durante el curso, a saber, ser humano, niña y niño; luego, debían dibujar alguno de ellos teniendo en cuenta las características que le hubieran atribuido en la parte escrita. Hubo cierta demora a la hora de iniciar el quiz porque los estudiantes, en general, estaban dispersos y no atendían a las indicaciones de los mediadores. Superado este escollo los estudiantes se dispusieron en filas (la manera en que habitualmente se ubican, espacialmente hablando, en el resto de sus clases) y desarrollaron el ejercicio en total silencio; salvo algunas preguntas realizadas a los mediadores sobre cómo llevar a cabo el ejercicio, el silencio fue generalizado. En el ejercicio quedaron manifiestas las posturas que tienen los estudiantes sobre los conceptos trabajados. Como es habitual, las concepciones asociadas a imaginarios machistas fueron repetidas. Los niños afirmaron cuestiones como¹⁰⁵: “la niña no es igual al niño, porque eya se viste diferente, habla diferentes, husan aretes, caminan diferente, tienen pelo largo, etc.”, “El niño es un ser humano distinto a las niñas en: -Forma de pensar EJ: un niño piensa en futbol una niña en saltar lazo. - Forma física. -forma de vestir”, “1. Niña respetosa compañeros respeta a persona. 2. Niño alto pelo corto no juega lo mismo las niñas”, entre otras. 2. Luego se llevó a cabo la presentación de protocolos. Dos de los estudiantes que tenían a cargo este ejercicio no lo realizaron, por lo tanto, solo se leyó y analizó un protocolo. En líneas generales el protocolo recogía la mayor parte de los hechos acontecidos en la sesión anterior, pero, como viene siendo habitual, tenía varios errores ortográficos y de puntuación (lo mismo sucedió con los quices). Como pasó con protocolos anteriores, los demás estudiantes identificaron rápidamente estos errores, pero no tenían claro la manera de corregirlos, por lo cual los mediadores intervinieron para aclararlos y corregirlos. 3. Acto seguido, se dio inicio a una nueva comunidad de indagación mediante las ponencias elaboradas por algunos estudiantes, esta vez bajo los conceptos de colombiano, bogotano, rural y urbano. Como sucedió con los protocolos, no todos los estudiantes que tenían a cargo el ejercicio lo realizaron. Dadas las limitaciones en términos de tiempo, no se discutió a fondo lo dicho en las ponencias y se procedió rápidamente a la escogencia de las preguntas que estas suscitaban en los estudiantes. Entre las preguntas surgidas, los estudiantes seleccionaron las siguientes: ¿solo los ciudadanos son bien

¹⁰⁴ La sesión se llevó a cabo después de una pausa de 21 días debida a un día festivo y al periodo vacacional de semana santa.

¹⁰⁵ Las frases se conservan tal como las escribieron los estudiantes. Para mayores detalles véase el anexo *Productos de las comunidades de indagación*.

	educados? Y ¿si no se vive en una ciudad de Colombia, no se es colombiano? Con este hecho se da por terminada la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el ejercicio de quices, se pusieron en juego tanto las habilidades escriturales como las relativas al dibujo, entre otras cosas porque algunos de los estudiantes tienen capacidades diferentes respecto al lenguaje y el dibujo fue una buena alternativa para que ellos pudieran dar cuenta de los conceptos trabajados durante el curso. 2. Hubo dificultad con el desarrollo de los protocolos y ponencias, porque varios de los estudiantes a cargo de ellos no los llevaron a cabo. 3. Se reitera la emergencia de concepciones machistas en los estudiantes: fue un tema predominante en casi todos los quices.
Diario de campo No. 6	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 9-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la presentación de unas carteleras realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UPN con los mismos temas del quiz hecho por los estudiantes anteriormente. Hay 18 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.
Temas	Durante la sesión se completó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹⁰⁶ , con lo cual los estudiantes dieron cierre a los temas abordados en dicho momento. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior. Al inicio de la clase los mediadores presentaron un ejercicio similar al realizado por los estudiantes en la sesión inmediatamente anterior, esta vez hecho por personas ajenas al curso.
Desarrollo de la sesión	La sesión constó de cuatro momentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, los mediadores enseñaron a los estudiantes unas carteleras realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UPN en ejercicio de una comunidad de indagación con los mismos temas trabajados, por los estudiantes, en la actividad de quices de la sesión pasada. Al parecer, las definiciones allí contenidas fueron confusas para los estudiantes. Por ejemplo, en una de las carteleras se dibujó una cadena de ADN para simbolizar al ser humano y, en otra, conexiones cerebrales; los estudiantes no entendieron a primera vista de que se trataba, por lo cual los mediadores debieron

¹⁰⁶ Véase Diario de campo número 5 curso 501.

	<p>dar una explicación que permitiera a los estudiantes tejer relaciones entre sus concepciones personales y las que otras personas ajenas a su entorno tienen sobre un mismo tema.</p> <p>2. Luego se llevó a cabo la presentación de dos protocolos. En esta ocasión los escritos tenían un número de errores escriturales significativamente menor a los que se venían presentando habitualmente. de igual forma, la consistencia entre lo narrado en los textos y los hechos acontecidos en la sesión anterior fue casi total. Con este panorama, no hubo mayores correcciones por parte de los otros estudiantes y rápidamente se pasó al siguiente momento de la sesión.</p> <p>3. Acto seguido, se organizaron dos grupos de nueve estudiantes cada uno y un mediador en cada uno de ellos. Allí se discutieron las preguntas escogidas en la sesión inmediatamente anterior, a saber, ¿solo los ciudadanos son bien educados? Y ¿si no se vive en una ciudad de Colombia, no se es colombiano? Sobre la primera pregunta, se discutió cómo se educan las personas en las ciudades y en el campo: en uno de los grupos se mencionó que, en términos morales, las personas están igual de bien (o mal) educadas tanto en las ciudades como en el campo, pero, en lo académico, “la educación es más amplia, con más cobertura en la ciudad, por eso hay personas más educadas en las ciudades”, según una de las estudiantes. En el otro grupo la indagación se centró en el ámbito ético, los estudiantes afirmaron que hay personas “malas” en todo lugar sin importar la cantidad de habitantes o las condiciones del sitio (campestre, urbano o insular), según ellos la “maldad” propicia la inseguridad, pero se mostraron en oposición a la idea de que la seguridad se recobre con las armas, creen que “entre más educación más seguridad.</p> <p>Luego, al indagar sobre la segunda pregunta, sucedió lo siguiente: en el primer grupo se planteó que la pregunta estaba mal escrita. Después de varias reformulaciones como ¿son colombianos solo quienes están en Colombia?, ¿si no se nace en Colombia no se es colombiano? y ¿si nacemos en otro país no somos colombianos?, se concluyó que somos colombianos sin importar donde vivamos, que lo colombiano es una cuestión de “identidad” (término usado por un estudiante, pero que no se logró definir en el grupo); el segundo grupo se centró en las particularidades de los colombianos, se mencionaron la forma de hablar, “el nombre que le ponen ustedes a las cosas” (mencionó un estudiante de origen venezolano), lo que comemos y cultivamos, los juegos que jugamos y, en general, la cultura, por ello se concluyó que nos hacen colombianos nuestras particularidades, más allá del lugar en que vivamos.</p> <p>4. Finalmente se llevó a cabo la fase de cierre. Aquí, cada grupo delegó a un estudiante para que entregara las conclusiones obtenidas. Como viene siendo costumbre, en esta fase de la comunidad de indagación los estudiantes asintieron a lo dicho por los dos delegados y no se dio mayor discusión al respecto. Sobresalió que uno de los estudiantes se mostró agradecido porque los estudiantes del grupo del que él no hacía parte “nos tuvieron en cuenta a los campesinos, porque siempre nos hacen a un lado”. Con esta apreciación finalizó la sesión.</p>
Comentarios	<p>1. Llamó la atención la significativa mejora, en términos escriturales, de los protocolos presentados en esta sesión. En adelante se verá si se trató de un hecho aislado o si empezará a ser una constante.</p>

	<p>2. En los grupos de indagación empezaron a surgir conceptos nuevos por parte de los estudiantes, tales como “identidad”, “cultura” y “seguridad”. Cabe preguntarse si son conceptos aprendidos por los estudiantes en la escuela, los medios de comunicación o su entorno familiar, dado que, al definirlos, sus respuestas fueron vagas.</p> <p>3. La fase de trabajo cooperativo grupal se dio en un ambiente bastante positivo de escucha mutua. En este asunto también se evidenció una mejora significativa respecto de lo que se venía dando en sesiones anteriores. Por otro lado, en la fase de cierre, nuevamente el protagonista fue el silencio.</p>
Diario de campo No. 7	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 16-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la socialización de una cartelera elaborada por los mediadores.
Temas	Durante la sesión se da inicio a una nueva comunidad de indagación. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior. Al inicio de la clase los mediadores presentaron un ejercicio similar al realizado por los estudiantes en la sesión inmediatamente anterior, esta vez hecho por ellos mismos.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <p>1. En primer lugar, los mediadores enseñaron unas carteleras realizadas por ellos mismos con los mismos temas trabajados, por los estudiantes, en la actividad de quices en sesiones pasadas. A diferencia de las carteleras elaboradas por algunos estudiantes de licenciatura en filosofía¹⁰⁷, lo allí contenido fue comprendido rápidamente por los estudiantes. A los estudiantes les inquietó el dibujo que tenía la cartelera, en él se mostraba una familia compuesta por dos adultos y dos niños. Uno de los temas que suscitó discusión fue el hecho de que la mujer del dibujo tuviera el cabello corto, otro tema llamativo fue que uno de los niños estuviera en silla de ruedas y tuviera una pierna. Hubo comentarios como “¿Por qué tiene el pelo corto si se ve joven, solo las señoras mayores se lo dejan cortico?” y “pobrecito le falta una pierna”. Los mediadores señalaron que las familias varían en sus miembros, así como cada persona tiene características físicas</p>

¹⁰⁷ Véase Diario de campo número 6 del curso 501.

	<p>diferentes que no las hacen mejores ni peores que los demás. Aclaradas estas cuestiones, los estudiantes recibieron los quices que habían realizado anteriormente¹⁰⁸ con algunos comentarios incluidos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Luego se llevó a cabo la presentación de protocolos. En esta ocasión uno de los protocolantes fue un mediador, quien leyó su escrito y no recibió ningún tipo de corrección o pregunta por parte de los estudiantes, por ello otra mediadora se dio a la tarea de corregirlo. Una vez que ella tomó la iniciativa, varios estudiantes comenzaron a señalar algunas frases mal escritas. Cabe cuestionarse el papel de autoridad que implica para los estudiantes la presencia de un adulto como mediador, pues a pesar de tener errores, estos no se atrevieron a corregirlo en un primer momento. 3. A continuación, se da inicio a una nueva comunidad de indagación. En esta ocasión las ponencias que la desencadenaron tuvieron como base los siguientes conceptos: familia, comunidad, profesión y trabajo. Nuevamente dos de los estudiantes a cargo no llevaron a cabo el ejercicio, uno dijo que lo había olvidado y, el otro, que no había traído su cuaderno. En este punto, llamativamente, la docente titular del curso intervino: mencionó que “es normal que ellos no hagan los trabajos porque no tienen acompañamiento fuera del aula. Los papás ni siquiera firman las notas que les envío”. Algunos de los estudiantes se quejaron porque sus compañeros no hicieran las ponencias, en tanto que eso afectaba el desarrollo de la comunidad de indagación. La ponencia definió familia, como “una pareja unida por algún tipo de lazo ya sea legal o religioso que generalmente tiene hijos”. También se habló de otro tipo de familias “no convencionales”. El concepto de comunidad fue cuestionado, debido a que la estudiante lo definió como personas que viven bajo reglas, surgiendo la duda de si no vivir cerca hace que cambien las reglas y ya no se pertenezca a una comunidad. Por último, al atribuirle al trabajo y profesión una remuneración, se cuestionó si, en últimas, no terminan siendo lo mismo. 4. Una vez leída la única ponencia presentada, se procedió a la conversación. Allí, surgieron varias preguntas entre los estudiantes, entre las cuales sobresalieron: ¿Trabajo y profesión son lo mismo? Y ¿sólo hay comunidad cuando vivimos cerca? Dado que no hubo otras ponencias con las cuales hacer un contraste, esta fase de la comunidad de indagación fue bastante rápida y con poco contenido. Con la escogencia de preguntas termina la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes siguen mostrando concepciones arraigadas de lo que implica ser mujer, en términos de aspecto físico, específicamente con el tema del cabello corto o largo. También asocian las diversas capacidades físicas con tener una desventaja en la vida como se evidenció con el dibujo del niño en silla de ruedas. 2. ¿Es inviable romper con todo ejercicio de autoridad en el aula? ¿Cómo manejar esa autoridad? 3. Nuevamente, algunos de los estudiantes no cumplieron con la responsabilidad de llevar a cabo sus ponencias. Al parecer, una de las razones para que esto suceda es la ausencia de un acompañamiento fuera del aula por parte de sus familias. ¿Será necesario replantear el ejercicio de ponencias?
Diario de campo No. 8	

¹⁰⁸ Véase Diario de campo número 5 del curso 501.

Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 23-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la fase de trabajo cooperativo de la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior. Hay 19 estudiantes.
Temas	Durante la sesión se concluye una nueva comunidad de indagación. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, se lleva a cabo la fase de trabajo cooperativo grupal para dar respuesta a las preguntas ¿Trabajo y profesión son lo mismo? Y ¿sólo hay comunidad cuando vivimos cerca? Seleccionadas en la sesión pasada¹⁰⁹. Por primera vez el curso se dividió en tres grupos, uno de los cuales llevó a cabo el ejercicio sin la presencia de un mediador. Llamativamente, en los tres grupos se vieron en la necesidad de definir los conceptos contenidos en las preguntas antes de entrar a responderlas. De este modo, en uno de ellos se recurrió al uso de diccionarios escolares, lo cual no ayudo a sus definiciones no aportaron claridad; incluso la definición de profesión no se encontraba presente. En otros de los grupos (en el que no había mediadores) relacionaron el trabajo con el medio por el cual “uno puede darse gustos” y profesión con un “área en la que tú te especializas”. En el grupo restante se definió que “para ser profesional hay que estudiar, mientras que para trabajar no”. El primer grupo no logró hallar una diferencia sustancial entre profesión y trabajo, el segundo la halló con relación con el nivel de especialización y, el tercero, estableció la diferencia a partir del nivel académico que se requiere para ejercer una u otra. <p>Respecto de la segunda pregunta, uno de los grupos estableció que el territorio no define del todo a la comunidad porque “hasta los astronautas que viven en el espacio son parte de la comunidad” por ello, la comunidad se define por todo aquello que tengamos en común, llámese nacionalidad, cultura, raza, gustos, solidaridad entre los miembros de esta, entre otras. En el grupo en el que no hubo mediadores partieron de cómo Colombia es una comunidad y definieron que, aunque las ciudades colombianas fueran distantes entre sí, todos los colombianos pertenecemos a una misma comunidad; un estudiante señaló que “hasta los de San Andrés son parte de la misma comunidad”. El grupo restante aportó un elemento nuevo a la indagación: señalaron que se podía hacer comunidad a través de los medios tecnológicos con los que contamos</p>

¹⁰⁹ Véase Diario de campo número 7 del curso 501.

	<p>en la actualidad, específicamente mediante las redes sociales, uno de los estudiantes dijo que tenía amigos de otros países con los que hablaba por Facebook y que los consideraba parte de su comunidad. Para el primer grupo la comunidad se forma a partir de elementos en común entre los participantes de esta; para el segundo, la comunidad la define la pertenencia a un país o región geográfica y, para el tercero, la tecnología permite extender las comunidades a todo el mundo.</p> <p>2. A continuación, se llevó a cabo el cierre de la comunidad de indagación. En esta ocasión los estudiantes se mostraron mucho más participativos que en los cierres anteriores y lograron llegar a un consenso en ambas preguntas: de la primera se concluyó que profesión y trabajo son dos cosas diferentes, ya sea por el dinero que se gana en cada una o por el nivel de estudios que requiere, pero que “para ejercer una profesión hay que trabajar”. Respecto de la segunda pregunta, todos estuvieron de acuerdo en concluir que no importa la distancia en la que se encuentren las personas, sino que la comunidad se define por el contacto que tengamos, es decir, por lo que tengamos en común y por cómo nos comuniquemos.</p> <p>3. Para terminar la sesión, se debía llevar a cabo la presentación de protocolos. En esta ocasión los dos estudiantes a cargo no asistieron al colegio ese día, razón por la cual no se llevó a cabo esta actividad. Con esto se dio por terminada la sesión</p>
Comentarios	<p>1. En términos de escucha y respeto por la voz de los otros, sigue evidenciándose una mejora respecto de las primeras comunidades de indagación. Cada vez son más fluidas las conversaciones y las reflexiones evidencian una mayor elaboración conceptual.</p> <p>2. El grupo que trabajo sin presencia de mediadores se mostró propositivo en la manera de llevar a cabo el ejercicio: buscaron ayuda externa en diccionarios y se pusieron de acuerdo para consignar sus respuestas por escrito.</p> <p>3. Respecto al proceso general del curso, se evidencia un avance en la mayoría de los niños en términos de participación en las comunidades de indagación y, sobre todo, en una apropiación de todos los momentos de la comunidad, un sentido de pertenencia por la misma.</p>
Diario de campo No. 9	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 30-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la presentación de protocolos por parte de dos estudiantes. Hay 21 estudiantes presentes.
Temas	Durante la sesión, estudiantes y mediadores presentaron ante el curso una serie de objetos que, a su parecer, los identifican como personas, esto con el objetivo de introducir un nuevo ejercicio que hiciera las veces de dispositivo desencadenante de

	la indagación. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar la sesión, se llevó a cabo la presentación de dos protocolos. En esta ocasión los escritos tenían una muy buena consistencia entre lo narrado y los hechos acontecidos en la sesión anterior; en ambos casos los estudiantes hicieron foco en los acontecimientos más importantes y los describieron de forma muy similar a como habían sucedido. En contraste, el número de errores ortográficos fue mayor, sobre todo en el uso de tildes y puntuación, cuestiones que no fueron identificadas por los demás estudiantes y que requirieron la intervención de los mediadores quienes los corrigieron. 2. Enseguida, estudiantes y mediadores debían enseñar al curso un objeto que, en su consideración, los hiciera sentir identificados. Para esto debían dar una explicación de los porqués de dicha identificación; si bien los estudiantes que hacían falta por presentar ponencias lo hicieron durante la sesión, esta actividad haría las veces de dispositivo desencadenante de la indagación. En el salón había dispuesta una mesa donde los estudiantes debían ubicar, uno a uno, sus objetos, además de escribir el nombre de estos en el tablero. Entre los objetos seleccionados estuvieron: una maleta con estampados de la película <i>Toy Story</i>, un bloc de dibujo, una ruana, un vestido, un perro de peluche, unas gafas, un cepillo para peinar, una maleta de color gris, un saco y una cartuchera, entre otros. En la mayoría de los casos, los estudiantes manifestaron que se sentían identificados por estos objetos porque eran obsequios de sus familias. La estudiante cuyo objeto fue el peluche, opinó que “es obvio, porque todos somos lo que somos gracias a que nuestras familias nos cuidan y nos educan”. En esta actividad, aproximadamente seis estudiantes, no realizaron la tarea de pensar qué objeto los representaba y traerlo ese día. Sin embargo, después de ver el interés de sus compañeros en hablar acerca de su objeto, muchos de ellos comenzaron a “inventar” que el objeto que los identificaba era un lápiz o cualquier otro objeto que tuvieran cerca, para así poder participar en la actividad. Algunos de los compañeros que sí habían traído sus objetos se mostraron disgustados frente a esto y se generó una discusión: uno de ellos les dijo en tono fuerte a sus compañeros “no sean tan mentirosos que ustedes no hicieron nada”, a lo que una estudiante respondió “usted no sea sapo, ¿quién le pidió su opinión?”. Ante esto los mediadores hicieron un llamado a la calma y propusieron que los estudiantes sin objeto podrían traerlo la próxima sesión para que todos tuvieran la oportunidad de hacer parte del ejercicio. 3. Luego, tres estudiantes se dispusieron a presentar sus ponencias. En este caso debían abordar las preguntas ¿Me quiero como soy? Y ¿qué me gustaría cambiar de mí? Las respuestas fueron variadas: uno de los estudiantes escribió: “Soy feliz de ser como soy, Tal vez no soy perfecto, pero soy honesto, amoroso y leal, no trato de ser lo que no soy, ni pretendo impresionar a nadie. Simplemente soy yo”. Otro de ellos señaló en su cartelera: “Me gustaría ser menos impaciente” y “Quiero aprender a controlar el mal humor”. El estudiante restante escribió en su cuaderno: “Si porque Dios me hizo así y debo quererme así” y “ser más obediente con mis padres y maestros”. Este último, había hecho un dibujo de sí mismo

	<p>y uno de los mediadores le sugirió que se lo enseñara a sus compañeros a lo cual se negó de inmediato pues, según mencionó, “me da pena mostrarlo”. Fue contrastante que, por un lado, dieran respuestas personales a las preguntas, las cuales los involucraban directamente, pero que, por otro lado, hubiera reticencia a mostrar sus producciones artísticas (dibujo) al resto del curso.</p> <p>4. Finalmente, inició la fase de conversación. Llamativamente, al comienzo fue difícil para los estudiantes comentar acerca de las respuestas dadas por los ponentes a ese tipo de preguntas personales, razón por la cual los mediadores debieron tomar la iniciativa. Uno de ellos preguntó a los ponentes: “¿Se sintieron cómodos respondiendo las preguntas frente al curso?”. Los tres respondieron que sí y uno de ellos añadió: “me dio un poquito de pena, pero nada más”. Después de esto empezaron a surgir varias preguntas entre las cuales estuvieron: ¿Para quererme a mí mismo primero tengo que confiar en mí? Y ¿tenemos que tener amor para poder crecer?, las cuales fueron escogidas por los estudiantes para proseguir con la comunidad de indagación. Con este hecho finaliza la sesión.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se evidencia un fuerte sentido de pertenencia en los estudiantes con relación a sus familias. 2. Después de varias sesiones sin conflictos en el aula, en esta ocasión se presentaron problemas nuevamente. Hubo acusaciones y ofensas entre los estudiantes a causa del incumplimiento de algunos de ellos con las actividades del curso. 3. Sigue habiendo cierta resistencia a intervenir frente al curso por parte de los estudiantes.
Diario de campo No. 10	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 7-05-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la presentación de protocolos por parte de los estudiantes. Hay 21 estudiantes presentes.
Temas	Durante la sesión, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior. Después, algunos estudiantes presentaron ante el curso una serie de objetos que, a su parecer, los identifican como personas. Para, finalmente, concluir la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹¹⁰ .
Desarrollo de la sesión	La sesión constó de tres momentos:

¹¹⁰ Véase Diario de campo número 9 del curso 501.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de iniciar las actividades, la docente titular del curso presentó a dos nuevos estudiantes que a partir de la fecha harían parte del curso. Ambos son de origen venezolano y, junto a sus familias, están recién llegados a Colombia. Para iniciar la sesión, se llevó a cabo la presentación de dos protocolos, aunque se habían proyectado cuatro; nuevamente hubo incumplimiento con las actividades. En esta ocasión los escritos dieron buena cuenta de lo sucedido en la sesión anterior y las correcciones de los demás compañeros fueron mínimas. El número de errores ortográficos, como es habitual, fue alto, en cuestiones como el uso de tildes y la puntuación. Después de corregir la mayoría de ellos, se prosiguió con la sesión. 2. Enseguida, los estudiantes que no habían presentado su objeto debían enseñarlo al curso; tres de ellos lo habían traído, los demás no. En general hicieron una presentación bastante breve y rápidamente se pasó al siguiente momento de la sesión. 3. Se procede a iniciar la fase de trabajo cooperativo de la comunidad de indagación previamente abierta (sesión anterior). Para ello se divide el curso en cuatro grupos: tres de cinco estudiantes y el restante de seis, ello con el objeto de responder a las preguntas ¿Para quererme a mí mismo primero tengo que confiar en mí? Y ¿tenemos que tener amor para poder crecer?; en esta ocasión los cuatro grupos llevarán la indagación sin el acompañamiento de los mediadores. En líneas generales los grupos no llevaron a cabo el ejercicio de la manera en que lo venían haciendo durante el curso: el denominador común fueron los gritos, las discusiones y la poca escucha entre ellos. En el grupo donde se encontraban los dos estudiantes nuevos no hubo ningún intento por integrarlos a la comunidad de indagación; ellos permanecieron en silencio durante el ejercicio. Dada esta situación la comunidad de indagación quedó inconclusa y los mediadores hicieron un llamado de atención sobre la actitud generalizada que tomaron los estudiantes. Con este hecho finaliza la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los dos niños nuevos estuvieron bastante dispersos y aislados de los demás durante la sesión. 2. Ya se hace una constante el hecho de que los estudiantes incumplan con las actividades planeadas para las comunidades de indagación ¿Implica esto una falta de cuidado con la comunidad? 3. La disposición de los grupos sin acompañamiento de los mediadores propició la emergencia de conflictos y una mala escucha mutua que, a su vez, impidió darle un cierre a la comunidad de indagación ¿Aun no están listos los estudiantes para trabajar y cooperar en sus grupos sin la presencia de los mediadores?
Diario de campo No. 11	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 21-05-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción

Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la presentación de protocolos por parte de los estudiantes. Hay 21 estudiantes presentes.
Temas	Durante la sesión, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior. Después, con el ánimo de concluir la comunidad de indagación interrumpida en la sesión inmediatamente anterior ¹¹¹ , los mediadores presentaron una ponencia cada uno. Luego se llevaron a cabo los ejercicios de observación en el espejo y de elaboración de siluetas que más adelante se describirán en detalle.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar la sesión, se debía llevar a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes que faltaban por presentar dicho ejercicio y nuevamente hubo incumplimiento con las actividades: en esta ocasión ningún estudiante llevó a cabo el ejercicio. Con este panorama, no se pudo llevar a cabo la actividad. 2. Ante lo sucedido en la sesión anterior, en la cual la comunidad de indagación no tuvo un cierre adecuado¹¹², los mediadores presentaron una ponencia cada uno con el fin de extraer algunas conclusiones sobre los temas allí tratados. Las ponencias respondieron a las mismas preguntas que los estudiantes había tratado anteriormente, a saber: ¿me quiero como soy? y ¿qué me gustaría cambiar de mí? Por ejemplo, en una de las ponencias se respondió: “Me gustaría cambiar mi timidez y mi confianza en mí mismo. Ya he ido mejorando en ese aspecto, pero aún me falta hacerlo más; es un proceso y debo tener paciencia. También me gustaría ser más generoso y considerado con los demás. No es que hoy en día no lo sea, solo que conozco personas que son muy generosas y consideradas, yo las admiro mucho, por eso quisiera ser como ellas.” En la otra se respondió mediante dibujos. 3. A continuación, dando inicio a las actividades de cierre de esta fase del curso, los mediadores ubicaron un espejo en el centro del salón, los estudiantes se sentaron en círculo en el suelo y cada uno pasó frente al espejo y se miró en él el tiempo que consideró pertinente. Algunos se miraban rápidamente y otros durante un minuto o más. Una vez que mediadores y estudiantes llevaron a cabo el ejercicio, los mediadores empezaron a hacer algunas preguntas a los estudiantes. Entre ellas estuvieron: ¿qué los hace diferentes a los demás?, ¿qué los hace iguales? y ¿les gustaría cambiar algo de lo que ven? Entre las respuestas dadas por los estudiantes estuvieron: “nos hace iguales que somos niños, diferentes que unos son más gordos y otros más flaquitos, unos más altos y otros más pequeños”, “nos hace iguales el uniforme del colegio”, “nos hace iguales que somos seres humanos y, aunque tengamos diferencias, todos merecemos el mismo respeto”, “nos hace diferentes la personalidad y los gustos, también nuestro color de piel y la forma de hablar”, “nos hace diferentes cómo pensamos y las

¹¹¹ Véase Diario de campo número 10 del curso 501.

¹¹² Véase Diario de campo número 10 del curso 501.

	<p>cosas que hacemos”, “me gustaría cambiar mi estatura, ser más bajita”, “me gustaría cambiar mis gafas por lentes de contacto”, entre otras.</p> <p>4. Dadas las respuestas obtenidas en el momento anterior, los mediadores sugirieron a los estudiantes que las plasmaran en un dibujo de sí mismos. Para ello debían trabajar en grupos de dos personas: un estudiante se acostaba sobre un pliego de papel, mientras el otro delineaba su silueta; luego se invertirían los papeles. Una vez que ambos tuvieran su silueta, la cual simbolizaría la imagen que los otros tienen de ellos, cada uno debía completar su dibujo de tal forma que mostrara aquellas cuestiones que lo hacen igual y/o diferente a los demás, así como aquello que le gustaría cambiar de sí mismo. En dos de los grupos se presentaron conflictos porque a los estudiantes no les gustaban las siluetas que sus compañeros habían hecho. “Abrase, me hizo muy feo” mencionó uno de los estudiantes. No obstante, en líneas generales, el ejercicio fue fluido y los estudiantes mostraban estar disfrutándolo; el ambiente fue de alegría y risas. Con esta actividad se da por terminada la sesión: por falta de tiempo, la mayoría de los estudiantes no concluyeron sus dibujos.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ante el reiterado incumplimiento de los estudiantes con las actividades propias de las comunidades de indagación, se hace necesario replantearlas y revisar las prácticas de cuidado respecto de las comunidades de indagación. 2. Salvo algunos conflictos, hubo una buena convivencia durante el trabajo grupal, lo cual contrastó con las serias dificultades presentadas durante la sesión pasada.
Diario de campo No. 12	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 28-05-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:30 p.m. y las 4:30 p.m. Se da inicio con la elaboración de cartas por parte de los estudiantes.
Temas	Durante la sesión, se llevó a cabo la elaboración de cartas (una por cada estudiante), con el objetivo de recoger los principales temas trabajados durante el curso. Además, se llevaron a cabo los ejercicios de auto y coevaluación de esta fase del curso
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de dos momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, los estudiantes llevaron a cabo la escritura de una carta cada uno. Los mediadores dieron las indicaciones sobre la realización de la carta: esta debía estar dirigida a un ser querido o persona cercana a cada estudiante y debía narrar la manera en que cada estudiante se reconoce a sí mismo a la luz de los conceptos trabajados a lo largo del curso. Varios estudiantes no entendieron en un principio lo que debían hacer, por lo cual hubo que reiterar la explicación. Durante el curso se había optado por mostrar ejemplos de cómo llevar a cabo la mayoría de las actividades; no obstante, en este caso

	<p>los mediadores prefirieron que la elaboración de la carta estuviera influenciada lo menos posible por factores externos a las comprensiones elaboradas por los estudiantes durante el proceso.</p> <p>Los estudiantes se enfocaron en diversos temas y dirigieron las cartas, la mayoría de ellos, a sus madres. En las cartas se encontraron frase como: “aún no soy un hombre maduro y no he pasado mi adolescencia”, “no me gusta tanto mi nombre”, “Querida MAMÁ Quiero contarte que yo soy una Niña que está en una comunidad y por eso Soy un ser humano”, “y no me gustaria los o meres [hombres] machos y que le pegan a las mujeres a mi me gustan los omobre [hombres] que mandan chocolates cartas etc y no e conocido ni uno lo quisiera conoser”, “TE AMO MAMA Te quiero agradecer porque me enseñaste aser un mejor humano y porque me diste la vida y me quisiste simpre como yo fuera asi fuera niño o niña”. “Te quiero agradecer porque con tu trabajo me asdado lo que siempre pido porque gracias a ti no seguimos en el pueblo y a ora bibimos en bogota”, entre otras¹¹³.</p> <p>2. Una vez terminadas las cartas, se llevaron a cabo los ejercicios de auto y coevaluación por parte de los estudiantes. Para ello, cada uno debía responder en una pequeña hoja las siguientes preguntas: 1. ¿Respete las opiniones de los demás? 2. ¿Particpe con mis preguntas y opiniones? 3. ¿Hice todas las actividades? Y 4. ¿Escuche las opiniones de mis compañeros?, esto en el caso de la autoevaluación. Para la coevaluación se mantuvieron las mismas preguntas, cambiando su destinatario (del yo hacia los otros), así: 1. ¿Mis compañeros respetaron las opiniones de los demás? 2. ¿Mis compañeros participaron con sus preguntas y opiniones? 3. ¿Mis compañeros hicieron todas las actividades? Y 4. ¿Mis compañeros escucharon las opiniones de los demás? Una vez que hubieran respondido las preguntas, y basándose en sus respuestas, debían asignarse una calificación numérica a sí mismos y otra a todo el curso, donde la calificación más baja fuera 0,0 y la más alta 5,0.</p> <p>Hubo variadas respuestas y calificaciones, entre ellas estuvieron: “1. Si por que soy un poco timido y algo callado. 2. No por que soy timido y no me gusta ablar en publico. 3. Si por que no ablo a menudo. 4. No bueno casi no hay veses”. Me pondria un 3.5, “1. si, porque escuchaba a los demas, Pero algunos hablaban. 2. si, porque hacia preguntas si Tenia duda y en el grupo opinaba. 3. si, porque los demas Tenian ideas diferentes. 4. hice la Ponencia y el protocolo y traje lo que me pidieron”, “1. si escuche por que no hable cuando ellos daban su opinión y por que les puse atencion”, “4. No tanto hacia las actividades por que me olvido” “2. si”, “2. A veces porque m daba miedo y pena. 3. Si ya que no me burlo de lo que dicen. 4. No siempre porque me daba peresa. 100% Honesto 3.8”, “2. No me gusta levantar la mano”, “2. Regular, Porque en el comienzo de las clases no preguntaba ni opinaba 2.5”.¹¹⁴</p> <p>En el ejercicio de coevaluación se presentaron conflictos, puesto que la mayoría de los estudiantes, exceptuando una de ellas, querían ponerse una calificación entre 4,5 y 5,0; Mientras que la estudiante en desacuerdo creía que lo más justo era</p>
--	--

¹¹³ Más adelante se mostrarán algunas de las cartas que contienen estas frases.

¹¹⁴ Más adelante se mostrarán algunas de los documentos que contienen estas frases.

	<p>un 2,5. Los demás estudiantes comenzaron a atacarla y uno de ellos le dijo “no se meta. Si usted quiere póngase esa nota, pero no nos perjudique a todos”, a lo que la estudiante respondió: “yo pongo la nota que me parece más justa”. Finalmente decidieron que la calificación más justa fuera un 2,8. Con esto se dio por terminada la sesión y, con ella, la segunda fase del curso. En adelante los estudiantes tendrán su periodo vacacional y las actividades se retomarán en el segundo semestre del año.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como es recurrente, en las elaboraciones de los estudiantes salen a relucir cuestiones relativas al machismo. 2. En las respuestas de las autoevaluaciones salieron a relucir muchas de las particularidades identificadas a lo largo del curso, tales como: temor de participar en las actividades (timidez, miedo y pena) o problemas escriturales sobre todo en lo ortográfico, entre otras, 3. Nuevamente hubo agresiones verbales, esta vez al surgir un desacuerdo en un aspecto cuantitativo del curso.
Diario de campo No. 13	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 3-09-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:40 p.m. y las 5:10 p.m. Se da inicio con un ejercicio de recontextualización de las actividades del curso.
Temas	Durante la sesión, se hizo la entrega, a los estudiantes, de las cartas que habían elaborado previamente en el curso, se llevó a cabo un ejercicio de recontextualización de los temas abordados previamente en el curso, con el ánimo de que los estudiantes recordaran algunos de ellos. Además, el mediador dio las pautas para el ejercicio que será transversal a esta fase del curso (elaboración de muñecos).
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de dos momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, el mediador arriba al aula con un muñeco hecha de papel y cartón, el cual, según señala, lo acompañará en lo que resta del curso, ya que la otra mediadora no regresará a las comunidades de indagación. Este hecho causó sorpresa y molestia en los estudiantes: si bien tuvieron muestras de alegría con la llegada del mediador y se mostraron muy animados y dispuestos a retomar las actividades del curso, la noticia les disgustó bastante. Una de las estudiantes señaló: “Lástima. Yo quería mucho a la profe y ya no la vamos a volver a ver”. <p>Por otro lado, el mediador entregó a los estudiantes las cartas que habían elaborado al final de la segunda parte del curso y, con ello, les pidió que recordarán las actividades y los temas que se habían abordado anteriormente. Los estudiantes se mostraron participativos en su gran mayoría y uno de ellos sugirió que se escribieran en el tablero los conceptos trabajados</p>

	<p>durante las comunidades de indagación. Así, se hizo una lista que incluyó: ser humano, niña, niño, colombiano, bogotano, ¿me quiero como soy?, ¿qué me gustaría cambiar de mí?, profesión y comunidad.</p> <p>2. Enseguida, el mediador llevó a cabo una explicación de la actividad que atravesará las comunidades de indagación subsiguientes. Se trata de la elaboración, por grupos, de un muñeco hecho de papel y cartón que los estudiantes diseñarán y decorarán de la manera que consideren pertinente. Para ello deben recolectar y compartir una serie de materiales. Además, cada semana, un grupo narrará mediante un texto el proceso de cuidado que lleven a cabo con el muñeco que el mediador llevó a la clase. Dicha narración será colgada en un periódico mural ubicado en una de las paredes del aula, dando cuenta de la manera en que los estudiantes cuidan de los otros. La sesión finaliza con la distribución de los grupos de trabajo.</p>
Comentarios	<p>1. Las actividades se retoman tres meses después de haber llevado a cabo la última sesión de la segunda fase del curso¹¹⁵, esto debido a las dinámicas internas de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. En adelante se espera observar las consecuencias de esta larga pausa.</p> <p>2. Por dinámicas internas de la Licenciatura en Filosofía de la UPN en esta fase del curso solo estará presente un mediador durante las comunidades de indagación. En adelante se espera observar las consecuencias de este hecho tanto en lo convivencial como en el desarrollo de las comunidades de indagación.</p> <p>3. Adicionalmente, debido a la reconfiguración de los horarios del curso 501, la docente titular ofrece un espacio de 50 minutos (10 menos de lo acostumbrado) para el desarrollo de las subsiguientes comunidades de indagación. Si en la primera parte del curso el tema de la duración de las sesiones condicionó el desarrollo de varias actividades, esta reducción en el tiempo implica un mayor reto para la comunidad,</p>
Diario de campo No. 14	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 10-09-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:40 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la discusión por parte de los estudiantes de la pregunta ¿Los seres humanos somos animales?

¹¹⁵ Véase el Diario de campo número 12 del curso 501.

Temas	Durante la sesión, los estudiantes conversaron sobre si los seres humanos somos o no animales. Además, empezaron a elaborar en grupo los muñecos de papel y cartón. Finalmente, el mediador dio las pautas para trabajar en el periódico mural donde los estudiantes darán cuenta de cómo están cuidando de los miembros del curso.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un primer momento, los estudiantes, partiendo de la pregunta ¿Los seres humanos somos animales? Expresaron sus puntos de vista respecto al tema. Hubo varias posturas al respecto: se mencionó que “somos diferentes a los animales porque ellos tienen instinto y los humanos no”, se asoció el hecho de ser animal con una actitud que daña a los demás “alguien que es animal es agresivo y violento” y cuestiones relacionadas con la alimentación y las partes del cuerpo que hacen a los humanos parecidos a los animales. Las preguntas que los estudiantes eligieron para la comunidad de indagación fueron: ¿es malo comportarse como un animal? Y ¿cuál es la característica que hace animal al ser humano? 2. Después, los estudiantes empezaron a elaborar en grupos sus muñecos de forma humana a base de cartón y papel; el mediador los invitó a incluir en el muñeco una característica de otro animal. Uno de los grupos conformado por cinco estudiantes no tenía materiales para elaborar su muñeco, razón por la cual solicitaron a los otros grupos que les compartieran sus materiales a lo que estos accedieron sin problema. En líneas generales los estudiantes trabajaron con facilidad en grupo, distribuyéndose las tareas sin tener discusiones. Los dos grupos que tienen estudiantes con capacidades de aprendizaje diferentes, los incluyeron en el trabajo asignándoles funciones que ellos debían desarrollar; no se les observó aislados como en otras ocasiones. Los estudiantes se centraron en pintar las partes del cuerpo de los muñecos y dejaron para después la definición de la forma de estos. 3. Finalmente, se encarga a un grupo del cuidado del nuevo miembro del curso (el muñeco llevado por el mediador)¹¹⁶ por el resto de la semana. El proceso de cuidado deben resumirlo en un texto corto que colgarán en un periódico mural pegado en una de las paredes del aula. Con esto se da por terminada la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes con capacidades diferentes se ven integrados y participativos en los grupos. El ejercicio de elaboración de muñecos se muestra más efectivo en este aspecto, que otros ejercicios llevados a cabo en comunidades de indagación previas. 2. Se observan concepciones negativas sobre lo que implica ser animal. Los estudiantes lo asocian con agresividad y violencia ¿Cómo afecta esto la manera en que reconocen y cuidan de los animales?
Diario de campo No. 15	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 17-09-2018	

¹¹⁶ Véase el Diario de campo número 13 del curso 501.

Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:40 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con un diálogo acerca del cuidado del muñeco que el mediador había entregado a un grupo de estudiantes la semana anterior. Hay 19 estudiantes en el aula.
Temas	Durante la sesión, un grupo de estudiantes comentó al curso las particularidades del proceso de cuidado de un muñeco durante la semana previa a la sesión. Además, se concluyó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹¹⁷ .
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un primer momento, por petición de la docente titular del curso, el mediador aclara a los estudiantes que si deciden reunirse a trabajar en la elaboración de los muñecos fuera de la institución es por su propia iniciativa, ya que la docente acordó con los familiares de los estudiantes no dejarles trabajos de este tipo. Acto seguido, el grupo encargado de cuidar el muñeco durante la semana previa a la sesión relató a sus compañeros la manera en que lo habían hecho: una de las estudiantes del grupo tuvo el muñeco durante toda la semana en su casa, dado que se lo llevó la tarde posterior a la sesión anterior y, por motivos familiares, no pudo regresar el resto de la semana. La estudiante comentó que su primera acción de cuidado fue hacerle una cama al muñeco para que este “descansara y durmiera”; luego tuvo una reunión familiar donde le presentó el muñeco a sus tías y primas y les contó por qué estaba encargada de cuidarlo esa semana; finalmente mencionó que algunos días durmió junto a él y que lo entregaba “bueno” tal como lo recibió. Ella, junto a su grupo, debía escribir en el periódico mural el proceso de cuidado, pero manifestó junto a sus compañeros no haber entendido que debían hacerlo previo a la sesión, por lo cual el ejercicio quedó pendiente. Finalmente, este grupo hizo entrega del muñeco al grupo encargado de cuidarlo durante la semana siguiente. 2. Después, los estudiantes se reunieron en dos grupos uno de nueve estudiantes y otro de diez. El primer grupo decidió abordar la pregunta ¿Es malo comportarse como un animal? Ellos tuvieron serias dificultades para hacer el ejercicio de indagación: mientras una parte de los estudiantes quería responder la pregunta, otros se encontraban hablando de temas diferentes, lo que llevó a una discusión. Se acusaban unos a otros de irrespetuosos y el tono de voz fue en aumento hasta llegar a los gritos. En ese momento el mediador intervino señalando las serias dificultades que estaban mostrando para escuchar a los otros. Una estudiante señaló que a sus compañeros “debería darles pena ser tan irrespetuosos”. El mediador entregó al grupo un micrófono hecho de papel y cartón y les sugirió usarlo para darse el turno a la palabra; quien tuviera el micrófono podría hablar y quien no lo tuviera debía levantar la mano para que le cedieran el micrófono. A partir de allí

¹¹⁷ Véase Diario de campo número 14 del curso 501.

	<p>podieron empezar a discutir la pregunta, pero el tiempo que les quedaba era muy corto, por lo tanto, solo alcanzaron a mencionar que no es malo comportarse como animal porque “física y emocionalmente somos animales”, y que sí es malo porque “peleamos como los animales”.</p> <p>El segundo grupo escogió la pregunta ¿cuál es la característica que hace animal al ser humano? El grupo fue liderado por una estudiante que preguntaba a cada compañero su opinión sobre el tema. Uno de sus compañeros le pidió que escribiera las respuestas, ella respondió “¿Por qué siempre yo? Parezco su sirvienta” a lo que el compañero respondió “Tu ya sabes por qué. Porque eres la más inteligente y la que mejor escribe”. La estudiante aceptó tomar nota de las respuestas de sus compañeros. Entre ellas se encontraban: “el comportamiento agresivo”, “los sentimientos e instintos”, “la inteligencia y el cuidado hacia la familia” hacen animal al ser humano. Se presentó un debate sobre si los animales tienen las capacidades de tener sentimientos e inteligencia; el grupo estaba dividido. Quienes afirmaban que los animales tienen sentimientos e inteligencia hablaron de la capacidad de los monos para comunicarse con señas y para encajar figuras geométricas en espacios vacíos (reconocer formas), hablaron de los animales que la NASA llevaba al espacio para hacer investigaciones y de lo tristes que se ponían las mascotas cuando estaban solas. Con esos argumentos convencieron a los demás compañeros quienes no presentaron objeciones al respecto. A este grupo también se le entregó un micrófono como herramienta para la comunicación entre los estudiantes.</p> <p>3. En un último momento, los estudiantes entregaron sus conclusiones a todo el curso acompañados de sus avances en la elaboración de los muñecos, cuyos resultados fueron disímiles: formas variadas, partes de animales diferentes y avances mayores y menores; las conclusiones no pudieron ser debatidas por falta de tiempo. Con esto se da por terminada la sesión a las 5:30 p.m.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llama la atención el hecho de que la estudiante haya tenido presente en su proceso de cuidado, la importancia del descanso y el sueño en condiciones confortables y la socialización de las personas, tanto un aspecto individual (comodidad), como uno colectivo (vida social). 2. Es llamativo el hecho de que una estudiante se sienta “sirvienta” por ser encargada de ciertas labores que, según uno de sus compañeros, solo ella, por sus aptitudes sobresalientes, puede realizar ¿Es esto machista o excluyente? ¿de qué forma? 3. Ante las constantes peleas a la hora de llevar a cabo el trabajo cooperativo grupal, se introduce a la comunidad de indagación la herramienta didáctica de los “micrófonos de la palabra” para intentar mejorar dicha falencia.
Diario de campo No. 16	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 24-09-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	

Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:40 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con un diálogo acerca del cuidado de la muñeca por parte de uno de los grupos de indagación durante la semana anterior. Hay 16 estudiantes en el aula. Se encuentra que los asientos de los estudiantes fueron cambiados: antes eran mesas y sillas individuales, ahora son pupitres.
Temas	Durante la sesión, dos grupos de estudiantes presentaron sus narraciones del proceso de cuidado de un muñeco durante la semana previa a la sesión. Además, se dio inicio a una nueva comunidad de indagación.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al inicio de la sesión, los estudiantes manifestaron estar tristes por la partida de dos de sus compañeros (hermanos entre sí), quienes fueron retirados del colegio por sus padres. Manifestaron extrañarlos mucho. En un primer momento, dos grupos de estudiantes que habían cuidado el muñeco “nuevo profe” presentan cada uno un texto corto donde narran su proceso de cuidado. Ambos textos recogen de manera escueta algunas de las actividades que llevaron a cabo los estudiantes durante la semana de cuidado 2. Acto seguido, los estudiantes empiezan a indagar sobre el tema propuesto por el mediador, a saber, el cuerpo y su importancia en el ser humano. Lo primero que hacen los estudiantes es tratar de responder a la pregunta por qué es el cuerpo. Después de escuchar las opiniones de la mayoría de los estudiantes, se recogen cuatro características o cualidades que definen lo que para ellos es un cuerpo: 1. Es la parte sensible del ser humano. 2. Es belleza. 3. Es un instrumento o herramienta que el ser humano usa para vivir. Y 4. Es instinto. Dadas estas definiciones, el mediador propone que cada grupo tome una y la plasme en la elaboración de sus muñecos. 3. Finalmente, los estudiantes se reúnen por grupos y continúan elaborando sus muñecos; la mayoría ya tienen sus partes ensambladas, por lo cual se dedicaron mayormente a pintarlos y decorarlos. Durante esta actividad, la estudiante con capacidades de aprendizaje diferentes, entrega al mediador un muñeco que ella elaboró individualmente en casa, solicitando que sea cuidado por él durante la semana tal como ellos (los estudiantes) lo han venido haciendo. Con esto se da por terminada la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. La partida de dos estudiantes del curso causó impacto en sus compañeros. Se mostraron tristes y, por primera vez, dispersos en el desarrollo de las actividades del día. Aquí cabe preguntarse por la influencia de las cuestiones emocionales de cada estudiante en el desarrollo de las comunidades de indagación. 2. Es significativo que una de las estudiantes quiera involucrar al mediador en las dinámicas que él mismo les ha propuesto a lo largo del curso. Esto es indicio de que los estudiantes reconocen al mediador como un miembro más de su comunidad, puesto que lo vinculan en las dinámicas de cuidado de los otros.
Diario de campo No. 17	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 1-10-2018	

Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:40 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con un diálogo acerca del cuidado de muñecos por parte de una estudiante y el mediador. Hay 18 estudiantes en el aula.
Temas	Durante la sesión, una estudiante y el mediador presentaron sus narraciones del proceso de cuidado de muñecos durante la semana previa a la sesión ¹¹⁸ . Además, se concluyó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior y se llevaron a cabo los ejercicios de auto y coevaluación de la tercera parte del curso.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al inicio de la sesión, no todos los estudiantes pueden empezar las actividades porque algunos de ellos se encontraban copiando, en sus cuadernos, una larga lista de ejercicios correspondientes a la materia de inglés; esto afectó negativamente la realización de la comunidad de indagación, pues no todos los miembros de los grupos pudieron participar de ella. En un primer momento, el mediador narra su proceso de cuidado del muñeco elaborada por una de las estudiantes y procede a devolvérsela; el mediador hace énfasis en la dificultad de cuidarla en espacios como el transporte público, dado que las personas, en su mayoría, no cuidan de los demás y solo se preocupan por transportarse rápidamente. Enseguida, una estudiante miembro del grupo que había cuidado el muñeco del curso presenta un texto corto donde narra su proceso de cuidado (sus demás compañeros no participaron de la actividad por la dificultad señalada en el párrafo anterior). Ambos textos, el del mediador y el de la estudiante, son colgados en el periódico mural ubicado en una de las paredes del aula. 2. Acto seguido, los estudiantes empiezan a indagar sobre el tema del cuerpo, a la luz de la pregunta ¿Por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad, belleza e instinto?¹¹⁹ En general la discusión entre los grupos fue respetuosa y los grupos se fueron completando a medida que avanzaba el ejercicio de indagación; no obstante, uno de los grupos quedó incompleto y el mediador debió acompañar a la única estudiante de este. Al finalizar la indagación, los estudiantes concluyeron que el cuerpo es importante en los siguientes términos: como instrumento, “ya que nos permite comunicarnos ya sea hablando, haciendo señas o gestos y, también, haciendo música”; como sensibilidad “porque nos permite sentir dolor y darnos cuenta cuando alguien nos hace daño” (aunque el daño no solo se hace mediante el cuerpo, sino que también afecta las emociones); como belleza, “el cuerpo ayuda a las personas a sentirse bonitas (aunque hay gente a la que no le importa ser bella), permite hacer cosas bellas como la pintura y la música”, y, en ocasiones no es suficiente para que las personas se sientan bellas, por lo cual “se ponen ropas, accesorios, peinados y se hacen cirugías”; por último, el cuerpo es

¹¹⁸ Véase el Diario de campo número 16 del curso 501.

¹¹⁹ Véase el Diario de campo número 16 del curso 501.

	<p>importante como instinto “porque permite defenderse, esquivar cosas que nos lancen y despertarnos temprano en la mañana” y “el instinto es una característica animal del ser humano”.</p> <p>3. Dado lo anterior, y a modo de cierre, el mediador resalta la importancia del cuerpo en los seres humanos e invita a los estudiantes a pensar en la importancia del cuidado del cuerpo, tanto de sí mismos como el de los demás. Por cuestiones de tiempo no se pudo ahondar en esta fase de cierre.</p> <p>4. Finalmente, los estudiantes llevan a cabo los ejercicios de auto y coevaluación del curso a la luz de las preguntas 1. ¿Cómo estoy cuidando de los otros? (autoevaluación) Y 2. ¿Cómo están cuidando los demás de mí? (coevaluación). Hubo respuestas variadas en los estudiantes, tales como: “1. Pues yo no peleo ni nada de eso pero no me dejo ofender”, “2. ellos me cuidan un poco porque a veces nos divertimos y a veces peleamos pero nos cuidamos”, “2. Pues a mi me tratan bien no me molestan”, “2. yo siento que hay beses que se preocupan por mi me preguntan que si traje las tareas y abeses me regañan 3.5”, “2. los demas no cuidan denadie mu ibien pero la profe cuida demi enseñandome lo que tengo que saber 3.5”, “1. yo estoy cuidando de los demas. Yo los trato bien no les hablo mal pero aveces no se aveces los trato mal 4.0”, entre otras. Con esto se da por terminada la sesión.</p>
Comentarios	<p>1. Actividades pertenecientes a la materia de inglés impidieron el desarrollo habitual de la comunidad de indagación: los grupos empezaron la indagación sin todos sus miembros e, incluso, una estudiante quedó sola en su grupo, por lo cual el mediador la acompañó en la indagación.</p> <p>2. Las respuestas de los estudiantes en la comunidad de indagación sobre el cuerpo fueron muy ricas conceptualmente y mostraron una amplia comprensión sobre el tema por parte de ellos.</p> <p>3. Los ejercicios de auto y coevaluación dejan la idea de que los estudiantes no se sienten bien cuidados por los demás miembros del aula.</p>
Diario de campo No. 18	
Nombres del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 22-10-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:40 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con un diálogo acerca del cuidado de muñecos por parte de uno de los grupos durante la semana inmediatamente anterior. Hay 18 estudiantes en el aula.

Temas	Durante la sesión, un grupo de estudiantes presentó su narración del proceso de cuidado de un muñeco durante la semana previa a la sesión ¹²⁰ . Además, se dio inicio a una nueva comunidad de indagación.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al inicio de la sesión, un grupo de estudiantes narró su proceso de cuidado del muñeco del curso, a partir de un texto corto elaborado por ellos presente en el periódico mural del curso. En el texto comentaban algunas de las actividades que llevaron durante la semana previa a la sesión, tales como: reparar las partes desgastadas, protegerla en el transporte y hacerle una cama para que pudiera descansar. 2. Acto seguido, se llevó a cabo la elaboración de cartas por parte de los grupos de indagación. Con ellas se pretendía trabajar la temática del papel que ocupan las palabras en el cuidado que brindamos a los otros. Los grupos debían escoger uno de los muñecos elaborados por otro grupo para dedicarle un texto en el que le dijeran lo que piensan sobre él o ella. Sin embargo, ningún grupo había traído su muñeco, por lo cual la actividad tuvo que modificarse. Así, las cartas describieron a los integrantes de alguno de los grupos de indagación de tal forma que las palabras escritas pudieran causarles daño o bienestar según fuera el caso. <p>Algunas de las frases presentes en las cartas fueron: “Algunos son muy distraídos y por eso no prestan atención Algunos son desordenados y no hacen nada y no hacen tareas”, “gracias por ser responsable, gracias por ser buenos conmigo, Gracias por ser amables y son muy inteligentes y por esforzarse por hacer cosas bien”, “El grupo cuatro a veces se porta mal cuando les conviene, algunos no parecen ser inteligentes algunos son canchales otros aburridos cuando no tienen que hablar [...] algunos no se les entienden nada y también hablan cosas que no existen, y son cabeza hueca” ,entre otras. Una vez terminadas las cartas se da por terminada la sesión.</p>
Comentarios	1. En el ejercicio de cartas salió a relucir que los estudiantes reconocen el peso de sus palabras: saben cuáles proporcionan bienestar y cuáles daño.

Diario de campo No. 19

Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 29-10-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 501	
Eje Temático	Descripción

¹²⁰ Véase el Diario de campo número 17 del curso 502.

Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:20 p.m. y las 3:40 p.m. Se da inicio con la entrega de muñecos por parte de los grupos de estudiantes. Hay 17 estudiantes en el aula.
Temas	Durante la sesión, se llevó a cabo la entrega de los muñecos elaborados por los estudiantes a lo largo de la tercera etapa del curso.
Desarrollo de la sesión	La sesión constó de un momento: 1. Aunque inicialmente se tenía proyectado que la sesión tuviera un mayor desarrollo. Solamente se llevó a cabo una actividad, a saber, la entrega de los muñecos elaborados por los estudiantes a lo largo de la tercera etapa del curso. Con dicha entrega, además de dar cierre a la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹²¹ , se culminaba la intervención en el aula. Uno a uno, los grupos de estudiantes fueron mostrando los muñecos a sus compañeros, describiendo sus características y exponiendo las razones por las cuales los elaboraron de la forma en que lo decidieron. Por motivos de tiempo no hubo replicas ni discusiones al respecto. ¹²²
Comentarios	1. Como fue habitual durante el curso, esta sesión se vio afectada por la falta de tiempo a causa de las dinámicas internas del Colegio Guillermo León Valencia IED.

¹²¹ Véase el Diario de campo número 18 del curso 501.

¹²² Más adelante se mostrarán algunas imágenes de los muñecos elaborados por los estudiantes.

Anexo 3. Diarios de campo del curso 502

Diario de campo No. 1 (observación inicial)	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 23-02-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 203	
Objetivos: reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en el aula y observar las dinámicas académicas en una de sus clases.	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La clase inició a las 12:30 p.m. con un llamado a lista (descubrimos que en el curso tienen como regla que las materias se pierden con el 25% de inasistencia). Hay 21 estudiantes en el salón entre los 9 y 13 años, de los cuales 8 son niñas. El salón es amplio, tienen sillas y mesas, un televisor, un tablero, un armario donde se almacenan los materiales usados en las clases y grandes ventanales en dos de sus costados por lo cual se encuentra bien iluminado. El salón se encuentra en un segundo piso, entre dos salones de primaria lo que propicia niveles altos de ruido.
Temas	En el marco de la materia de ciencias sociales, el tema central de la clase fue la democracia, haciendo énfasis en las tres ramas del poder público en Colombia, la participación ciudadana y el gobierno escolar. Una prueba escrita de cinco preguntas, a modo de quiz, es la forma que la profesora titular del curso utilizó para evaluar los conocimientos de los estudiantes.
Desarrollo de la sesión	En primera instancia, la docente repasa los temas abordados en la clase pasada a través de un esquema en el tablero. Seguido a esto, advierte a los estudiantes que habrá un quiz así que deben hacer un repaso y utiliza el televisor para mostrar un cuadro conceptual sobre el tema de la democracia. Finalmente, los estudiantes copian el cuadro en sus cuadernos; algunos de ellos no alcanzan a ver algunas partes del cuadro conceptual por lo cual la profesora opta por dictarles. Cuando todos terminaron de copiar, la profesora volvió a explicar el tema relacionándolo con un cuento. Asimismo, mostró un video animado sobre la democracia. Enseguida, la docente da 10 minutos para que los estudiantes repasen por su cuenta y luego les hace el quiz que consta de 5 preguntas. Finalizado el quiz, la profesora nos enseña las respuestas de los estudiantes con lo cual podemos observar que las preguntas son muy precisas (cerradas) y la mayoría de las respuestas de los estudiantes son erróneas. Tal vez sea conveniente presentarles preguntas abiertas que les permitan argumentar. También son llamativas las serias dificultades escriturales (puntuación, ortografía y redacción) que tienen los estudiantes.
Comentarios	1. Los estudiantes estuvieron muy atentos con los videos animados: por sus sonrisas y comentarios se evidencia que les gustó; no obstante, los temas no les quedaron claros. Esto es un punto de partida para cuestionarse por el uso de recursos visuales en adelante y su pertinencia en el aprendizaje de los estudiantes.

	<p>2. Solo 7 estudiantes tuvieron mayoría de respuestas acertadas en la prueba escrita, así que, tal vez, esta no sea la mejor forma de evaluarlos. Dadas las dificultades escriturales que tienen los estudiantes, cabe preguntarse si esto influye de alguna forma en la manera en que conviven y aprenden en el aula.</p> <p>3. Las actitudes de los estudiantes en presencia y ausencia de la profesora son contrastantes. Pasan del absoluto silencio a las conversaciones a un alto volumen, de la quietud en una silla a recorrer el aula, de la solemnidad a las discusiones y burlas entre sí.</p>
Diario de campo No. 2	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 26-02-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
<p>Objetivos: • reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo.</p> <p>• Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase.</p>	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la presentación de dos ponencias a cargo de los mediadores (Mauricio Gamboa y Elina Rangel). Hay 20 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.
Temas	En el marco de la materia de ética, el tema central de la clase fue la noción de comunidad de indagación, haciendo énfasis en el dispositivo que la desencadena. En este sentido, se llevaron a cabo dos ponencias por parte de los mediadores bajo los conceptos de normalidad y otro, esto con el ánimo de mostrar a los estudiantes cómo funciona dicho ejercicio y el papel que se pretende ocupe en las comunidades de indagación; en términos generales, la sesión tuvo un carácter introductorio. Los mediadores le aclararon a los estudiantes que lo evaluado de ahí en adelante sería parte de la materia de ética. Se encargó a cuatro estudiantes preparar una ponencia para la siguiente sesión.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <p>1. El primero de ellos fue la presentación de dos ponencias a cargo de los mediadores, en estas, cada uno asumió el personaje de su compañero (Elina el de Mauricio y viceversa). La presentación de las ponencias evidenció varios propósitos: por un lado, mostrar a los estudiantes un ejemplo de qué es una ponencia para que ellos tuvieran una imagen de qué deben realizar en adelante; además, las ponencias harán las veces de dispositivo que desencadena las comunidades de indagación, razón por la cual tuvieron un carácter introductorio de dicha metodología de clase; por último, las ponencias pretendieron abrir la discusión sobre qué es la normalidad y quiénes son los otros con los que convivimos en el aula. Para los estudiantes fue bastante confuso el papel que asumió cada mediador. En sus palabras les parecía “muy raro” y “no normal” que la mediadora, quien presentó primero su ponencia, se describiera a sí misma con características masculinas; varios de ellos</p>

	<p>insistieron en que no hablaba de ella misma, sino que se trataba de otra persona. Cuando el mediador leyó su ponencia, una de las estudiantes descubrió que habían intercambiado papeles; a la mayoría les pareció algo gracioso, otros expresaron confusión por el hecho de que nombres y características habitualmente femeninas fueran descritas como elementos propios de la identidad de un hombre, de igual manera en el caso de características masculinas en la identidad de una mujer.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Enseguida, los mediadores explicitan a los estudiantes los puntos mínimos que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo una comunidad de indagación¹²³, a saber, la escucha atenta a los argumentos y preguntas que surjan en el marco de una conversación y el trabajo cooperativo con los demás integrantes del curso, también se explica lo que se pretende de las ponencias que los estudiantes llevarán a cabo en adelante. Finalizada la parte expositiva, los mediadores les preguntaron a los estudiantes si tenían dudas o preguntas sobre la conversado hasta el momento y la mayoría de ellos permanecieron en silencio, unos pocos respondieron con un escueto “sí”. 3. Luego, estudiantes y mediadores comienzan a conversar sobre lo observado en las ponencias. En líneas generales son pocos los estudiantes que participan de este momento de la sesión; se mantiene el silencio en la mayoría de ellos y las preguntas que surgen son aceptadas sin objeción alguna. Las tres preguntas escogidas por los estudiantes fueron: ¿debo respetar a los demás, aunque ellos no me respeten?, ¿debemos respetar a todos los seres vivos? Y ¿respetamos a quienes son diferentes?¹²⁴ 4. Una vez escogidas las preguntas de indagación, los mediadores dividen el curso en dos grupos de diez estudiantes cada uno; en cada grupo coopera un mediador. Se pretendía que los integrantes de cada grupo trabajaran de forma cooperativa en la búsqueda de respuestas a las preguntas escogidas para, luego, buscar una conclusión o cierre de la comunidad de indagación con todo el curso. Manteniendo el tono de la sesión, los estudiantes permanecían callados a menos que los mediadores les hicieran algún cuestionamiento. Dada la recurrencia del término respeto en todas las preguntas, fue el elemento central de la indagación: en uno de los grupos los estudiantes enumeraron los seres que consideraron “merecedores de respeto”, mientras que en el otro hicieron foco en la tercera pregunta, específicamente en el tema del respeto por la diferencia. Finalmente, por cuestiones de tiempo, la comunidad de indagación no llegó a un cierre.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al ser el primer acercamiento de los estudiantes con la metodología de comunidad de indagación, les costó un poco de trabajo la participación ya fuera por timidez, temor de expresarse frente a sus compañeros o por no escuchar respetuosamente a los otros. También les costó cierto trabajo comprender el trasfondo temático de las ponencias si bien estas fueron bastante explícitas.

¹²³ Al respecto véase Splitter, L. & Sharp, A. *La otra educación: Filosofía para niños y la otra educación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

¹²⁴ Si bien los mediadores, en tanto integrantes de la comunidad del curso 502, intervienen en la escogencia de las preguntas de indagación, se optó por mantener las preguntas tal como los estudiantes sugieren sean redactadas.

	<p>2. Los temas a los que llegó la indagación son indicio de los temas que pueden interesar a los estudiantes, en cuanto a la convivencia y el cuidado de sí y de los otros se refieren.</p> <p>3. Se presentó una situación imprevista con relación al tema del tiempo: en ambos grupos de indagación, los cuestionamientos y discusiones se extendieron por la profundidad y amplitud de los conceptos propuestos por los estudiantes. Esto, en un contexto de una hora de duración de la sesión, impidió darle un cierre a la comunidad de indagación. Aspecto que queda pendiente para la siguiente sesión y que reclama revisar las planeaciones de clase y la duración de las actividades.</p>
Diario de campo No. 3	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 5-03-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo. • Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase.	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con el cierre de la comunidad de indagación pendiente de la sesión anterior. Hay 20 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.
Temas	Durante la sesión se hizo el cierre de la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹²⁵ , con lo cual los estudiantes completaron todas las fases de dicho ejercicio. Además, se llevó a cabo la presentación de dos protocolos por parte de los mediadores con el propósito de que los estudiantes conocieran en qué consiste dicho ejercicio. Adicionalmente, un grupo de estudiantes presentaron las ponencias elaboradas por ellos mismos, dando inicio a una nueva comunidad de indagación.
Desarrollo de la sesión	La sesión constó de cuatro momentos: 1. El primero fue el cierre pendiente de la comunidad de indagación de la sesión anterior. Aquí Los estudiantes presentaron las conclusiones a las que llegaron ambos grupos de indagación. Para esto, cada grupo designo algunos de sus miembros (dos de un grupo y tres de otro) para comentar al curso las respuestas que habían dado a las preguntas seleccionadas con anterioridad. En líneas generales, no hubo comentarios de sus compañeros razón por la cual los mediadores los invitaron a buscar una conclusión en común. Un estudiante comentó que su conclusión era que “hay que respetar a los otros porque

¹²⁵ Véase Diario de campo número 2 curso 502.

	<p>son diferentes a uno” y, sin discutirlo, los demás se acogieron a dicha respuesta. De este modo el curso concluyó la comunidad de indagación con la frase “el respeto por el otro se basa en el hecho de ser diferentes”.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Luego se llevó a cabo la presentación de dos protocolos a cargo de los mediadores, de los cuales uno tenía errores de tipo escritural e inconsistencias con los hechos ocurridos en la sesión inmediatamente anterior, ello con el objetivo de que los estudiantes los identificaran por sí mismos y propusieran una mejor manera de escribir el protocolo. En contraste con lo evidenciado en sesiones anteriores¹²⁶, los estudiantes tuvieron facilidad para identificar rápidamente los errores de escritura y fidelidad de la narración cometidos por uno de los protocolantes y procedieron a proponer diversas correcciones: haciendo memoria, señalaron los hechos que realmente ocurrieron en la sesión anterior, destacando que en un protocolo “no debemos poner lo que más nos gusta sino lo más importante que haya pasado”; además, dos de los estudiantes proponen la manera adecuada de construir una frase presente en dicho protocolo. Llama la atención que tengan dificultades a la hora de escribir (primera sesión observada), pero que identifiquen con facilidad las falencias de lo escrito por sus compañeros. 3. Enseguida se da inicio a una nueva comunidad de indagación. Tres de los estudiantes, de manera individual, presentan sus ponencias relativas a los temas ser humano, niño, niña, mujer y hombre. En ellas se evidencian concepciones biologicistas como “el ser humano es un ser vivo que nace, crece, se reproduce y muere” y religiosas como “el ser humano es hijo de Dios”. La ponencia que mostraba elementos religiosos causó incomodidad en algunos de los estudiantes puesto que en una de sus respuestas señalaba que “el hombre es él que se encarga de todo en la familia”. Esto causó molestia en una estudiante que vive con su mamá y una hermana menor, pues para ella “mi papá está en Chile y no nos ayuda en nada. Mi mamá es la que nos saca adelante y hace todo en la casa”. Ante esto, otro estudiante mostró su molestia; él vive solamente con su padre y considera que “los hombres también pueden hacer de todo. Por ejemplo, mi papá cocina y lava la ropa y yo le ayudo también”. Sin duda se debe reparar en la manera en que los estudiantes conversan con los demás, puesto que la tosquedad con que suelen hacerlo podría causar conflictos en la convivencia. 4. Finalmente, los estudiantes escogieron las preguntas de la comunidad de indagación. Con el tema del papel del hombre y de la mujer en la familia rondando desde un principio, la primera pregunta que seleccionaron fue ¿Qué pasa si no hay un hombre (líder) en la casa? El tema de la composición de las familias causó bastante inquietud en los estudiantes, de allí que una de ellas, quien mencionó ser hija única, preguntará si “los niños son los que dan alegría a la casa”. Dicha pregunta hizo mella en los demás compañeros quienes decidieron incluirla junto a la primera; después de revisarla, los estudiantes la redactaron como sigue: ¿Qué pasa si no hay niños (alegría) en la casa? Como se puede ver, la pregunta lleva implícito el supuesto de que la niñez es sinónimo de alegría.
--	--

¹²⁶ Véase Diario de campo número 1 curso 502.

	<p>Al finalizar la sesión, uno de los estudiantes preguntó si era necesario copiar las preguntas en el cuaderno, por lo cual los mediadores le indicaron a todo el curso que podían copiar en el cuaderno lo que quisieran en cada comunidad de indagación, pero que esto no era una obligación. Frente a esto, otro estudiante levantó su mano y preguntó: “profe, ¿por qué en esta clase no usamos el cuaderno? Mi mamá cree que yo no hago nada”. Uno de los mediadores replicó: “tú crees que no hacemos nada”, a lo que el estudiante respondió: “hacemos muchas cosas, pero no copiamos nada”. Finalmente, el mediador respondió que “hay muchas cosas que aprendemos todos los días, aunque no tengamos un cuaderno en nuestras manos para copiarlas y eso no las hace menos importantes”.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las reacciones e intervenciones de los estudiantes muestran que, en su mayoría, tienen concepciones muy arraigadas de lo que es “normal” tanto en lo femenino como en lo masculino. Al sacarlos de esa zona de confort los cuestionamientos y discusiones surgieron en medio de la búsqueda de sentido. 2. Sorprendió el hecho de que identificar los errores cometidos por otros, animará a casi todos los estudiantes a participar de la sesión, más cuando se trató de un cambio radical de actitud respecto de las dos sesiones previamente observadas. No obstante, los estudiantes son un tanto toscos a la hora de corregir a los demás: aunque no se insulten, la mayoría son cortantes y alzan la voz para hacerlo. 3. Las respuestas de las ponencias causaron controversia en el curso ya que ponían en tela de juicio el estilo de vida de algunos de los estudiantes. Este hecho generó una discusión con argumentos sólidos por un lado, pero, con gritos, por el otro. Para sesiones posteriores es importante que los mediadores enfatizen en la importancia de una conversación respetuosa con aquellos con quienes no se está de acuerdo. 4. El uso de protocolos durante las comunidades de indagación es implementado como respuesta a la solicitud de llevar a cabo una actividad que fortalezca las habilidades escriturales de los estudiantes, hecha por las docentes de los cursos 501 y 502. En el primer acercamiento de los estudiantes a este ejercicio tomaron una actitud participativa en la corrección de los errores identificados por ellos. En adelante serán ellos quienes los escriban. 5. Llama la atención que los estudiantes relacionen el hecho de estudiar y aprender con el uso de un cuaderno para copiar todo lo que hacen. Tal vez las comunidades de indagación sean un factor que influya positivamente en el replanteamiento de este imaginario por parte de los estudiantes.
Diario de campo No. 4	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 12-03-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
<p>Objetivos: • reconocer la (s) manera (s) en que los estudiantes conviven con los demás en un ejercicio de comunidad de indagación en términos de escucha respetuosa y trabajo cooperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir las características y momentos propios de las comunidades de indagación como metodología de clase. 	

Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la fase de trabajo cooperativo de la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior. Hay 23 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.
Temas	Durante la sesión se completó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹²⁷ , con lo cual los estudiantes dieron cierre a los temas abordados en dicho momento. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El primero de ellos fue la fase de trabajo cooperativo. Por sugerencia de los mediadores, los estudiantes se dividieron en dos grupos, uno de doce integrantes y el otro de once; a cada grupo se integró un mediador. Los estudiantes debían construir respuestas a las preguntas ¿qué pasa si no hay un hombre (líder) en la casa? Y ¿qué pasa si no hay niños (alegría) en la casa? Durante la conversación quedó en evidencia que ambos temas son bastante significativos para los estudiantes puesto que tocan directamente su realidad familiar: la mayoría comentaron que viven solamente con uno de sus padres o con algún otro familiar, por lo cual pensar en el hombre como único agente posible de liderazgo les resultó bastante chocante. Por ejemplo, una de las estudiantes llamó “machista” a uno de sus compañeros, pues este manifestó que “sin un hombre en la casa la familia no tendría plata para comer”. Los demás compañeros del grupo se mostraron en desacuerdo con esta idea dado que sus madres trabajan y aportan económicamente en sus casas. Algunas de las ideas que expresaron respecto al tema fueron, principalmente, en favor de la idea de que la madre también podía ser líder, pues, en palabras de un estudiante “ella no se queda con los brazos cruzados”. Asimismo, aseguraron que los tíos y abuelos también han hecho el papel de líderes cuando no hay un padre en la casa, ya que en la familia destacan como figuras de autoridad y porque “son mayores”. Un estudiante sugirió que el niño podía ser líder, pues “también pueden trabajar”, pero no pueden responder a tantas responsabilidades. <p>Con relación a la segunda pregunta abordada, al comienzo todos los estudiantes estaban de acuerdo en que ellos y sus hermanos (niños) son quienes dan la felicidad a la casa, porque “los adultos siempre están ocupados y son muy aburridos”. Pero luego un estudiante señaló que “hay hogares en los que no hay niños y aun así son felices” y porque “hay adultos que no pueden tener hijos y son felices”. Por ello se concluyó que, aunque los adultos también son felices, no lo son en la misma cantidad que los niños. Algunas voces disidentes estuvieron en que un gran número de niños en una familia pueden “dañar la alegría” por ser una carga muy fuerte para los padres, pero, finalmente, asintieron a la idea de la mayoría.</p>

¹²⁷ Véase Diario de campo número 3 curso 502.

	<p>2. Una vez terminado el trabajo por grupos, se llevó a cabo el cierre de la comunidad de indagación. Aquí Los estudiantes presentaron las conclusiones a las que llegaron ambos grupos de indagación. Para esto, cada grupo designo algunos de sus miembros (dos por cada grupo) para comentar al curso las respuestas que habían dado a las preguntas seleccionadas con anterioridad. Entre las conclusiones a las que llegaron ambos grupos de indagación sobresalió la idea de que el liderazgo depende de cómo esté constituida la familia y no recae exclusivamente en un hombre o una mujer. Respecto a la segunda pregunta, los estudiantes concluyeron que, si bien las familias pueden ser felices sin la presencia de niños, la presencia de estos aumenta la alegría. En líneas generales, no hubo mayores comentarios en este momento de la comunidad de indagación.</p> <p>3. Luego se llevó a cabo la presentación de protocolos a cargo de los estudiantes. Los estudiantes se centraron en uno de ellos que tenía varios errores de ortografía, curiosamente señalaban que “algo estaba mal” pero no sabían cuál era la forma correcta de corregirlo. Los protocolos tenían en común el hecho de que los estudiantes narraban las cuestiones que les parecieron más “chéveres” o “graciosas” de la comunidad de indagación, pero sus compañeros las consideraban menos importantes que otras. En este punto los mediadores señalaron que el propósito de un protocolo es el de narrar los hechos más importantes que hubieran sucedido, de tal forma que los compañeros que no hubieran asistido al colegio pudieran hacerse una idea correcta de lo que había pasado en la comunidad de indagación. Con la presentación de protocolos se da por terminada la sesión.</p>
Comentarios	<p>1. Los estudiantes conversaron con fluidez en la fase de trabajo cooperativo para responder las preguntas de indagación, pero cambiaron radicalmente de actitud en el momento de cierre; la mayoría se limitó a asentir las conclusiones propuesta por cada grupo de indagación.</p> <p>2. Con miras al futuro, cabe preguntarse por qué se dio el cambio de actitud presentado en el cierre de la comunidad de indagación respecto al momento de trabajo grupal. ¿Es más sencillo conversar en grupo que participar frente a todo el curso? ¿acaso el momento de indagación grupal, por su intensidad, agotó las discusiones y ya no había mucho por decir en el cierre? ¿se debe a alguna otra cuestión?</p> <p>3. Se reitera la emergencia de concepciones machistas en los estudiantes que generan discusiones en el grupo.</p>
Diario de campo No. 5	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 2-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción

Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con un ejercicio a modo de quiz. Hay 21 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.
Temas	Durante la sesión se llevó a cabo un ejercicio a modo de quiz con el cual se pretendía observar si los estudiantes reconocen o no los temas abordados anteriormente en el curso ¹²⁸ . Además, se leyeron los protocolos elaborados por los estudiantes y se dio inicio a una nueva comunidad de indagación.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, los estudiantes llevaron a cabo un ejercicio a modo de quiz. En este debían, de manera individual, abordar las siguientes cuestiones: en primera instancia, definir con sus propias palabras algunos de los conceptos trabajados durante el curso, a saber, ser humano, niña y niño; luego, debían dibujar alguno de ellos teniendo en cuenta las características que le hubieran atribuido en la parte escrita. Los estudiantes se dispusieron en filas (la manera en que habitualmente se ubican, espacialmente hablando, en el resto de sus clases) y desarrollaron el ejercicio en total silencio; salvo algunas preguntas realizadas a los mediadores sobre cómo llevar a cabo el ejercicio, el silencio fue generalizado. En el ejercicio quedaron manifiestas las posturas que tienen los estudiantes sobre los conceptos trabajados. Como es habitual, las concepciones asociadas a imaginarios machistas fueron repetidas. Los niños afirmaron cuestiones como¹²⁹: “Niña: son una cosa especial para los hombres tienen pelo largo utilizan falda y son lindas”, “Niña: Una niña es un humano con pelo largo voz delicada”, “ellos juegan futbol y las niñas muñecas”, “Para mi el niño es una persona que tiene un carater mas brabo que son bruscos y para mi tambien es que tambien tiene sentimientos puede llorar es el lider de la casa”, entre otros. 2. Luego se debía llevar a cabo la presentación de protocolos, pero los dos de los estudiantes que tenían a cargo este ejercicio no lo realizaron, razón por la cual no se llevó a cabo esta actividad. 3. Acto seguido, se dio inicio a una nueva comunidad de indagación mediante las ponencias elaboradas por algunos estudiantes, esta vez bajo los conceptos de colombiano, bogotano, rural y urbano. Si bien se les había sugerido con anterioridad a los estudiantes que las ponencias debían contener las ideas que ellos mismos o personas allegadas tuvieran respecto de los temas trabajados, los tres ponentes optaron por tomar las definiciones de Internet. Frente a esto, los mediadores les preguntaron por qué lo habían hecho de esa forma a lo que respondieron negando haberse basado en una búsqueda en la red; aunque, en último término, lo aceptaron. El lenguaje elaborado que tuvieron las ponencias impidió que la fase de conversación se diera de forma idónea; no obstante, surgieron dos preguntas en el curso que serán la base de los siguientes momentos de la comunidad de indagación, estas fueron: ¿Solo son colombianos quienes viven en

¹²⁸ La sesión se llevó a cabo después de una pausa de 21 días debida a un día festivo y al periodo vacacional de semana santa.

¹²⁹ Las frases se conservan tal como las escribieron los estudiantes. Para mayores detalles véase el anexo *Productos de las comunidades de indagación*.

	Colombia? y ¿existe alguna diferencia entre lo bogotano y lo que pasa en Bogotá? Con la escogencia de preguntas se da por terminada la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el ejercicio de quices, se pusieron en juego tanto las habilidades escriturales como las relativas al dibujo para poder observar las diferentes maneras en que los estudiantes pueden dar cuenta de un concepto. 2. Hubo dificultad con el desarrollo de los protocolos y las ponencias, porque los estudiantes a cargo de ellos no los llevaron a cabo o las hicieron de una forma contraria a la pactada previamente. 3. Se reitera la emergencia de concepciones machistas en los estudiantes: fue un tema predominante en casi todos los quices.
Diario de campo No. 6	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 9-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la presentación de unas carteleras realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UPN con los mismos temas del quiz hecho por los estudiantes anteriormente. Hay 20 estudiantes con edades entre los 9 y 13 años.
Temas	Durante la sesión se completó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹³⁰ , con lo cual los estudiantes dieron cierre a los temas abordados en dicho momento. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior. Al inicio de la clase los mediadores presentaron un ejercicio similar al realizado por los estudiantes en la sesión inmediatamente anterior, esta vez hecho por personas ajenas al curso.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, los mediadores enseñaron a los estudiantes unas carteleras realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de la UPN en ejercicio de una comunidad de indagación con los mismos temas trabajados, por los estudiantes, en la actividad de quices de la sesión pasada. Los dibujos allí contenidos resultaron confusos para los estudiantes y les suscitaron varias preguntas, en especial uno que graficaba el ser humano con características tanto femeninas como masculinas; no entendían si se trataba de dos seres diferentes o de uno en particular. Una estudiante preguntó “¿Eso es un travesti o qué es?”, otro preguntó “¿es un Frankenstein?”. El objetivo del ejercicio era propiciar a los estudiantes el

¹³⁰ Véase Diario de campo número 5 curso 502.

	<p>establecer relaciones entre sus concepciones personales y las que otras personas ajenas a su entorno tienen sobre un mismo tema.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Luego tres estudiantes debían presentar sus protocolos; no obstante, solo una lo elaboró, por lo cual el tiempo de esta actividad se vio reducido. Dicho protocolo recogía los principales hechos acaecidos en la sesión anterior, así que las correcciones sobre este aspecto fueron mínimas. Respecto a la parte formal del texto, el protocolante utilizó reiteradamente algunas expresiones como “entonces” y “después”. Ante esto, uno de sus compañeros lo llamó “exagerado” y otros le dijeron que debía usar otras palabras para no “repetir tanto”. 3. Acto seguido, Los estudiantes se dividen en tres grupos: dos de siete estudiantes y el restante de seis (dos de ellos acompañados por un mediador cada uno y otro en el que los estudiantes se hicieron cargo por completo del ejercicio) y discuten dos preguntas, a saber: ¿Solo son colombianos quienes viven en Colombia? y ¿existe alguna diferencia entre lo bogotano y lo que pasa en Bogotá? Durante la indagación se presentan algunas situaciones destacadas. Por ejemplo, el grupo que trabajó sin acompañamiento de los mediadores discutió de tal forma que hubo escucha respetuosa y lograron construir cada uno sus propias respuestas a las mencionadas preguntas y reunir las en una respuesta grupal. Otro de los grupos tuvo problemas para entender las preguntas y terminaron en una acalorada discusión por temas relativos al racismo: en un momento de la conversación, los integrantes del grupo empezaron a hablar al mismo tiempo y uno de ellos le dijo a un compañero afrodescendiente “Cállese negro que usted no sabe”, la respuesta de este fue “respéteme pirobo o lo casco” y fue apoyado por otro estudiante también afrodescendiente quien dijo de manera agresiva “¿Qué le pasa, tiene algún problema con los negros?”. Dada esta situación, el mediador que hacía parte del grupo frenó la discusión y les llamó la atención a los estudiantes, haciendo un llamado al respeto por las diferencias. <p>Con relación a las preguntas las respuestas fueron diversas. Uno de los grupos con respecto a la pregunta ¿Solo son colombianos los que viven en Colombia? Respondió con un no por dos razones: la primera, es “no porque las personas de otros países pueden pedir la nacionalidad colombiana” y, la segunda, “es que como nació en Colombia, ya es colombiano, pero puede irse vivir en otro país sin dejar de ser colombiano”. Al responder a la segunda pregunta definieron que “no es diferente porque nos formamos creciendo con lo que pasaba en Bogotá, es decir nos acostumbramos a esa ciudad”.</p> <p>Otro de los grupos, llegó a las mismas conclusiones que el anterior con respecto a la primera pregunta, pues ya habían tratado ese tema en una clase con la docente titular del curso. La segunda pregunta no pudo ser respondida debido a la discusión mencionada más arriba.</p> <p>En el último grupo, en el cual no había mediadores, decidieron escribir en una hoja lo que cada uno pensaba sobre las dos preguntas, A la primera pregunta Respondieron “no debido a que hay extranjeros que viven en Colombia y no son colombianos, además si los colombianos se van de viaje a otros países siguen siendo colombianos”. A la segunda pregunta respondieron “sí, pues ser Bogotano significa nacer en Bogotá e implica algo particular ser humano”.</p>
--	--

	<p>4. Finalmente se llevó a cabo la fase de cierre. Aquí, cada grupo delegó a dos estudiantes para que entregaran las conclusiones obtenidas. Antes de hacer el cierre, los mediadores consideraron pertinente conversar sobre la discusión acontecida en uno de los grupos, llamando a los estudiantes a respetarse entre sí y a reconocer las diferencias como algo que enriquece la comunidad. Enseguida, los estudiantes presentaron sus conclusiones y llegaron a consensos en ambas preguntas: respecto a la pregunta ¿solo son colombianos los que viven en Colombia? Se consensuó que no, pues el ser humano está cambiando su lugar de residencia constantemente y eso no le quita la nacionalidad; además que otros sin haber nacido en Colombia pueden pedir la nacionalidad. La conclusión general con respecto a la pregunta ¿es diferente ser bogotano a lo que pasa en Bogotá? Fue “si es diferente ya que ser bogotano implica una persona específica y lo que pasa en Bogotá puede ser muy general y afectar a todas las personas que viven en la ciudad”. Con estas consideraciones se dio por finalizada la sesión.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. El asombro de los estudiantes con la actividad inicial evidencia que tienen concepciones muy arraigadas de lo que es “normal” específicamente en la distinción entre lo femenino y lo masculino. 2. Nuevamente los estudiantes incumplen con las actividades que deben realizar; en este caso con los protocolos. 3. El grupo que trabajó sin el acompañamiento de los mediadores pudo llevar a cabo el ejercicio sin complicaciones, con buena escucha mutua y organización. 4. A diferencia de ejercicios de cierre anteriores, en este hubo una conversación fluida que favoreció la elaboración de las conclusiones.
Diario de campo No. 7	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 16-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la socialización de una cartelera elaborada por los mediadores.
Temas	Durante la sesión se da inicio a una nueva comunidad de indagación. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior. Al inicio de la clase los mediadores presentaron un ejercicio similar al realizado por los estudiantes en la sesión inmediatamente anterior, esta vez hecho por ellos mismos.
Desarrollo de la sesión	La sesión constó de cuatro momentos:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, los mediadores enseñaron unas carteleras realizadas por ellos mismos con los temas trabajados por los estudiantes en la actividad de quices en sesiones pasadas. A diferencia de las carteleras elaboradas por algunos estudiantes de licenciatura en filosofía¹³¹, lo allí contenido fue comprendido rápidamente por los estudiantes. Los dibujos resultaron inquietantes para ellos y les suscitaron varias preguntas (en especial por el dibujo de un niño en silla de ruedas con una pierna): por ejemplo, “¿por qué lo dibujaron incompleto?” o “¿por qué le hace falta una pierna?”. A través de los dibujos los estudiantes observaron que el largo del cabello, la cantidad de extremidades, la edad o el color de piel, no definen exclusivamente lo que es un ser humano. Aclaradas estas cuestiones, los estudiantes recibieron los quices que habían realizado anteriormente¹³² con algunos comentarios incluidos. 2. Luego se llevó a cabo la presentación de protocolos. En esta ocasión los dos estudiantes encargados del ejercicio lo llevaron. Los textos guardaban una muy buena relación con los hechos acontecidos en la sesión inmediatamente anterior y en términos formales presentaron algunos errores ortográficos. En líneas generales, los demás estudiantes no hicieron mayores comentarios. 3. A continuación, se da inicio a una nueva comunidad de indagación. En esta ocasión las ponencias que la desencadenaron tuvieron como base los siguientes conceptos: familia, comunidad, profesión y trabajo. Los dos estudiantes a cargo no llevaron a cabo el ejercicio tal como se había acordado al principio del curso, sino que tomaron las definiciones de Internet. Los demás estudiantes encontraron que las definiciones sacadas de internet fueron en algunos casos confusas y, según afirmó una de las estudiantes “son muy simples para hacer las preguntas de la comunidad de indagación”. 4. Finalmente, se procedió al momento de conversación. Allí, surgieron varias preguntas entre los estudiantes, entre las cuales sobresalieron: Las primeras preguntas a las que llegaron los estudiantes fueron: ¿Una profesión siempre es paga?, ¿la familia está conformada por una pareja necesariamente? y ¿una profesión es aquello en lo que somos buenos? Con la escogencia de preguntas, y ante la falta de tiempo para buscar otras, termina la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes asociaron las diversas capacidades físicas con ser un humano completo o incompleto, tal como se observó con el dibujo del niño en silla de ruedas. 2. Son evidentes los progresos en la elaboración de protocolos, en lo que a lo narrativo se refiere; no obstante, la ortografía sigue siendo una gran dificultad para los estudiantes. 3. Nuevamente, algunos de los estudiantes no cumplieron con la responsabilidad de llevar a cabo sus ponencias de la forma acordada previamente. Esto hace que surja el cuestionamiento por las razones que los llevan a hacerlo, cuestión que debe ser muy tenida en cuenta de aquí en adelante.
Diario de campo No. 8	

¹³¹ Véase Diario de campo número 6 del curso 502.

¹³² Véase Diario de campo número 5 del curso 502.

Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 23-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la fase de trabajo cooperativo de la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior. Hay 21 estudiantes.
Temas	Durante la sesión se concluye una nueva comunidad de indagación. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, se lleva a cabo la fase de trabajo cooperativo grupal para dar respuesta a las preguntas Seleccionadas en la sesión pasada¹³³. Los estudiantes se dividieron en tres grupos de siete integrantes cada uno y discutieron una pregunta cada uno: el grupo 1 ¿Una profesión siempre es paga?; el grupo 2 ¿la familia está conformada por una pareja necesariamente? y el grupo 3, ¿una profesión es aquello en lo que somos buenos? Durante la indagación se presentó una dificultad en términos de la organización de los grupos basada en temas de rivalidades por la toma de liderazgos, por lo que los mediadores tuvieron que intervenir y hacer modificaciones en la composición de los grupos. Después de esto, los estudiantes pudieron ponerse de acuerdo y llevar a cabo la indagación. Durante las discusiones un docente de otro curso entro intempestivamente al salón y comenzó a regañar a los estudiantes por todo el ruido que, según él, estaban haciendo: el docente indicó que los estudiantes hacían mucho ruido con sus puestos a la hora de hacer las mesas redondas y enfatizo en que esto era inaceptable e irrespetuoso con el curso que se encontraba en el primer piso (justo bajo el salón 204). Esta situación interrumpió la comunidad de indagación y obligó a que los estudiantes respondieran rápidamente, y sin mayor reflexión, a las preguntas. 2. A continuación, se llevó a cabo el cierre de la comunidad de indagación. Cada grupo presentó la pregunta y las respuestas que les habían correspondido: el primer grupo concluyó que “la profesión siempre debe ser paga porque somos profesionales para poder trabajar”; el segundo grupo no logró llegar a un acuerdo general así que decidieron presentar la posición a la que llegó la mayoría, esta fue que “la familia no necesariamente está compuesta por una pareja sino por las personas que queremos y por los lazos que se construyen de generación en generación”; finalmente, el tercer grupo

¹³³ Véase Diario de campo número 7 del curso 502.

	<p>concluyó que “la profesión si es aquello en lo que somos buenos porque para ser profesional hay que estudiar, y cuando estudiamos nos volvemos buenos en lo que hacemos”. Los estudiantes no presentaron reparos; el silencio fu generalizado.</p> <p>3. Para terminar la sesión, se debía llevar a cabo la presentación de protocolos, pero solo uno de los estudiantes lo realizó. Sumado a ello, las interrupciones que tuvo la sesión hicieron que el tiempo se viera reducido, por este motivo el protocolante leyó su texto, pero no se le hicieron correcciones. Con este hecho termina la sesión.</p>
Comentarios	<p>1. Es la primera comunidad de indagación donde se presentan conflictos por el ejercicio de liderazgos en los grupos de trabajo. Ninguno de ellos paso a mayores.</p> <p>2. Las interrupciones presentadas redujeron el tiempo impidieron un mejor desarrollo de las actividades de la sesión.</p>
Diario de campo No. 9	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 30-04-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la presentación de protocolos por parte de dos estudiantes. Hay 20 estudiantes presentes.
Temas	Durante la sesión, estudiantes y mediadores presentaron ante el curso una serie de objetos que, a su parecer, los identifican como personas, esto con el objetivo de introducir un nuevo ejercicio que hiciera las veces de dispositivo desencadenante de la indagación. Además, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <p>1. Para iniciar la sesión, se llevó a cabo la presentación de tres protocolos. en ellos se evidenciaron buenas síntesis de los hechos ocurridos en la sesión inmediatamente anterior Los estudiantes fueron concretos, mencionaron nombres propios de los protagonistas de las acciones, recogieron los hechos más importantes ocurridos en sus grupos de indagación y mostraron mejoras en términos de escritura. De igual forma sus compañeros hicieron correcciones pertinentes en cuanto a la ortografía y la puntuación de sus escritos. Hasta el momento ha sido la presentación de protocolos donde se han presentado los mejores textos</p> <p>2. Enseguida, estudiantes y mediadores debían enseñar al curso un objeto que, en su consideración, los hiciera sentir identificados. Para esto debían dar una explicación de los porqués de dicha identificación; si bien los estudiantes que hacían falta por presentar ponencias lo hicieron durante la sesión, esta actividad haría las veces de dispositivo</p>

	<p>desencadenante de la indagación. En el salón había dispuesta una mesa donde los estudiantes debían ubicar, uno a uno, sus objetos, además de escribir el nombre de estos en el tablero.</p> <p>Entre los objetos seleccionados estuvieron: lápices de colores, un pincel, mandalas para colorear, una sopa de letras, una zanahoria, un teléfono celular, un balón de futbol, entre otros. A partir de ellos, los estudiantes manifestaron sus gustos por los deportes, por la pintura y el dibujo, por la relajación a través de pasatiempos, por formas de vida: “la zanahoria representa que soy vegetariano”, además de la asociación de los elementos con estados de ánimo y conceptos como tranquilidad y pureza o con sus aspiraciones futuras “quiero ser diseñador de dispositivos móviles”.</p> <p>3. Luego, cuatro estudiantes y una mediadora se dispusieron a presentar sus ponencias. En este caso debían abordar las preguntas ¿Me quiero como soy? Y ¿qué me gustaría cambiar de mí? Las respuestas fueron variadas: todos manifestaron quererse a sí mismos; no obstante, todos ellos quieren cambiar cosas de sí como su apariencia física, su carácter y otros rasgos de su personalidad. Algunas de las respuestas de los estudiantes fueron: “Quisiera cambiar de mi mi estatura mi malgenio mi color de piel el color de mis ojos, pelo labios”, “si me quiero como soy por que Dios fue el que me iso Soy unica” y “me gustaria cambiar de mí mi carcter y mi escritura”. Durante el ejercicio los ponentes se mostraron bastante reacios a leer sus textos, pues manifestaban tener “pena” de hacerlo; no obstante, todos accedieron a hacerlo.</p> <p>Por su parte la mediadora realizó un juego donde algunos estudiantes debían adivinar algunas de las características de lo que ella es y de aquello quisiera cambiar de sí. Los estudiantes actúan, dibujan y hacen el juego del “ahorcado” para que sus compañeros logren “adivinarlos”.</p> <p>4. Finalmente, inició la fase de conversación. Rápidamente un estudiante le hizo una pregunta a una de las ponentes, basándose en las respuestas que ella había dado: “¿Por qué no te gusta ser alta?” preguntó. A lo que ella respondió: “porque las niñas deberíamos ser más bajitas que los hombres y yo soy la más alta de todo el salón”. Ante esto, uno de los mediadores le preguntó si las personas podíamos o no cambiar todas las cosas que no nos gustaban de nosotros mismos y la mayoría de los estudiantes respondieron que no, porque, en palabras de una de ellas, “hay cosas físicas que ni con operaciones se pueden cambiar”. Con este panorama, las preguntas seleccionadas por los estudiantes fueron: ¿Hay cosas más fáciles de cambiar que otras?, ¿cómo podemos cambiar? y ¿para quererme a mí mismo me debe gustar todo lo que soy? Con esta escogencia finaliza la sesión</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se empiezan a ver resultados favorables en los ejercicios grupales de corrección de escritura, narración de hechos y argumentación. 2. Sigue habiendo resistencia a intervenir frente al curso por parte de los estudiantes. Cabe cuestionarse por la posible influencia de la timidez de los estudiantes en la convivencia en el aula. 3. También cabe preguntarse por la influencia de las concepciones machistas, que habitualmente tienen los estudiantes, en la manera en que se reconocen a sí mismos como individuos.
Diario de campo No. 10	

Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 7-05-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la presentación de protocolos por parte de los estudiantes. Hay 21 estudiantes presentes.
Temas	Durante la sesión, se llevó a cabo la presentación de protocolos por parte de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus habilidades de escritura mediante un relato que reconstruyera los hechos sucedidos en la sesión anterior. Además, se concluyó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹³⁴ .
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar la sesión, se llevó a cabo la presentación de un protocolo por parte de una estudiante. En esta ocasión el texto se encontraba muy bien escrito, la narración era muy coherente con los hechos ocurridos en la sesión anterior. No obstante, tenía recurrentes errores en el uso de tildes que no fueron identificados, en su mayoría, por los demás estudiantes y que requirieron la intervención de los mediadores para ser corregidos. 2. En un segundo momento, se inicia la fase de trabajo cooperativo de la comunidad de indagación previamente abierta (sesión anterior). Para ello se divide el curso en tres grupos de siete estudiantes cada uno que deberán responder una pregunta cada uno: el grupo 1 ¿Hay cosas más fáciles de cambiar que otras? El grupo 2 ¿cómo podemos cambiar? y el grupo 3 ¿para quererme a mí mismo me debe gustar todo lo que soy? En esta ocasión el ambiente de trabajo fue ameno y no se presentaron conflictos. Por el contrario, en los grupos hubo respeto por la palabra de los otros y, por iniciativa propia, una toma de notas ordenada y juiciosa de lo que iban discutiendo. 3. Infortunadamente, no se pudo dar un cierre idóneo a la indagación dado que la docente titular del curso interrumpió el ejercicio para pedirles a los estudiantes que entregaran unas carteleras correspondientes a la materia de idiomas, lo cual llevo aproximadamente quince minutos e impidió concretar la comunidad de indagación.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay una evidente mejora en la capacidad de narrar hechos vivenciados en el aula por parte de los estudiantes. Lo ortográfico sigue siendo una seria dificultad para ellos. 2. Los estudiantes van comprendiendo la importancia de la escucha respetuosa para llevar a cabo los diferentes ejercicios. Esto se evidencia en sus prácticas en el aula en la forma en que se relacionan entre sí y con los mediadores.
Diario de campo No. 11	

¹³⁴ Véase Diario de campo número 9 del curso 502.

Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 21-05-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la presentación de protocolos por parte de los estudiantes. Hay 21 estudiantes presentes.
Temas	Durante la sesión, se llevaron los ejercicios de observación en el espejo y de elaboración de siluetas que más adelante se describirán en detalle.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de dos momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De inicio, y comenzando con las actividades de cierre de esta fase del curso, los mediadores ubicaron un espejo en el centro del salón, los estudiantes se sentaron en círculo en el suelo y cada uno pasó frente al espejo y se miró en él el tiempo que consideró pertinente. Algunos estudiantes mostraban timidez al momento de mirarse al espejo, por lo cual no duraban frente a este más que unos pocos segundos. Una vez que mediadores y estudiantes llevaron a cabo el ejercicio, los mediadores hicieron algunas preguntas a los estudiantes. Estas fueron ¿qué nos hace diferentes a los demás?, ¿qué nos hace iguales? y ¿les gustaría cambiar algo de lo que ven? Las respuestas fueron diversas y suscitaron un debate entre quienes afirmaban que solo podemos observar las características físicas de los demás y quienes afirmaban que los sentimientos y estados de ánimo también son observables. Por ejemplo, un estudiante afirmó que “en el espejo solo se pueden ver el cuerpo, los gestos y la ropa que tengamos puestas”, mientras que otra dijo: “yo puedo hacer cara de rabia y eso se me nota en el espejo, lo mismo que si estoy aburrída”. Finalmente hubo acuerdo en que sí se podían observar las emociones y los estados de ánimo en el espejo. 2. Dadas las respuestas obtenidas en el momento anterior, los mediadores sugirieron a los estudiantes que las plasmaran en un dibujo de sí mismos. Para ello debían trabajar en grupos de dos personas: un estudiante se acostaba sobre un pliego de papel, mientras el otro delineaba su silueta; luego se invertirían los papeles. Una vez que ambos tuvieran su silueta, la cual simbolizaría la imagen que los otros tienen de ellos, cada uno debía completar su dibujo de tal forma que mostrara aquellas cuestiones que lo hacen igual y/o diferente a los demás, así como aquello que le gustaría cambiar de sí mismo. Como algunos de los estudiantes no tenían los materiales para hacer el ejercicio, la docente titular del curso les suministró un rollo grande de papel periódico, cuya repartición causó peleas entre los estudiantes. Hubo gritos y empujones, y los mediadores tuvieron que parar la actividad para llamarles la atención. De igual forma, cuando se reinició la actividad, la docente titular, llamó a tres de ellos y les pidió que respetaran a los mediadores y a sus compañeros y los invitó a

	disculparse entre sí. Finalmente, el tiempo de la actividad no fue suficiente para que todos los estudiantes terminaran sus dibujos. De esta forma termina la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades se vieron interrumpidas porque los estudiantes recibieron sus refrigerios durante la sesión y la docente titular del curso les pidió que comieran lo más pronto posible. 2. Es la primera vez durante el curso que la docente titular interviene en la resolución de un conflicto entre estudiantes, a pesar de que ya se habían presentado algunas situaciones de este tipo anteriormente.
Diario de campo No. 12	
Nombres de los mediadores: Mauricio Gamboa y Elina Rangel Casallas	
Fecha: 28-05-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el reconocimiento de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 4:30 p.m. y las 5:30 p.m. Se da inicio con la elaboración de cartas por parte de los estudiantes.
Temas	Durante la sesión, se llevó a cabo la elaboración de cartas (una por cada estudiante), con el objetivo de recoger los principales temas trabajados durante el curso. Además, se llevaron a cabo los ejercicios de auto y coevaluación de esta fase del curso
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de dos momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, los estudiantes llevaron a cabo la escritura de una carta cada uno. Los mediadores dieron las indicaciones sobre la realización de la carta: esta debía estar dirigida a un ser querido o persona cercana a cada uno de ellos y debía narrar la manera en que cada estudiante se reconoce a sí mismo a la luz de los conceptos trabajados a lo largo del curso. Varios estudiantes no entendieron en un principio lo que debían hacer, por lo cual hubo que reiterar la explicación. Durante el curso se había optado por mostrar ejemplos de cómo llevar a cabo la mayoría de las actividades; no obstante, en este caso los mediadores prefirieron que la elaboración de la carta estuviera influenciada lo menos posible por factores externos a las comprensiones elaboradas por los estudiantes durante el proceso. En las cartas se encontraron frases como: “quiero ser un profesional que el mundo conozca, cuando sea un hombre de verdad quiero una comunidad en paz, una ciudad buena y un campo bueno”, “Soy un niño porque solo estudi, juego no trabajo haun porque no e llegado a La puberta soy el alegre de la casa”, “no soy niña porque no tengo bajina ni cabello largo y no soy sifrino para aserlo”, “la ciudad es donde no hay rios hay pero no de agua clara”, “un niño es un ser humano que es mas fuerte que una niña [...] un hombre es cuando se ase responsable de su hijo e hija, una familia es cuando estamos reunidos en una cena pero no solo tiene que ser en una ocacion especial, sino en todo momento”, “antes era unaniña haora soy una mujer”, “Yo soy una niña por que

	<p>todavía no he crecido, pero ya estoy creciendo, haci que ya casi me voy a convertir en mujer”, “y soy una mujer porque voy a crecer y voy a tener hijos”, “Soy una mujer a pesar que soy valiente soy brava...”, entre otras¹³⁵.</p> <p>2. Una vez terminadas las cartas, se llevaron a cabo los ejercicios de auto y coevaluación por parte de los estudiantes. Para ello, cada uno debía responder en una pequeña hoja las siguientes preguntas: 1. ¿Respete las opiniones de los demás? 2. ¿Participo con mis preguntas y opiniones? 3. ¿Hice todas las actividades? Y 4. ¿Escuche las opiniones de mis compañeros?, esto en el caso de la autoevaluación. Para la coevaluación se mantuvieron las mismas preguntas, cambiando su destinatario (del yo hacia los otros), así: 1. ¿Mis compañeros respetaron las opiniones de los demás? 2. ¿Mis compañeros participaron con sus preguntas y opiniones? 3. ¿Mis compañeros hicieron todas las actividades? Y 4. ¿Mis compañeros escucharon las opiniones de los demás? Una vez que hubieran respondido las preguntas, y basándose en sus respuestas, debían asignarse una calificación numérica a sí mismos y otra a todo el curso, donde la calificación más baja fuera 0,0 y la más alta 5,0.</p> <p>Hubo variadas respuestas y calificaciones, entre ellas estuvieron: “2. Si siempre di mi opinion pero no la tomaban”, “2. Si/no porque habeces participaba y abeces no y cuando tenia una pregunta me daba pena y no decía nada”, “1. si porque me gusta respetar ala jente”, “Si porque hay unos compañeros que no quiren que mirn cosas privadas”, “1. Si ¿Por qué? Por que no jusgue las opiniones de los demas”, “2. Si porque mientras que ablavan pensaba y cuando el ola profe digueron levante la mano el que quiera decir algo y la levantaba antes qu me robaran la palabra”, “3. No porque algunas se me olvidavan”, “4. Si porque cuando yo hice protocolo mis compañeros me dijeros lo que pensaban”, “2. haveces participo con mis compañeros porque yo haveces me quedo callada porque me da pena”, “Nota 4.5 porque todo no es malo”, “2. si participo porque cuando asiamos las comunidades participaba”, “3. no por que algunas veses no nos colocábamos de acuerdo con el grupo ni colocaba tanto cuidado”¹³⁶.</p> <p>En el ejercicio de coevaluación, el grupo de estudiantes no logró ponerse de acuerdo en la calificación numérica que debían asignarse: algunos deseaban ponerse una nota alta (4,5) y otros una más baja (2,5). Dado que no hubo acuerdo, los estudiantes calificaron numéricamente cada uno de los cuatro ítems propuestos y promediaron de allí su nota final, obteniendo un 2,6. Con esto se dio por terminada la sesión y, con ella, la segunda fase del curso. En adelante los estudiantes tendrán su periodo vacacional y las actividades se retomarán en el segundo semestre del año.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como es recurrente, en las elaboraciones de los estudiantes salen a relucir cuestiones relativas al machismo. 2. En las respuestas de las autoevaluaciones salieron a relucir muchas de las particularidades identificadas a lo largo del curso, tales como: temor de participar en las actividades (timidez, miedo y pena) o problemas escriturales sobre todo en lo ortográfico, entre otras.

¹³⁵ Más adelante se mostrarán algunas de las cartas que contienen estas frases.

¹³⁶ Más adelante se mostrarán algunos de los documentos que contienen estas frases.

	3. En líneas generales, las cartas muestran que los estudiantes apropiaron los conceptos trabajados durante el curso y que estos tienen sentido para ellos en tanto los relacionan con los hechos de su cotidianidad.
Diario de campo No. 13	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 3-09-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:00 p.m. y las 3:30 p.m. Se da inicio con un ejercicio de recontextualización de las actividades del curso.
Temas	Durante la sesión, se hizo la entrega, a los estudiantes, de las cartas que habían elaborado previamente en el curso, se llevó a cabo un ejercicio de recontextualización de los temas abordados previamente en el curso, con el ánimo de que los estudiantes recordaran algunos de ellos. Además, el mediador dio las pautas para el ejercicio que será transversal a esta fase del curso (elaboración de muñecos).
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de dos momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, el mediador arriba al aula con una muñeca hecha de papel y cartón, el cual, según señala, lo acompañará en lo que resta del curso, ya que la otra mediadora no regresará a las comunidades de indagación. Los estudiantes se mostraron sorprendidos ante esta noticia, en especial las niñas, pero no hubo mayores comentarios al respecto. Por otro lado, el mediador entregó a los estudiantes las cartas que habían elaborado al final de la segunda parte del curso y, con ello, les pidió que recordarán las actividades y los temas que se habían abordado anteriormente. Algunos de los estudiantes mencionaron los conceptos que habían incluido en sus cartas, entre los cuales sobresalieron los de niño y niña. 2. Enseguida, el mediador llevó a cabo una explicación de la actividad que atravesará las comunidades de indagación subsiguientes. Se trata de la elaboración, por grupos, de un muñeco hecho de papel y cartón que los estudiantes diseñarán y decorarán de la manera que consideren pertinente. Para ello deben recolectar y compartir una serie de materiales. Además, cada semana, un grupo narrará mediante un texto el proceso de cuidado que lleven a cabo con la muñeca que el mediador llevó a la clase. Dicha narración será colgada en un periódico mural ubicado en una de las paredes del aula, dando cuenta de la manera en que los estudiantes cuidan de los otros. <p>Uno de los estudiantes levantó su mano y preguntó: “¿Profe, nos podemos hacer en los grupos como queremos?”. Ante ello una estudiante respondió: “No. Que el profe arme los grupos, si no ustedes se hacen con sus amigos y se ponen a molestar”. Los estudiantes estaban divididos frente a estas dos opciones, por lo cual el mediador sugirió una tercera: que los grupos se armarán por sorteo. Todos estuvieron de acuerdo. Así, cada estudiante escribió su nombre en un pequeño</p>

	<p>papel y lo introdujo en una bolsa. El mediador iba sacando un papel a la vez, al azar, para ir armando los grupos. Al final las opiniones fueron divididas: algunos estudiantes se mostraron satisfechos y otros insistieron en ser cambiados de grupo para trabajar junto a sus amigos; sin embargo, los grupos se mantuvieron tal como quedaron, respetando el acuerdo de armarlos por sorteo. Una estudiante, descontenta por el grupo en que había quedado, manifestó: “yo hubiera traído bastantes materiales para todos, pero con ese grupo que me tocó mejor solo traigo lo necesario para mí”. La estudiante consideró que ofreciendo algo a cambio se le cambiaría de grupo, por lo cual el mediador le recordó que lo importante era el trabajo en grupo y no los pensamientos individualistas, solamente. Con esto se da por terminada la sesión.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades se retoman tres meses después de haber llevado a cabo la última sesión de la segunda fase del curso¹³⁷, esto debido a las dinámicas internas de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. En adelante se espera observar las consecuencias de esta larga pausa. 2. Por dinámicas internas de la Licenciatura en Filosofía de la UPN en esta fase del curso solo estará presente un mediador durante las comunidades de indagación. En adelante se espera observar las consecuencias de este hecho tanto en lo convivencial como en el desarrollo de las comunidades de indagación. 3. Adicionalmente, debido a la reconfiguración de los horarios del curso 502, la docente titular ofrece un espacio de 50 minutos (10 menos de lo acostumbrado) para el desarrollo de las subsiguientes comunidades de indagación. Si en la primera parte del curso el tema de la duración de las sesiones condicionó el desarrollo de varias actividades, esta reducción en el tiempo implica un mayor reto para la comunidad, 4. ¿Qué repercusiones tendrá en la convivencia en el aula el armado de los grupos de trabajo?
Diario de campo No. 14	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 10-09-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:00 p.m. y las 3:50 p.m. Se da inicio con la discusión por parte de los estudiantes de la pregunta ¿Los seres humanos somos animales?
Temas	Durante la sesión, los estudiantes conversaron sobre si los seres humanos somos o no animales. Además, empezaron a elaborar en grupo los muñecos de papel y cartón. Finalmente, el mediador dio las pautas para trabajar en el periódico mural donde los estudiantes darán cuenta de cómo están cuidando de los miembros del curso.

¹³⁷ Véase el Diario de campo número 12 del curso 502.

Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un primer momento, los estudiantes, partiendo de la pregunta ¿Los seres humanos somos animales? Expresaron sus puntos de vista respecto al tema. En general hubo dos posturas: la primera fue que los seres humanos tenemos en común con los animales cuestiones biológicas como las necesidades alimenticias, las partes del cuerpo y la reproducción. Uno de los estudiantes mencionó que “lo que tenemos en común es que ellos también nacen, crecen, se reproducen y mueren”. La segunda postura fue que los seres humanos actuamos mal cuando “nos comportamos como animales”, en esta postura se asocia el hecho de ser animal con un comportamiento negativo hacia los demás. Las preguntas que los estudiantes eligieron para la comunidad de indagación fueron: ¿Es malo ser animal? Y ¿qué nos hace animales a los seres humanos? 2. Después, los estudiantes empezaron a elaborar en grupos sus muñecos de forma humana a base de cartón y papel; el mediador los invitó a incluir en el muñeco una característica de otro animal; los estudiantes sugirieron garras, cola, pelaje, entre otras. Llamó la atención el hecho de que los grupos compartieran entre sí los materiales de trabajo, porque en ocasiones anteriores se había observado recelo en compartir los útiles escolares entre sí. También, se empezaron a observar formas variadas: un grupo decidió que su muñeco se pareciera a un robot; otro que tuviera características femeninas, especialmente un estudiante se encargó de hacerle “tetas” a partir de un cartón de huevos, al cuestionarlos sobre el porqué de hacer esto, manifestaron que “queremos prevenir el maltrato a la mujer”. En uno de los grupos se presentó una fuerte discusión porque los estudiantes acusaban a uno de sus compañeros de no colaborar y “estar jugando” mientras ellos hacían el muñeco. Por su parte, el estudiante acusado manifestó “son ellos los que no me dejan trabajar”. El mediador les insistió en que, al final del curso, todos los integrantes del grupo debían mostrar en que parte de la actividad ayudaron, por lo cual todos debían participar y esforzarse por ayudarse entre sí. 3. Finalmente, se encarga a un grupo del cuidado del nuevo miembro del curso (el muñeco llevado por el mediador)¹³⁸ por el resto de la semana. El proceso de cuidado deben resumirlo en un texto corto que colgarán en un periódico mural pegado en una de las paredes del aula. Con esto se da por terminada la sesión.
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llama la atención que los estudiantes empiecen a compartir sus materiales porque al principio del curso, en general, no lo hacían. Se entiende que empiezan a ser conscientes de que las necesidades de los otros son importantes para la comunidad. 2. Se observan concepciones muy ligadas a lo biológico a la hora de hablar de otros seres (en este caso los animales) ¿Cómo afecta esto la manera en que reconocen y cuidan de esos otros?
Diario de campo No. 15	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 17-09-2018	

¹³⁸ Véase el Diario de campo número 13 del curso 502.

Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:00 p.m. y las 3:50 p.m. Se da inicio con un diálogo acerca del cuidado de la muñeca que el mediador había entregado a un grupo de estudiantes la semana anterior. Hay 19 estudiantes en el aula.
Temas	Durante la sesión, un grupo de estudiantes comentó al curso las particularidades del proceso de cuidado de una muñeca durante la semana previa a la sesión. Además, se concluyó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior ¹³⁹ .
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un primer momento, el grupo encargado de cuidar la muñeca durante la semana previa a la sesión relató a sus compañeros la manera en que lo habían hecho: una de las estudiantes del grupo se llevó la muñeca para su casa el martes anterior y en el bus que la conducía hacía allí, el cual se encontraba lleno de personas, la muñeca se rompió: su cabeza y una de sus piernas se separaron del cuerpo. Algunos estudiantes manifestaron que esto era una irresponsabilidad y se mostraron molestos con su compañera. Por esta razón el grupo prometió encargarse de reparar la muñeca y acordó entregarla el siguiente miércoles al grupo encargado de cuidarla el resto de la semana. El primer grupo debía escribir en el periódico mural el proceso de cuidado, pero manifestaron no haber entendido que debían hacerlo previamente a la sesión, por lo cual el ejercicio quedó pendiente. 2. Después, los estudiantes se reunieron en dos grupos, uno de nueve estudiantes y otro de diez. El primer grupo decidió abordar las dos preguntas posibles ¿Es malo ser animal? Y ¿qué hace que un ser humano sea animal? A la primera pregunta respondieron “sí y no”, dependiendo de la agresividad o la nobleza con la que un ser humano se comporte, de lo cual concluyeron que es equivocado criticar a alguien diciéndole animal porque “somos iguales, hay animales nobles y animales agresivos y personas nobles y personas agresivas”. A la segunda pregunta respondieron que los rasgos físicos como el pelaje, las uñas y la forma de comer hacen animal al ser humano; además, “el comportamiento bueno o malo hace animal al ser humano porque en ambos casos es igual”. Durante la indagación, el mediador entregó al grupo un micrófono hecho de papel y cartón y les sugirió usarlo para darse el turno a la palabra; quien tuviera el micrófono podría hablar y quien no lo tuviera debía levantar la mano para que le cedieran el micrófono. <p>El segundo grupo escogió la pregunta ¿Es malo ser animal? Primero dieron respuestas individuales como: “no, porque si uno es animal uno puede estar libre en la naturaleza”, “no, porque ellos son iguales al ser humano”, “no, porque si nosotros fuéramos animales no criticaríamos a los demás”, “no, porque si fuéramos animales tendríamos más habilidades físicas”.</p>

¹³⁹ Véase Diario de campo número 14 del curso 502.

	<p>Entre el grupo fue unánime la opinión de que no es malo ser animal porque, dadas diversas características, los seres humanos y los animales son iguales. A este grupo también se le entregó un micrófono como herramienta para la comunicación entre los estudiantes.</p> <p>3. En un último momento, los estudiantes entregaron sus conclusiones a todo el curso acompañados de sus avances en la elaboración de los muñecos, cuyos resultados fueron disímiles: formas variadas, partes de animales diferentes y avances mayores y menores; la conclusión final del curso es que, si los animales son iguales a los seres humanos, entonces deben ser cuidados de igual forma; también señalaron que en la vida real esto no se da, porque muchas personas descuidan a sus mascotas o usan a los animales como si fueran cosas. Con esto se da por terminada la sesión.</p>
Comentarios	<p>1. Ante las dinámicas convivenciales del curso a la hora de llevar a cabo el trabajo cooperativo grupal, se introduce a la comunidad de indagación la herramienta didáctica de los “micrófonos de la palabra” para intentar aportar a la convivencia.</p> <p>2. ¿Qué hacer frente a las situaciones que afectan a los otros pero que escapan a nuestro cuidado de ellos?</p> <p>3. Los estudiantes tienen consciencia del mal cuidado que los seres humanos le damos a otros animales, a pesar de que son, en muchos sentidos, iguales a nosotros. Fue de sumo valor que dedujeran de la igualdad de características entre animales no humanos y humanos, una igualdad en el cuidado que debe dárseles a unos y otros.</p>
Diario de campo No. 16	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 24-09-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:00 p.m. y las 3:50 p.m. Se da inicio con un diálogo acerca del cuidado de la muñeca por parte de uno de los grupos de indagación durante la semana anterior. Hay 22 estudiantes en el aula. Se encuentra que los asientos de los estudiantes fueron cambiados: antes eran mesas y sillas individuales, ahora son pupitres.
Temas	Durante la sesión, un grupo de estudiantes comentó al curso las particularidades del proceso de cuidado de una muñeca durante la semana previa a la sesión. Además, se dio inicio a una nueva comunidad de indagación.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de tres momentos:</p> <p>1. En un primer momento, el grupo de estudiantes que había cuidado la muñeca presenta un texto corto donde narran su proceso de cuidado. En la sesión anterior, este grupo había pactado con otro grupo de estudiantes entregarles el muñeco (reparado) el pasado miércoles; sin embargo, no lo hicieron, lo cual causó conflicto entre los dos grupos. Quienes debían recibirlo, acusaron al primer grupo de ser irresponsable, pero, finalmente, recibieron el muñeco para encargarse de cuidarlo hasta la próxima sesión.</p>

	<p>Acto seguido, varios estudiantes empiezan a manifestar, ante el curso, las dificultades que han experimentado a la hora de trabajar en grupo en la elaboración de los muñecos: en dos de los cuatro grupos se presentan desacuerdos en las tareas asignadas a cada miembro y en los tiempos de entrega de estas. El mediador los invita a dialogar sobre estas diferencias durante el último momento de la sesión destinado al trabajo en grupos.</p> <p>2. En el siguiente momento de la sesión, los estudiantes empiezan a indagar sobre el tema propuesto por el mediador, a saber, el cuerpo y su importancia en el ser humano. Lo primero que hacen los estudiantes es tratar de responder lo qué es el cuerpo. Después de escuchar las opiniones de la mayoría de los estudiantes, se recogen cinco características que definen lo que para ellos es un cuerpo: 1. “Es la forma o estructura del ser humano”. 2. “Es el instrumento que el ser humano tiene para realizar diferentes acciones”. 3. “Es la esencia del ser humano”. 4. “Es lo que los demás pueden percibir de mí”. Y 5. “Es belleza”. Dadas estas definiciones, uno de los estudiantes propone que cada grupo aplique o resalte una de ellas en los muñecos que están elaborando; la petición es acogida por sus compañeros y por el mediador.</p> <p>3. Finalmente, los estudiantes se reúnen por grupos y continúan elaborando sus muñecos. Los dos grupos en los que se presentan conflictos inician un proceso de diálogo para intentar conciliar. El mediador los invita a acordar la distribución de las tareas y de los materiales que precisan para avanzar en la elaboración de los muñecos. Después de conversar, los estudiantes de ambos grupos llegaron a acuerdos al respecto. Con esto se da por finalizada la sesión.</p>
Comentarios	<p>1. Se presentaron conflictos por el incumplimiento de uno de los grupos con el compromiso que habían adquirido previamente. También se manifiestan dificultades en el trabajo grupal en la elaboración y cuidado de los muñecos.</p> <p>2. Es significativo el hecho de que uno de los estudiantes tenga la iniciativa de proponer una actividad para llevar a cabo durante la sesión. Esto es indicio de el compromiso que los estudiantes tienen con las actividades desarrolladas.</p> <p>3. A través de la conversación, y dejando a un lado las agresiones, los estudiantes logran llegar a acuerdos y resolver sus diferencias.</p>
Diario de campo No. 17	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 1-10-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:00 p.m. y las 3:50 p.m. Se da inicio con un diálogo acerca del cuidado de muñecos por parte de uno de los grupos durante la semana inmediatamente anterior. Hay 20 estudiantes en el aula.

Temas	Durante la sesión, un grupo de estudiantes presentó su narración del proceso de cuidado de una muñeca durante la semana previa a la sesión ¹⁴⁰ . Además, se concluyó la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior y se llevaron a cabo los ejercicios de auto y coevaluación de la tercera parte del curso.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al inicio de la sesión, No todos los estudiantes pueden empezar las actividades: tres de ellos se encontraban en otra aula realizando unas encuestas. En un primer momento, un grupo de estudiantes narra su proceso de cuidado de la muñeca del curso, a partir de un texto corto elaborado por ellos presente en el periódico mural del curso. En el texto los estudiantes describieron las situaciones que acontecieron durante la semana y el estado en que entregaban la muñeca a otro de los grupos. El texto es colgado en el periódico mural ubicado en una de las paredes del aula. En general no hubo comentarios al respecto y rápidamente se pasó a la siguiente actividad de la sesión. 2. Acto seguido, los estudiantes empiezan a indagar en cuatro grupos de cinco integrantes sobre el tema del cuerpo, a la luz de la pregunta ¿Por qué es importante el cuerpo como instrumento, sensibilidad, belleza, forma y estructura y esencia? Uno de los grupos tuvo dificultades para llevar a cabo la indagación, ya que uno de sus miembros se encontraba jugando con pinturas y sus compañeros le reclamaban que participara de la actividad, ante lo cual el mediador les indicó que si no trabajaban como grupo no podían participar de la indagación; finalmente se pusieron de acuerdo y trabajaron en grupo para responder la pregunta. Al finalizar la indagación, los estudiantes concluyeron que el cuerpo es importante en los siguientes términos: como instrumento “porque nos permite ejercitarnos y nutrirnos cuando caminamos y comemos, también nos permite tocar las cosas”; como sensibilidad porque “nos permite sentir lo que los demás nos hacen”; como belleza (este ítem estuvo a cargo del mediador), “el cuerpo produce cosas bellas como el arte en sus diversos modos, pero, también el cuerpo es bello en sí mismo y nos permite sentirnos a gusto con lo que somos”; como forma y estructura, el cuerpo “le da una figura al ser humano, le permite ser bello y lo organiza y sostiene como lo hacen la forma y estructura de un barco y una casa”; por último, como esencia del ser humano, “el cuerpo le permite al ser humano tanto cambiar como permanecer igual”. Por ejemplo, “el corte de cabello puede cambiar, pero la estructura no”: “si el cráneo se rompe la estructura no permanece igual porque no se puede coser”. 3. Dado lo anterior, y a modo de cierre, el mediador resalta la importancia del cuerpo en los seres humanos e invita a los estudiantes a pensar en la importancia del cuidado del cuerpo, tanto de sí mismos como el de los demás. 4. Finalmente, los estudiantes llevan a cabo los ejercicios de auto y coevaluación del curso a la luz de las preguntas 1. ¿Cómo estoy cuidando de los otros? (autoevaluación) Y 2. ¿Cómo están cuidando los demás de mí? (coevaluación). Hubo respuestas variadas en los estudiantes, tales como: “2. Los otros me tratan bien y mal unos me tratan bien y les agradezco”, “1. 4.3 porque me hacen reír trabajamos, nos divertimos pero una vez me sacan la rabia. 2. 4.5 porque aveces yo peleo

¹⁴⁰ Véase el Diario de campo número 16 del curso 501.

	<p>porque no me entienden ósea que no estan conmigo y por eso peleo pero es muy poquito”, “1. Yo me pongo 4/8 porque aveces no me llebo bien con los demas pero después lo arreglamos y hacemos las pases”, “1. 4.8 porque aveces soy un poco grosera con mis compañeros”, “2. Pues la verdad muy mal como hoy que le pedia penchi un poquito de papas y el dijo usted me cae mal o como con wilder que uno da una opinion y le dice usted chito la nota que yo pongo es 1.0.”, “1. Muy mal porque no los cuido como compañeros o como amigo (1.0)”, “2. Estan cuidando bien de mi porque tratan de convivir conmigo y no pelean conmigo Nota: 4.5”, “2. Mas o menos mal porque siempre me tratan de ir en mi contra”, “2. Pues ellos me quieren como soy me valoran y me respetan Nota 5.0”, “Pues ami no me cuidan mis compañero ami me cuida mi mama y papá por que tienen una responsabilidad” entre otras. Con esto se da por terminada la sesión.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las respuestas de los estudiantes en la comunidad de indagación sobre el cuerpo fueron muy ricas conceptualmente y mostraron una amplia comprensión sobre el tema por parte de ellos. 2. Los ejercicios de auto y coevaluación dejan la idea de que los estudiantes no se sienten bien cuidados por los demás miembros del aula.
Diario de campo No. 18	
Nombres del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 22-10-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:00 p.m. y las 3:50 p.m. Se da inicio con la elaboración de cartas por parte de los estudiantes. Hay 21 estudiantes en el aula.
Temas	Durante la sesión, un grupo de estudiantes presentó su narración del proceso de cuidado de una muñeca durante la semana previa a la sesión ¹⁴¹ . Además, se dio inicio a una nueva comunidad de indagación.
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión constó de dos momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al inicio de la sesión, un grupo de estudiantes debía narrar su proceso de cuidado de la muñeca del curso, a partir de un texto corto elaborado por ellos presente en el periódico mural del curso. No obstante, el grupo encargado no llevó a cabo la actividad, razón por la cual se procedió a dar inicio a la comunidad de indagación. 2. Acto seguido, se llevó a cabo la elaboración de cartas por parte de los grupos de indagación. Con ellas se pretendía trabajar la temática del papel que ocupan las palabras en el cuidado que brindamos a los otros.

¹⁴¹ Véase el Diario de campo número 17 del curso 502.

	<p>Los grupos debían escoger uno de los muñecos elaborados por otro grupo para dedicarle un texto en el que le dijeran lo que piensan sobre él o ella. Sin embargo, solo un grupo había traído su muñeco, por lo cual la actividad tuvo que modificarse. Así, las cartas describieron a los integrantes de alguno de los grupos de indagación de tal forma que las palabras escritas pudieran causarles daño o bienestar según fuera el caso.</p> <p>Algunas de las expresiones halladas en las cartas fueron: “Hola grupo dos, ustedes siempre son generosos, amigables entre ustedes lo que me gusta de ustedes son que saben trabajar en grupo y son tolerantes entre ustedes [...] Para mi tambien en lo que se destacan es un su noblesa, son muy agradables, cuando tu lo necesitas ellos estan para uno.”, “Usted me cae mal el lunar no le cuadra y ese celular paso de moda, ere muy creída y muy regañona y fastidiosa me caes mal por que molestas en clase [...] usted es muy griton y nos manda a callar nos abeses nos mulesta tanto nos saca la piedra”, “el grupo cuatro no se destacan grasias a su desacuerdos como grupo, uno de sus primeros desacuerdos es: porquien se queda con el muñeco, o también porque son muy intolerantes”, entre otras. Una vez terminadas las cartas y con el tiempo de la sesión agotado, se dan por terminada las actividades del día.</p>
Comentarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. El incumplimiento en la realización del ejercicio del periódico mural impidió llevar a cabo esta actividad. 2. En el ejercicio de cartas salieron a relucir algunos de los problemas interpersonales que aquejan la convivencia en el aula y que se han vivenciado a lo largo de las comunidades de indagación. También se evidenció que los estudiantes reconocen el peso de sus palabras: saben cuáles proporcionan bienestar y cuáles daño.
Diario de campo No. 19	
Nombre del mediador: Mauricio Gamboa	
Fecha: 29-10-2018	
Lugar: Colegio Guillermo León Valencia salón 204	
Objetivos: • Brindar, a los estudiantes, herramientas teóricas y prácticas para el cuidado de sí y de los otros	
Población de la práctica: Grado 502	
Eje Temático	Descripción
Contexto	La sesión se desarrolló entre las 3:00 p.m. y las 3:20 p.m. Se da inicio con la entrega de muñecos por parte de los grupos de estudiantes. Hay 20 estudiantes en el aula.
Temas	Durante la sesión, se llevó a cabo la entrega de los muñecos elaborados por los estudiantes a lo largo de la tercera etapa del curso.
Desarrollo de la sesión	La sesión constó de un momento: <ol style="list-style-type: none"> 1. Aunque inicialmente se tenía proyectado que la sesión tuviera un mayor desarrollo. Solamente se llevó a cabo una actividad, a saber, la entrega de los muñecos elaborados por los estudiantes a lo largo de la tercera etapa del curso. Con

	<p>dicha entrega, además de dar cierre a la comunidad de indagación iniciada en la sesión inmediatamente anterior¹⁴², se culminaba la intervención en el aula.</p> <p>Uno a uno, los grupos de estudiantes fueron mostrando los muñecos a sus compañeros, describiendo sus características y exponiendo las razones por las cuales los elaboraron de la forma en que lo decidieron. Por motivos de tiempo no hubo replicas ni discusiones al respecto.¹⁴³</p>
Comentarios	<p>1. Como fue habitual durante el curso, esta sesión se vio afectada por la falta de tiempo a causa de las dinámicas internas del Colegio Guillermo León Valencia IED.</p>

¹⁴² Véase el Diario de campo número 18 del curso 502.

¹⁴³ Más adelante se mostrarán algunas imágenes de los muñecos elaborados por los estudiantes.

Anexo 4. Entrevistas a las docentes titulares de los cursos 501 y 502 del Colegio Guillermo León Valencia IED¹⁴⁴

a. Transcripción de la entrevista a la docente titular del curso 502, Sonia Osorio

Entrevistador: La primera pregunta es ¿Cómo ha visto el proceso de las comunidades de indagación? En este caso en este curso.

Docente: Me ha parecido muy interesante, creo que es un espacio donde ellos pueden hacer reflexión sin sentir la presión de la nota, porque queramos o no la escuela está siempre mediada por la nota. En esa medida, lo han visto relajado en el sentido de no estar condicionados por eso. Los ven a ustedes como que no son los profesores a los que les tienen que cumplir la tarea en el sentido de la nota, sino ha sido más tranquilo, y eso es positivo en la medida en que se han podido expresar. Me parece que de hecho lo han hecho muy bien, he visto hablando a chicos que cotidianamente en clase no lo hacen, aunque los que realmente participan lo hacen tanto en este taller de filosofía como en cualquier otra asignatura. Los que ustedes ven que les trabajan muy bien, son los mismos que me trabajan muy bien a mí. Sin embargo, hay chicos que son muy tímidos que casi no se expresan y en estas comunidades de indagación sí lo han hecho.

Los he visto críticos, como poniendo su punto de vista frente a cosas que realmente no me lo esperaba, porque a ellos les cuesta mucho dar sus puntos de vista. Hay un problema muy fuerte en la parte cognitiva frente a la memoria, frente a los niveles de atención y eso no les permite construir conceptos de forma apropiada, pero los he visto con disposición, con interés, como que quieren hablar del tema. Igual hay unos que son apáticos definitivamente a todo. Tengo dos niños con necesidades educativas especiales y uno de ellos siempre quiere participar, aunque a veces no sepa exactamente de qué están hablando, mientras la otra niña, igual que en las clases, nada, ella no se conecta, igual ella tiene un problema de oído bastante fuerte.

E: La segunda pregunta es ¿cómo evaluaría usted el proceso en términos de descubrir problemas y elaborar preguntas?

D: Creo que ese proceso está todavía distante, es decir, ellos son niños que están muy acostumbrados a seguir instrucciones, “¿qué me toca hacer?”, de hecho, una jornada cotidiana llegan y no sacan ni siquiera el cuaderno hasta que uno no les dice “ey, saquen el cuaderno que

¹⁴⁴ Al final del anexo se mostrarán los consentimientos informados debidamente diligenciados por las docentes.

ya tenemos clase”, entonces ese proceso lo he visto un poco más complicado. Sin embargo, hay chicos que sí lo pueden hacer, el elaborar preguntas les parece como hasta divertido. La respuesta es no sé qué tanto. No sé si todavía comprendan qué es un problema, es decir, cuando yo hago preguntas dentro de asignaturas más precisas como sociales, como lengua castellana, no comprenden las preguntas, en sociales hay que repetirles una y otra vez y no hay elaboración de eso. En los temas que ustedes han manejado en filosofía para niños, cómo los toca más a ellos, como es más de su vida cotidiana, como es más de las relaciones interpersonales siento que lo pueden expresar de otra manera. Sin embargo, recuerdo uno donde se hablaba de la autoestima como de qué tanto influye mi mamá en que yo me quiera o no, y salían unas preguntas que son hasta chistosas, que uno dice son ilógicas pero que en últimas uno dice que a partir de eso se pueden concluir otras cosas y por lo menos hacen unas preguntas, así suene chistoso sacan las preguntas. Eso les cuesta bastante a ellos, ellos no son niños que se pregunten, ellos no son niños que se estén cuestionando, entonces en eso he visto el proceso más lento, pero si ha sido interesante ver, lo mismo que decía en la anterior pregunta, que algunos que nunca dicen nada cómo que se preguntan “¿cómo así eso?, ¿por qué preguntan eso?” si eso por lógica no, pero después caen en cuenta de “ah sí, podía ser así”, eso me parece importante.

E: La tercera es ¿hasta qué punto cree usted que los estudiantes son conscientes del proceso que se ha llevado a cabo para la comunidad de indagación?

D: Ush, eso da para una tesis de grado (risas), porque hablar de consciencia es muy complejo, yo tengo niños de quinto de primaria que en sus actuaciones los veo como niños de tercero y no como de quinto de primaria, en esa medida no sé qué tan conscientes sean de eso. Yo he visto cuando ustedes hacen algunos ejercicios y veo la respuesta de ellos digo “ah bueno, eso ya me facilita a mí para ver que sí puedo hacer tal cosa” y la voy a hacer y no, ya la respuesta es distinta. Por eso te digo que cuando ya entramos en otro tipo de contextos, y lo pongo específicamente en sociales, les cuesta, su memoria es a demasiado corto plazo, demasiado inmediata, o sea uno acaba de explicar, pregunta y ya no saben.

Entonces, hablar de consciencia, yo también me lo estoy preguntando, qué tan conscientes son ellos de sus procesos, porque es lo que he intentado que hagan al menos, que sean conscientes que ellos son los protagonistas de su aprendizaje, que ellos son los que deben tomar la iniciativa para, que nadie va a estudiar por ellos, que el hábito lo genera uno mismo, pero vienen sin hábitos precisamente. Entonces, no sé hasta donde son conscientes o no de esos procesos,

porque cuando yo hago autoevaluación ellos mismos se dan duro “si profe yo sé que pierdo porque no hice nada, entonces me pongo un 2”, pero cuando le digo “bueno, tú eres consciente de que no hiciste nada, ¿vas a modificar esa conducta?”, ellos contestan “no”. Entonces sí, entre comillas, consciencia, sí saben que están participando, sí saben que su compromiso es en serio o no, pero no logran modificar la conducta y hacerla permanente. Si eso fuera consciente, entonces eso tendría que generar un cambio, no veo esos cambios, es todo dentro de la clase y ya se olvida.

E: La cuarta es: ¿Usted considera que los estudiantes si han comprendido los conceptos que se trabajan durante el curso?

D: No, porque cuando uno va a hacer otras actividades, yo en ética estoy abordando todos los autos, autoestima, autoconcepto, son cosas que han visto con ustedes y no saben. Por ejemplo, autoestima ustedes lo trabajaron con ellos y cuando fui hablar de esos como si nunca hubieran escuchado la palabra autoestima. Entonces si hay un problema de conducción de los conceptos muy fuerte.

E: Finalmente, ¿Cuáles cree usted que son las fortalezas y/o debilidades de los mediadores de las comunidades de indagación?

D: Pues mira, yo ya conocía la experiencia de Filosofía para Niños y para mí es claro que funciona en grupos pequeños, de hecho, aquí tienen muchos porque a penas ustedes son dos, entonces han tenido grupos, cuando vienen todos, de a once cada uno y aquí sigue siendo grande. Una comunidad de indagación sería cuatro, sería la adecuada, porque volvemos a lo mismo, los chicos que tienen habilidades, que están en la jugada digámoslo así, entonces siempre participan, los pone incluso más activos, la pregunta o el ejercicio que se le hace les da para más. Pero el que no se queda a espaldas de eso, se queda rezagado y sigue en su misma dinámica.

Entonces, el trabajo de los mediadores es supremamente importante, porque es que para mí las comunidades de indagación es la práctica de la zona de desarrollo, jalonee, pero entre más poquitos más resultados, entre más menos resultados. Entonces, el mediador hace eso, intentar llevar al otro a hacer consciencia de sus capacidades de su construcción de aprendizaje, ustedes lo intentaron. Digamos que sí veo habilidades diferentes entre ustedes, sí claro, se nota, cada uno tiene habilidades diferentes, pero ya en el ejercicio con ellos siguen siendo poquitos para un grupo, para lograr el objeto que se quiere para una comunidad de indagación. Y los tiempos, porque es que ustedes vienen 50 minutos prácticamente, entonces también es muy limitado

como el ejercicio. Yo veía actividades donde yo decía “bueno, y si estoy todo el día en un ejercicio de esos ¿cómo será la respuesta? Y ahí sí ¿qué tanto puedo medir si en el tiempo les va a quedar algo?” Porque si hay espacios muy reducidos ahí.

b. Transcripción de la entrevista a la docente titular del curso 501, Olga Briceño

Entrevistador: La primera pregunta es ¿Cómo ha visto el proceso de las comunidades de indagación en este curso?

Docente: Bueno, ¿cómo he visto este proceso?, los chicos se han integrado de una manera muy activa a las actividades realizadas. Muestran que les gusta, que son actividades llamativas, diferentes -en lo que he apreciado- a lo que cotidianamente se hace en las aulas de clase.

E: La segunda pregunta es ¿Cómo evaluaría usted el proceso en términos de descubrir problemas y elaborar preguntas?

D: Pues, me parece que los métodos que usaron ustedes (refiriéndose a los mediadores) a través de la indagación, a través de lo que ustedes hicieron con ellos (refiriéndose a los estudiantes), fue un método acertado, ya que permitían en el estudiante, que ellos acudieran a lo más recóndito que tenían guardadito y poder expresar lo que querían a través de lo que hacían, a través de esas preguntas de indagación.

E: ¿Hasta qué punto cree usted que los estudiantes son conscientes del proceso que se ha llevado a cabo con las comunidades de indagación?

D: Pues ellos se han podido integrar de una forma fácil a cada uno de esos procesos llevados a cabo en las clases. Esto hizo que, inclusive, ellos mismos se pudieran integrar, entre ellos, como comunidad educativa

E: ¿Usted considera que los estudiantes si han comprendido los conceptos que se han trabajado durante el curso?

D: Sí, porque ha sido de una manera muy didáctica. Entonces eso les ha permitido entenderlos fácilmente.

E: Finalmente, ¿cuáles cree usted que son las fortalezas y/o debilidades de los mediadores de las comunidades de indagación?

D: Debilidades, de pronto, pues lo que es normal, a veces el manejo de grupo; pero eso hace parte del proceso de aprendizaje como docentes. Fortalezas, muchas: la integración con los

estudiantes, el carisma, la empatía que se tuvo con ellos. Entonces considero que, si se gana en todos esos aspectos, hay muchas cosas que son positivas para el proceso enseñanza aprendizaje.

c. Consentimientos informados¹⁴⁵

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2	


Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Licenciatura en Filosofía		
Título del proyecto de investigación	Curso Didáctica II: Filosofía para Niños		
Descripción breve y clara de la investigación	Observación y práctica pedagógica en aula bajo el programa de Filosofía para Niños		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Mauricio Gamboa Delgado y Elina Inés Rangel Casallas		
	N° de Identificación: 1.018.443.849 y 1.013.645.578	Teléfono	3208680298 3057597872
	Correo electrónico: iff_cmgamboad849@pedagogica.edu.co y iff_erangelc578@pedagogica.edu.co		
	Dirección:		

¹⁴⁵ El proceso de entrevistas se dio al terminar la segunda parte del curso (mayo de 2018) en el marco del seminario Didáctica de a filosofía II de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad pedagógica Nacional.

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

Declaro que:


1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mi en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,



Nombre: Sonia Osorio Mora
 Identificación: 52107869 Bta
 Fecha: Mayo 21-2018

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

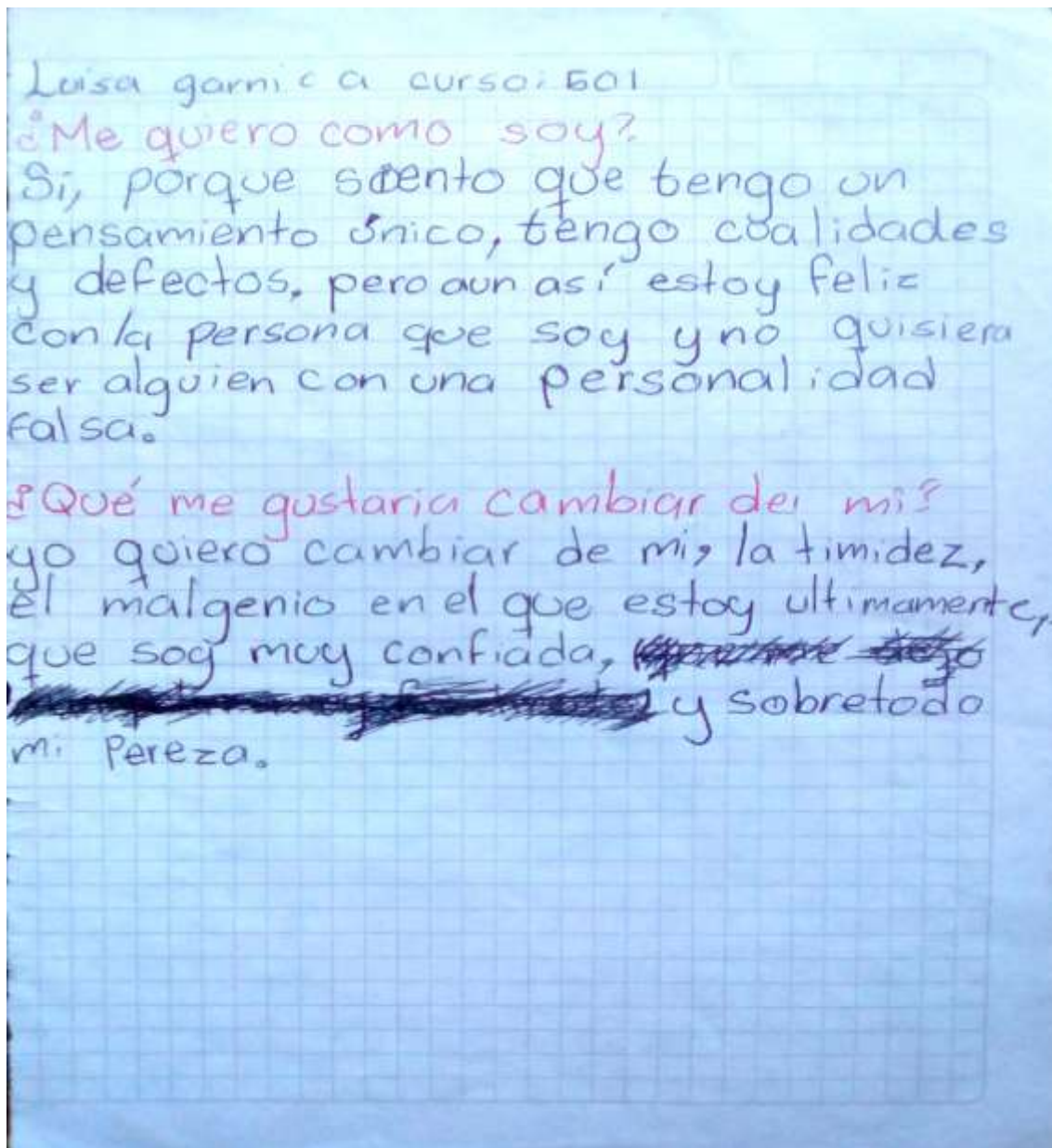
Firma,

Alga Ajaja Briceno B
 Nombre: 51988.714
 Identificación: 21-05/18
 Fecha: _____

Anexo 5. Algunas de las elaboraciones de los estudiantes y los mediadores en las comunidades de indagación

a. Ponencias

Este ejercicio, tan común en las dinámicas de seminario alemán propias de los cursos universitarios de filosofía, fue llevado a las comunidades de indagación de las dos primeras etapas de la propuesta pedagógica implementada en el presente ejercicio investigativo. De este modo, los estudiantes mostraron sus comprensiones de diversos conceptos mediante escritos, carteleras, dibujos, entre otros y, con ello, desencadenaron las diferentes indagaciones presentadas en el mencionado periodo. A continuación, se observan imágenes de algunas de ellas.



IBAGNISA

¿Me quiero como soy?

Sí me quiero como soy porque tengo salud, no me falta nada gracias a Dios, tengo mis brazos mis piernas, soy sencilla, respetuosa y responsable con mis deberes.

¿Que me gustaría cambiar de mí?

me gustaría cambiar mis miedos y temores, quisiera no ser tímida.

dibujo.



Me Quiero
y me acepto
como soy.



Soy inteligente

Carinoso

Buen estudiante



Amable

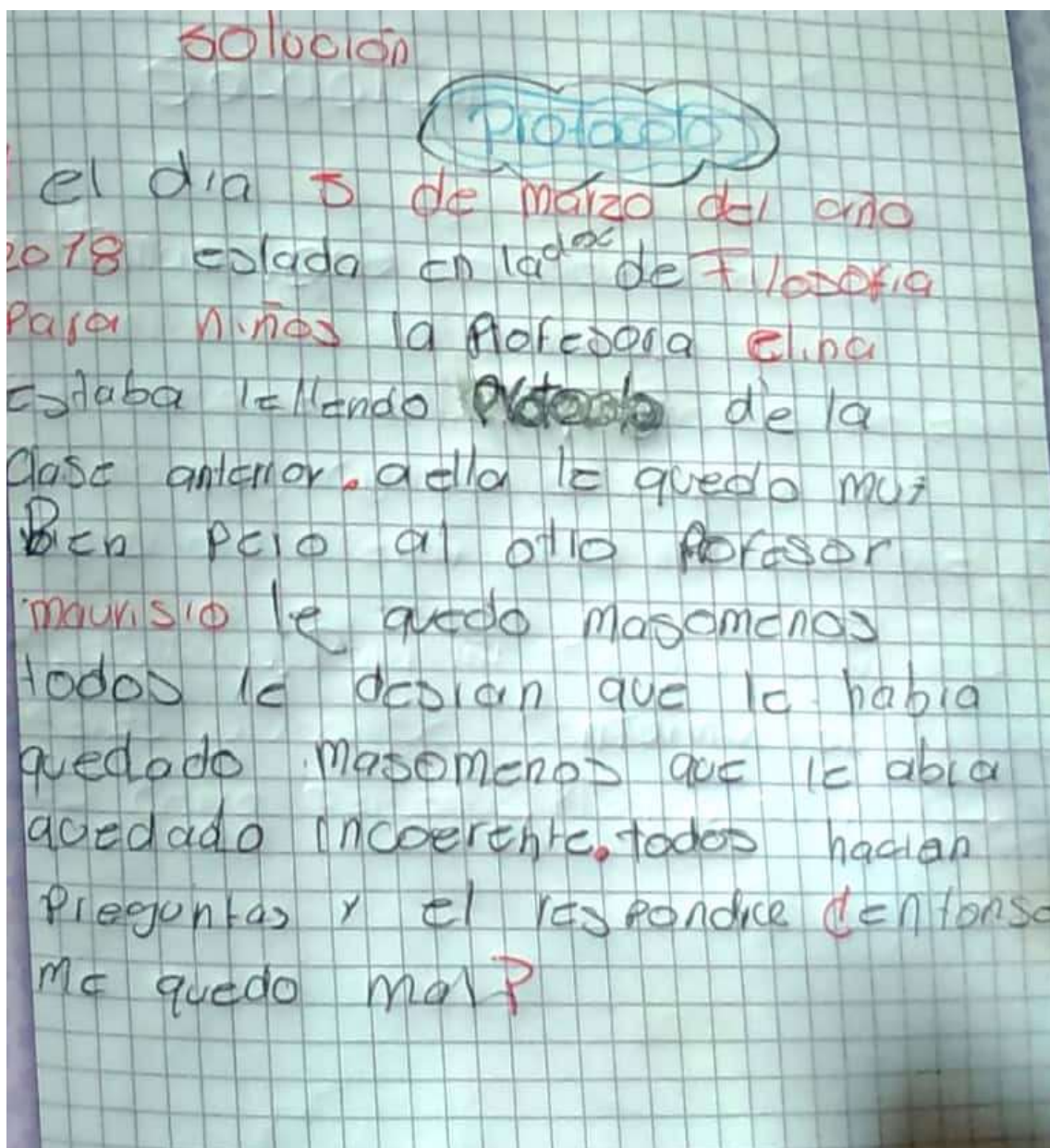
Me gustaría
ser menos
impaciente

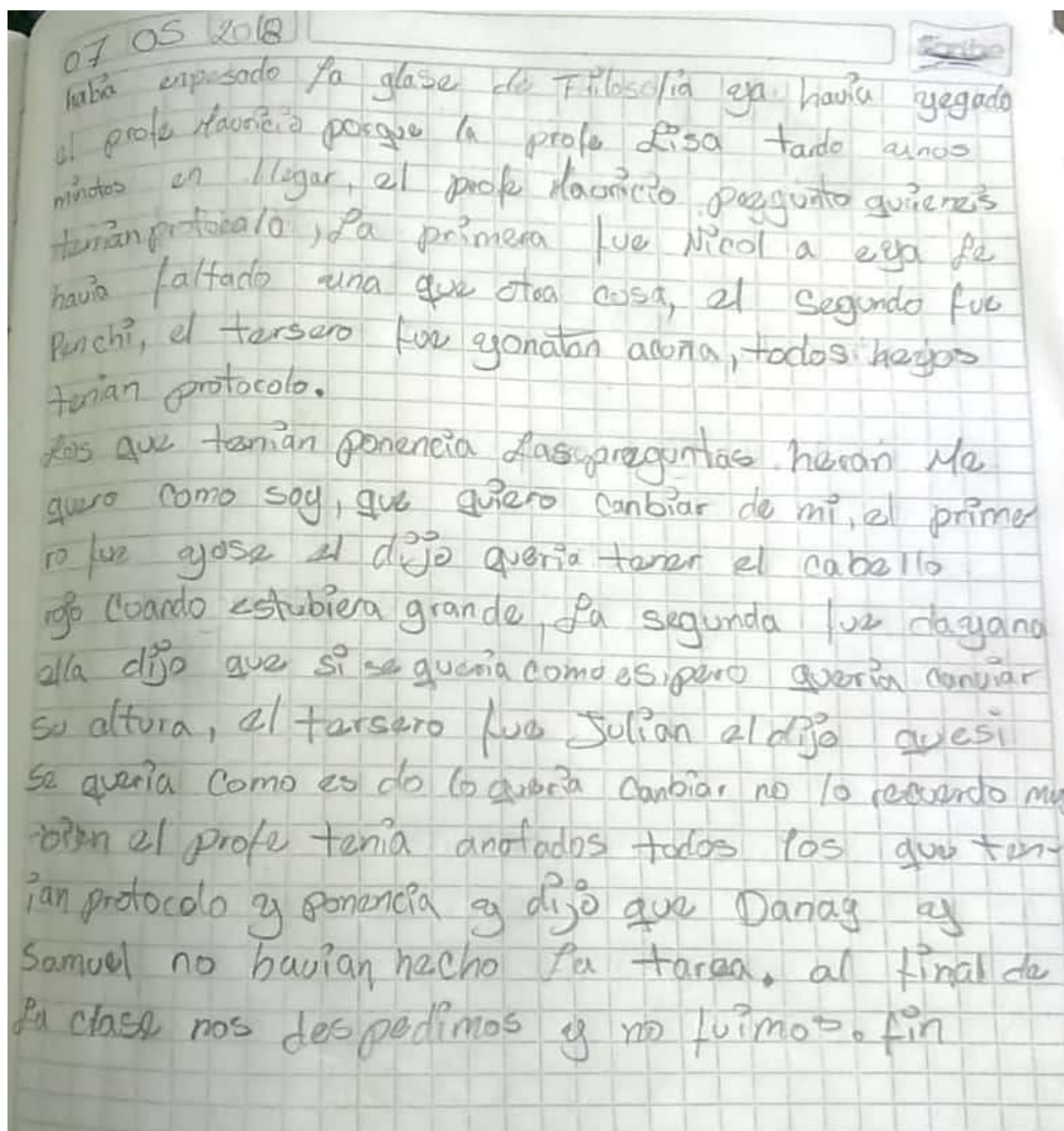
Quiero aprender
a controlar el
mal humor

Que me gustaría
cambiar.

b. Protocolos

Junto a las ponencias, los protocolos hacen parte de los ejercicios tomados de los clásicos seminarios alemanes de los cursos universitarios de filosofía. Con ellos se pretendía fortalecer las habilidades de los estudiantes en términos de ortografía, redacción y capacidad de narrar hechos de forma escrita. A lo largo del curso, este ejercicio se fue consolidando como una herramienta importante para el desarrollo de las comunidades de indagación. Aquí se anexan dos protocolos uno de la primera etapa del curso y otro elaborado sobre el final de la segunda etapa. Los avances son evidentes en términos de narrar hechos; aunque las dificultades en la ortografía persistieron.





c. Periódico mural

Dada la reducción en el tiempo a partir de la tercera etapa del curso (de 1 hora a 50 minutos) uno de los ajustes realizados fue reemplazar la actividad de protocolos por la de narrar en un mural el proceso grupal de cuidado que los estudiantes llevaban a cabo con los muñecos de papel y cartón elaborados por ellos mismos. Esta actividad permitió seguir potenciando las habilidades escriturales y narrativas de los estudiantes además de su capacidad de elaborar un texto en grupo que evidenciara sus apropiaciones del tema del cuidado del otro.

Yo no me tarde llevar Rita a mi casa porque
de pronto la cambié.
entonces del grupo paray y la hija el
miércoles la hija bonita
entonces el profesor dijo que la
lleváramos el miércoles de la otra semana
para poderla arreglar. Voy a verlo
y lo voy a traer el día que correspondía
para el día de hoy arreglado muy
bien. el grupo 2 está bien por
no celebramos el día que y
nosotros vamos a llevar a la casa de ellos

Este es el cuidado de la
muñeca:
El día 24 de septiembre el
grupo 1 nos entregó la muñeca,
ese día se la llevó Anderson
estaban villalobos se lo llevo
al trabajo de su mamá, le
poco un brazo ya que se le
había caído lo cuidó muy bien.
Pero el día 1 de octubre a
Anderson se le quedó la
muñeca por cosas personales

d. Muñecos de papel y cartón

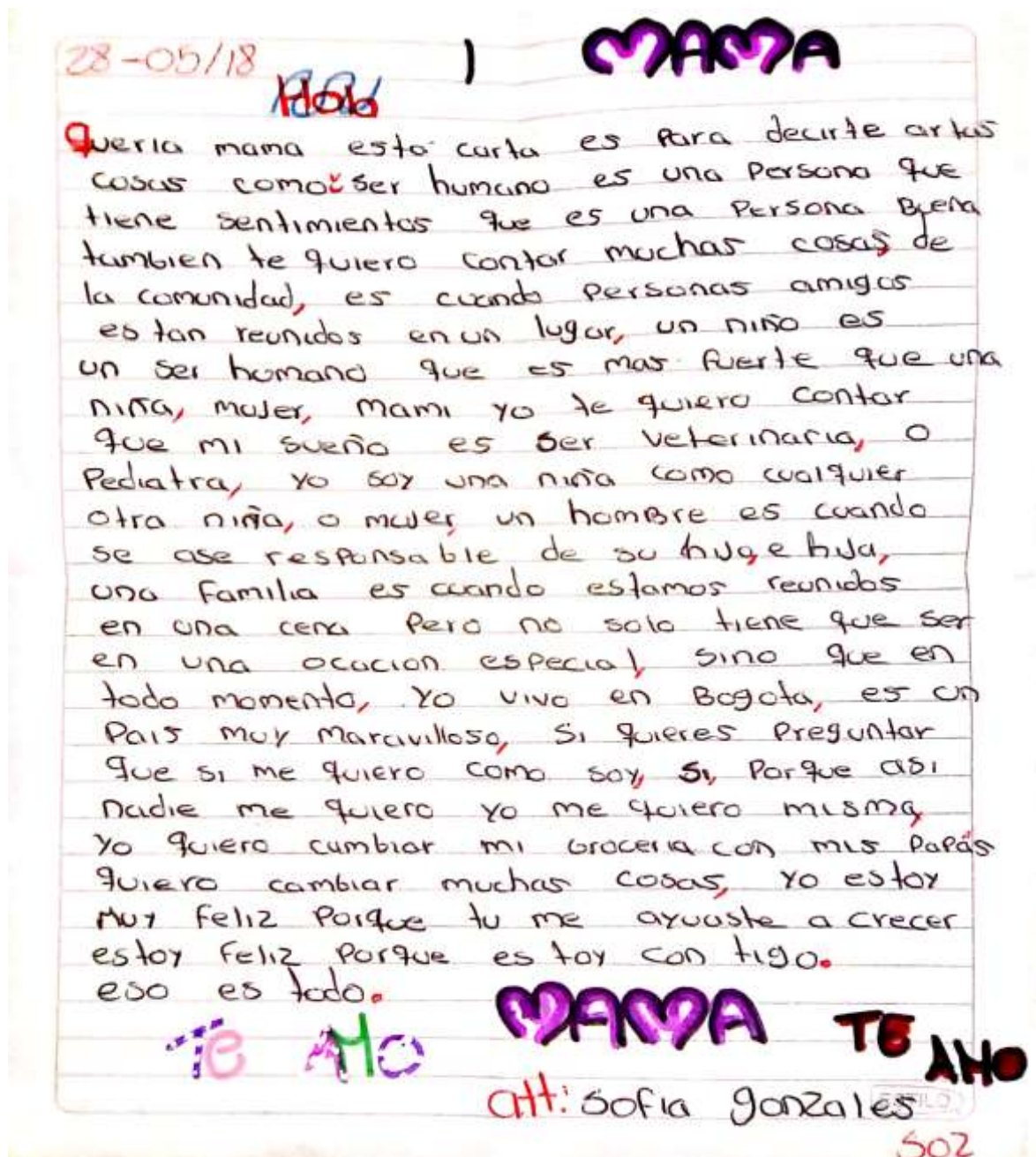
Estos muñecos fueron elaborados en la tercera etapa del curso. A partir de ellos los estudiantes pusieron a prueba sus capacidades de trabajar cooperativamente y de dar cuidado.





e. Cartas

Estos escritos fueron realizados por los estudiantes al cierre de la segunda y la tercera etapa de la propuesta pedagógica. Las primeras se trataron de un ejercicio individual que muestra la manera en que los estudiantes iban apropiando los conceptos trabajados en comunidad de indagación, la forma en que se comprenden a sí mismos a partir de aquellos y cómo podían comunicárselo a sus allegados. Las segundas fueron elaboradas en grupos y muestran cómo los estudiantes reconocen a los otros y el beneficio o daño que pueden causarles con sus palabras.



Mayo 28 2018 Nombre Mariana otros cupite
para = mi maria

Yo te quiero contar que soy un ser humano, soy una niña, soy de una comunidad hermosa y grande, vivo en la ciudad soy responsable con mis deberes y derechos y responsabilidades a mi me gusta ser amable con todos los seres vivos haci no me respeten a mi, ni a otros yo soy colombiana vivo en bogota una ciudad muy grande y hermosa, me expreso poco no hablo tanto solo con mis seres queridos me expreso tengo sentimientos malos y buenos me gusta mucho mi nombre y me gusta mucho mi personalidad aunque me gustaria cambiar mi limites mi temor de pasar al frente o por otras cosas yo Mariana te queria contar esto para que me puedes escuchar y entender y porque te quiero mucho gracias por escuchar esto.

mami solo te pida que mi papa no
dejea mucho parcartar con el.
en este momento quisiera que estudiaras
mas conmigo que medejas durmis mas
tarde.
y que medejas trabaja y cuidar mi
voz. y no me gustaria los o merde machos
Atenta mente Sharon Juliana Padilla Ruiz.
y que le pegan a las mujeres
a mi me gustan los unudre que mandan
chocolates cartas y etc y no e con bido
ni uno lo quisiera conocer y que no
me encanen ni pegan ni berra pa
macho man y que juegen a tu amira dar
se que to

Este grupo dos ustedes se siempre son generosos, amigables
entre ustedes lo que me gusta de ustedes son que saben
trabajar en grupo y son tolerantes entre ustedes.

Ustedes siempre hacen las tareas propuestas en las horas
correspondientes

También se escuchan entre sí y se ponen de acuerdo

Yo creo que ustedes cinco hacen lo correspondido son cumplidos y
amistosos

Para mí también en lo que se destacan es en su habilidad,
son muy agradables, cuando tu lo necesitas ellos están para
una.

Todo el tiempo que hemos estado en grupo, ha sido muchos tiempos
de felicidad, y estén donde estén, siempre serán el mejor grupo.

Justin, Sebastian, Julian, Yung's, Samuel

Grupo 4 ← → Nicol-park, Anderson, Iriza, Carlos.

El grupo cuatro no se desajustan gracias
a su desacuerdo como grupo, uno de
sus primeros desacuerdos es porque
se que da con el muñeco, o también
porque son muy intolerantes en especial
mente con Tamara.

Su intolerancia y su pelea los a
llevar a discusiones y a peleas,
incluso también a no poder trabajar
en grupo.

el que más discute y lleva
a peleas es Justin y sus "amigos"
le siguen el juego.

Emos visto que a Tamara y a
Sofia las apartan como si no
fueran parte del grupo.

Algunas cosas que hemos visto: no
me gusta que Tamara y Sofia hagan el trabajo
y ellos juegan

que dejen de ser machista con Tamara y Sofia
y que los otros también hagan el trabajo
en vez de hacer el trabajo se ponen a jugar

Caro el grupo 1 Penchi, Wilder, Jonathan, Valeri, Juan

frase de Jonathan para Simon

Simon y eres muy Pinta y me gusta jugar con usted

frase de penchi para Alejandro

ES un buen amigo, me gusta respetarte en las buenas y en las malas aunque seas de otro país

frase de Wilder para Danoy

Eres muy callada pero eres abispada me gusta jugar con usted porque nunca se traampa en ningún juego.

frase de Valeri para Hary

Hary eres una buena amiga, buena compañera y buena confidente. Gracias por tu amistad Hary. **Valeri**

frase de Juan para Joseba

me gusta jugar con usted, me gusta su actitud, y me gusta ser su compañero

Ana Lucía Concha Achipié Sharon Padilla Grupo 1

Samuel Chitoyud

Fabio Valordia

Luisa Barragan

501

JT

El grupo cuatro cueros se porta mal cuando les conviene, algunos no parecen ser inteligentes, algunos son canchales otros aburridos cuando no tienen que hablar, hablan mucho también son muy ingratos y no prestan atención algunos no se les entienden nada y también hablan cosas que no existen, y son cabeza hueca, tienen periodos raros algunos son desconfiados hablan mal de los otros compañeros y son como tíos chismosos y son ridículos, no portan bien el uniforme algunos son muy callados, y algunos dicen groserías. son flojos, algunos les gusta pelear. Son gritones, ven mucha TV.

f. Auto y coevaluaciones

Estos ejercicios evaluativos se llevaron a cabo al cierre de la segunda y la tercera etapa del curso. En el primer caso los estudiantes debían evaluarse a sí mismos y a los otros en términos de escucha respetuosa, participación y cumplimiento con las actividades propias de las comunidades de indagación, además de respeto por las opiniones de los otros. En el segundo caso, la evaluación se centró en cómo los estudiantes dieron y recibieron cuidado.

1. Si escuchaba respetuosamente a los demás 0
2. Reg. k, Porque en el comienzo de las clases no preguntaba ni opinaba 2.5
3. Si, si respeta las opiniones de los demás 0
4. Si, Hice todas las actividades del curso 0
Ana Lucia 5a1 Jornada Turda Calificación: 4.5

1.) No ya que a veces me pongo a jugar
2.) A veces porque me daba miedo y pena dicen
3.) Si ya que no me bullo de lo que dicen
4.) No siempre porque me daba prisa.
Kevin Portilla 100% Honesto 3.8

1R= si. porque me gusta prestar atención
2R= si.
3R= si. porque quiero ser respetuosa
4R= si. porque me gusta ser responsable
mariana olmos 5.0

1 si escucha a los demás Isaac javier 28 de mayo
2 si unas pocas veces
3 si la respeta aunque me pongo y hablo con los demás
4 si mas de las actividades
4.8

1 Si escuche a mis compañeros respetuosamente
2 Si participe y di opiniones. Contribuyen la clase con preguntas y opiniones
3 Si respeta a mis compañeros dentro y fuera de la clase
4 Si hice las actividades de la clase hice todas las cosas de clase
5.0 Nelson David Portilla Osorio

1. Si porque no les decía un poco de cosas.
2. Si participe ayude a mi grupo.
3. No porque algunas se me olvidaban.
4. Si porque ellos escuchaban las mías

Julian Bernardo
Lopez Cano, 502

Nota: 4.0

Autoevaluación

1. Respete las opiniones de los demás? Si porque las opiniones de los demás
2. Participe con mis preguntas y opiniones? No e participo por ahora
3. Hice todas las actividades? Si he hecho todas mis tareas y actividades
4. Escuche las opiniones de mis compañeros? Regular porque habia con mis

Nota 4.0

1. Si: porque soy uno de los compañeros que no quieren que miren cosas privadas.
2. Si, porque a veces tenia dudas o respondia lo que preguntaban
3. Mas o menos porque se me olvidaban
4. Si: porque es una forma de respetar

Nota 4.5

1. Si porque como ellos me escuchaban y llo los escucho por respeto hacia ellos haci no me respeten.
2. Si/no porque habia participaba y a veces no y cuando tenia una pregunta me daba pena y no decía nada.
3. Si porque me preocupaba por ellos y cuando no alcanzaba era porque me puse a decorar.
4. Si porque yo escuche las opiniones de ellos y ellos de mi. Nota: 4.0

1. Si por que uno necesita ser escuchado como las demás persona y porque las opiniones de las personas pueden ser buenas
2. Pues muy poco porque algunas preguntas no me las sabias
3. No por que algunas veces no nos acordabamos de acuerdo con el grupo ni con colocaba tanto cuidado

1. Si porque me interesa todas las opiniones de los demás
 2. Si porque yo se que a los demás les interesa lo que digo
 3. No porque no pude interesarlos
 4. Si porque dicen me interesa lo que dicen
- Nota 4.0

1. A veces porque a veces no respetaba y si porque me quedaba callado
2. Si: porque cuando me tocaba protocolo ellos me decian y les preguntaba
3. Si y no no porque dieron cosas y no las traje y si por a veces traigo
4. Si: porque cuando tenían ponencia o protocolo yo escucha y preguntaba

1. ¿Por que? Por que no juzgo las opiniones de los demás.
 2. ¿A veces intereso? Por que a veces no respondia
 3. ¿Si? ¿Por que? Por que participe en todas las actividades
 4. ¿Si? ¿Por que? Por que siempre escucho y opino sobre lo que decian
- Nota: 4.0

Juan Mariana 2
1. 4.0 2. 2.5

1. Pues yo no peleo ni nada de eso pero no me da a aprender
2. a veces me insultan pero otras no seria igual

6 Harón Juliana Padilla Ruiz Sol 07/10/2018
1 como estoy cuidando de los demás?
Pues los trato bien los trato bien se total: 4.2
2 como están cuidando a los demás de mí?
se a dese mal y a des mal total: 2.0

¿Cómo estoy cuidando de los demás?
Pues los respeto, los trato bien los cuido muy bien. 5.0
¿Cómo están cuidando los demás de mí?
me cuidan bien me respetan, me valoran. Mariana Ojeda

¿Cómo estoy cuidando de los demás?
Yo los estoy cuidando de no pelear con ellos trato bien cuidarlos como todos los cuido. → 4.5 01/09/2018 Carlos Avila
¿Cómo están cuidando los demás de mí?
ellos me cuidan un poco porque a veces nos divertimos y a veces peleamos pero nos cuidamos los dos. Nos estamos cuidando los 2 3.5

Juan Delgado Osorio
¿Cómo estoy cuidando de los demás?: Pues yo los cuido regular
¿Cómo están cuidando los demás de mí?: Pues que me tratan bien no me molestan
3.5 / 4.5
Mi nota:

1. ¿Cómo cuido de los demás? yo no tanto por que si bien con mis amigos pero con los demás y pocas veces les digo que no se acerquen
2. ¿Cómo están cuidando los demás de mí?
los demás no cuidan demasiado muy bien pero la profesora cuida bien. considerando lo que tengo que sacar 3.5

Ledy Dayanna Jimenez Molina 01/2018
¿Cómo estoy cuidando de los demás?
¿Cómo están cuidando los demás de mí?

Natalya Avenida Pulido
¿Cómo estoy cuidando a los demás?
¿Cómo están cuidando los demás de mí?
Salvación
1 Mas o menos y a veces bien entonces seria regular. 4.0
2 Yo siento que bien pero de vez en cuando mal. 4.1

Bairon Bravo
¿Cómo están cuidando de los demás? 3.0 Porque por a veces le alludo
¿Cómo están cuidando de mí los demás? 2.0 porque a veces me aconsejan

¿Cómo estoy cuidando de los demás? Ana Lucia
a veces los cuido mal y bien
¿Cómo están cuidando los demás de mí?
Me cuidan bien y mal Nota: 3.0

g. Otras actividades y productos del curso

En este apartado se mostrarán otras elaboraciones de los estudiantes y mediadores en el marco de las comunidades de indagación. Entre ellas se encuentran: quices, siluetas, objetos que los representan, micrófonos de la palabra, notas tomadas en comunidades de indagación, carteleras, entre los más destacados.

Quices


Maria Sofia Gonzalez Arias Sud 02 04 42

1 Diga los siguientes terminos

- Ser humano
- Niño
- Niña

2 Describa con sus palabras algunos terminos anteriores

Solucion




Niña

NIÑA

NIÑA


Una niña es que da felicidad, hijos, y piensan que ser mamá es fácil pero no lo es y que en la vida no es duro trabajar pero si lo es es como yo que yo antes pensaba haci de esa manera y las niñas son muy sensible delicada y tiene 2 pies eso fue lo que yo entendi



NIÑO

NIÑO

Para mí el niño es una persona que tiene un carácter más bruto que son bruscos y para mí también es que también tiene sentimientos puede llorar es el líder de la casa



SER Humano

Ser Humano

Para mí es que es una persona común incorriente puede ser femenino masculino y no es igual porque la niña es más delicada que el hombre

Siluetas



Objetos que hacen sentir representados a los estudiantes



Micrófonos de la palabra



01/10/18

Grupo 1: Alejandro, Simón, Daray, José, Harry

Según el acuerdo del grupo la esencia es algo que ~~no~~ no cambia y si cambia.

Por ejemplo si: si cambia porque el cabello primero está igual digamos q' es crespo y se lo plana y se le aliza o se lo puede cortar

Por ejemplo no: cambia porque la cabeza & estructura cambia pero el cráneo permanece igual o la estructura o el cráneo se rompe la estructura permanece igual porque se puede

ascer

Cartelera

Ser humano

Niñez
Es una etapa de la vida del ser humano. En ella se empieza a constituir diferentes aspectos como el género, los gustos, etc.

Ser humano:
Es un ser capaz de comunicarse a través del lenguaje. Se caracterizan por vivir en comunidad y en ella constituyen su forma de ser.

niña

niño

Anexo 6. Detalles de los antecedentes

Detalles de los antecedentes			
Trabajo tomado como antecedente	Tema asociado	Nivel	Objetivo principal
Amézquita, M. (2012). <i>Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela</i> . Revista rollos nacionales. No. 77. pp. 77-86.	Filosofía para Niños	Maestría	¹⁴⁶
Ariza, P., & Jhon, M. (2016). <i>Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física</i> . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19491/ArizaDiazPedroPablo2016.pdf?sequence=1 .	Ética del cuidado en la escuela	Maestría	Generar una apropiación teórico-conceptual acerca del concepto ética del cuidado y establecer su articulación con el contexto escolar.
Buitrago, J. (2017). <i>De mentes filosóficas una apuesta pedagógica de aprestamiento en educación filosófica para niños de segundo ciclo de básica primaria</i> . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/37892/BuitragoChaparroYaseniaIsabel2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y .	Pensamiento cuidadoso	Maestría	Evaluar la capacidad del programa de FpN, a través del desarrollo de los pensamientos crítico, creativo y cuidadoso, apoyados en un plan de aprestamiento para estudiantes de Básica Primaria del Ciclo II.
Cortés, D., Monterrosa, E., Moya, R. & Reina, D. (2013). <i>Los Caminos De La Inclusión Desde Una Mirada Constructivista</i> . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Obtenido de: http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2367/TE-16545.pdf?sequence=1&isAllowed=y .	Inclusión y aprendizaje cooperativo	Pregrado	Diseñar e implementar estrategias inclusivas y constructivistas que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje y participación de los estudiantes de 2° A y 308 del Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

¹⁴⁶ De este trabajo no se encontró el documento de trabajo de grado por lo cual no pudo establecerse el objetivo principal de la investigación. La consulta se hizo a través de un artículo científico disponible en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/5009>.

<p>Cortés, O. (2012). <i>La realidad histórica como punto de partida para la enseñanza del filosofar</i>. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/2693/TF_CortesPinillaOveimar_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y.</p>	<p>Filosofar-actitud filosófica</p>	<p>Pregrado</p>	<p>Identificar y describir algunos planteamientos filosóficos del pensamiento de Ignacio Ellacuría y Giulio Girardi que desde la filosofía de la liberación fundamentan alternativas y estrategias a la problemática de la enseñanza de la filosofía en la actualidad latinoamericana y colombiana, para que desde allí observemos e implementemos la Investigación Acción Participativa (IAP) como una propuesta concreta en busca de la transformación social desde la enseñanza del filosofar bajo la realidad histórica que nos urge como estudiantes y docentes</p>
<p>Cristancho, L., Montaña, L. & Rodríguez, L. (2010). <i>Pensamiento cuidadoso y escuela: un acercamiento a la implementación del proyecto de filosofía para niños en el Colegio Nuestra Señora de la Paz desde la influencia que posee la estética y la creatividad en las relaciones intersubjetivas de las alumnas</i>. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/1136/TF_CristanchoGilLeidy_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y.</p>	<p>Pensamiento cuidadoso</p>	<p>Pregrado</p>	<p>Contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de las niñas en pro de la formación de personas sociales y éticamente comprometidas con el desarrollo de su pensamiento y el de su compañera.</p>
<p>García, J. (2011). <i>Cómo la propuesta de Filosofía para Niños incide en el diálogo filosófico de los niños y niñas del grado 4 de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño</i>. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de: http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2623/37</p>	<p>Filosofía para Niños y diálogo</p>	<p>Maestría</p>	<p>Analizar la incidencia de la propuesta de Filosofía para niños, en el diálogo de los niños y niñas del grado 4ºB de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño.</p>

0152G216.pdf;jsessionid=E97DA3CECDF9B6C9AC47E059D1BC14AD?sequence=1.			
García, X. (2012). <i>La filosofía para Niños de Matthew Lipman como programa para desarrollar la imaginación, la indagación y el diálogo como habilidades del pensamiento crítico</i> . México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional de México. Obtenido de: http://200.23.113.51/pdf/28888.pdf .	Indagación y diálogo	Pregrado	Desarrollar la imaginación, la indagación y el diálogo como habilidades del pensamiento crítico.
Garzón, D. (2018). Entre el dilema de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, a propósito del ejercicio de pensar de Kant: ¿Educamos en el pensamiento crítico o hegemonizamos mediante el saber? Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35349/Trab.grado%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y .	Actitud filosófica	Maestría	Comprender el impacto que tiene la función de la escuela Diana Turbay IED, en este caso, pública, que estaría dirigida a revisar el alcance de las acciones pedagógicas y los procesos educativos y de formación que se ofrecen a los estudiantes del Colegio teniendo en cuenta su contexto.
Herrera, J. (2014). <i>Efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas a través del proyecto "Semilleros de astronomía: Hunnab Ku" en estudiantes del grado quinto de primaria con diferente estilo cognitivo</i> . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Obtenido de: http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1107/TO-16989.pdf?sequence=1&isAllowed=y .	Aprendizaje cooperativo y convivencia en el aula	Maestría	Determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en estudiantes de quinto grado de primaria de diferente estilo cognitivo en la dimensión de dependencia e independencia de campo.
Lara, N. (2015). <i>Filosofía para Niños como estrategia para el desarrollo de habilidades filosóficas que contribuyan a la formación de ciudadanos democráticos en el Colegio Distrital de Kennedy</i> . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Obtenido de: http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3268/TE-18159.pdf?sequence=1&isAllowed=y .	Filosofía para Niños	Pregrado	Promover la construcción de la democracia como forma de vida en los estudiantes del curso 703, y posteriormente 803, del Colegio Distrital de Kennedy a partir del mejoramiento de algunas habilidades como la

			creatividad, las buenas razones, y el respeto por la palabra.
López, E. (2016). <i>Propuesta para identificar la influencia de la filosofía para niños de Matthew Lipman en la solución de crisis y conflictos de valores en los estudiantes de sexto grado de la I.E Departamental Alonso Ronquillo de Medina, Cundinamarca</i> . Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Obtenido de: https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/6456/3/80522592.pdf .	Filosofía para Niños	Pregrado	Elaborar una propuesta pedagógica desde la filosofía para niños de Matthew Lipman, para la solución de las crisis y conflictos en valores de los estudiantes de sexto grado de la I.E Departamental Alonso Ronquillo de Medina Cundinamarca.
Luna, C. (2011). <i>La comunidad de diálogo: un espacio de libertad e igualdad en el pensamiento</i> . Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/2691/TF_LunaValenciaCarlos_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y .	Comunidad de indagación	Pregrado	Alcanzar una propuesta de comunidad de diálogo para las instituciones salesianas en el área de filosofía.
Mejía, L. (2013). <i>La filosofía para Niños (FPN) como propuesta para promover el desarrollo de competencias científicas y comunicativas con la mediación de TIC. Caso: estudiantes de séptimo grado de una institución educativa oficial de Bucaramanga</i> . Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander (UIS). Obtenido de: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/148702.pdf .	Filosofía para Niños	Maestría	Implementar el programa de filosofía para niños (FPN) con actividades complementarias mediadas a través de textos electrónicos que promuevan el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa oficial de Bucaramanga.
Millán, A. (2010). <i>Filosofía para niños: una reflexión educativa desde la Creatividad</i> . Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/1138/TFMillaEspitiaAndres_2010.pdf?sequence=3&isAllowed=y	Filosofía para Niños	Pregrado	Diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza de Filosofía en 5 (quinto) primaria del Colegio Nuestra Señora de la Paz según el modelo de Matthew Lipman.

<p>Peña, I. (2017). <i>Diseño de una propuesta pedagógica para fortalecer el trabajo en equipo entorno a los juegos cooperativos en los estudiantes del grado 301 del Colegio Gimnasio Garabatos Silverstrong del municipio de Garagoa – Boyacá</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Obtenido de: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2959/TE-20795.pdf?sequence=1&isAllowed=y.</p>	<p>Trabajo cooperativo</p>	<p>Pregrado</p>	<p>Diseñar una propuesta pedagógica en torno a los juegos cooperativos para el fortalecimiento del trabajo en equipo en los estudiantes de grado 301 de la institución educativa Colegio Gimnasio Garabatos Silverstrong del Municipio de Garagoa – Boyacá.</p>
<p>Quintero, J. (2015). <i>Comunidades de diálogo de filosofía para Niños y mediaciones comunicativas: una aproximación desde la práctica profesional en el Liceo Femenino Mercedes Nariño</i>. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3876/TF_QuinteroUsmaJessica_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y.</p>	<p>Comunidad de indagación y reconocimiento del otro</p>	<p>Pregrado</p>	<p>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.</p>
<p>Ramírez, M. (2010). <i>Filosofía para Niños en una Institución Educativa Distrital: Desarrollo del pensamiento complejo en perspectiva social</i>. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander (UIS). Obtenido de: http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/148702.pdf.</p>	<p>Filosofía para Niños</p>	<p>Pregrado</p>	<p>Brindar elementos que permitan valorar la experiencia vivida en el Liceo Femenino Mercedes Nariño IED, a partir de algunos presupuestos pedagógicos, filosóficos y psicológicos, de la Filosofía para Niños (FpN).</p>