

El juego pedagógico “Piló-sofos”: estrategia para pensarnos la paz a partir del programa de Filosofía para Niños (FpN).

Heidy Johanna Guáqueta

Leidy Johanna Valenzuela López

Asesor: Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri

Línea de Profundización: Cultura de paz y resolución de conflictos

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, D.C

2024

Contenido

1	Horizonte de sentido: finalidad	5
2	Direccionamientos problemáticos: orientaciones	9
2.1	Cuestionamiento orientador	9
2.1.1	El pensamiento del niño	9
2.1.2	Jerarquización del currículo	11
3	Cultivando mentes curiosas: objetivos.	13
3.1	Objetivo General	13
3.2	Objetivos Específicos	13
4	Tras las huellas de la FpN: antecedentes	14
5	El juego pedagógico como disparador del pensamiento: Piló-sofos.	18
6	Construyendo camino para el pensamiento: metodología	19
6.1	Marco Metodológico Conceptual	20
6.1.1	Fundamentos disciplinares	21
6.1.2	Campos reflexión – acción	21
6.1.3	Marcos de análisis	21
6.2	Producción e implementación	22
6.2.1	Diseño de artefacto y guía facilitadora.....	22
6.2.2	Pilotajes: poniéndolo a prueba	22
6.2.3	Análisis y reflexiones	25
7	Formando puentes conceptuales: Marco Referencial	25
7.1	Filosofía para niños	25
7.1.1	¿Qué es Filosofía para niños (FpN)?.....	25
7.1.2	Pensamiento Multidimensional	27

7.2	Habilidades de pensamiento	30
7.2.1	Habilidades de investigación	30
7.2.2	Habilidades de razonamiento	30
7.2.3	Habilidades de conceptualización.....	31
7.2.4	Habilidades de traducción	31
7.3	Comunidad de diálogo	32
7.4	Mediación pedagógica	33
7.5	Juego	34
7.5.1	Etimología y definiciones	34
7.5.2	Las teorías del juego y clasificaciones.....	35
7.5.3	Características y funciones del juego	42
7.6	El juego en el ámbito educativo.....	45
7.7	El juego como artefacto mediador	48
7.8	Educación para La Paz	51
7.8.1	Política educativa en el marco de la paz	51
7.8.2	Educación para la paz y la formación de ciudadanos críticos y éticos en la educación básica primaria en Colombia.	56
8	Diseñando ideas: presentación del proceso creador.....	59
8.1	Primer pilotaje – Colegio Venecia IED (grados 1° y 4°).....	63
8.2	Segundo pilotaje – UPN (Maestros LEBP)	65
8.3	Tercer pilotaje – Colegio Gabriel Betancourt Mejía IED (Grado 4°)	65
8.4	Cuarto pilotaje – Colegio Luigi Pirandello (5° grado).....	67
8.5	Guía de facilitación pedagógica	68
8.5.1	Estructura de los bloques de juego.....	70
8.6	Reglas del juego dialógico (Suspende el juicio)	71

8.7	Facilitación del diálogo	72
8.7.1	Plan de diálogo.....	72
8.7.2	Evaluación y Metacognición	73
8.7.3	Metacognición ¿Qué pasó con el pensamiento?	73
9	Conclusiones a partir de las reflexiones suscitadas	73
10	Recomendaciones.....	82
11	Referencias	83

Lista de Figuras

Figura 1. Etapas metodológicas de la propuesta.....	20
Figura 2. Fases pilotajes.....	23
Figura 3. Transformaciones sustanciales de Piló-sofos originadas en los pilotajes	67
Figura 4. Ejemplo Bloque de juego por habilidad de conceptualización	70
Figura 5. Ejemplo del tablero de juego por habilidades	70
Figura 6. Ejemplo pautas diálogo filosófico.....	72
Figura 7. Ejemplo guía plan de diálogo	72
Figura 8. Ejemplo de la evaluación propuesta	73
Figura 9. Ejemplo Metacognición.....	73

Lista de anexos

Anexo A. <i>Propuestas de diseño Piló-sofos</i>	61
Anexo B. Guía pedagógica Piló-sofos	69

1 Horizonte de sentido: finalidad

Pero ¿por qué elegir un juego para dinamizar el pensamiento multidimensional en los niños? La correlación de la triada *niño – juego – aprendizaje* se encuentra más que justificada desde diferentes disciplinas donde el juego es valorado como eje central en la vida de la infancia que favorece el aprendizaje. Según Marín (2012) los aspectos del juego que propician el aprendizaje son: el provocar conseguir el objetivo de disfrutar, aunque cueste esfuerzo, el permitir conseguir en el niño el deseo de querer hacerlo bien, y el juego visto como emoción pura, lo que persigue generar y ver ampliada esa emoción.

Queremos con la anterior abstracción entender y explorar más allá del juego dentro de la dimensión lúdica; queremos adentrarnos en el proceso del pensamiento crítico de los niños, su propósito en la cotidianidad de los niños, el cómo aprender a distinguir lo auténtico de lo simulado, lo profundo de lo superficial, lo que es justificado de lo que es inconsistente, que de acuerdo con Lipman (1997):

Deben aprender que el mundo en el que viven no es tan ingenuo como parece, que la violencia contra los inocentes y los poco favorecidos sólo se puede definir como injusticia, aunque se pretenda convencer a las víctimas que ellas mismas son los propios verdugos y que lo han buscado. Si las escuelas fueran capaces de formar su capacidad de juicio, ellos podrían protegerse de los prejuicios y las manipulaciones que provienen del adoctrinamiento. Entonces tendríamos productores y consumidores más conscientes, mejores ciudadanos, padres y madres" (p. 228).

En este sentido, el juego pedagógico pensado tiene como fin generar la formación de sujetos críticos, conscientes, responsables, solidarios, sensibles al contexto y a los saberes de otros, contribuyendo a que, en la etapa de la niñez, el infante reflexione y le encuentre sentido a la relación que establece con el mundo, con sus pares y consigo mismo. Esta formación considera la dinamización del acto de pensar, como lo advierte Sátiro (2013) desde una educación reflexiva que provoque un pensar mejor, un pensar más crítico, más creativo y cuidadoso, enmarcado desde una

pedagogía como saber humano nutrido a través de diferentes disciplinas cuyas bases se encuentran en la filosofía (qué, porqué y para qué) y su metodología (como) creativa y generadora de innovaciones educativas.

La autora Angélica Sátiro en su movimiento de Filosofía Lúdica pone al juego como facilitador del aprendizaje de cualquier contenido curricular, además de amplificar las competencias a los infantes que, a su vez, le permiten interpretar el mundo para transformar sus realidades sociales, es decir, el juego es visto como una entrada desde una vida amorosa y juguetona. (Sátiro, 2018).

La propuesta que hemos desarrollado junto con la empresa Didácticos Pinocho busca integrar, en primer lugar, la esencia del programa de Filosofía para Niños, reconociendo la curiosidad y la capacidad de asombro de los niños como habilidades que los lleva a indagar y a cuestionar aspectos trascendentales. Asimismo, considerándolos como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje, capaces de pensar de manera más profunda (Lipman, 1992) y (Sátiro, 2018).

Por otro lado, se trata de una herramienta pedagógica, filosófica y lúdica que busca apoyar y favorecer el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los niños y las niñas entre 9 y 12 años de las escuelas de nuestro país. Esta iniciativa ofrece una alternativa para abordar, con un profundo sentido crítico y ético, la realidad del posconflicto colombiano, llevando de manera práctica la educación filosófica al aula a través del juego, entendido como un elemento inseparable de la naturaleza de la infancia. En este caso, hemos definido el juego en un sentido pedagógico, ya que no solo actúa como un catalizador del pensamiento mediante las diferentes actividades diseñadas para tal fin, sino que también permite recompensar el esfuerzo que implica el ejercicio del pensamiento a través de los elementos lúdicos que incorpora.

Al igual que otras experiencias basadas en Filosofía para Niños, esta iniciativa cuenta con una guía pedagógica de acompañamiento para los maestros que deseen embarcarse en esta experiencia. Esta guía intenta aportar elementos que faciliten la introducción a los niños en conceptos abstractos, tales como la guerra, la paz, la justicia, la verdad y el perdón. Las actividades que se proponen buscan que los niños

desarrollen habilidades de pensamiento, mientras van cuestionando y construyendo su propio punto de vista, por medio de ejercicios cooperativos que promuevan el intercambio de ideas y el debate argumentativo. Además, incluye una serie de preguntas que sirven al maestro para orientar las sesiones y tejer el diálogo a medida que avanzan en el juego.

En consecuencia, el diálogo filosófico intencionado propuesto aquí, puede ayudar a cultivar más profundamente esta capacidad, ya que, en el encuentro con el otro, el diálogo filosófico brinda la oportunidad de estructurar las ideas y confrontarlas con los demás, lo que contribuye a enriquecer el pensamiento. En este sentido, nuestra propuesta busca estimular la capacidad crítica de los niños y niñas, mediante el juego pedagógico, con el objetivo de fomentar su curiosidad y animarlos a cuestionar conceptos, situaciones, ideas, especialmente relacionadas con el posconflicto en Colombia. A través del diálogo intencionado propuesto aquí y en donde el maestro tiene un papel fundamental, se les brinda la oportunidad de aprender a participar en la sociedad, intercambiando pensamientos con otros, poniendo a prueba la veracidad de su propio pensamiento y estructurando nuevas formas de percibir el mundo. Esto no solo enriquece el pensamiento del niño, sino que también contribuye a formar ciudadanos reflexivos y comprometidos con su entorno y con capacidad para la resolución de conflictos por vías diferentes a la de la violencia.

2 Direccionamientos problemáticos: orientaciones

2.1 Cuestionamiento orientador

¿Cómo desarrollar el pensamiento multidimensional a través del juego pedagógico en la educación básica primaria?

2.2 El pensamiento del niño

En la actualidad se ha subestimado el pensamiento del niño en la escuela. Esta concepción persiste como una idea arraigada entre los maestros y en el sistema educativo, sugiriendo que los niños no son capaces de pensar de manera intelectual.

Como consecuencia, la enseñanza de las habilidades de pensamiento se ha pospuesto hasta niveles de educación media y superior.

Piaget (1991), en su libro “Seis estudios de Psicología”, concluyó que los niños pequeños no logran pensar de manera abstracta e hipotética, pero con el tiempo pueden llegar a hacerlo. Según el autor, los niños pasan por diferentes etapas del desarrollo cognitivo en las que van adquiriendo habilidades para la organización de los pensamientos a través de esquemas que les permiten comprender y relacionarse con el mundo. Estos primeros esquemas son simples y se van volviendo más complejos a medida que el niño va dando sentido a la realidad y construyendo su propio conocimiento.

Dicha organización del desarrollo cognitivo sucede en cuatro períodos, en un orden específico: (1) período sensomotor (0-2 años), (2) período preoperacional (2-7 años), (3) período de las operaciones concretas (7-11 años) y (4) período de las operaciones formales (11 años en adelante). Ahora bien, los tres primeros períodos, que abarcan desde el momento del nacimiento hasta los 11 años aproximadamente, están centrados en acciones concretas, mientras que el último período después de los once o doce años, el pensamiento formal se hace justamente posible, es decir, las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje (Piaget, 1991).

Si bien Piaget menciona algunas formas del pensamiento del niño antes de los once años, como el pensamiento intuitivo que se manifiesta en el periodo preoperacional o uno más lógico y organizado durante el período de los 7 a los 11 años, estas formas aún están limitadas a lo concreto y tangible. Como podemos analizar, según lo propuesto por la psicología Piagetiana, la exploración de las capacidades del niño estaría condicionada a un progreso gradual de adquisición de habilidades. En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico o reflexivo se daría solo a partir de los 11 años de edad.

No obstante, según las contribuciones de Cabrera y Mazzarella (2001), recientes observaciones demuestran que el pensamiento de los niños es más complejo de lo que se pensaba, así como que los niños entrenados adecuadamente, podrían pensar de

forma más avanzada de lo que se ha considerado, desde la concepción Piagetiana, normal para su edad. En ese mismo sentido, los aportes de Puche, Colinviaux y Divar (2001) plasmados en el libro “El niño que piensa”, han señalado que el niño es capaz de elaborar premisas, transformarlas, comprobarlas y extraer conclusiones para luego aceptarlas y rechazarlas, siempre en un ciclo que tiende a la depuración de las inconsistencias y a la búsqueda de una mayor coherencia (p.109).

Por lo tanto, podemos decir que en la actualidad el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo podría tener lugar en los niños incluso antes de los 11 años, es decir, concordamos en la concepción Piagetiana de que los niños desarrollan ciertas habilidades básicas en determinados ciclos de edad; sin embargo, consideramos que el desarrollo de habilidades de pensamiento puede comenzar antes, siempre y cuando exista un acompañamiento pedagógico y una guía docente que promueva la exploración de estas habilidades en los niños.

2.3 Jerarquización del currículo

La discusión acerca de la relevancia del pensamiento en la escuela no es nueva. Autores como John Dewey y Mathew Lipman plantearon esta cuestión desde la necesidad de una transformación educativa frente al inminente cuestionamiento del modelo tradicional que no promueve la incorporación de un enfoque específico para el desarrollo del pensamiento.

Si bien es cierto que el pensamiento es una cualidad innata en los seres humanos, y su desarrollo debería ser una constante a lo largo de la vida, enfoques como el de la taxonomía de Bloom o taxonomía de los objetivos de la educación son limitados en el sentido de que no lo consideran una habilidad susceptible de ser perfeccionada con el tiempo, encontrándose más bien enmarcada dentro de una estructura jerárquica. Dicha estructura sitúa el aprendizaje de los niveles básicos cognitivos, como conocer, comprender y aplicar, en las etapas tempranas del proceso educativo. Mientras que los niveles complejos más avanzados de aprendizaje cognitivo, como el análisis, la evaluación y la síntesis, se encontrarían en la cima de los objetivos educativos donde su perfeccionamiento se emprende en niveles superiores.

El modelo escolar actual ha subestimado la enseñanza de habilidades de pensamiento, especialmente en niveles como la básica primaria. Esto en parte porque se ha puesto un énfasis notable en áreas como las matemáticas y el lenguaje, consideradas de gran relevancia en este nivel educativo y que concuerdan con los períodos de desarrollo cognitivo. De acuerdo con esta idea, los niños deberán adquirir inicialmente el desarrollo de habilidades básicas como escuchar, hablar, leer y escribir, para de manera subsiguiente poder acceder a las disciplinas académicas complejas en donde el desarrollo del pensamiento formal está presente.

Sin embargo, desde la propuesta de Lipman (1992), no solo es posible introducir las habilidades de pensamiento al mismo tiempo que se van adquiriendo las habilidades básicas, sino que además es una necesidad educativa que puede convertirse en una gran ventaja:

La integración de habilidades de pensamiento en todos los aspectos del currículo agudizaría la capacidad de los niños para establecer conexiones y hacer distinciones, para definir y clasificar, para valorar la información empírica de forma crítica y objetiva, para tratar reflexivamente las relaciones entre los hechos y los valores ya para distinguir sus creencias y lo que es verdadero de su comprensión de lo que es lógicamente posible. Estas habilidades específicas ayudan a los niños a escuchar mejor, a aprender mejor y a expresarse mejor. Por tanto, inciden en todas las áreas académicas (p.68).

A pesar de esto, el interés por integrar la enseñanza de habilidades de pensamiento en los currículos de la educación básica primaria no ha sido considerado ampliamente en las escuelas, a excepción de los últimos años con la aparición de proyectos inspirados en el programa curricular de Filosofía para Niños de Lipman.

En estos casos, la educación filosófica y el desarrollo de habilidades de pensamiento se imparten desde la educación infantil, con la intención de reforzar las bases de otras disciplinas consideradas prioritarias para esta etapa educativa, contrarrestando la desconexión que suele existir entre los saberes que generalmente se vive en los sistemas educativos.

En relación con esto, Lipman (1992) ha señalado que podría ser uno de los mayores problemas del ámbito educativo:

La parcelación del día escolar refleja la fragmentación general de la experiencia, ya sea en la escuela o fuera de ella, que caracteriza la vida moderna. Obedece también, sin embargo, al enorme incremento de los datos para el conocimiento humano, pues, en la medida en que la educación implica la transmisión de información a la infancia, es necesario que sea simplificada y esquematizada por especialistas (p. 82).

En consecuencia, la introducción de la filosofía desde los niveles más tempranos de la educación podría potenciar aún más el desarrollo de otras disciplinas, ya que confiere sentido al aprendizaje, tanto del lenguaje, como de los conceptos matemáticos o cualquier otra área del conocimiento. Posiblemente la fragmentación del saber entre distintas disciplinas esté generando una desconexión entre los conocimientos, y en este punto la filosofía puede jugar un importante papel ya que esta se preocupa por la misma naturaleza del conocimiento humano.

3 Cultivando mentes curiosas: objetivos.

3.1 Objetivo General

Diseñar y adaptar actividades por medio del juego pedagógico que contribuya al desarrollo del pensamiento multidimensional en niños de 9 a 12 años basado en la FpN para comprender el posconflicto y la construcción de paz en la escuela.

3.2 Objetivos Específicos

- Establecer espacios de diálogo y reflexión en el aula donde los niños puedan expresar sus opiniones, debatir ideas y llegar a consensos sobre temas relacionados con la paz y la resolución de conflictos.

4 Tras las huellas de la FpN: antecedentes

En la década de 1960, Mathew Lipman observó que los niños pasaban gran parte de su vida en la escuela, un entorno crucial en el cual era indispensable proporcionar un ambiente pedagógico favorable para transformar al niño que piensa ya de manera crítica y reflexiva.

Por tanto, la filosofía como saber propio de la experiencia humana, es propuesta por Lipman como un campo capaz de iluminar al individuo en su racionalidad, dotando de sentido a su propia experiencia. Ahora bien, la filosofía ha sido un campo exclusivo de la intelectualidad; sin embargo, cuando los niños son enfrentados a la filosofía pueden desarrollar no solo su capacidad lógica y rigurosa sino también el mejoramiento del juicio. Este último aspecto reviste una gran importancia en toda la propuesta, ya que Lipman identificó en la mejora del pensamiento la posibilidad de forjar una educación para la ciudadanía orientada hacia la construcción de una sociedad más libre y equitativa. Como resultado se diseñó un currículo que dio lugar a la propuesta original de Filosofía para Niños (Ver tabla 1), **estableciendo una relación entre la edad de los niños y adolescentes y las temáticas que podrían abordarse:**

Tabla 1. Currículo Filosofía para Niños

Etapa	Novela	Manual
Preescolar	Elfie	Relacionando nuestros pensamientos.
7-8 años.	Kio y Guss	Asombrándose ante el mundo
9-10 años	Pixie	En busca del sentido
11-12 años	El descubrimiento de Harry	Investigación filosófica
13-14 años	Lisa	Investigación ética
15-16 años	Suki	Escribir: cómo por qué
17-18 años	Mark	Investigación Social

Fuente. Información tomada del libro *Pensamiento complejo y educación* (Lipman, 1992).

En la actualidad, varios lugares del mundo están llevando a cabo proyectos curriculares inspirados en la propuesta de Filosofía para Niños. Algunas de estas propuestas sobresalientes se han centrado en el desarrollo de habilidades de

pensamiento en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Estas propuestas curriculares intentan ayudar a pensar mejor por sí mismos a los niños, buscando formar ciudadanos capaces de pensar razonablemente, fundamentándose en habilidades de comprensión, análisis y resolución de problemas.

Al igual que la propuesta original de Lipman, varios de estos programas han sido basados en la novela filosófica y su respectivo manual de orientación docente, intentando potenciar importantes componentes de la educación como escuchar, hablar, leer y escribir, con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades para la transformación social.

El proyecto Noria de Angélica Sátiro e Irene de Puig, además de ser un proyecto educativo y editorial que promueve el pensamiento mejor y autónomo de los niños de forma crítica, creativa y cuidadosa, se ha destacado por su esfuerzo en expandir las categorías de desarrollo del pensamiento, incorporando elementos lúdicos. Así mismo, es un proyecto diseñado para niños y educadores, quienes pueden ser familiares o maestros, ya sean parte o no del sistema educativo.

Sátiro, estudiante de Lipman y heredera de su propuesta pedagógica, compartía con Puig una misma preocupación por el desarrollo del pensamiento en los más pequeños, niños de 2 a 5 años. De tal manera, el currículo de Noria consta de siete programas destinados a diferentes grupos de edad [ver tabla 2]. Desde los 2 a los 10 años, se abordan temas como convivencia, autoconocimiento, percepción sensorial como elemento clave para el conocimiento y el desarrollo del pensamiento, perspectivas interculturales, normas de convivencia y derechos de los niños y niñas. Cada programa cuenta con un libro para el niño y un libro para el educador, este último presenta una serie de actividades que buscan potenciar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de los niños desde un enfoque de movimiento, juego y arte. La intención de esta propuesta liderada por la filósofa Angélica Sátiro, ha sido la de establecer en los niños un modelo de ciudadanía creativa que busca contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, con una gran capacidad para la resolución de conflictos de su entorno social.

Tabla 2. Currículo Noria por edades

Programa	Temas	Libro del alumnado	Libro del Profesorado	Edad
Jugar a pensar con Juanita	Valores para aprender a convivir y autoconocerse	<i>La mariquita Juanita</i>	<i>Jugar a pensar con niños y niñas de 3 a 4 años</i>	3-4 años
Juguemos a pensar	Lenguaje, mundo, identidad	<i>Jugar a pensar con cuentos</i>	<i>Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años</i>	4-5 años
Jugar a pensar con los sentidos	Percepción	<i>Pébili</i>	<i>Perpensar Percibir, sentir, pensar</i>	6-7 años
Jugar a pensar con leyendas	Valores para una convivencia intercultural	<i>Juanita, los cuentos y las leyendas</i>	<i>Jugar a pensar con leyendas y cuentos</i>	7-8 años
Jugar a pensar con mitos	Valores para una convivencia intercultural	<i>Juanita y los mitos</i>	<i>Jugar a pensar con mitos</i>	8-9 años
Pensar a través de juegos	Reglas, normas y convivencia	-----	<i>Juegos para pensar</i>	9-10 años
Los derechos de los niños y las niñas	Derechos	-----	<i>Los derechos de los niños y las niñas</i>	10-11 años

Fuente. Información tomada del libro *Jugar a pensar* (Sátiro y Puig, 2006, p.7).

Ahora bien, en el contexto colombiano, Filosofía para Niños (FpN) ha adoptado una perspectiva interesante, abordada ampliamente por autores como Diego Pineda y el proyecto Marginalidad y Filosofía (MARFIL) de la Universidad Minuto de Dios, que han buscado consolidar una propuesta acorde a la realidad de nuestro país. De esta manera, Filosofía para Niños, comprendida en el contexto colombiano, se ha propuesto extender el desarrollo de la propuesta de Lipman hacia una dimensión social. Esto implica explorar el desarrollo de habilidades de pensamiento en poblaciones en condición de vulnerabilidad, incluyendo niños y niñas víctimas del conflicto armado, con la intención de fomentar en ellos hábitos democráticos que posibiliten la resiliencia y la construcción de paz.

A propósito, Pineda ha dicho al respecto:

Aunque conservemos muchas diferencias -lo cual es necesario, dado que podemos tener diferencias políticas, filosóficas, etc.- también es cierto que necesitamos buscar un espacio donde se puedan tramitar esas diferencias, no necesariamente para que se resuelvan, puesto que en muchas ocasiones no se resuelven, sino para que aprendamos a vivir con ellas. El diálogo argumentativo que se practica en el ejercicio del filosofar es un espacio regulador en el cual

podemos discutir, examinar, controvertir, etc., pero sobre todo escuchar y ceder, porque en la perspectiva del otro también hay algo que a mí me enseña.

(Mariño, 2017, p. 178)

De esta manera, podría decirse que, en el contexto colombiano, el aporte más significativo de la educación filosófica radica en el fomento de diálogo argumentativo como medio para resolver problemas de manera pacífica y en el desarrollo de la capacidad para entender al otro. Filosofía para Niños se presenta entonces como una herramienta para promover el diálogo, el pensamiento crítico y la comprensión de diversas perspectivas, especialmente en la formación de Ciudadanos en contextos de posconflicto.

En este mismo sentido, el proyecto de investigación denominado “Promoción de la resiliencia en niños y niñas víctimas del conflicto armado, aportes desde las comunidades de diálogo” financiado por la Universidad Minuto de Dios, busca reconocer el aporte de la educación filosófica a través del ejercicio de la Filosofía para Niños en perspectiva social para el desarrollo de capacidades resilientes en niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado residentes en contextos de marginalidad (Alvarán, Carrero, et al. 2019, p.143)

Esta investigación se llevó a cabo en dos municipios que corresponden a dos áreas profundamente afectadas por el conflicto armado: Soacha y Villavicencio. La investigación, que tuvo una duración de aproximadamente seis meses, implementó una serie de actividades para el desarrollo del pensamiento multidimensional de los niños. Estas actividades fundamentadas en el programa de Filosofía para niños se basaron en un currículo titulado “Cultivando pensamientos”, elaborado por el grupo MARFIL de la Universidad Minuto de Dios en Soacha, y en Villavicencio se utilizó un currículo elaborado por el semillero de investigación de la Universidad Santo Tomas.

Algunas de las consideraciones importantes de este proyecto incluyen el desarrollo de las capacidades resilientes en los niños, no solo para superar los efectos del conflicto en la población infantil vulnerada, sino también para generar una conciencia crítica desde su rol como ciudadanos capaces de participar en un diálogo reflexivo. Este diálogo implica el reconocimiento del otro, así como también implica

ejercer una participación política y ética para contribuir a la reconfiguración de la historia de vida.

Desde esta perspectiva, se comprende que los participantes hacen una movilización subjetiva para lograr legitimar a los otros y otras como interlocutores válidos en el establecimiento del diálogo, la construcción de conocimiento y la transformación de relaciones para avanzar en la garantía de sus derechos, lo cual permite que gesten una conciencia política que ilustre una capacidad de agencia individual y colectiva, encaminada a miradas críticas de empoderamiento, apropiación del territorio y búsqueda de justicia. (Alvarán, Carrero, et al. 2019, p.153)

5 El juego pedagógico como disparador del pensamiento: Piló-sofos.

El juego pedagógico pensado y elaborado junto con Didácticos Pinocho como recurso para la reflexión filosófica con los niños, es el medio justo para realizar un acercamiento a través del diálogo filosófico, convirtiéndose en un elemento para el aprendizaje, la generación del encuentro, la aproximación al mundo del otro, discrepando de la idea reduccionista del juego como herramienta para el entretenimiento, el valerse del juego como una experiencia de la práctica pedagógica – filosófica.

En el contexto escolar, el desarrollo del pensamiento crítico se pone en la mesa o dentro del currículo, cuando el niño se encuentra en una edad “razonable” para pensar. Lo anterior, sumado a la cantidad de tiempo que se encuentran en las instituciones educativas donde los infantes pasan alrededor de 6 a 8 horas diarias de sus vidas entre conceptos y aprendizajes, nos lleva a preguntarnos cómo el juego es aceptado, permitido y comprendido dentro del aula, para ello Antunes (2006) establece que hay cuatro elementos que justifican y condicionan la aplicación del juego en la escuela. El primero, es la *capacidad de constituirse en un factor de autoestima para el alumno* y se sitúa en la posibilidad de constituirse en un sí desafiantes, pues un juego de resolución fácil puede menoscabar más aún la autoestima del niño o pueden resultar poco atractivos.

El segundo elemento, son las *condiciones psicológicas favorables*, que correlaciona el juego como instrumento contra la apatía del estudiante y el juego como medio de inserción y desafío grupal, esto sin restricciones o sanciones. Las *condiciones ambientales* como tercer elemento presentan el espacio como un favorecedor del éxito del juego, la forma en que se encuentre el lugar, su tamaño, versatilidad y las circunstancias de orden en el entorno son algunas de las características de estas condiciones. Por último, tenemos a los *fundamentos técnicos*, donde refiere las fases de tiempo del juego, inicio, desarrollo y final, además de la programación para ponerlo en marcha sin interrumpirlo y llegando a su conclusión, en dado caso en el que el juego no pueda desarrollarse de esta forma es mejor no incluirlo en la planificación.

El juego pedagógico permite descubrir y solucionar problemas donde los demás no los ven. Permite aprender a no desanimarse ante las dificultades. Permite sensibilizarse y cuestionarse ante la realidad del territorio. Aprender cualquier información y respetar el espacio del otro como realidad única e irrepetible, por ello, la influencia del juego en el desarrollo del pensamiento en cuanto al análisis de argumentos, razonamiento verbal, investigación, conceptualización, probabilidades, toma de decisiones y resolución de problemas es valioso. Además de la relevancia que adquiere el juego como puente para la colectivización, el afecto y la intuición moral a través del enfrentamiento de dilemas y situaciones que requieren de un esfuerzo argumentativo.

6 Construyendo camino para el pensamiento: metodología

El proyecto fue pensado desde dos perspectivas, la primera es el *Marco metodológico conceptual*, el cual cuenta con tres etapas: en primer lugar, los fundamentos disciplinares, pedagogía y filosofía, en segundo lugar, los campos de reflexión-acción, juego y pensamiento multidimensional y, por último, los marcos de análisis: Catedra de la paz, DBA, Estándares MEN, Informe de la comisión de la verdad.

La segunda perspectiva trata de la *Producción e implementación* con tres etapas también: la primera de ellas se encuentra centrada en el diseño – tanto del artefacto como de la guía facilitadora – y la segunda, es la ejecución de los pilotajes del juego. La tercera es el análisis y las reflexiones suscitadas, que, a la vez, da cuenta del avance de la producción final del juego pedagógico. Estas dos perspectivas fueron llevadas a cabo a la par (ver **Figura 1**) y de forma articulada por parte de los equipos fijados para el proyecto, los cuales son: el equipo de diseño de Didácticos, en cabeza del señor Eladio Rojas, gerente de la compañía y el equipo UPN, conformado por las estudiantes en práctica y el profesor asesor.

Figura 1. Etapas metodológicas de la propuesta



Fuente. Creación propia.

6.1 Marco Metodológico Conceptual

En esta etapa hay una aproximación al marco referencial del proyecto, el cual es la base para el desarrollo tanto del artefacto como de la guía facilitadora que acompaña el juego pedagógico a realizar. Las tres etapas explicadas de forma general son:

6.1.1 Fundamentos disciplinares

Desde la investigación por parte del equipo UPN, los fundamentos disciplinares, pedagogía y filosofía, se plantean, teniendo como centro el tratamiento de temas complejos con los niños. En la educación, la filosofía conlleva al ejercicio de la reflexión y, por tanto, el maestro de forma pedagógica y didáctica debe proceder con sus estudiantes para desarrollar habilidades y competencias que permitan el cuestionarse y, así, crear sus propias ideas, argumentos y conclusiones (conceptualizar), de la misma manera, poder comparar sus ideas con las de otros y su realidad; es decir, permite que el niño tenga un desarrollo del sentido crítico, creativo y cuidadoso.

6.1.2 Campos reflexión – acción

En esta etapa se realizó la investigación de la categoría juego, como puente mediador entre los fundamentos disciplinares y como gestor de aprendizajes significativos en los niños de forma placentera. Así mismo, se aborda el pensamiento multidimensional traído desde el proyecto pedagógico FpN, el cual se ocupa de tres aspectos del pensamiento multidimensional: en primer lugar, **la dimensión crítica** del pensamiento, el cual es fundamental para reflexionar y resulta indispensable para tomar buenas decisiones y resolver problemas. En segundo lugar, **la dimensión creativa** implica preparar a los niños para un mundo cambiante, que aún no sabemos cómo será. Como enseñantes debemos hacer preguntas no sólo sobre el mundo tal como es, sino también sobre el mundo tal como podría ser. Y, por último, **la dimensión cuidadosa** que tiene que ver con la cordialidad, con el afecto, con la empatía.

6.1.3 Marcos de análisis

En esta etapa se inicia con la indagación de los marcos de análisis, situándose desde los compromisos sociales de la escuela en la sociedad y la responsabilidad de los maestros, dentro y fuera del aula, en la comprensión de la paz por parte de sus estudiantes, accediendo a reflexiones y habilidades que puedan responder en un sentido práctico frente a su realidad actual. Por consiguiente, estas mediaciones tienen que ver con la reproducción de valores que contribuyan a la paz y la democracia, a partir de la adquisición de habilidades de orden superior como razonar, conceptualizar

o inferir, las cuales se sitúan a un mismo nivel epistémico junto a habilidades de orden ético y moral.

6.2 Producción e implementación

El diseño y su puesta en marcha se produce en esta etapa, procurando que en el proceso se conserve el propósito inicial de forma permanente y con ello, podamos realizar las tareas en pro de la oportunidad de aprendizaje y el análisis de las bondades como el de las limitaciones del proyecto. Con esta perspectiva queremos identificar los roles de cada uno de los actores presentes en la dinámica del juego, al igual que de los integrantes del proyecto; así mismo, los tiempos y los recursos para poder ejecutarlo de forma apropiada.

6.2.1 *Diseño de artefacto y guía facilitadora*

El bosquejo del artefacto se encuentra exclusivamente a cargo del equipo de diseño gráfico de Didácticos Pinocho, sin descartar el trabajo en conjunto con el equipo UPN en la búsqueda del significado a comunicar del juego. En sesiones semanales se efectúan ensayos para validar aspectos de la mecánica del juego en partidas de práctica, estos pilotajes internos incluían también la temática, lo cual permita nutrir desde el marco metodológico conceptual el marco de sentido del diseño realizado.

La guía facilitadora para el mediador o maestro fue responsabilidad del equipo UPN, que de acuerdo con el marco metodológico conceptual y sus diferentes etapas, se concibió y alimentó siendo este el cimiento de la relación pedagógica – filosófica.

6.2.2 *Pilotajes: poniéndolo a prueba*

La proyección de pilotajes con relación a los elementos metodológicos considerados y la dimensión lúdica del proyecto aporta significativamente desde la observación en campo, esto con el fin de realizar la debida retroalimentación y el mejoramiento continuo del juego pedagógico diseñado. Tras realizar los diferentes pilotajes contemplados, cuyo objetivo no solo es revisar los contenidos pedagógicos - filosóficos y del diseño gráfico del artefacto y la mecánica relacionada – que de ahora

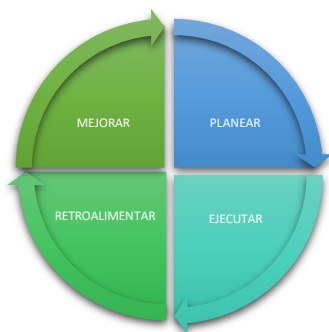
en adelante llamaremos *jugabilidad* -, sino también el nutrir elementos del juego y de la gamificación, así como los instrumentos pedagógicos dispuestos en desarrollo de un aprendizaje significativo y motivador para los niños.

En este caso la investigación fue realizada en campo, en diferentes instituciones educativas de carácter público y privado, donde a través de las observaciones directas de aspectos como la conducta de los estudiantes en cuanto al diálogo filosófico, observaciones del desarrollo del juego y su jugabilidad, condiciones de la complejidad de la escuela y del aula, el rol del maestro como mediador en la apuesta didáctica y, el aprovechamiento de los pilotajes internos realizados entre el grupo de Didácticos y UPN, nos encamino al análisis en perspectivas de los actores inmersos en el juego, la valoración de los recursos didácticos y las conclusiones en cuanto a la utilidad y los beneficios de llevar una propuesta de esta naturaleza con niños en la Básica Primaria.

6.2.2.1 Fases del pilotaje.

Las cuatro fases descritas a continuación permitieron que en la fase de análisis se concluyesen acciones correctivas y de mejoramiento del artefacto en cuanto al eje de jugabilidad, así como, el nutrir la guía pedagógica.

Figura 2. Fases pilotajes



Fuente. Creación propia

6.2.2.1.1 **Planear.** La planeación de los pilotajes se tenía prevista con mínimo un pilotaje por semestre en fundaciones o instituciones educativas, urbanas o rurales, de carácter público o privado con la población referenciada inicialmente– niños y niñas de edades entre 7 y 12 años – que queda definida finalmente en niños y niñas de 9 a 12 años, ahora bien, de forma práctica se debe considerar tener el bosquejo del tablero del juego, así como las tarjetas de actividades del juego y en la misma medida el prediseño de la guía facilitadora para el mediador.

En consonancia, se tuvieron presentes los ejes predeterminados para realizar las observaciones, dichos ejes aportaron con la retroalimentación y mejora del juego pedagógico.

6.2.2.1.2 **Ejecutar.** En esta fase, se implementa el juego dentro de los estándares establecidos en la planeación. En todos los casos, se consideró que los equipos debían asistir a la jornada o al menos uno de sus representantes, para obtener la mayor cantidad de observaciones pertinentes a los ejes. Se realizó una ronda del juego para así tener una estimación adecuada de los tiempos, la jugabilidad y las observaciones. Los pilotajes previstos al inicio del proyecto se realizaron en instituciones educativas y se implementaron en varios grados de educación primaria.

6.2.2.1.3 **Retroalimentar.** La retroalimentación se dio en reuniones en conjunto con los equipos, donde se exponían las observaciones generales para luego ser analizadas desde cada eje. Estas valoraciones dieron los aportes necesarios para el mejoramiento del juego desde los tres ejes previstos.

6.2.2.1.4 **Mejoramiento.** Esta fase se desarrolla bajo las estimaciones resultado de la reunión de retroalimentación del ejercicio de los pilotajes y en la autonomía de cada equipo dentro de los parámetros correspondientes de cada eje.

6.2.3 Análisis y reflexiones

La fundamentación de esta etapa establece la razón del marco metodológico conceptual abordado, no solo en el desarrollo de la propuesta, este, además, se fundamentó en los aprendizajes a lo largo de la licenciatura y en el seminario escogido por parte de las estudiantes de practica del equipo UPN. Sumado a las dos primeras etapas de la perspectiva de producción e implementación, base experiencial de la propuesta.

Desde este sustento conceptual y experiencial, nos aproximamos a realizar el análisis correspondiente a la creación y adelanto del material educativo proyectado del que derivaron varias reflexiones.

7 Formando puentes conceptuales: Marco Referencial

7.1 Filosofía para niños

7.1.1 ¿Qué es Filosofía para niños (FpN)?

Filosofía para Niños es un programa concebido por el filósofo y profesor Mathew Lipman en colaboración con Ann Margareth Sharp a finales de los años sesenta en Estados Unidos. Su origen radica, entre otras, en la consideración de que no es posible conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias (y en ese sentido hablamos de sociedades democráticas) si no conseguimos personas capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. (“Filosofía en el Aula by Luis Orbegoso - Issuu”)

Por este motivo, la filosofía como disciplina humanística es adecuada para colaborar en el desarrollo de la capacidad de pensar. La filosofía tanto por su contenido como por su método lleva a los estudiantes a reflexionar sobre temas presentes en todas las disciplinas: verdad, sujeto, identidad, tiempo, libertad, relación, etc. (Sátiro,

2008, p.10), cuestiones que tienen no solo importancia en la inmediatez escolar sino también en la realización de la vida.

Es en este sentido, el desafío a la opinión convencional acerca de “la taxonomía de los objetivos educativos” que sitúa habilidades analíticas y evaluativas en la cima de una especie de pirámide cognitiva, prescinde del campo de la educación infantil como un núcleo de oportunidades para el desarrollo de las habilidades de razonamiento en el sistema educativo.

Lipman (1992) afirma lo siguiente:

Si la filosofía está encontrando ahora un lugar respetado en las escuelas primarias y secundarias, es porque algunos sagaces educadores han descubierto que los niños disfrutan con ella, y que eso contribuye significativamente a la mejora de su educación, incluso en el área de las “habilidades básicas”, como la lectura y las matemáticas. (p.22)

La posición que da FpN al niño como protagonista y actor razonable, que sabe pensar, y no es un sujeto pasivo, le otorga herramientas para la construcción de un proyecto de vida razonable y significativo; en este sentido, el aula de clases se transforma a partir de una reflexión viva de los conocimientos y estos a su vez se vuelven experiencia. Por tanto, no se trata de incorporar la enseñanza de la historia de la filosofía en la educación infantil, se trata de crear la posibilidad de que la filosofía ayude a dotar de sentido la experiencia educativa y la vida misma de los niños.

De esta manera, FpN sostiene que no es suficiente con abordar el pensamiento crítico, pues la realidad no puede ser explicada de una manera sencilla, por tanto, requiere del desarrollo de un pensamiento complejo o multidimensional (pensamiento crítico, creativo y cuidadoso) que no actúa como bloques de pensamiento independientes, al contrario, funcionan articuladamente y buscan tejer sentido en un ambiente cooperativo, investigativo, dialógico y acompañado; procurando siempre pensar por sí mismos de manera razonable, con asombro, expansivamente y profundizando las relaciones entre los participantes, teniendo en cuenta al otro como fuente de sentido permanente.

7.1.2 Pensamiento Multidimensional

Para Lipman, la obra “*Cómo pensamos*” tuvo gran importancia, ya que, en esta, el pedagogo John Dewey pone de manifiesto dos formas distintas de pensamiento a saber: el pensamiento ordinario y el pensamiento reflexivo, lo cual supone que puede existir una mejor forma para pensar.

A propósito, Lipman (1992) expresa lo siguiente:

Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje y esto supone la necesidad de enseñar el razonamiento, tradicionalmente una disciplina de la filosofía. El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente; está sujeto a una evaluación mediante criterios y puede ser enseñado. (p.81)

Sin embargo, la propuesta de FpN no contempla esta mejora del pensamiento únicamente como el resultado de un ejercicio de habilidades lingüísticas o de un rigor lógico del lenguaje, implica además que el ejercicio de pensamiento sea también un ejercicio de moralidad. En palabras de Lipman, podemos adquirir una habilidad, pero usarla incorrectamente. Se trata entonces de enseñar a pensar con un profundo sentido de para qué. Por tanto, la mejora de la capacidad de pensar aborda una tripartita dimensional entre lo crítico, lo creativo y lo cuidadoso.

Es interesante como en esta propuesta multidimensional, el pensamiento crítico no se encuentra sobrevalorado y jerárquicamente aparece situado al mismo nivel de las otras dos formas de pensamiento, su existencia se supedita a la integración de los demás y configura las condiciones necesarias para la consolidación de un pensamiento excelente.

Lipman (1992) señala entonces que “esto contrasta radicalmente con el planteamiento jerárquico que sitúa el pensamiento puramente teórico por encima del pensamiento práctico y aplicado, y lo que es general y abstracto, por encima de cualquier cosa que solo se muestre en su particularidad” (p.5). Por tanto, otorgar a los niños el derecho a la capacidad de pensar tiene que ver con otorgarles el derecho a la sociedad y a la democracia.

7.1.2.1 Pensamiento crítico (verdad, aplicabilidad o funcionalidad).

El pensamiento crítico organiza e interioriza los conocimientos adquiridos. Para FpN esta dimensión es entendida desde el pragmatismo que posibilita hacer de la experiencia una forma de conocimiento. Así mismo, los universales y las generalidades que pueden ser fiables, pueden parecer esquemáticos cuando son aplicados a situaciones concretas.

Por otra parte, Lipman (1992) afirma que el resultado del pensamiento crítico son los juicios, es decir la formación de opiniones, estimaciones, o conclusiones. Sin embargo, propone que sea comprendido en el sentido antiguo de búsqueda de la sabiduría, pues hay una gran diferencia entre un juicio y un buen juicio:

En cualquier lugar donde el conocimiento y la experiencia no solo se poseen, sino que además se aplican en la práctica, encontramos ejemplos claros de juicio. Arquitectos, abogados, médicos, etc., son profesionales cuya tarea conlleva hacer juicios. Esto también es verdad para todos nosotros cuando nos encontramos en situaciones morales: debemos hacer juicios morales. También profesores, campesinos, físicos teóricos... Todos deben hacer juicios en la práctica de sus profesiones y en sus vidas. Como Aristóteles habría dicho, hay juicios prácticos, productivos y teóricos. Cuando hacemos bien estos juicios, se puede decir que actuamos sabiamente. (p.15)

Por otra parte, el pensamiento crítico implica la construcción de criterios, pues este parece ser defendible y convincente, por lo general son razones fiables desde el punto de vista de Lipman (1992):

El pensamiento crítico es una forma de responsabilidad cognitiva. Cuando mostramos abiertamente los criterios que empleamos, por ejemplo, para evaluar un trabajo del alumnado, le estimulamos a actuar de manera similar. Mostrando modelos de responsabilidad, le invitamos a asumir la responsabilidad de su propio pensamiento y, en un sentido más amplio, de su propia educación. (p.16)

De esta misma manera, el pensamiento crítico requiere de otras cualidades propias de convertir la clase en una comunidad de indagación o investigación. La

criticidad debe pasar por la autocorrección, es decir pensar sobre lo que pensamos, tomar conciencia de lo que se está pensando, así como corregir los métodos y procedimientos.

7.1.2.2 Pensamiento creativo (significado, totalidad o integridad).

Esta dimensión del pensamiento se relaciona con la capacidad de asombro, la capacidad inventiva y la capacidad para descubrir. Según Lipman (1992) “el pensamiento creativo consiste en liberarse de una antigua problemática, resultado de un pensamiento crítico previo, y sustituirla por una nueva problemática, rica en dudas” (p.16), se trata de transformar lo que hay en algo completamente diferente, se trata de actualizar el conocimiento a partir de la duda que caracteriza el pensar críticamente. Es un pensamiento que expande y amplía los puntos de vista y la forma de entender el mundo.

7.1.2.3 Pensamiento cuidadoso (valor, importancia o relevancia).

Una de las aportaciones más importantes por parte de Ann Sharp a FpN tiene que ver con la inclusión de una dimensión del afecto y de las emociones a la propuesta de pensamiento multidimensional. A menudo dejamos de ver que nuestras emociones dirigen y dan forma a nuestros pensamientos “sin emoción, el pensamiento sería plano y carecería de interés. Ni siquiera la imaginación dramática de un artista nos impactaría. Cuidar implica centrarnos en aquello que respetamos, apreciar su valor, valorarlo” (Lipman, 1992, p.25)

El pensamiento cuidadoso tiene un doble sentido. Por un lado, significa pensar solícitamente sobre lo que pensamos y también significa tener interés por la propia manera de pensar. Así, por ejemplo, una persona que escribe una carta de amor escribe amorosamente a la persona a quien dirige la carta, y, al mismo tiempo, pone mucha atención en la carta misma. (Lipman,1992)

El pensamiento requiere de valoración o evaluación, sin contemplar esta dimensión el pensamiento queda desprovisto de valores, se convierte en un pensamiento indiferente, apático y descuidado. Según Lipman y Sharp, esta dimensión es la que refiere a cuestiones de importancia, pues las emociones tienen una

importante incidencia en la conformación de los juicios emitidos por el pensamiento crítico, por tanto, uno va de la mano del otro.

7.2 Habilidades de pensamiento

Estamos de acuerdo en que el pensamiento no se limita únicamente al desarrollo y adquisición de un conjunto de habilidades. Sin embargo, es innegable que el ejercicio del pensamiento es constante; estamos continuamente ejercitando nuestra capacidad de pensar y por tanto la escuela debería enfocar sus esfuerzos en revisar esta tarea. En palabras de Lipman (1992) el problema pedagógico es, al menos en su primero nivel, transformar al niño que ya está pensando en un niño que piense bien (p.67).

De esta manera, sería prudente considerar un programa pedagógico diseñado para potenciar las habilidades de pensamiento con el objetivo de mejorar el juicio. De acuerdo con Lipman (1992) “un programa de habilidades de pensamiento debe ayudar a los niños a pensar tanto de una manera más lógica como de una forma más significativa” (p.68)

En este sentido, la propuesta original de Filosofía para Niños considera el desarrollo de cuatro grupos de habilidades: de investigación, de razonamiento, de conceptualización y de traducción.

7.2.1 Habilidades de investigación

Según Sátiro (2006), “investigar éticamente, significa, entre otras cosas, buscar alternativas para resolver los conflictos morales a los que estamos constantemente sometidos” (p. 36). Esto significa que a partir de la indagación el pensamiento puede ser cuestionado. La investigación amplía nuestra capacidad de juicio y se presenta como una estrategia para abordar situaciones problemáticas. Algunas de las habilidades asociadas incluyen: averiguar, formular hipótesis, buscar alternativas, seleccionar posibilidades e imaginar.

7.2.2 Habilidades de razonamiento

Cuando nos referimos al razonamiento, hablamos de la capacidad para organizar y validar los argumentos. Según Sátiro (2006), “además de profundizar en lo que ya es conocido, razonando se descubren maneras válidas de ampliar lo que ya fue

descubierto anteriormente” (p.45). En otras palabras, mediante el razonamiento se abre la posibilidad de una nueva interpretación de lo que considerábamos como verdad, permitiéndonos fortalecer o debilitar un pensamiento desde un enfoque lógico y de significado. Algunas manifestaciones de esta habilidad son: buscar y dar razones, inferir, razonar analógicamente, relacionar causas y efectos, relacionar partes y todo, relacionar medios y fines y establecer criterios. (“Las habilidades de pensamiento en Nivel Inicial - Noveduc”)

7.2.3 Habilidades de conceptualización

Las habilidades de conceptualización se relacionan con la manera en que nombramos y clasificamos el mundo que nos rodea. Esta habilidad está impregnada de sentido y significado, ya que nos permite abstraer ideas en forma de términos o conceptos facilitando así la comprensión y organización del entorno. Conceptualizar es una forma de agrupar elementos y situaciones mediante características asociadas, lo que nos ayuda a dar sentido a la información y experiencias a las que pertenecemos.

De acuerdo con Sátiro (2006), “recibimos la mayor parte de la información en forma de palabras, de conceptos y frases –unidades significativas que habitualmente tienen sentido para nosotros- “(p.41). De tal manera, es poder conectar en un todo una serie de características, factores comunes, relaciones, asociaciones. Algunas de las habilidades que la componen son: conceptualizar y definir, dar ejemplos y contraejemplos, comparar y contrastar, agrupar y clasificar y seriar.

7.2.4 Habilidades de traducción

En este sentido, la traducción implica la capacidad de atribuir sentido a ciertas ideas cuando, en un contexto determinado, estas ideas o conceptos no logran transmitir el suficiente significado. Por lo tanto, es una habilidad que se encuentra vinculada al lenguaje y a las formas en que concebimos su expresión. Se trata de la capacidad de ser flexibles en nuestra forma de pensar, desarrollando un pensamiento creativo y fomentando nuevas formas de comunicación en un mundo diverso y cambiante.

Para Sático (2006), aprender a traducir algo de un lenguaje a otro es ejercitar la fluidez y la flexibilidad mental, lo cual incide directamente en el desarrollo del pensamiento creativo. (“Filosofía Lúdica”) Algunas de las formas que trabaja esta habilidad pueden ser: narrar y describir, interpretar, improvisar, traducir varios lenguajes entre sí y resumir.

7.3 Comunidad de diálogo

Filosofía para niños es una experiencia que no puede hacerse en solitario, esta se hace escuchando, comunicando, interpelando, interpretando los silencios y dando significado, es así como el conocimiento se va convirtiendo en experiencia. Algunas de las características propias de la comunidad de indagación señaladas por Lipman (1992) son: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento. Dice Lipman, que cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de indagación o de investigación, siempre y cuando sirva para estimular de forma efectiva la reflexión filosófica de los niños. Lipman (1998) afirma que “Cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una Comunidad de Investigación. Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón” (p.118).

La comunidad de indagación va más allá de un espacio abierto para hablar, en el contexto de Filosofía para Niños ha de constituirse en un espacio que propicia no solo el desarrollo del pensamiento complejo, sino también la promoción de actitudes y el cultivo de las emociones desde las cuales se promuevan espacios que generen una continua interacción con el otro; interacción que está enmarcada en la posibilidad de concebir experiencias significativas en la medida en que estas no se pueden “transmitir a” otros, sino más bien “construir con” ellos.

La investigación en este orden tiene que ver con un espacio en el que se construyen y discuten conceptos, exploran valores y van desarrollando lo que quieren hacer de su proyecto de vida. No se trata de una colección de opiniones, se trata de un tejido colectivo de sentido.

El diálogo en clase intenta trabajar las dimensiones del pensamiento propuestas por FpN de manera integrada, en *Jugar para pensar*, Sático (2009) señala que las habilidades dentro del diálogo en la comunidad de indagación se trabajan de manera simultánea, intentando crear una suerte de red de conocimientos. Gradualmente los niños comienzan a descubrir que una discusión filosófica tiene un estilo diferente de cualquier otro tipo de discusión, comienzan a darse cuenta de que son capaces de compartir ideas, experiencias y perspectivas unos con otros. Empiezan a valorar los puntos de vista de otras personas, y la importancia de dar razones que apoyen sus propias opiniones. En otras palabras, el diálogo potencia la actividad colectiva, que es la única que permite una verdadera interrelación. Sirve para estimular el pensamiento, para crecer y madurar para poder construir el propio mundo a través del vehículo más adecuado: el lenguaje. (Sático, 2009).

7.4 Mediación pedagógica

Podría decirse que la comunidad de indagación o de investigación es un instrumento pedagógico para el desarrollo del pensamiento complejo que facilita el mejoramiento de los procesos de pensamiento y lenguaje a un nivel más profundo que las conversaciones de aula. El diálogo que suscita convertir el aula en una comunidad de indagación es de carácter filosófico, la pregunta, el encuentro se apartan de ser una práctica invasiva y se convierten en un recurso para la construcción de sentido colectivo.

El lugar del maestro en esta comunidad es el de acompañar el diálogo, su posición de mediador tiene que ver con la forma en la que se asume la pregunta, como indaga a través de esta. Debe encargarse de hacer de cada encuentro un espacio de confianza, donde los niños puedan sentirse protegidos de expresar tranquilamente sus puntos de vista.

Esto no quiere decir que el maestro pierda un lugar de importancia, la autoridad de este en la investigación filosófica se refiere a las técnicas y procedimientos mediante las que se lleva a cabo esa investigación y permanecer abierto ante los puntos de vista de los niños.

Es una responsabilidad del profesor asegurarse de que se respetan los procedimientos apropiados. Pero respecto a la toma y daca de la discusión filosófica, el profesor debe estar abierto a la diversidad de puntos de vista que se manifiestan entre los estudiantes. Los estudiantes deben ser urgidos por la profesora a explicitar esos puntos de vista y a exponer sus fundamentos y sus implicaciones. Lo que con toda seguridad debe evitar un profesor es cualquier intento de abortar el pensamiento de los niños antes de que hayan tenido la oportunidad de ver a dónde les pueden conducir sus ideas. Es igualmente censurable la manipulación de la discusión para conseguir que los niños adopten las convicciones personales del profesor. (Lipman, 1998, p. 118)

Filosofía para niños propone un currículo del cual los maestros pueden aprovechar la categorización por edades, conceptos filosóficos y manuales para el docente que sirven de orientación para la profundización en el aula con la intención de ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos y mejorar su capacidad de pensamiento.

7.5 Juego

7.5.1 Etimología y definiciones

Para llegar a conceptualizar y comprender la palabra juego, al igual que su importancia para los seres humanos se debe mencionar su etimología, sus variadas definiciones, su contexto cultural y lenguaje común, los cuales le adjudican múltiples y diversas significaciones, es así, como el concepto *juego* es uno de los que más significados ha experimentado a lo largo de nuestra historia.

En el Diccionario Español de la Real Academia (2023), se presenta el origen de la palabra *juego* desde el latín “*iocus*”, definido como la acción y efecto de jugar, pasatiempo o diversión. Es una acción recreativa sometida a reglas, y en la que se gana o se pierde. También es considerado como una acción que nace espontáneamente por la satisfacción pura que el juego concede. Del mismo modo, el término *jugar*, deriva del latín “*iocari*”, y se define como hacer algo con el sólo fin de entretenerse o divertirse, hacer travesuras o tomar parte en un juego. Ahora bien, en

ambos términos lo definen como un medio de distracción, relajación, recreación o entretenimiento.

Según el Diccionario Epistemológico Castellano e Hispánico (2002), la palabra juego en su etimología deviene del latín JOCUS que significa “broma” o “chanza” o “diversión” desde los orígenes del idioma (Cid; Berceo, etc.). General en todas las épocas y común a todos los romances. (p.536).

En la época antigua, los distintos pueblos usaban la palabra juego con similares significaciones, claro que, con algunos contrastes distintivos en cada uno, por ejemplo, para los griegos, el juego representaba las acciones realizadas por los niños, propias de la infancia. Según Moreno (2002), a la palabra juego se le asocia al vocablo “ludus-ludere” entre los romanos, haciendo referencia a la alegría y el jolgorio., al igual que con la raíz en el indoeuropeo “yek” que significa por decir o hablar. De la misma forma, los hebreos utilizaban la palabra juego, para decir la broma y la risa. Posteriormente, dice Moreno (2002) que la palabra “juego” (jogo, play, joc, game, speil, jeu, gioco, urpa, jolas, joko, etc.) empezó a significar en todas las lenguas un grupo grande de acciones que no requieren trabajo arduo, y proporcionan alegría, satisfacción, diversión” (p.18).

Es así, como desde estas expresiones se ha venido apropiando la definición de la palabra *juego* como diversión, entretenimiento, broma, recreo o lúdica y que refleja el uso indistinto de expresiones como “actividad lúdica o actividad recreativa”.

7.5.2 Las teorías del juego y clasificaciones

A los seres humanos nos encanta jugar, seamos niños o adultos, desde hace cientos de años se han inventado miles o quizá millones de juegos, pero el origen del juego es más bien hosco, el juego ha evolucionado de la lucha del hombre por sobrevivir y con objetivos tan diversos como el de calmar a los dioses, entretener cortes reales, superar límites físicos o desarrollar habilidades cognitivas.

En este sentido, el concepto de *juego* es tan amplio como su historia, su etimología, usos e interpretaciones que han sido exploradas desde diferentes culturas y disciplinas como por ejemplo la psicología, la pedagogía, la didáctica e incluso la

filosofía, pero al tratarse de una noción extensa, variable, versátil y diversa implica una difícil categorización. Ahora bien, la noción de *juego*, de forma precipitada, podría ser una actividad que realizan uno o más personas denominadas, jugadores, que sirviéndose de su imaginación y por medio de aparejos o artefactos, puedan crear situaciones fijando ciertas pautas o reglas al momento de jugar. En esta acción puede o no haber ganadores y perdedores, pero indiscutiblemente debe incurrir en entregar disfrute, entretenimiento o diversión, además de brindar posibilidades que suplan las necesidades del ser humano.

Jiménez (2005), lo sintetiza desde las diferentes ideas que se han tejido a través de la historia:

Tabla 3. *Síntesis de las Teorías del juego*

AUTOR TEORIA DEL JUEGO	SINTESIS TEORIA DEL JUEGO INVESTIGADA
<i>Freud</i>	Reducir las tensiones de la imposibilidad de realizar los deseos.
<i>Huizinga</i>	Origen de la cultura.
<i>Gadamer</i>	Ligado al ser, desde un plano ontológico. La racionalidad del juego es libre de fines externos y cuyo fin, es un fin inmanente (p.116)
<i>Caillois</i>	Proceso libre separado, incierto, improductivo, reglado y ficticio.
<i>Piaget</i>	Espacio para potenciar la lógica y la racionalidad, de acuerdo con unos estadios de desarrollo cognitivo (el juego es un revelador mental).
<i>Vigotsky</i>	Se apropia de las reglas de la cultura.
<i>Deleuze</i>	Estado sin reglas, liso y plegado.
<i>Winnicott</i>	Proceso que se encuentra en la intersección del mundo exterior, con el interior.

<i>Dewey</i>	Algo pragmático sometido a un fin.
<i>Kant y Shiller</i>	Poseedor de significantes subjetivos.
<i>Hegel</i>	Seriedad sublime y la única verdadera.
<i>Chateau</i>	El juego contribuye a la paidea-educación.
<i>Duvignaud</i>	El juego no necesita en absoluto, de ninguna doctrina para justificarse, ni reglas para perpetuarse.
<i>Fink</i>	El juego pertenece esencialmente a la condición óntica de la existencia humana. Fenómeno existencial fundamental

Fuente: Adaptado de LA INTELIGENCIA LÚDICA. Juego y neuropedagogía en tiempos de transformación (Jiménez, 2005, pp.140-141).

De acuerdo con lo anterior, estas concepciones particulares desde su campo de estudio son importantes para nutrir una mirada integradora del juego que permita su comprensión. Ahora bien, nos centraremos en algunas definiciones de algunos de los pensadores mencionados por el autor.

Sigmund Freud (1920) consideraba que el juego es una actividad que realizan los niños para satisfacer los deseos internos insatisfechos en el mundo no lúdico. Era visto como un proceso interno de la naturaleza individual del sujeto.

Para Jean Piaget (1956), psicólogo y biólogo, padre de la Teoría del desarrollo cognitivo o inteligencias de los niños, el juego es: *“Una actividad auto formadora de la personalidad del niño”, por tanto, es considerado valioso en la evolución intelectual o del pensamiento, además, en la adaptabilidad a la realidad. De la misma forma, es un instrumento importante para desarrollar la lógica y la racionalidad. En este sentido, el juego es una forma potente que tiene la actividad constructiva del niño y la niña, forma parte de la inteligencia, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva, que adicionalmente es imprescindible para la vida social del individuo.*

Asimismo, este autor afirma que, la etapa del pensamiento operacional concreto, evidenciada desde la infancia y desde el juego, los niños y niñas se apropian de sucesos de la realidad en la cual viven, los cuales son adicionados a esquemas previos que traen consigo. El autor presenta cómo la actividad lúdica favorece a la “paidea” (educación), la cual proporciona las aptitudes y actitudes que permiten construirse a sí mismo y ve el juego como una forma de asimilación, como un “...placer activo, experiencia más que ejercicio, el juego prepara la entrada en la vida”.

Tabla 4. *Tipos de juego según Piaget*

TIPOS DE JUEGO	ESTADIOS DE DESARROLLO	EDAD (Años)
Funcional o motor – construcción	Sensoriomotor	0-2
Simbólico – construcción	Preoperacional	2-6
Reglado – construcción	Operacional concreto	6-12
	Operacional formal	A partir de los 12

Fuente: Adaptación CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE. El juego como herramienta pedagógica. (Bernabéu y Goldstein, 2012, p. 49).

El psicólogo Vygotsky (1924), precursor de la Teoría de la mediación, afirma que en el ser humano existen dos direcciones en el cambio evolutivo, una dependiente de la biología, en cuanto a la preservación y reproducción de la especie, y otra de tipo sociocultural, que integrando la organización cultural del grupo social donde se suscribe el niño. En esta última, presenta el juego como una forma de relacionarse con el mundo y de estructurar la experiencia, lo cual permite tantear el mundo y satisfacer deseos. El juego como medio de interacción social y de desarrollo cognitivo. La razón de ser del juego son manifestaciones de tipo social, a parte, las acciones involucradas o recreadas en el juego son expresiones de las necesidades de los niños por entender el mundo donde están suscritos y entenderse ellos mismos.

El juego para Vygotsky (como se citó en Blanco, 2012), también puede ser considerado promotor de imaginación y creatividad, desde lo simbólico a través del cual el niño convierte en su imaginación algunos objetos en otros diferentes, por ejemplo, cuando una escoba es transformada en caballo, siendo la creatividad determinante en la formación de niños sanos y proactivos, facultad que con el paso del tiempo tiende a perderse si no es estimulada con diferentes actividades (p.2).

Tabla 5. *Tipos de juego según Vygotsky*

TIPOS DE JUEGO	ACTIVIDAD LÚDICA	DESARROLLO
Manipulación	Agarra, lanza, observa, esconde objetos.	Base de su organización interna.
Construcción	Acciones planificadas y racionales.	Manifiesto de un mayor grado de relación con el mundo.
Reglado	Planteamiento de problemas complejos respetando normas estrictas.	Apropiación de saberes sociales y desarrollo de la capacidad de razonamiento.

Fuente: Adaptación CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE. El juego como herramienta pedagógica. (Bernabéu y Goldstein, 2012, p. 49).

Ahora bien, otro de los referentes, Johan Huizinga (1972), filósofo e historiador, define el juego como:

Una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente. (p.45)

Es así como este autor, determina que el juego es un suceso primordial en la vida del ser humano y va más allá de una mera función biológica. Este filósofo centra su interpretación desde el punto de vista cultural y muestra cómo los sujetos a través del juego crean, interpretan y se desenvuelven en el mundo. Así, Huizinga relaciona la esencia y la significación del juego con el nacimiento de la cultura, ya que esta tiene un carácter lúdico, dando origen a la expresión *Homo ludens*, hombre que juega.

Huizinga en su investigación presenta el juego asociado a los mitos, ritos y cultos del hombre primitivo con una concepción cosmogónica que interpreta fenómenos de su entorno, donde la relación del juego interviene entregando su componente de creatividad y broma.

Roger Caillois (1958), sociólogo francés, en su estudio a partir de los aportes realizados por Huizinga, devela que "...la función propia del juego es el juego mismo [...] ejercita unas aptitudes que son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto". Es así como, este autor distingue entre juegos reglamentados, ficticios, juegos de azar y la mímica e interpretación para dividirlos de acuerdo con la función que impulsa el juego.

Tabla 6. *Tipos de juego según Caillois*

TIPOS DE JUEGO	IMPULSO LÚDICO QUE LO PROVOCA	PREDOMINA
AGÔN	Deseo de superar al adversario y la demostración de excelencia.	La competición, combate, enfrentamiento.
ALEA	Deseo de ganarle al destino.	El azar, decisiones que no dependen del jugador.
MIMICRY	El jugador se evade de su mundo, se convierte en otro.	La simulación y/o la imitación.

ILINIX	Destruir por un instante la estabilidad de la percepción.	El vértigo y/o acceso a un aturdimiento que arrasa de forma intempestiva la realidad.
---------------	---	---

Fuente: Adaptación CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE. El juego como herramienta pedagógica. (Bernabéu y Goldstein, 2012, p. 48).

Para Chateau (1981), en su Teoría del juego como afirmación placentera presenta a este como una actividad que proporciona placer moral al niño, en cuanto a que le provee placer, pudiendo autoafirmarse y generando confianza y seguridad, a medida que le enseña de sus capacidades fisiológicas e intelectuales permitiéndole conocer el mundo. El juego para este autor contribuye al desarrollo de la capacidad cognitiva del niño – hasta de su propia alma - y a su educación.

Otros autores, más contemporáneos, como Gutton o Cagigal permiten ver al juego como una actividad libre y privilegiada de expresión infantil. Por su parte, Moreno (2002) señala que:

El juego es algo esencial a la especie humana, la actividad lúdica es tan antigua como la humanidad. El ser humano ha jugado siempre, en todas las circunstancias y toda cultura, desde la niñez ha jugado más o menos tiempo y a través del juego ha ido aprendiendo por tanto a vivir. Me atrevería a afirmar que la identidad de un pueblo está fielmente unida al desarrollo del juego, que a su vez es generadora de cultura. (p. 11)

De la misma forma, Viciano y Conde (como se citó en Gallardo y Gallardo, 2018) presentan que “el juego es un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia” (p. 42). En otras palabras, los autores sustentan que el componente esencial para el desarrollo de las capacidades afectivas, motrices, cognitivas, relacionales y sociales de los niños es el juego.

El derecho al juego está reconocido desde el 20 de noviembre en la Asamblea General de las Naciones Unidas por medio de la Declaración de los Derechos del Niño en el año 1959, declarado en su principio VII: “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”.

Posteriormente, la Asamblea General de la ONU adopta la Convención de declaración de los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1989, entrando en vigor en septiembre de 1990. Acordado por unanimidad y detallado en su artículo 31, parágrafo 1, “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. En este sentido, este derecho considera al juego de gran importancia para el desarrollo infantil y debe ser reconocido como un derecho fundamental, el cual debe ser protegido por el Estado y procurar que la infancia goce de este, sin perder de vista, que su fin debe estar cercano a las determinaciones que busca la sociedad.

7.5.3 Características y funciones del juego

“El juego es una actividad incierta y libertaria, que se desarrolla en una zona de distinción neutra propicia para la creatividad” (Winnicott citado por Jiménez 2005, p.144), desde este punto de vista se establece varias particularidades del juego como que es una *actividad libre* elegida por el jugador en donde la realidad imaginaria del juego se origina gracias a la mixtura en su medida de componentes reales y fantasiosos a lo Winnicott llama “*espacio potencial*” o zona límite entre el “exterior” y el “interior” (Bernabéu y Goldstein, 2012, p. 50).

Este espacio o lugar simbólico exclusivo y a la vez, ajustado a un tiempo concreto, ya sea este convenido antes del juego o en su desarrollo, reúne varias reglas implícitas o explícitas que le sostienen, aunque esta última característica no garantiza un rumbo constante y definido, pues el jugador siempre se enfrenta a los juegos de forma distinta con respuestas diversas a las situaciones planteadas. Ahora bien,

Huizinga afirma que el juego no es una necesidad para los seres vivos, solo se juega porque se produce placer en ello, de ahí que la característica de producir alegría, placer y diversión hace que el juego sea un medio para que el individuo supla la necesidad de establecer relaciones con los otros, relaciones que nacen dentro de un contexto sociocultural específico. (Jiménez, 2005, p.144).

Estos y otros autores encierran en sus disertaciones una serie de características comunes a todas las visiones, como que es innato en el ser humano, al igual que una actividad libre, nadie está obligado a jugar dentro de unas fronteras espaciales y temporales establecidos o improvisados por los jugadores. Es fortuito, creativo, instintivo y único, el resultado final del juego es impredecible, cargándole una placentera, pero cautivadora incertidumbre. Esta expresión no permite fracaso alguno, ya que se encuentra dotada con una finalidad en sí misma, siendo grata y desprendida, el juego se desarrolla alejado de la vida cotidiana, en un mundo ficticio, un incesante anuncio simbólico que permite al niño experimentar, disfrutar, explorar su mundo y aprender de él.

Es así como el juego desde la cotidianidad del niño promueve su desarrollo tanto físico, psíquico y emocional. El juego es una actividad que además de ser lúdica, provee al jugador de entretenimiento y goce, necesario para el desarrollo del niño. Aunque, para Jiménez (2015) el placer y el goce no es su único principio, ni finalidad, como muchos teóricos lo muestran, opina más bien que es su consecuencia. Finalidad tal, que ayuda a la autorrealización y construcción del sentido de la vida (p.123), en donde el juego es el medio en el cual se forman y establecen relaciones necesarias entre los seres humanos (p.110).

Por medio del juego, como lo menciona Moyles (1999),

... ayuda a los participantes a lograr una confianza en sí mismos y en sus capacidades y, en situaciones sociales, contribuye a juzgar las numerosas variables dentro de las interacciones sociales y a conseguir empatía con otros. [...] permite una oportunidad de explorar las propias potencialidades y limitaciones. (p.22)

Lo anterior identifica, que el juego permite expandir sus destrezas sociales de forma positiva como compartir, jugar de forma cooperativa, expresar emociones de una manera apropiada. Sin dejar de lado, como aprenden a conocer su propio cuerpo y todo lo que pueden llegar hacer, su personalidad se revela y crece en cuanto más juega y permite que encuentre un lugar en la sociedad; asimilan su mundo, su territorio, también se descubren a sí mismos y descubren a sus pares al jugar con ellos; reconocen distintas experiencias, tales como: ganar, perder, compartir, sueñan, se ponen en el lugar del otro y aceptan las limitaciones de su entorno, las propias y la de los otros; se educan en respetar cumpliendo las reglas morales, éticas y sociales de los juegos, establecen conexiones, ayuda, cooperación, integración, autonomía y lazos emocionales, al expresar sus emociones, sensaciones y estados de ánimo; asimilan su cotidianidad y permite ensayar su forma de actuar en el mundo; repasan los valores y formas de vida de los pares y adultos adoptando roles diferentes, inician amistades.

Sucesivamente, se puede establecer que la función del juego va desde lo más “improductivo” hasta lo más “productivo”, esto de acuerdo con el tipo de vínculo que se establece con él y el interés que media esta relación. Para el jugador, es una fuente de exploración y descubrimiento en un ambiente relajado, permitiéndole así enfrentarse a situaciones problemáticas dando el espacio para equivocarse, lo cual establece en el individuo una estructura en sus relaciones y su propia identidad (Bernabéu y Goldstein, 2012, p. 51). En cambio, Stallibras (citado por Moyles, 1999, p.22) considera el desarrollo de la flexibilidad y de la espontaneidad como la función más vital del juego (p. 22).

Basado en la idea piagetiana de que el juego puede ser un medio base para la estructuración del pensamiento, el juego como facilitador del aprendizaje cobra mucha relevancia, dejando expuesto su funcionalidad de catarsis y posibilitador de aprendizajes de fuerte significación, tal como lo propone Bernabéu y Goldstein (2012):

...Es un recurso creador que permite al que juega una evasión saludable de la realidad cotidiana permitiéndole dar salida a su mundo imaginario. De esta manera a lo largo del proceso, el individuo reelabora de forma placentera sus

conflictos internos, y los expulsa fuera de la psique [...]. Se adquieren así por medio del juego nuevos esquemas de aprendizaje. El juego ayuda al jugador a restar importancia a sus propios errores o fracasos, y fortalece su resistencia a la frustración (p.52).

Así como para el jugador posee múltiples ventajas, para aquel que propone el juego también, Moyles (1999) subraya la importancia del adulto en el proceso así: "... el juego proporciona un auténtico medio de aprendizaje sino que permite que unos adultos perspicaces e instruidos adquieran conocimientos respecto a los niños y sus necesidades" (p. 13), es así como el juego como propuesta abarca sentidos significativos para que esta actividad sea valorada como "productiva" vista desde los procesos que se desarrollan dentro y no solo por los resultados que se pueda obtener de ella.

7.6 El juego en el ámbito educativo

En la antigüedad, el juego ha sido usado como un recurso educativo, aunque, desde la perspectiva de la pedagogía tradicional se mantiene alejado del aula. Por lo general, el juego es considerado como tiempo improductivo para los fines institucionales y los contenidos curriculares, dentro de una mentalidad mercantilista. No obstante, para el niño, el juego es un método eficaz de aprendizaje, según los pedagogos más reconocidos.

En el siglo XIX, la tendencia de los métodos activos de aprendizaje estimuló el interés por la viabilidad del juego en el ámbito escolar. Pese a ello, actualmente, aún no se aprecia en la totalidad de la educación formal la valía educativa de jugar, su facilidad y las bondades que caracterizan esta actividad, como lo afirma Jiménez (2015) el juego visto como proceso es "el requisito principal del desarrollo psicoafectivo, cognitivo, moral, ético y el principio de todo descubrimiento y creación" (p.114).

Una mirada sesgada de ver el juego como mera diversión o evasión, lo ha designado como una actividad poco seria, improductiva y que por tanto no es importante, pues es considerada una pérdida de tiempo, dejándola por fuera de la

seriedad del aula y confinándola al único espacio donde es permitida en la escuela, *el patio* y al único tiempo disponible, *el recreo*, con una excepción particular, de las aulas de preescolar.

La propuesta desarrollada por Freinet (como se citó en Duran, 2019), del juego-trabajo nos lleva a establecer el juego como una actividad productora de diversión y placer, y en contraposición, el trabajo, como una actividad seria y con una finalidad preestablecida, que articuladas en el campo educativo propende porque el proceso donde el juego medie entre el estudiante y su trabajo (p.53). Es así que el juego, no debe verse desde la perspectiva purista de muchos autores, como el juego libre y sin propósito, o instrumentalista únicamente, donde se introduce el juego en el contexto escolar como mero recurso didáctico, sino por el contrario, verlo como lo presenta Bernabéu y Golsdtein (2012): "... el juego constituye un recurso de primer orden para la educación integral del alumnado. [...] Al movilizar en el juego sus conocimientos previos, se sale de lo disciplinar y afronta los retos con su mente interdisciplinar y transversal. (p.55).

En la actualidad, la pedagogía y la didáctica califican al juego como una herramienta fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se ve al juego solo como una forma de diversión sino también como una manera plácida y afectuosa de motivar el interés de los niños y niñas por su aprendizaje, lo cual permite que los niños aprenden a confrontar situaciones diversas sociales y educativas, que podrían llegar a retarlos más adelante, pues promueve el trabajo independiente y grupal de los estudiantes, entregando herramientas para resolver situaciones problemáticas, favoreciendo al desarrollo de su imaginación, al mismo tiempo que descubre diferentes modos y estilos de pensamiento.

De acuerdo con lo anterior, el juego es un medio para orientar el aprendizaje y ha sido considerado como una herramienta en la educación de niños y niñas de todas las edades. En este sentido, los niños desarrollan su capacidad cognitiva, psicosocial, socio afectiva, comunicativa, ética, física y motriz, además de las actitudes prácticas (tácticas y metodológicas) que requieren los distintos juegos.

Es así como los pequeños, descubren, observan, exploran y comprenden su entorno, a la par de la toma de conciencia de sí mismos; adquieren conocimientos, se relacionan con otras personas y liberan tensiones, ya sean individuales o colectivas. Esta idea constituye una extensión de lo propuesto por Moyles (1999) donde afirma que “el juego es potencialmente un excelente medio de aprendizaje” y que al encontrarse en un entorno escolar un juego adecuadamente dirigido por el maestro asegura que su estudiante tenga un aprendizaje desde los conocimientos y las habilidades que posea en el momento de jugar (p.31).

Como bien sostiene Calero (2003), el juego desde un punto de vista educativo:

Es importante para el éxito de la educación del niño a esta edad, que esta vida que él siente en sí tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y por su familia. (p.34)

En este sentido, dentro de situaciones educativas el juego es un genuino medio de aprendizaje que constituye un importante elemento de su desarrollo y aprendizaje social e intelectual, que debe ser apropiado desde la célula de la sociedad (familia) en edades muy tempranas y con más razón, en la Escuela, cuando el niño y la niña lleguen allí.

Para Antunes (2006), el concepto de la palabra juego es “...un estímulo para el crecimiento, como una astucia para lograr el desarrollo cognitivo orientada a los retos de la vida, y no como una competición entre personas o grupos que implican una victoria o una derrota” (p. 8). Por este motivo, este autor impregna al juego una valoración en cuanto a la construcción de nuevos descubrimientos del entorno de aquel que juega, al igual, que su desarrollo y enriquecimiento de la personalidad e intelectualidad. La mirada del juego como una actividad que contiene en sí misma, el goce y el disfrute, es el inicio hacia un placer estético, el descubrimiento de la individualidad y la meditación individual, de acuerdo con el sentido que le da este pedagogo y especialista del desarrollo de la inteligencia y la cognición.

En la actualidad, los sistemas educativos de varios países optan y escogen dinámicas más lúdicas dentro de las instituciones educativas, esto debido en muchos casos al compromiso de la mejora en la que se ve envuelta la educación, además de elementos como la evolución tecnológica y la sociedad en sí misma. Así mismo, lo llamativo de la aplicación del juego dentro de la escuela, es la gamificación, basada en una metodología que toma aspectos atractivos de los juegos como los retos, los ranking y los niveles permitiendo que los objetivos curriculares concretos puedan trabajarse de una forma motivadora para el estudiante y a través de ello haya aprendizaje. Lo que quiere conseguir la gamificación es llamar la atención del juego determinado que se esté realizando. Por ello, cuando la educación se convierte en un juego, los estudiantes tendrán más interés por aprender nuevos conocimientos. Los niños y niñas, y en general todos, aprenden de forma más práctica y lúdica, evitando así conductas negativas hacia el aprendizaje, dando espacio al placer de aprender.

7.7 El juego como artefacto mediador

Ahora bien, el juego como artefacto mediador del aprendizaje posee la peculiaridad de tener referencias variadas debido a las atribuciones que se le han proporcionado, entre otras, como material didáctico o pedagógico, instrumento lúdico, recurso o herramienta educativa, estas facultades vienen ligadas a las funcionalidades en el campo didáctico tales como, la adquisición de conocimientos, estimulación de habilidades sensitivas, prácticas y emocionales, el refuerzo de contenidos curriculares, etc.

Para Torres y Casallas (2021):

Es un error común nombrar los recursos, los materiales y los juegos como sinónimos, aludiendo al mismo objetivo: potenciar la comprensión de objetos matemáticos y lograr mejorar el interés de los estudiantes. Nombrarlos como iguales impide que se desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje diferenciados pero relacionados en escenarios particulares de la clase. (p. 206)

Es así como la distinción entre material, recurso y juego permite marcar los límites y sus relaciones, tal como los procesos que devienen de su uso en el aula, del vínculo y las relaciones que el maestro pueda tener con el artefacto. Estos elementos, generan procesos de aprendizaje distintos, por lo tanto, el maestro debe planear la intervención de estos artefactos en su clase teniendo claro sus usos y alcances. (Torres y Casallas, 2021, p. 207)

TABLA 7. DEFINICION DE MATERIAL, RECURSO Y JUEGO

CONCEPTO	DEFINICIÓN
MATERIAL	Cualquier objeto manipulativo que puede mediar para la comprensión de un saber. Puede ser estructurado o no estructurado.
RECURSO	Herramienta de apoyo con una intención preestablecida. Puede ser manipulativo o de ayuda al estudio.
JUEGO	Actividad estructurada bajo reglas, contenidos, tiempos y objetivos que involucra de manera equitativa a quienes participan de él. Puede ser Juego game, entendido como aquel que tiene reglas que deben seguirse, por ejemplo, el ajedrez o Juego play, corresponde al juego libre y poco estructurado.

Fuente: Adaptado de Materiales, recursos y juego. Torres y Casallas (2021)

En esta perspectiva, las autoras advierten que el juego usado en el aula “debe ser entendido como un recurso didáctico en tanto requiere de la intervención del profesor, con la intención de generar conocimiento” (p. 212). Dejando rastros de la relación fundamental entre el juego, los recursos y el material didáctico.

Según Antunes (2006) enuncia que “En todo juego hay un material pedagógico” (p.32), enmarcado en el ámbito educativo, para el autor el juego se puede categorizar

en *juego ocasional*, el cual no aporta mayor relevancia en cuanto su alejamiento de una planificación con el fin de enseñar, y el *juego pedagógico* identificado como un elemento útil para el aprendizaje significativo, estimular la construcción de nuevo conocimiento y, primordialmente, promover el desarrollo de una aptitud o capacidad cognitiva y crítica específica, que permite al individuo la comprensión e intervención de fenómenos sociales y culturales, contribuyendo a crear conexiones, a lo que el autor llama *habilidad operativa* (Antunes, 2006).

Por otro lado, el juego en cuanto sea adoptado desde una rigurosa y cuidada planificación, simboliza un *instrumento pedagógico* que da al profesor la condición de conductor, estimulador y evaluador del aprendizaje. De esta forma, el autor Antunes (2006) propone una clasificación de los juegos, en tanto puedan ser: *pedagógicos* (se desarrollan con el propósito de que alguien aprenda), o *lúdicos* (referente al juego por el juego, con el mero carácter de entretenimiento).

Podemos encontrar diferentes tipos de juegos pedagógicos donde tenga como propósito que el estudiante aprenda sobre matemáticas, ciencia, literatura, idiomas y casi cualquier contenido del currículo. A pesar de esto, cada juego está diseñado para desarrollar capacidades específicas más allá del proceso de aprendizaje. *Piló-sofos* permite acercarse al descubrimiento, a las soluciones de problemas, a sensibilizarse, a conceptualizar nociones complejas y cuestionarse por el territorio en momentos de postconflicto. De igual forma, promueve en los estudiantes la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la escucha del otro y el poder expresarse desde el análisis de argumentos, razonamientos, abstracciones y probabilidades para la toma de decisiones.

En la misma línea, el maestro se ha convertido en uno de los elementos claves en el desarrollo del juego pedagógico, ya que es el encargado de dirigir todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que su papel supera el monólogo tradicional en el fomento y en la creación de estos *espacios potenciales* de los que hablaba Winnicott, permitiendo la construcción de la comunidad de indagación y a su vez, la red de conocimientos donde este asume la pregunta como peldaño fundamental en la

investigación y en consecuencia, acompaña el diálogo para fomentar lúdicamente el pensamiento multidimensional.

En conclusión, el acontecimiento de que jugar resulta primordial para el desarrollo integral del niño y este no le concierne solamente a él, ni a la formación de un aprendizaje cultural, más bien, es en esta etapa de la niñez que la actividad de jugar emerge con aspectos como el disfrute, la autoconfianza, la cooperación, la curiosidad y el fomento de la creatividad, elementos importantes para la motivación por aprender; por consiguiente este *juego pedagógico* nos permitirá el desarrollo de habilidades valiosas en la vida del niño y que el maestro deberá tomar e implementar dentro del aula con la firme intención de brindar un espacio para que su aprendizaje sea significativo.

7.8 Educación para La Paz

7.8.1 Política educativa en el marco de la paz

La paz como derecho y deber de obligatorio cumplimiento de acuerdo con lo consagrado en el artículo 22 de la Carta constitucional y así mismo, el artículo 41 donde se estima el estudio de la Constitución y el fomento de las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana de forma obligada en la Escuela, es una idea que cobra total relevancia a partir del Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmado entre el Gobierno nacional y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del pueblo FARC-EP producto de sus diálogos en La Habana, Cuba el pasado 4 de septiembre de 2012. En este acuerdo, se busca que su implementación estime "...medidas y mecanismos que permitan que la participación ciudadana incida efectivamente en las decisiones de las autoridades públicas correspondientes y promuevan el diálogo entre los diferentes sectores de la sociedad, la construcción de confianza y la inclusión social" (Gobierno de Colombia, 2016, p.41).

Para lo anteriormente expuesto, se origina el marco de la construcción de la cultura de paz, en donde la educación cobra un papel relevante siendo inevitable que todas las instituciones educativas del país, públicas y privadas, contemplen medidas

para su desarrollo. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) nos habla de esto en la *Declaración sobre una cultura de paz*, en su artículo 4 que dice: “La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos” (p.4). En consonancia, la Ley 115 de 1994, Ley General de educación, en relación con el marco de la paz expresa dentro de sus fines, conexiones tales como, los numerales 1 y 2 del Artículo 5, donde se presenta que el pleno desarrollo de la personalidad debe ser avalado por un proceso integral, dentro del cual se encuentra lo social, ético y cívico, al igual que la formación en el respeto a la paz y los principios democráticos. De igual forma, se ratifica en su artículo 14, inciso d), la obligatoriedad de la enseñanza de la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.

Ahora bien, la garantía para la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia se da a través de la Ley 1732 de 2014 donde se establece de carácter obligatorio la Cátedra de La paz dentro del plan de estudios particular expuestos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas, atendiendo los lineamientos generales determinados. La implementación y desarrollo debía ser antes de diciembre de 2015, integrando consigo a el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los DDHH, Educación para la sexualidad y Prevención y mitigación de la violencia escolar creado por la Ley 1620 de 2013, dentro de los objetivos de este sistema, el artículo 4.3. expone lo siguiente:

Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos. (p.3)

Ahora bien, la Cátedra de La paz es reglamentada en cuanto a sus objetivos fundamentales e implementación en el decreto 1038 de 2015 y de acuerdo con el artículo 1, parágrafo 2, decreta que:

La Cátedra de La paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (p.2)

De igual manera, dentro de sus objetivos, artículo 2, tiene como propósitos el reconstruir el tejido social, promover la prosperidad y garantizar la efectividad de los derechos y los deberes consignados en la Constitución; mediante el fomento del proceso de apropiación de conocimientos y competencias del territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica. Esta reflexión y dialogo se dará bajo tres (3) componentes: Cultura de la paz, que corresponde al cultivo de los valores que originan la convivencia pacífica; la Educación para la paz, refiere a los conocimientos y competencias concernientes con la convivencia pacífica y el Desarrollo sostenible, que hace referencia a la relación del individuo con su contexto.

En su implementación, la asignatura de Cátedra de La paz se deberá vincular en las áreas de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o Educación Ética y en Valores Humanos; además podrá valerse de las áreas transversales para incorporar los contenidos de al menos dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Finalmente, la Ley 1732 anota que los establecimientos educativos en el desarrollo de la Cátedra de La paz podrán amoldar su pensum académico haciéndolo flexible, para que cada institución educativa sea adaptada a las circunstancias particulares académicas que le sean pertinentes a cada una de ellas. Por otra parte, el ICFES bajo todos los parámetros legales antes expuestos, en el 2016 incluye dentro de las pruebas de Estado el componente de Competencias ciudadanas, para su evaluación.

En las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de La paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se expone que los estudiantes deben tomar decisiones complejas en cuanto a sus proyectos de vida y su rol en la sociedad, los riesgos de la salud como el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, al igual que, el desarrollo de una sexualidad sana en cuanto a la toma de decisiones responsables e informadas de su cuerpo, así mismo, para la construcción de relaciones con el otro de forma pacífica, equitativa y democrática. Igualmente, la formación en esta asignatura permite a los estudiantes el estar capacitados para tomar decisiones complejas siempre buscando el cuidado de sí mismo y de las demás personas, así como, el entorno donde vive. A su vez, que logren tomar decisiones informadas, razonadas y de forma autónoma en acontecimientos vitales; que puedan articular sus intereses y capacidades con las oportunidades de sus contextos y, por último, adquieran ser consistentes con las decisiones tomadas y desarrollar la capacidad de autorregulación y resistencia a las presiones de grupo.

De esta forma, es totalmente viable que la Cátedra de La paz sea asumida de forma experiencial en espacios de interacción y no sea impartida solo de forma teóricamente. Con lo anterior, se pueden aprender y desarrollar las capacidades como respeto, empatía y discernimiento necesarios para dirimir conflictos de manera pacífica, es así como esta cátedra se convierte en un factor de desarrollo y convivencia para la comunidad educativa abriendo los espacios requeridos para el dialogo y discusión en torno a la construcción conjunta de la paz.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Plan Nacional Decenal de Educación en cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales, entrega los Lineamientos curriculares para la Cátedra de La paz, los Desempeños de educación para la paz y los Estándares Básicos de Competencias ciudadanas las cuales comprenden las capacidades emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras que permite que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (Chaux, 2012).

Las competencias antes mencionadas son fundamentales para el desarrollo del individuo como ciudadano constructor de Paz, pero nos centraremos en las

competencias cognitivas las cuales involucran procesos mentales que pueden favorecer el comportamiento ciudadano, es así como una de las competencias cognitivas más significativa es el *pensamiento crítico*, el cual permite cuestionar creencias y valores sociales, y tomar distancia frente a ellos. También, cuestiona la realidad e identifica aquello que podría ser diferente a como es en la actualidad; características importantes tanto en temas de participación ciudadana como para el cuestionamiento de prejuicios y estereotipos que puedan ser costumbre en la sociedad, lo cual mejoraría temas como diversidad e identidad, o memoria histórica y reconciliación.

Otra competencia cognitiva importante para la cultura de paz es la *creatividad*. Esto alude a la generación de opciones múltiples para encontrar alternativas a situaciones de conflicto interpersonal e intrapersonal, pensar fuera de la caja, lo cual nutre las iniciativas de participación ciudadana y la resolución de conflictos. De la misma forma, es importante el desarrollo de la capacidad para identificar y asimilar las consecuencias de las posibles alternativas de acción para la toma de decisiones de forma responsable, tanto en el autocuidado, como en el cuidado de otros, y en los tópicos relacionados con la ética.

En este sentido, el considerar la educación para la paz no logra a ser suficiente, puede que hayan leyes, decretos, acuerdos o asignaturas obligatorias en la escuela, pero en la cotidianidad, el niño no puede solo recurrir a contenidos impartidos por sus maestros, debe tener la capacidad de que esos contenidos sumados a valores y capacidades específicas promuevan la reflexión que permita llegar a comportamientos con los cuales se generen salidas pacíficas a los conflictos y, que los procesos pedagógicos mediados por estos maestros permitan que la dimensión individual y social del estudiante desarrolle las capacidades requeridas para conseguir el objetivo de la Cátedra para La paz.

7.8.2 Educación para la paz y la formación de ciudadanos críticos y éticos en la educación básica primaria en Colombia.

Tras la firma del acuerdo de paz entre el Estado Colombiano y la guerrilla de las FARC en el año 2016, se ha emprendido un camino para la creación de una nueva historia para nuestro país. Este camino se centra en el empoderamiento de sus ciudadanos en la construcción de la anhelada paz, partiendo de la protección de los derechos humanos, la resolución pacífica de los conflictos y el reconocimiento y valoración de la diversidad y la pluralidad.

Teniendo en cuenta que la cultura de la paz se cimienta en la crítica y el debate, la escuela juega un rol importante en esta garantía de no repetición del conflicto. Según las *orientaciones para la cátedra de la paz* del Ministerio de Educación Nacional (2016):

La educación es, sin lugar a duda, la herramienta más poderosa para cimentar esa paz con equidad que tanto soñamos. Por ello, formar ciudadanos respetuosos y transmitir en los establecimientos educativos el sentido de comunidad, es uno de los mejores aportes que podemos hacer al posconflicto. (p.4)

Podemos comprender que la educación en nuestro país demanda en este momento nuevos objetivos que eviten la guerra y promuevan la resolución pacífica de nuestros conflictos. Esto requiere la formación de una ciudadanía diferente basada en una perspectiva que fomente el respeto y el reconocimiento de la diferencia como elementos esenciales para alcanzar la armonía y la paz.

En ese sentido, la educación para la paz se viene concibiendo desde el enfoque de la convivencia pacífica. Desde esta perspectiva, se busca la formación de ciudadanos que puedan relacionarse de manera pacífica entre sí y en la sociedad, comprometiéndose con la mejora de las condiciones de vida tanto en su contexto cercano como en la sociedad en su conjunto. (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En un país como Colombia, donde históricamente los índices de violencia han sido tan elevados y se presentan como prácticas comunes, principalmente en zonas de alta vulnerabilidad y afectadas por el conflicto armado, la educación para la paz emerge como una alternativa para asistir a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la adopción

de nuevas formas de relacionamiento pacífico (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Según la *Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas* (2015) para la implementación de la Cátedra de la Paz, a partir del tercer grado puede iniciarse concretamente la formación específica en resolución de conflictos. Se presupone que, para este momento, los niños tienen la capacidad de desarrollar habilidades básicas como la expresión de emociones, la valoración de las diferencias, la autorregulación para no agredir y la ayuda a quienes son agredidos. Finalizando el quinto grado, los niños serán capaces de identificar el abuso de poder y los tipos de agresión, así como ya podrían poner en práctica diferentes técnicas para resolver pacíficamente los conflictos y ayudar a resolver también algunos donde ellos u otros compañeros estén involucrados.

Es evidente que es en la educación básica primaria donde se sientan las bases de la transformación de la realidad de nuestro país. La propuesta elaborada por el Ministerio de Educación Nacional abarca este nivel de la educación e involucra una serie de desempeños que responden a los Estándares de competencias ciudadanas, que desde las escuelas deben ser trazados como estrategias para la formación de niños y niñas, en donde puedan analizar críticamente las situaciones de conflicto que enfrentan a diario con sus compañeros de clase, su familia, los profesores y otras personas con las que interactúan, y puedan proponer soluciones o alternativas para una convivencia sana.

La educación para la paz cuenta con una variedad de estrategias, experiencias e investigaciones que buscan integrar la cultura de la paz en los sistemas educativos del país. En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico puede ser un factor clave para alcanzar el objetivo de formar ciudadanos comprometidos éticamente y con responsabilidad social. Según la columna escrita por Iliana Carriazo (2018) “los diferentes enfoques que se abordan demandan el ejercicio de pensar desde una perspectiva dialógica, participativa y horizontal, en la educación para la paz, donde el pensamiento crítico es el elemento clave”.

Si partimos de la premisa de que la efectividad en la resolución de conflictos implica que los niños comprendan las causas y propongan soluciones, podemos considerar que la Filosofía para Niños surge como una alternativa pedagógica que contribuye desde el ámbito escolar a una sociedad más crítica y democrática.

Ahora bien, Filosofía para Niños se presenta como una experiencia que trasciende la individualidad, gestándose a través del diálogo, la comunicación y la interpelación mutua. La visión de Lipman destaca características esenciales de la comunidad de indagación, como la disposición hacia la razón, el respeto mutuo entre niños y profesores, y la ausencia de adoctrinamiento.

En la construcción de paz en el aula, la Filosofía para Niños puede erigirse como un medio para fomentar la construcción colectiva de significado, promoviendo la comprensión, el respeto mutuo y la tolerancia. La comunidad de indagación, al convertirse en una comunidad de investigación, no solo nutre el pensamiento filosófico, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos capaces de construir una paz duradera en sus entornos y la sociedad en su conjunto. Esta comunidad de indagación no se limita a ser un espacio para hablar, sino que se erige como un terreno propicio para el desarrollo del pensamiento crítico, la promoción de actitudes y el cultivo de emociones que generen una continua interacción entre los participantes. La construcción conjunta de experiencias significativas se presenta como un proceso en el que los conocimientos no se transmiten a otros, sino que se construyen con ellos.

El desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento, como el razonamiento, la traducción, la conceptualización y la investigación, conectadas al diálogo como metodología filosófica, y experimentadas en las comunidades de indagación, pueden incitar a los niños a cuestionarse y reflexionar sobre las causas de los conflictos, incluido el conflicto armado colombiano, mientras que, en compañía de los otros, van evaluando sus percepciones y teniendo la oportunidad de exponer y transformar sus ideas en un ambiente preparado para esto. El diálogo en este sentido puede facilitar el intercambio de ideas, la escucha activa y la expresión adecuada, convirtiendo así el aula en un espacio privilegiado para la formación ética y la transformación colectiva del pensamiento.

Por consiguiente, nuestra propuesta pedagógica, en sintonía con las directrices de educación para la paz, busca nutrir una cultura política democrática mediante un juego pedagógico acompañado de una guía de facilitación pedagógica, inspirados en la comunidad de diálogo de Filosofía para Niños. Enfocándonos en el desarrollo tanto de habilidades sociales como de pensamiento crítico, nuestra iniciativa tiene como objetivo fundamental empoderar a los niños de la educación básica primaria. Buscamos que puedan reflexionar de manera independiente acerca del conflicto armado y sus vivencias cercanas, promoviendo un pensamiento crítico, creativo y ético en relación con la paz.

8 Diseñando ideas: presentación del proceso creador

El juego pedagógico diseñado en el escenario de práctica alternativa *Empresa Didácticos Pinocho*, es una propuesta que favorece el pensamiento multidimensional en infantes en edades de 9 a 12 años, basado en el proyecto pedagógico Filosofía para Niños (FpN), apoyado en la comprensión del conflicto armado en Colombia como marco de sentido. Este juego contiene un tablero con un diseño exclusivo por parte del equipo de Didácticos Pinocho y una guía de facilitación pedagógica, realizada por el equipo UPN, donde se ve reflejada la relación pedagógica-filosófica del proyecto.

Antes de continuar, daremos una pequeña reseña por los cambios que ha venido transformando la propuesta – tanto, desde el marco metodológico conceptual como, desde la producción experiencial de los pilotajes presentados a lo largo del proceso de la práctica de profundización en conjunto, con el desarrollo del proyecto de grado. Inicialmente, en el proceso de la práctica en espacios alternativos, en nuestro caso la empresa Didácticos Pinocho, ofertada por la Licenciatura, se contempla la idea de realizar el juego con la temática de los Derechos de los niños, propuesta generada por parte de la empresa; que luego de pasar por un proceso de contextualización por parte del grupo UPN, da cuenta del proceso político-social del país con la entrega final del Informe de la Comisión de la Verdad en el país.

Desde allí, se vislumbra la emergencia de aproximar a los niños y niñas que están en el aula al proceso transicional de la verdad después del Acuerdo de paz firmado y, la importancia y necesidad de los maestro de educación básica primaria de contar con material, herramientas o estrategias pedagógicas de calidad y, referenciadas a cada contexto colombiano para ser apoyo en la planeación transversal del currículo, donde conceptos como diversidad, la diferencia, la verdad, la resolución de conflictos y el niño, la niña y los adolescentes como sujetos de derechos sean explícitos para la educación básica y no de forma aislada.

En esta realidad, surge la visión de un material educativo que apoyará la divulgación del Informe para los niños, desde el compromiso y la responsabilidad generacional que se tiene como maestros de la Básica Primaria en la actualidad de nuestro país. El juego fue pensado inicialmente, para infantes desde los 7 años, en el cual se favoreciera el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ética. En este sentido, la intención formativa que emprendimos desde esta práctica fue la creación del material educativo de apoyo pedagógico al maestro de la básica, para que este pueda asumir su labor como mediador con sus estudiantes en la comprensión y reflexión generando consigo el desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad emocional y política, con el otro como parte de mí <<otredad>>. Además de reconocernos y comprendernos como diversos y multiculturales para contener lo que hasta la actualidad se ha visto, conflictos resueltos con violencia que excede cualquier reparo hacia el otro, discriminación, exclusión e irrespeto por la diversidad, misión que debe tomar el maestro como garante de la memoria y la no repetición en nuestro territorio.

Entre las ideas para llevar a cabo el juego, se tiene la pretensión del juego cooperativo como perspectiva para su desarrollo. En el mismo orden, se tiene en cuenta el aspecto de diseño del juego pedagógico desde dos aristas, el diseño del artefacto y el diseño pedagógico, que, en otras palabras, es la concepción pedagógica – filosófica del juego plasmada en la guía facilitadora para el mediador.

El artefacto en su etapa de desarrollo ha tenido seis propuestas de diseño previas al actual, junto con los elementos complementarios como lo son: tarjetas de aprendizaje, tarjetas comodín, tablas de puntuación, entre otros. Dentro de las mejoras realizadas se encuentra el tablero, inicialmente empezamos con un modelo tipo juego

de mesa para cuatro jugadores, de forma cuadrada que presento inconsistencias en cuanto su objetivo y la relación con la temática. En las siguientes dos versiones se pretende una composición coherente en cuanto a los espacios del tablero en relación con el tiempo por cada partida, quedando un prototipo final para llevar a cabo el primer pilotaje externo.

La tabla 3. *Mejoras del artefacto en relación con las propuestas de diseño del equipo Didácticos* evidencia como emprendimos el camino hacia la evolución del diseño del artefacto, es así como sus elementos visuales (forma, color, espacio, línea y color), estilo gráfico, la mecánica y su finalidad pedagógica-filosófica se conjugan para el desarrollo de una propuesta coherente, evolucionando a un tablero tipo armable (rompecabezas de madera) en su cuarta versión, manteniendo la misma mecánica de juego.

Para llegar al diseño de tablero vertical con fichas tipo velcro, se realizó un análisis del eje jugabilidad en cuanto al número de jugadores y su participación, simplificando aún más la mecánica del juego, condiciones de partida, así como los componentes del juego, descrita a continuación:

Componentes

- Un tablero de disposición vertical donde se ubican las fichas de solución o de conflicto
- Fichas o monedas hexagonales doble cara para expresar conflicto o solución.
- Tarjetas de actividades

Condiciones de partida

El juego consiste en llenar el tablero o panel de juego con las piezas de solución que se colocan sobre el tablero base.

1. El profesor conforma 5 grupos de estudiantes.
2. El profesor indica la pregunta o actividad para todo el salón, de modo que, cada grupo discute durante un tiempo que estime apropiado el docente para dar respuesta a la dinámica. Cada grupo elige a un representante que comunique la decisión que el grupo

ha tomado con respecto a la dinámica. El representante cambia ronda a ronda. No se puede repetir.

3. Los representantes se sientan en la mesa central “ágora” donde cada representante indica la postura de su grupo y procuran llegar a un acuerdo entre los 5 representantes.

4. Si se logra un acuerdo dentro de la discusión, el salón gana el punto de lo contrario no. Ganar un punto implica colocar sobre el tablero una ficha hexagonal de solución

5. Se gana cuando el salón ha logrado llenar el tablero de acuerdos. Se pierde cuando todo el tablero está vacío.

Las condiciones de partida fueron marcos de referencia viables para poder integrar la totalidad de los estudiantes del aula. La evolución del artefacto de acuerdo con lo preparado por parte del equipo de diseño de Didácticos se encuentra disponible en el **Anexo A. Propuestas de diseño Piló-sofos**.

Tabla 8. Mejoras del artefacto en relación con las propuestas de diseño por parte del equipo de Didácticos

Propuesta diseño	# de jugadores	Tiempo partida/ minutos	Forma del tablero	Estilo gráfico	Paleta de colores
1.0	4	45	Cuadrada y caminos al centro	Simple	Colores primarios y secundarios
2.0	4	35	Cuadrada, se incluye centro de conflictos	Simple con iconos	Colores primarios y secundarios
3.0	4	30	Cuadrada, reducción casillas	Simple con iconos	Colores primarios y secundarios
4.0	4	25	Hexagonal, ensamble de piezas madera	Referentes étnicos colombianos	Inspirada en la cultura Wayuu
5.0	4	20	Hexagonal	Referentes étnicos colombianos	Inspirada en la cultura Wayuu

6.0	30-40	60	Hexagonal vertical para colgar / Fichas velcro	Referentes étnicos colombianos	Inspirada en la cultura Wayuu
------------	-------	----	--	-----------------------------------	----------------------------------

Fuente. Creación propia.

En contraste, para el diseño pedagógico se adopta como base pedagógica el proyecto FpN, proponiendo en este momento, el *dilema moral*, como instrumento educativo y por el cual, a través de narraciones se presentan situaciones donde los preceptos morales o las obligaciones éticas entran en conflicto.

De esta manera, se desarrollan varios modelos de dilemas inspirados y reescritos con lenguaje sencillo, a partir de los relatos del capítulo de *Niños, niñas y adolescentes No es un mal menor* presente en el Informe de la Comisión de la Verdad. Estos dilemas fueron clasificados en cuatro categorías de conflicto, *seguridad y bienestar, educación y salud, medio ambiente y desigualdad social*. Estas categorías, a su vez, estarían representadas en cada segmento del tablero dividido en cuatro dimensiones: *nación, comunidad, escuela y familia*.

8.1 Primer pilotaje – Colegio Venecia IED (grados 1° y 4°)

El pilotaje del juego pedagógico diseñado se presentó a los estudiantes desde la representación aprobada, con la mecánica del juego de mesa parques y en un boceto del artefacto muy simple. Se realizó en dos contextos, el primero fue un aula de primero de primaria, con niños en edad escolar entre los 6 y 8 años. En este ejercicio la experiencia fue contraria a las expectativas del material, la cantidad de estudiantes (aproximadamente 35 niñas y niños), la escucha dentro del aula y el manejo del grupo por parte de las maestras formadoras no fue adecuado al igual que el material llevado para el encuentro, por tanto, se decidió tener un segundo momento para el pilotaje con niños un poco más grandes y con menor cantidad de participación.

En el segundo contexto, la participación fue de cuatro niños de cuarto de primaria, en edades de 10 a 12 años, donde se pudo observar con mayor detenimiento la relación entre pares dentro de la experiencia del pilotaje y del material, esta relación se condujo de manera cordial, aunque eran niños de un mismo salón que ya se

conocían y venían de una relación de confianza, se trataron de forma amable y en disposición de escucha, tanto con el docente mediador de la experiencia como entre ellos. En el pilotaje nos ubicamos dentro de la misma aula donde sus compañeros se encontraban en clase de tecnología, pero esto no impidió que el pilotaje se diera de una forma muy serena.

El primer pilotaje realizado en el Colegio Venecia (IED) (18-11-2022) fue un primer acercamiento desde la experiencia del pilotaje, asumimos estas interacciones informales como nulas por haber estado una vez en la interacción de los estudiantes con el material, es decir, el tiempo fue limitado para poder abordar las relaciones cotidianas del estudiantado y sus profesores o en este caso los maestros formadores que guían el juego.

La participación y disposición del segundo intento o momento del pilotaje, se realizó de manera tranquila y natural, logrando observaciones fructíferas en el sentido del proceso de aprendizaje, la potenciación del pensamiento crítico y argumentativo de los estudiantes ante los dilemas presentados. El Colegio Venecia (IED), la coordinación y sus docentes permitieron hacer posible el pilotaje siendo esto, de gran ayuda y permitieron que los dos momentos fueran desarrollados de forma autónoma. Además, dentro de la observación de los momentos, los docentes se encontraban muy interesados en el material y la adquisición por parte del colegio para poderlo trabajar.

Nuestra participación como mediador pedagógico del juego, permitió entablar un diálogo directo con los estudiantes participantes, realizar las retroalimentaciones a las que hubiese lugar y poder establecer las realidades de cada uno de ellos y su mirada hacia el conflicto armado descrito de los dilemas.

Luego de este primer pilotaje, se evidencia que el juego es apto para cuatro jugadores y para niños de mayor edad. También, la relación de los estudiantes con los temas de la cultura y la paz es aceptada por ellos de buena forma. El tópico es interiorizado desde los dilemas presentados en el juego y con ello, el pensamiento crítico y argumentativo frente a lo presentado permitió que los niños y niñas sintieran interés, se escucharan y trabajaran en equipo.

Junto con el grupo de diseño de Didácticos Pinocho se realizan las mejoras correspondientes al artefacto utilizado. En cuanto a la línea del diseño gráfico, este

será basado en cosmovisiones indígenas de nuestro país. De igual forma, se genera la mecánica del juego en forma conjunta, donde además de los conflictos y/o dilemas, se anexarían tarjetas con distintas representaciones (actividades como adivinanzas, falso o verdadero, sí o no, o respuesta abierta), para sumar a la dimensión lúdica del juego, las cuales a medida que el niño logrará dar respuesta acumulará cierta cantidad de puntos. El juego tendría comodines y otras tarjetas con situaciones que debían ser resueltas de manera cooperativa. El juego termina cuando se gane terreno al conflicto en el tablero establecido. En este sentido, se traza la ruta para la guía pedagógica que se correlaciona con el juego

8.2 Segundo pilotaje – UPN (Maestros LEBP)

En las instalaciones de la universidad se lleva a cabo el segundo pilotaje con los maestros de LEBP (14-06-2023), donde se presenta el artefacto en su segunda versión, con mejoras sustanciales en su diseño, acompañado de una mecánica del juego resultante del trabajo mancomunado con el equipo de diseño de Didácticos en los pilotajes internos. En este escenario se reciben retroalimentaciones importantes por parte de los docentes para el desarrollo del proyecto. Se resalta el trabajo del diseño del artefacto, asimismo, se sugiere la mejora en cuanto a su mecánica y el desarrollo de las aportaciones pedagógicas a las temáticas trabajadas que puedan resultar fuertes para la población a la que va dirigida.

8.3 Tercer pilotaje – Colegio Gabriel Betancourt Mejía IED (Grado 4°)

El tercer pilotaje, es realizado en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía (IED) (28-09-2023), en el cual se trabaja con un curso de cuarto de primaria de aproximadamente 35 estudiantes en edades desde los 9 a los 12 años. Este pilotaje tiene dos momentos, el primero realizado con el grupo completo y el segundo con solo 4 niños. Este pilotaje arrojó una retroalimentación dual, una por parte del grupo de diseño quienes se encontraban en el pilotaje y otra del grupo pedagógico de la práctica, las cuales fueron compiladas en tres grandes ejes: (1) el eje de jugabilidad, (2) el eje pedagógico, y (3) el eje filosófico.

En cuanto a la observación en campo se da paso a compilar las observaciones en los tres ejes de estudio y se compilan en sub-ejes como se ve en la *tabla 8*.

Creación de ejes y sub-ejes de intervención del juego a partir de las observaciones arrojadas por los pilotajes de prueba. Lo anterior, con el fin de realizar la debida retroalimentación y el mejoramiento continuo dentro del proceso de diseño del juego pedagógico.

Tabla 9. *Creación de ejes y sub-ejes de intervención del juego a partir de las observaciones arrojadas por los pilotajes de prueba*

Ejes			
Sub-ejes	JUEGO	PEDAGOGÍA	FILOSOFÍA
	Diseño	Lenguaje (presición lingüística)	Diálogo y reflexión filosófica
	Mecánica: (Número de jugadores, reglas, fluidez, puntaje, participación, otras)	Recursos didácticos (Preguntas de comprensión, preguntas de reflexión, dilemas, otros)	Rol del maestro o del adulto
	Entorno y sensibilidad del grupo	Relación pedagógica	Construcción de sentido
	El juego educativo y la dimensión lúdica	Rol del maestro o del adulto	Comunidad de indagación
		El juego educativo y la dimensión lúdica	Didáctica de la filosofía: Preguntas de comprensión, preguntas de reflexión, dilemas, otros
		Objetivo pedagógico (Habilidades de pensamiento que se potencian, momentos de intervención pedagógica)	Pensamiento multidimensional
		Comunidad de indagación	

Fuente: Creación propia.

Los cambios más significativos para la preparación de nuestro próximo pilotaje son:

Eje de jugabilidad: ampliación de la cantidad de jugadores, mecánica simple acorde a la cantidad de chicos, artefacto de postura vertical para mejorar la visibilidad del tablero.

Eje pedagógico: guía facilitadora con actividades descritas desde las habilidades de pensamiento con el uso lenguaje acorde a la edad de los niños, al igual que el uso de los instrumentos didácticos predispuestos para llevar a cabo la intervención pedagógica.

Eje filosófico: el dialogo filosófico debe ser reforzado a partir de las preguntas orientadoras, para poder conducir a la comprensión, conceptualización y reflexión de las temáticas dispuestas en las actividades.

8.4 Cuarto pilotaje – Colegio Luigi Pirandello (5° grado)

El juego pedagógico es piloteado (18-04-2024) en la institución de carácter privado, situada en la localidad de Engativá con los niños y niñas del curso 5B (alrededor de 20 estudiantes). Se presenta el juego pedagógico con los cambios generados a partir del análisis de los tres ejes del pilotaje anterior ya mencionados.

El pilotaje visibiliza que los cambios propuestos en el eje de jugabilidad en cuanto al diseño del artefacto, la cantidad de jugadores y las reglas de juego generó limitaciones en la dimensión lúdica, creando una percepción errada en cuanto al juego cooperativo se refiere en el grupo de Didácticos, al creer que no se generan puntos individuales, por tanto, los grupos no ganan, ni pierden. Lo anteriormente expuesto, presenta un nuevo punto de partida para reflexionar, pues muestra que los estudiantes esperan del juego un beneficio por fuera de este, que, relacionado con el ambiente de competitividad, en estas condiciones ya no habría juego, es decir, el juego pierde su esencia cuando se torna competitivo (Marín, 2012).

Igualmente, el espacio institucional permitió mantener las reglas en cuanto a la participación (cantidad de jugadores y representante) del juego. Aunque, la complejidad del aula escolar se hizo evidente en este pilotaje con mayor fuerza; por ser una institución privada, se asumió que su infraestructura permitiría un salón adecuado para tal fin. Encontramos un aula con condiciones climáticas altas/calor y un espacio reducido para llevar a cabo el ejercicio con eficiencia. Lo anterior, desarrolló que la atención y disposición del estudiantado se viera seriamente afectado.

El maestro mediador en este ejercicio presentó la carencia del desconocimiento en cuanto al manejo del dialogo filosófico, pues era su primera vez haciendo un ejercicio de este tipo, pero la guía facilitadora le permitió tener una base para realizar la ronda completa. Ahora bien, después del compilado de pilotajes de prueba, presentamos un compilado de las transformaciones (ver **Figura 3**) que en retrospectiva han tributado a la cualificación del juego pedagógico.

Figura 3. *Trasformaciones sustanciales de Piló-sofos originadas en los pilotajes*



Fuente. Creación propia.

Hasta el momento los objetivos propuestos para los procesos del pensamiento multidimensional, la didáctica y el diseño gráfico, se articularon al marco metodológico conceptual con lo experiencial de los pilotajes, observaciones obtenidas en el trabajo de campo en las instituciones haciendo las pruebas piloto del juego pedagógico. Este material elaborado se diseñó para que el maestro mediador lo aplique con todo el grupo de clase, las actividades que están planteadas para favorecer el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

8.5 Guía de facilitación pedagógica

El diseño de la guía pedagógica se encuentra estructurada a partir de las observaciones y reflexiones generadas a partir de los pilotajes de prueba del juego pedagógico en construcción. Dicha guía pretende aportar al maestro, no solo las reglas de la mecánica de juego (instructivo de juego) si no, además, su importancia en extender las relaciones pedagógicas y filosóficas que conllevan.

La guía se encuentra estructurada en cuatro tipos de habilidades de pensamiento clasificadas en el programa Filosofía para niños por Mathew Lipman y que se espera

desarrollar a partir del juego: habilidades de razonamiento, habilidades de investigación, habilidades de traducción y habilidades de conceptualización. A su vez cada una de estas habilidades se encuentra distribuida en la guía pedagógica por cada ronda del juego (identificada por colores). Cada uno de estos segmentos como se ha dicho, corresponde a una ronda de juego y contiene un ejercicio de cada tipo de habilidad, que cuenta con las formas de trabajo. Los segmentos de trabajo serán articulados en una estructura, ya sea narrativa o visual, que permitirá establecer un marco conceptual y de sentido del juego, en este caso el marco es el conflicto armado colombiano.

A su vez, la guía aportó elementos para el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional y comunicativo, las cuales se abordan específicamente en las reglas de juego del diálogo filosófico y el componente de trabajo colaborativo. En la guía pedagógica, el maestro, además encontrará una orientación por cada una de las habilidades de pensamiento, sus formas de trabajo, pero además una serie de preguntas de tipo procedimental que le servirán para entender los propósitos pedagógicos y como posibilitar el acercamiento.

La guía contempla además dos espacios finales. Uno de reconocimiento de trayectoria del pensamiento o “metacognición”, la intención de esta sección es la de recapitular y dar cuenta de las transformaciones que ha sufrido nuestra manera de pensar el conflicto a partir de la experiencia con el juego. La segunda es “evaluación”, se trata de una evaluación formativa, cualitativa y participativa, se debe tener en cuenta que los niños y niñas serán agentes evaluadores en todo momento; aunque sugerimos realizarla al final, se puede utilizar en cualquier momento de la partida de juego. Al principio se podría aplicar con el propósito de diagnosticar o testar algún concepto.

En cuanto a la estructura general de la guía esta incluye una introducción, fundamento y alcance de la propuesta; ¿Por qué Filosofía para niños?; la importancia de hablar del conflicto armado con niños y niñas, las reglas para tener en cuenta en el diálogo filosófico, plan de diálogo, evaluación de la partida y proceso de metacognición.

Es de aclarar que su construcción atiende a una propuesta realizada por las estudiantes del equipo UPN y de la cual se han generado cuatro versiones previas a la

actual; esta última versión del esbozo de la guía (ver **Anexo B. Guía pedagógica Piló-sofos**) se encuentra en la fase de incorporación de la línea de gráfica conforme al diseño del artefacto. La guía pedagógica Piló-sofos responde a las reflexiones hechas desde el marco metodológico conceptual y la producción e implementación. A continuación, se presenta la estructura desde la cual se originó la creación de los bloques de juego que contiene las actividades a trabajar por cada habilidad (versión de diseño 3.0).

8.5.1 Estructura de los bloques de juego

La estructura ejemplificada corresponde a la teorización de las habilidades de pensamiento trabajadas por Lipman (1992), en la **Figura 4** observamos la habilidad de conceptualización y a su alrededor actividades como agrupar y clasificar, comparar y contrastar, semejanzas y diferencias, formulación de conceptos precisos, definiciones y ejemplos y contraejemplos.

Figura 4. Ejemplo Bloque de juego por habilidad de conceptualización



Fuente: Elaboración propia.

En el tablero se vería representado de la siguiente forma cada habilidad de pensamiento:

Figura 5. Ejemplo del tablero de juego por habilidades

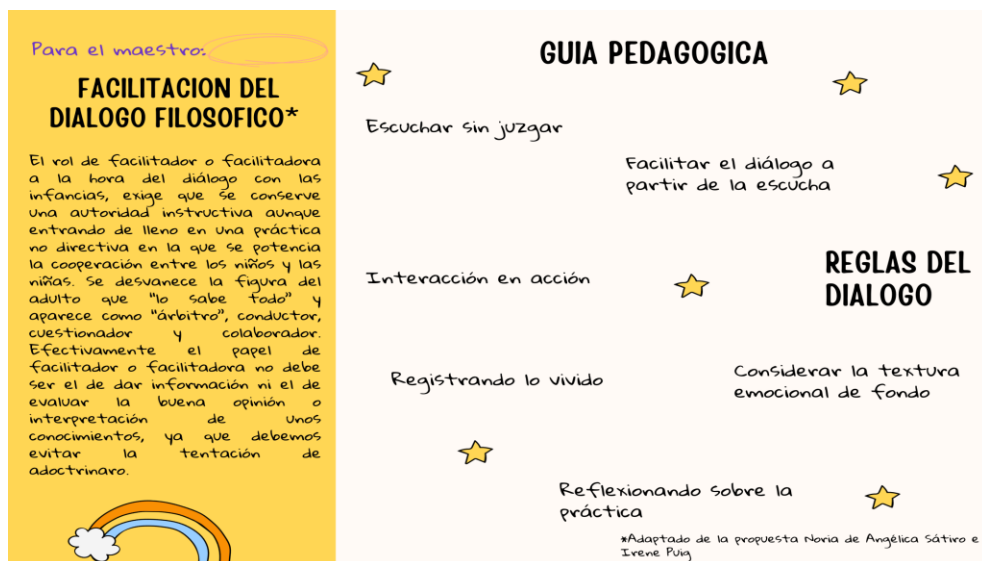


Fuente: Elaboración propia.

8.6 Reglas del juego dialógico (Suspender el juicio)

La guía pedagógica contiene las reglas para el dialogo filosófico, que son una adaptación del proyecto Noria en cabeza de sus autoras Puig y Sátiro, con el fin de que el maestro mediador de este siga las pautas y asuma su papel de árbitro dentro del juego. Aclaramos que las imágenes que se verán de la guía no son las definitivas, pues a la fecha, se encuentra en reestructuración por parte del equipo de diseño en cuanto a la línea grafica del juego.

Figura 6. Ejemplo pautas diálogo filosófico



Fuente. Creación propia.

8.7 Facilitación del diálogo

8.7.1 Plan de diálogo

Ejemplo de plan de diálogo con una de las formas de trabajo de las habilidades de conceptualización (agrupar y clasificar)

Figura 7. Ejemplo guía plan de diálogo

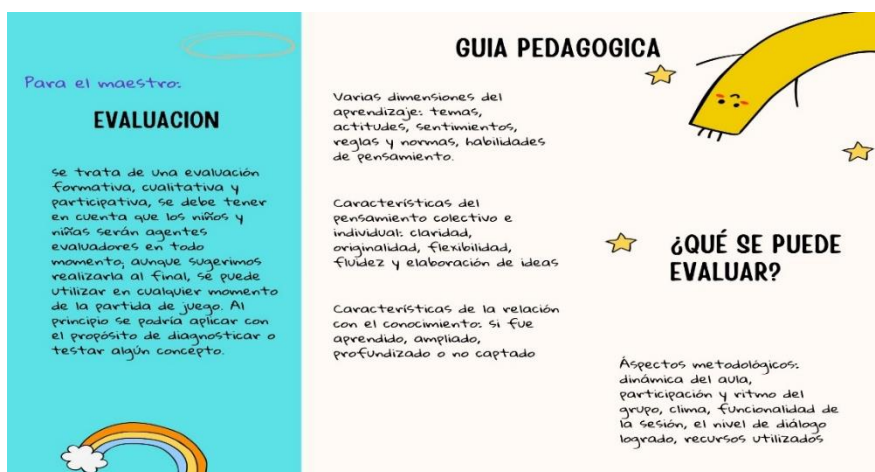


Fuente. Creación propia

8.7.2 Evaluación y Metacognición

8.7.2.1 ¿Qué es posible evaluar?

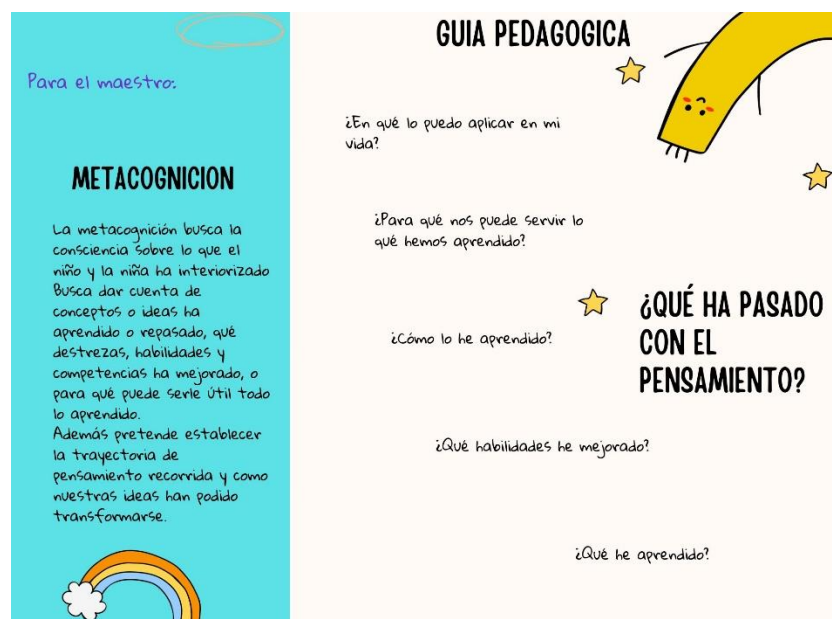
Figura 8. Ejemplo de la evaluación propuesta



Fuente. Creación propia

8.7.2.2 Metacognición ¿Qué pasó con el pensamiento?

Figura 9. Ejemplo Metacognición



Fuente. Creación propia

9 Conclusiones a partir de las reflexiones suscitadas

Antes de las consideraciones finales quisiéramos enfatizar que la articulación en una dimensión lúdica que tiene nuestra propuesta pedagógica es la de favorecer el

desarrollo del pensamiento complejo (habilidades sociales y habilidades de pensamiento), en concordancia con la propuesta de Educación para la paz del MEN y sus competencias ciudadanas (Habilidades emocionales, habilidades cognitivas, habilidades comunicativas). Buscamos lograr esto a través de una experiencia educativa lúdica y estimulante, mediada por el juego pedagógico y el diálogo filosófico. La intención final es empoderar a los niños de la educación básica primaria para que puedan pensar de manera autónoma sobre el conflicto armado como marco de sentido, pero que también puede extrapolarse a sus realidades cercanas, cultivando así un sentido crítico, creativo y ético sobre la paz.

Ahora sí, las conclusiones que a continuación referenciamos fueron suscitadas como parte de las reflexiones durante el proceso de la creación e implementación (los pilotajes prueba) del juego educativo Piló-sofos, desde la perspectiva de rol del maestro como mediador, la conexión entre el juego y la mediación pedagógica, la complejidad del aula escolar, desde sus bondades y limitaciones.

- El lugar del maestro en la creación de recursos pedagógicos permite identificar las necesidades educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta factores como la diversidad en el aula. Además, el maestro propone e innova en recursos que facilitan un aprendizaje efectivo.
- La participación del maestro en escenarios fuera de la escuela también le permite ser investigador de su práctica pedagógica. En el caso de la práctica pedagógica desarrollada en la empresa Didácticos Pinocho, se llevó a cabo un proceso de indagación y reflexión sobre las maneras en que se lleva el conocimiento al aula. La observación y la retroalimentación permiten ajustar y mejorar los recursos para maximizar el impacto educativo.

Algunas de las reflexiones que se desprenden de la investigación de la práctica pedagógica desarrollada en un escenario alternativo a la escuela:

- El juego como herramienta pedagógica y filosófica nos ayuda a reflexionar sobre lo que se está haciendo. Es decir, el juego en sí mismo, su mecánica y la forma en que se constituyen las reglas y principios de juego, puede ser un ejercicio de reflexión sobre la manera en la que nos relacionamos ante distintos escenarios. El

lugar del juego en Filosofía para Niños permite revelar la naturaleza del niño, como la frustración y la competencia.

- El juego como elemento motivador para el aprendizaje puede permitir que los niños comprendan conceptos abstractos en las aulas. De alguna manera, el juego posibilita aterrizar de manera práctica la filosofía. Vivenciar estos conceptos ayuda a darle un marco de significado para aprender el mundo y pensar sobre él.

- Aprender no tiene que ser algo aburrido; el juego puede ser una gran herramienta para dinamizar y ludificar el aprendizaje. De esta manera, lo que se aprende tiene sentido, ya que está inserto en una narrativa que se acerca a la vida de los niños, dotándolo de significado.

- El maestro a cargo de la mediación del juego deberá renunciar al rol de “experto”, o figura de autoridad, pero esta figura debe configurarse en el sentido de ser el árbitro en el proceso de la discusión y asumir un rol de mediador del diálogo (mediador mayéutico) enfrentando a los niños y niñas a una actitud filosófica que propicie el mejoramiento del juicio intelectual.

- El maestro mediador debe priorizar el desarrollo del pensamiento por encima de los contenidos escolares. Es decir, lo que debe procurar no es una resolución total o el hallazgo de verdades irrefutables, sino un ejercicio potente de análisis y cuestionamiento del pensamiento propio del niño, poniéndolo a prueba en compañía del otro como fuente de sentido. Un ejemplo de este juicio intelectual del que hablamos se puede observar fácilmente cuando los niños tienen presente que las discusiones ayudan a aclarar cuestiones entre grupos y pueden distinguir entre aquellas que pueden resolverse rápidamente y aquellas que requieren mayor consideración. No son importantes los datos, pero si pensar de manera efectiva. De esta forma, la comunidad investigadora en el aula de la cual hacen parte los niños y niñas actúa como una zona amortiguadora eficaz, vetando la toma inmediata de decisiones sobre cuestiones que requieren mayor deliberación, y al mismo tiempo garantiza que los juicios ya sean definitivos y se puedan proponer acciones inmediatas si es definitivo

- La idea del maestro tradicional como única fuente de conocimiento en el aula puede quedar un poco de lado cuando en la comunidad de diálogo el

conocimiento deviene constantemente. El intercambio del pensamiento entre unos y otros, apertura una fuente de infinito conocimiento, por tanto, todos los participantes: maestro y estudiante aportan desde su propia experiencia eslabones de saber que a su vez constituyen un aprendizaje colectivo. La figura que posee información amplia dentro del aula no solo es el maestro, por tanto, se debe desligar de este estereotipo donde el docente prioriza los contenidos por encima del pensamiento. Esta relación contenidos-pensamiento se debe dar en forma de dupla para con esto el maestro, sea una figura que se cuestiona y se interesa por estimular la discusión en la escuela.

- El aula de clase concebida desde la perspectiva de una comunidad de diálogo asume que el interés no es el de un maestro que enseña temas filosóficos a los niños y niñas, se trata de un maestro capaz de extraer de ellos la *reflexión y el cuestionamiento*, características del comportamiento filosófico.

- El maestro mediador debe saber que el dialogo en múltiples ocasiones puede ser abierto y poco estructurado, pero deberá intentar aprender que estas son nuevas oportunidades para ver otras perspectivas. El diálogo abierto puede convertirse en ventana para entender el mundo interior de los niños y con ello sus pensamientos, de esta manera, el maestro puede sacar el mejor provecho para relacionar ideas y experiencias, así como conexiones de sentido entre unos y otros.

- Los niños y niñas no cuentan con un modelo de discusión de referencia, por tanto, el maestro mediador debe afianzar la comunidad de dialogo en el aula para que con esto los niños puedan aprenderlo colectivamente, los unos de los otros.

- El maestro mediador no debe intentar modificar las creencias de los niños y niñas, él debe ayudar a que ellos puedan encontrar mejores razones en las que después de una cuidadosa reflexión han elegido creer. Lo realmente importante, es el proceso de transformación que sufre el pensamiento, el ejercicio de pensar a través de las actividades y las discusiones que se proponen deben contribuir a un mejoramiento de los argumentos y razones de sus creencias o también posibilitar encontrar razones para cambiarlas. El interés tiene que ver con el proceso que conlleva trasladar el pensamiento del infante desde un punto A a un punto B.

- La complejidad del aula escolar, son espacios institucionales que nos deja cuestionamientos en cuanto al conocimiento implícito de la escuela por parte del

docente. Pues el entorno de jugabilidad tuvo una afectación alta en cuanto al diálogo requerido por la sensación de ruido externo, al igual que las condiciones climáticas como son la sensación térmica alta/calor de las aulas. La infraestructura de los colegios en muchas ocasiones no es apta para que infantes tengan un espacio adecuado para recibir sus clases.

- El componente de jugabilidad del juego está seriamente relacionado con la disposición del maestro como mediador y hacer de Piló-sofos el potenciador del diálogo sino del favorecimiento del pensamiento multidimensional en los niños y niñas.

- La experiencia como maestras en formación en la consolidación de un juego de tipo pedagógico, ha evidenciado la importancia de la perspectiva pedagógica dentro de la creación de ciertos recursos para la mediación del aprendizaje, en este caso, los juegos y los recursos didácticos. Por este motivo, consideramos que el docente debe proyectarse a través de su formación y experiencia en abrir el camino para que el campo pedagógico siga expandiéndose en todas las dimensiones del ámbito educativo, ya sea en contextos escolares formales o alternativos.

- Los momentos pedagógicos durante la ejecución del juego educativo (que se puede trasladar a la planeación de clase) definen de manera drástica el desarrollo de cualquier actividad realizada por el maestro dentro del aula; por ello saber cuáles serán las habilidades y conceptos que se espera desarrollar con los niños y niñas:

Introducción: ¿Qué vamos a hacer hoy? ¿Qué conceptos vamos a intentar desarrollar? Teniendo en cuenta la experiencia como fuente de conocimiento (zona de desarrollo próximo)

Desarrollo de habilidades de pensamiento y apropiación de conceptos

Evaluación: ¿Qué aprendimos?, ¿Qué concepto me llevo? (Metacognición).

- Las respuestas a los dilemas morales dadas por los niños y niñas dan ideas de ciertos contextos escolares y personales en los que se encuentran inmersos (microtráfico en la escuela, violencia, la amistad, lo bueno, lo malo). Sería importante considerar que dicho acumulado pueda servir para la construcción de líneas de trabajo por parte del maestro y siendo el juego el potencializador de la actividad incorporándolo en el aula.

- En la propuesta, la idea del valor educativo del juego se potencia, sin dejar de lado la dimensión lúdica y la concepción de juego como ejercicio placentero, planteando otros recursos y o actividades diversas (retos, juegos de palabras, ejercicios de sentido, uso de imágenes, introducción de elementos argumentativos, identificación de falacias, entre otros)
- Las preguntas: ¿Qué pensaba al inicio?, ¿pienso lo mismo?, ¿qué ha cambiado? al finalizar la experiencia de jugar Piló-sofos, son de utilidad para el maestro mediador, pues lo ayuda a realizar un recorrido por el ejercicio de razonamiento, es decir, volver por donde ha transitado el camino del pensamiento durante el juego.
- La intención cooperativa del juego pedagógico diseñado permite matizar la competitividad y suscitar el dialogo. Al establecer la obtención de puntos en equipo como estímulo para participar; esto nos puede llevar a reflexionar con los niños y niñas acerca de qué pasa con lo que hacemos cuando no hay premio o qué pasa cuando todos trabajamos por obtener un premio. Sin embargo, para el maestro mediador es necesario precisar cómo hacer para que el estímulo no interfiera en la autonomía del pensamiento de los participantes.
- Es importante resaltar el lugar que tiene el diálogo filosófico en esta propuesta, los niños y niñas que participaron de forma directa asumieron una buena disposición para dar sus puntos de vista, intercambiar ideas y argumentar su posición. Por tanto, vale la pena continuar trabajando en estrategias para potencializarlo.
- Es posible que la inhibición por parte de algunos niños y niñas durante la realización de los pilotajes de prueba tenga que ver con la relación verticalista entre el educador y el educando que se da muchas veces en el aula. De esta manera, Piló-sofos propone lograr un cambio en la lógica del diálogo en el aula hacia un diálogo horizontal donde el maestro mediador debe suponer un esfuerzo para hacer que los estudiantes se comprometan a participar.
- El diálogo con los niños y niñas evidenció la necesidad y pertinencia de abordar determinados temas con ellos. Preguntas que como adultos, maestros o mediadores consideramos pueden paralizar, los niños y las niñas las afrontan con normalidad y mucha solvencia.

- El uso de narrativas con dilemas morales adaptados ayudó a poner sobre la mesa que no existe la decisión perfecta, pero sí la que puede hacernos sentir bien con nosotros mismos y con los demás: *“No podría hacer eso”, “yo no lo haría, pero es que los niños que viven en el campo lo tienen que hacer”, “me siento bien así” “es que no es lo mismo que pasa aquí”*, podríamos inferir entonces que no solo se logra potenciar un ejercicio crítico sobre el pensamiento, sino, además una actitud “cuidadosa” manifestada en los pensamientos y las palabras dichas por los niños y niñas participantes mediante el reconocimiento de “otros” que pueden ser personas que los rodean, pero también “otros” con quienes no conviven y sostienen realidades diversas.

- Es interesante como la presentación de actividades que apuntan a la resolución de preguntas abiertas garantizan más opción de diálogo y con ello un ejercicio de pensamiento más profundo.

- ¿Y por qué la escuela como escenario para materializar la puesta en marcha de un juego basado en un enfoque filosófico? Existe un consenso general de la importancia de la educación en la tarea de liderar un cambio en la forma en que nos comportamos en la sociedad y en nuestras relaciones con los otros y entre nosotros o, cómo participamos para lograr el cambio que necesitan los niños y jóvenes en nuestra sociedad, así como las generaciones futuras se puedan capacitar para hacerlo. Y aunque la escuela no es el único lugar donde se lleva a cabo esta formación, este espacio debe desempeñar un papel esencial en este campo. Ahora bien, las escuelas tienen como objetivo principal la formación, además de ser un lugar de encuentro privilegiado, por lo que hay muchas oportunidades de aprender y practicar las relaciones con otros, donde esos otros son abundantemente diversos, por tanto, cualquier interacción entre estudiantes o entre maestros y estudiantes, construyen reglas que regulan estas interacciones y decisiones. Las escuelas son un espacio de oportunidades para la comprensión de paz a través de las competencias ciudadanas, la cual puede vincularse con la formación académica todo el tiempo.

- Uno de los objetivos propuesto dentro del proyecto era establecer espacios de diálogo y reflexión en el aula donde los niños puedan expresar sus opiniones, debatir ideas y llegar a consensos sobre temas relacionados con la paz y la resolución de conflictos, en relación la siguiente reflexión se basa en el enseñar sobre el conflicto armado en Colombia en la escuela, un desafío que Piló-sofos afronta, pero también, una oportunidad para dar sentido y trascendencia a las cuestiones humanas involucradas en estos periodos de violencia de Colombia y el período posconflicto en Colombia.

- Se destaca la importancia de abordar temáticas complejas en la escuela primaria para desarrollar habilidades de pensamiento multidimensional en los niños y niñas. El enseñar sobre el conflicto armado es complejo y requiere una cuidadosa consideración de cómo los niños conceptualizan nociones importantes como la violencia, la paz, el perdón, la verdad y la reconciliación, términos que son de difícil definición y que, al encontrarse con los niños a través del juego pedagógico potencializador de este tipo de pensamiento, favorecen la abstracción de contenidos valiosos desde perspectivas no sospechadas por el maestro mediador.

- La enseñanza de los conceptos complejos es sustancial no solo para comprender sus territorios, su identidad, también, para desarrollar un pensamiento ético, el cual concede a los niños y niñas el explorar y comprender la realidad donde están inmersos, así como, la base para la construcción de paz. Los conflictos armados vividos en el país plantean cuestiones éticas fundamentales sobre la vida, la libertad, la justicia social y la responsabilidad con el otro, es así como el encuentro con esta realidad permite seguir abonando a la discusión de los valores éticos (que permite la toma de decisiones informadas y conscientes con el territorio habitado) desde la reflexión suscitada a través de las actividades propuestas en cada habilidad de pensamiento del juego educativo. La ética en el contexto de la enseñanza de conflictos armados proporciona un camino que permite la toma de decisiones informadas y conscientes con el territorio habitado.

- En la construcción de paz en la escuela, FpN se establece como un medio para fomentar la construcción colectiva de sentidos y que promueve la comprensión, el respeto mutuo y la tolerancia. A su vez, el aula al convertirse en una *Comunidad de Investigación* no solo nutre el pensamiento filosófico, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos capaces de construir una paz duradera en sus territorios, pero ahora viéndolo más de cerca: en el juego pedagógico diseñado, la comunidad de diálogo vista desde la perspectiva de FpN se presenta como una experiencia que trasciende la individualidad y desarrolla a través del diálogo, la comunicación y la exploración mutua. Esta comunidad de investigación es más que un simple lugar de conversación, proporciona un entorno favorable al desarrollo del pensamiento complejo, la promoción de actitudes y el cultivo de emociones que crean una interacción continua entre los participantes.

- La construcción compartida de experiencias dentro de la dinámica de juego propuesta en Piló-sofos se presenta como un proceso en el que el conocimiento se construye con otros en lugar de transmitirse para los niños y niñas. En situaciones de posconflicto, las comunidades de diálogo se convierten en espacios donde los estudiantes desarrollan y discuten conceptos, exploran valores y perfilan sus proyectos de vida. No es sólo una colección de opiniones, sino una colección de significados creados a través del diálogo y la interacción constante con los demás. Los niños descubren que existen distintos estilos de discusión filosófica y comprenden la importancia de respetar los puntos de vista de los demás y sustentar sus opiniones con razones.

- El diálogo filosófico generado a través de las actividades fomenta la acción colectiva, estimula la autorreflexión, permite una interacción genuina que contribuye al crecimiento y la madurez y, construye el mundo a través del lenguaje.

- Dentro de la propuesta se consideró a la escuela como un espacio propicio en el desarrollo de habilidades de pensamiento inmersas en las actividades planteadas dentro de Piló-sofos, lo cual, permite el cumplimiento de los principios democráticos, consintiendo la educación como un proyecto político que cobija tanto las dimensiones del conocimiento como dimensiones de las relaciones humanas, tanto intra como interpersonales.

- La formación de ciudadanos autónomos con un alto sentido crítico y ético arraigado en la comprensión de su realidad es un precedente que se tuvo en cuenta dentro de la propuesta de la creación del material educativo, esto desde el punto de vista de las comunidades educativas y en consecuencia, por el maestro mediador quien es el posibilitador de que el estudiantado aprenda a desarrollar las capacidades necesarias, entre ellas las cognitivas, emocionales y comunicativas, cada una de ellas presente en la propuesta presentada para la tan anhelada construcción de paz total, rompiendo los ciclos de violencia.
- El desarrollo de competencias ciudadanas descritas por el Ministerio de Educación Nacional - MEN son fundamentales para la Educación para la Paz, sin dejar de lado, la importancia que tiene el maestro, la escuela y la familia al suscitar ambientes favorecedores, ya sean en las aulas o en el hogar, para activar y desarrollar estas competencias. *Piló-sofos* es el juego pedagógico que permite al maestro abrir de forma inicial esta posibilidad en la básica primaria, permitiendo que las competencias tengan todo su potencial en contextos reales evitando que los niños y las niñas se queden solo con la teoría desestimando el verdadero desarrollo de sus capacidades.
- Desde el ámbito pedagógico, la conexión entre el juego y la mediación pedagógica evidente en esta propuesta, se da gracias a las estrategias didácticas presentes en las actividades propuestas en la guía pedagógica, las cuales son correspondientes a favorecer el pensamiento crítico de los niños y niñas dentro de *Piló-sofos* como juego pedagógico con componentes sociales, simbólicos o de ficción de reglas cooperativas. El juego como mediador pedagógico sería conveniente para que el sistema educativo fuese útil y agradable donde los elementos pedagógicos del juego exigen siempre que se inspire al niño la ambición a un placer más integral que el de la simple contemplación, más bien, el interés se encuentre en el centro para superar dificultades, se ejercite la imaginación y el movimiento intelectual.

10 Recomendaciones

1. El entrar a la escuela en medio del desarrollo de la propuesta aquí consignada es un acontecimiento inédito en cuanto que la práctica tuvo lugar en un

espacio alternativo (Empresa Didácticos Pinocho) por tanto, fue posible develar la potencia que refiere este tipo de prácticas desde la Licenciatura.

2. El enfoque pedagógico Filosofía para Niños (FpN) se debe potenciar entre los sagaces maestros de la básica primaria, para que se conviertan en maestros mediadores, con lo cual se favorecerá en el estudiantado la mejora de la capacidad de pensamiento abordada de forma tripartita dimensional entre lo crítico, lo creativo y lo cuidadoso.

3. La Cátedra de La Paz se viene implementando de dos formas en cada institución educativa de nuestro territorio, ya sea por, disposiciones institucionales o, por iniciativas de maestros. El juego pedagógico Piló-sofos puede integrarse fácilmente a una planeación de clase, como introducción o cierre de una secuencia didáctica, en proyectos transversales o en iniciativas puntuales a lo largo del año escolar, entre otras.

4. El juego es una acción que moviliza, que proporciona diversión y disfrute pero que indiscutiblemente potencia las relaciones entre los individuos ya sean participantes, seguidores o mediadores del juego. Por tanto, esta actividad es una forma de relación que tiene como objetivo último la diversión y además concebimos la educación como acción formadora en la que un ambiente gozoso favorece su desarrollo resulta más evidente que una de las formas de potenciar la acción educativa es el empleo de juegos y aún más, si estos son de una línea de trabajo de tipo intelectual.

11 Referencias

Alvarán, S., Carrero, C., Castellanos, H., y Pinilla, Heidy. (2019). Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social. *Praxis & Saber*. 10(23). 139-156. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9727>

Antunes, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Narcea, S.A. de ediciones.

Aprendamos Juntos 2030 BBVA (2018, 12 de diciembre). *El juego y su incomparable valor educativo. Imma Marín*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=WYf9r52Jhwg>

Aprendamos Juntos 2030 BBVA (2018, 20 de agosto). *La creatividad es imprescindible para pensar mejor. Angélica Sático, pedagoga*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Uhu-EoslGw4>

Bernabéu, N. y Goldstein, A. (2012) *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Ediciones de la u.

Blanco, V. (2012). Teorías de los Juegos: Piaget, Vigotsky, Gross. Recuperado de <http://actividadesludicas2012.wordpress.com/2012/11/12/teorias-de-losjuegos-piagetvigotsky-kroos/>

Calero, M. (2003). *Educación jugando*. México: Alfaomega.

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.

Carriazo I. (2018). *Estrategia de la educación para la paz a través del pensamiento crítico*. Compartir Palabra Maestra.
<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/estrategia-de-la-educacion-para-la-paz-traves-del-pensamiento-critico>

Chaux, E. y Velásquez, A., (2016.) *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN. <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (Eds.). (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al Aula*. Ediciones Unidas Bogotá.

Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruiz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A., (2017.) *Desempeños de Educación para la Paz*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022). Informe Final “Hay futuro si hay verdad”. *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*: versión digital.
<https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>

Corominas, J, y Pascual, J. (2002). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Vol. 3. Gredos.

Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional (colección tesis doctorales).

Gallardo, J. y Gallardo, P. (2018). *Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil*. Revista Educativa Hekademos, 24, Año XI, [41-51].

Gobierno de Colombia. 2016. Cartilla pedagógica ABC del Acuerdo Final.
<https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcbdelaquedofinal2.pdf>

Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de Colombia. Diario oficial No 48.7332. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Ley 1732 de 2014. (2014, 1 de septiembre). Congreso de Colombia. Diario oficial No 49.261. [LEY 1732 DE 2014 \(suin-juriscol.gov.co\)](https://www.suin-juriscol.gov.co)

Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones De la torre.

Lipman, M., Sharp, A., y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones De la torre.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). Educar para la paz.
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-printer->

351620.html#:~:text=El%20Gobierno%20nacional%2C%20junto%20con,de%20car%C3%A1cter%20oficial%20y%20privado.

Montiel, E. (2008). *La trascendencia del juego en educación infantil*. Revista digital de divulgación Educativa, (1) 2, 94-97. Recuperado de http://www.papelesdeeducacion.es/docshtm/numeros/dos/pdf/2_experiencias38.pdf

Moreno, J. (2002). Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego. Ediciones Aljibe.

Moyles, J. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. Segunda edición. Morata.

Piaget, J (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor S.A.
[http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget -
Seis estudios de Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [23 de septiembre de 2023].

Sátiro, A. (2013) *Filosofía para niños: práctica educativa y contexto social*. 1a ed. Magisterio Corporación Universitaria Minuto de Dios. Uniminuto.

Sátiro, A. y Puig, I., (2006). *Jugar a pensar con leyendas y cuentos: Guía para Educadores*. Editorial Octaedro, (1).

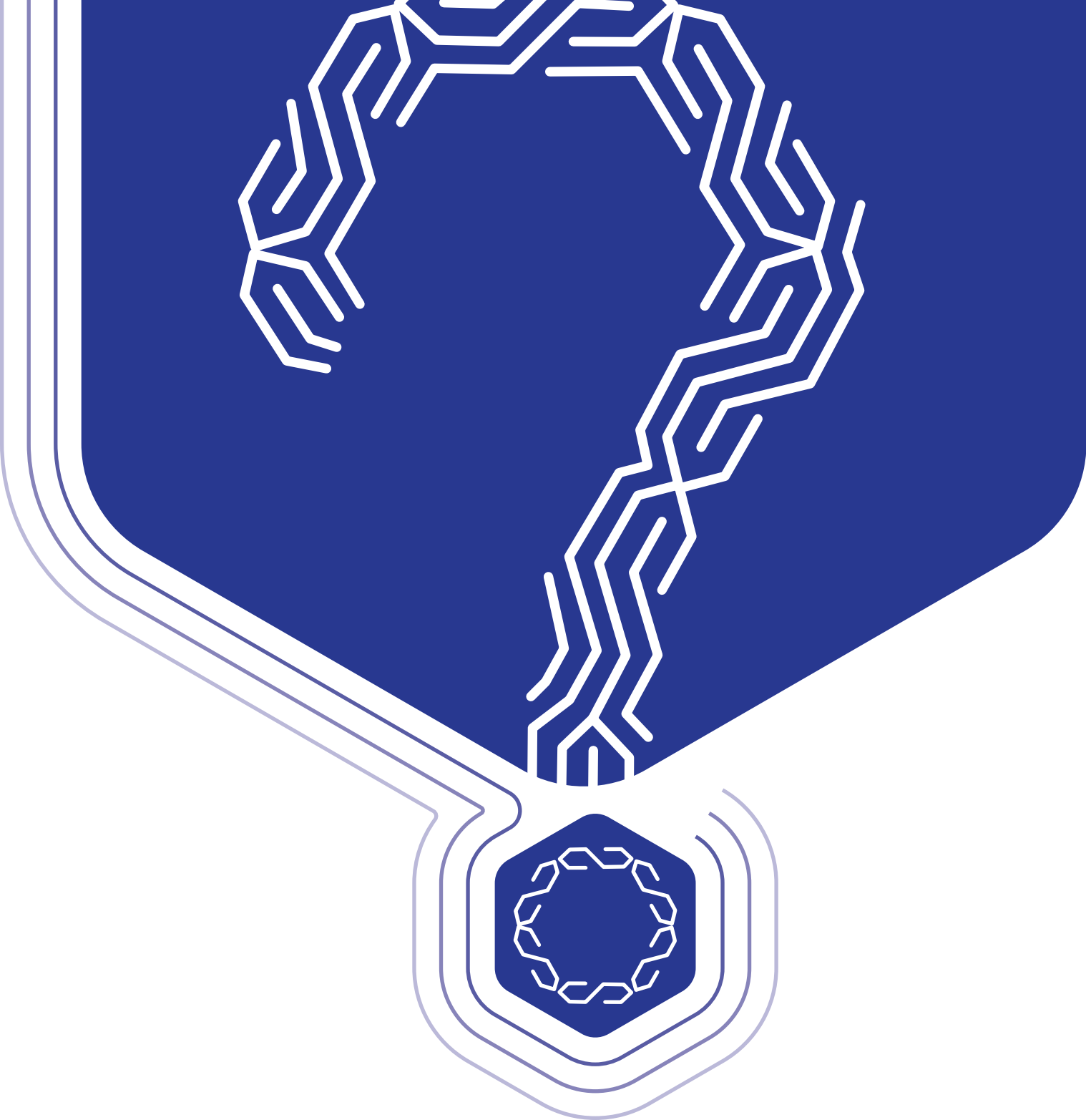
Sátiro, A. y Puig, I., (2009). *Jugar a pensar: recursos para aprender en Educación Infantil*. Editorial Octaedro, (4).

Torres, E., y Casallas, A. (2021). Materiales, recursos y juego: una distinción y relación necesaria en el aula de matemáticas. *Infancias Imágenes*, 20(2), 206-215.
<https://doi.org/10.14483/16579089.17590>

UNESCO (2013). El derecho al juego. Recuperado en: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-aljuego.pdf>

UNICEF (1989). Convención de Derechos del niño. Viena, Austria. Recuperado en <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.Convencionsobrelosderechos.pdf>

UNICEF. (2019). El juego infantil, un peligro de extinción. Recuperado en:
<https://ciudadesamigas.org/el-juego-infantil-en-peligro-de-extinción/>



Piló-sofos

Guía pedagógica

Piló-sofos: *Guía pedagógica*

Esta guía pedagógica fue elaborada en colaboración con la licenciatura en educación básica primaria de la Universidad Pedagógica Nacional y la empresa Didácticos Pinocho S.A.





Guía pedagógica

Introducción

Empieza este viaje junto a tus estudiantes

Querido maestro mediador:

Si estás leyendo esto es porque, como a nosotros, te parece que aprender a ser y aprender a pensar son tareas fundamentales que el educador debe emprender con sus estudiantes. El uso de la información debe partir del reconocimiento de una variedad de saberes, de los cuales, los niños y niñas pueden echar mano para principalmente cuestionar. Es decir, desde su propia subjetividad ir indagando sobre lo que son y en quienes se están convirtiendo, comprendiendo que hay otros que también hacen parte de su experiencia de mundo y, por tanto, es imprescindible su reconocimiento, en el marco de la enseñanza de nuevos valores que les permita integrarse en una sociedad distinta, que añora la construcción de un país en paz.

La guía puede ser una herramienta valiosa para que docentes de Básica Primaria o de cualquier otra disciplina vean el juego como una posibilidad para el encuentro a través de un ambiente dialógico y de reflexión colectiva. Se propone que los grupos de niños y niñas con los que se desarrollen las experiencias estén entre los 9 y 12 años, para una mejor comprensión y fluidez del juego.

Antes de empezar a jugar ten en cuenta:

1. No hay soluciones correctas o incorrectas en relación con los escenarios planteados.
2. El juego es una experiencia dialógica, reflexiva y de toma de decisiones, por lo tanto, no hay ganadores, ni perdedores.
3. El rol del maestro mediador es acompañar en el diálogo de acuerdo con el escenario planteado en el juego.
4. Las posibilidades que se generan dentro del diálogo propuesto son de índole pedagógica, ética y política.

Reglas del diálogo

Escuchar sin juzgar

Facilitar el diálogo a partir de la escucha

Interacción en acción

Registrando lo vivido

Considerar la textura emocional de fondo

Reflexionando sobre la práctica

***Adaptado de la propuesta Noria de Angélica Sátiro e Irene Puig**

Facilitación del diálogo filosófico

El rol de facilitador o facilitadora a la hora del diálogo con las infancias, exige que se conserve una autoridad instructiva aunque entrando de lleno en una práctica no directiva en la que se potencia la cooperación entre los niños y las niñas. Se desvanece la figura del adulto que "lo sabe todo" y aparece como "árbitro", conductor, cuestionador y colaborador. Efectivamente, el papel de facilitador o facilitadora no debe ser el de dar información, ni el de evaluar la buena opinión o interpretación de unos conocimientos, ya que debemos evitar la tentación de adoctrinamiento.

Conceptualización

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Agrupar y clasificar

Proponemos el juego con «triadas», ejemplos de multiplicidades, que tienen, no obstante, una comunidad visible de realidad. Se trata de que el niño o la niña produzca un concepto que permita reagruparlos bajo la misma categoría o de ligarlos en torno a una realidad común.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

Encuentra el término más preciso que relaciona las tres palabras:

**Campesino-
escuela-maestro**

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿Podríamos unirlos en un solo grupo o en grupos diferentes? ¿Cómo?
¿Podríamos agrupar estos?
¿De qué manera? ¿De cuántas maneras podemos agruparlos? ¿Qué hay en común entre todos los elementos de ese grupo?

Razonamiento

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Buscar y dar razones

Esta habilidad abre la puerta al ejercicio de un valor muy importante: el respeto mutuo. Cuando uno aprende a respetar las razones de los demás, mientras ofrece sus propias razones; está en condiciones de respetar al otro y de hacerse respetar por el otro. Esta habilidad es fundamental para aquellos que están interesados en dialogar. En general, cuando las personas hablan entre sí, están más interesadas en “vencer” o en “defenderse”: dan disculpas, se excusan, “fuerzan conexiones lógicas”.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

Por qué estas de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente frase.

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿Por qué piensas que...? ¿Cómo es posible que...? ¿Qué te lleva a pensar que...? ¿Qué razones tienes para afirmar que...? ¿En qué te basas para decir que...? ¿Por qué crees que tu opinión es correcta? ¿Qué le dirías a alguien que estuviera en desacuerdo contigo?

Narrativa

“Tenemos que aprender a perdonar para que sea posible vivir en paz”

18 de febrero de 2014
Centro Memoria Histórica

Traducción

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Improvisar

La improvisación es una herramienta que ayuda a expandir la creatividad contribuyendo a la resolución de problemas ya que nos permite encontrar soluciones rápidas para mitigar las diferencias.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

Inventa rápidamente una forma en la que protestarían los niños evitando al 100% la violencia.

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿Vamos a improvisar que...?
¿Podrías representar rápidamente para tus compañeros...?
¿Podemos inventar rápidamente otra manera de...? ¿Alguien puede improvisar algo sobre...?

Investigación

Habilidad

Nivel

Para el maestro

Imaginar

La imaginación ética es fundamental para afrontar la complejidad del siglo XXI. Sin el desarrollo de esta habilidad uno puede quedarse "atrapado", "bloqueado" y "sin vistas" para buscar soluciones a los problemas que esta complejidad presenta. Una persona capaz de imaginar éticamente podrá tener visiones de futuro, emprender acciones de cambio, soñar un futuro posible, proyectar un yo y un mundo ideal.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

Imagina tres razones diferentes por las cuales alguien preguntaría esto:

¿Cuándo vamos a poder volver a nuestra casa sin miedo?

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

Cómo acabarías? ¿Cómo continuarías? ¿Qué harías? ¿Tienes alguna idea para...? ¿Podemos inventar otras formas de...? ¿Qué pasaría si...? ¿Y por qué no...?

Narrativa

El alumno debe intentar imaginar tres razones diferentes por las cuales uno se podría plantear esa pregunta. Conviene asegurarse de que los alumnos no repitan las mismas razones bajo formulaciones diferentes.

Conceptualización

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Dar ejemplos y contraejemplos

Aprender a dar ejemplos actitudinales es fundamental para la evolución ética y aprender a ver los contraejemplos ayudará a descartar actitudes indeseables.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

¿Puedes dar tres ejemplos de desigualdad en nuestro país?

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿Puedes poner un ejemplo de...?
Ejemplifica lo que estás diciendo para incentivar que den contraejemplos: Eso que afirmas, ¿siempre pasa de la misma manera? ¿Conoces algún caso contrario a lo que estás explicando?

Razonamiento

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Relacionar partes y todo

Este tipo de actividades implican comprender de un todo (argumento) los componentes; las partes (premisas y conclusiones) y las relaciones entre ellos (de adjunción y consecuencia).

Para el estudiante

Ponlo en Juego

¿Qué debo juntar para obtener la paz?

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

Si cada parte es..., ¿significa que el todo también es? Si el todo es..., ¿significa que cada parte es? Si el todo es..., ¿cualquier parte también es...? ¿Cada parte encaja en el conjunto?

Narrativa

Si junto harina, con mantequilla, huevo y azúcar, **¿obtengo una torta?**

Si junto un par de brazos, piernas, cabeza y torso, **¿obtengo una persona?**

Traducción

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Interpretar

Considerar las interpretaciones de los demás y estar dispuesto a cambiar las propias interpretaciones, en el caso de que se descubra que se está equivocado, forma parte del desarrollo de esa habilidad. Y eso tiene consecuencias éticas fundamentales. Muchos de los conflictos éticos existen porque hay un choque de interpretaciones de las partes involucradas.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

¿En qué me hace pensar esto que veo?

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿Cómo ves eso? ¿Todos los compañeros ven eso de la misma forma que...? ¿Por qué? ¿Puede haber otras opiniones diferentes a las tuyas para ese mismo objeto? Cuando afirmas eso ¿estás sugiriendo que...? ¿Lo que dices significa que...?



Fotografía original tomada por José Abad Colorado. Exposición "El Testigo"

Investigación

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Buscar alternativas

Decidir y elegir son actos éticos complejos y fundamentales en la vida de las personas. Y en general, no es fácil tomar decisiones, principalmente las que implican conflictos éticos que por lo regular son muchas. Ser hábil en buscar alternativas y seleccionar posibilidades ayuda en este sentido. Cuanto más capaz de buscar alternativas es uno, más capaz es de afrontar las situaciones planteadas ante conflictos y problemas éticos.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

Cómo solucionaríamos esto:

¿Qué necesitamos hacer para que las personas víctimas del conflicto puedan estar tranquilas?

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿De qué otra manera podrías hacer, pensar esto? ¿Qué pasaría si hicieras eso de otra manera? ¿Podría ser qué...? ¿Qué harías si...? ¿De cuántas maneras se puede pensar, hacer eso? ¿Crees que pueden existir otros puntos de vista para ver esa misma cuestión?

Conceptualización

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Contrastar y comparar

Desde la perspectiva de la ética intercultural, esta habilidad es fundamental. El hecho de que muchas cosas sean comparables ayuda a los distintos grupos a encontrar lo que nos une. La interculturalidad está hecha de eso: del encuentro de las semejanzas que pueden unir a los diferentes.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

Qué es lo semejante y lo diferente entre:

- País-escuela
- Gobierno-grupos armados
- Niño en la guerra - Niño en la ciudad

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿En qué se parecen... y...? ¿En qué aspectos coinciden? ¿Qué diferencias ves entre... y...? ¿Qué hace que... y... sean diferentes? ¿Qué hace que sean iguales?

Razonamiento

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Razonar analógicamente

A menudo pensamos estableciendo analogías, o a través de metáforas. Por ejemplo, tomando como punto de partida objetos o seres que sirven para representar una entidad abstracta. A través de su ser, encarnan de manera vivaz una realidad abstracta resultando así más concreta y significativa.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

Si la guerra fuese un árbol enraizado, ¿qué encontraríamos en sus raíces?

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿Es como...?
¿Qué tiene en común con...? ¿Qué te hace pensar qué...? ¿Se parece a...?
La característica..., ¿es común a estos dos objetos?

Narrativa

Pensar en la guerra como un árbol con raíces profundas.
Carmen se ha dado cuenta de que el árbol más viejo de su finca está enfermo. Al revisar las hojas y el tronco no parece haber nada extraño, así que decide explorar en las raíces. ¿Qué creen que pudo haber encontrado?

Traducción

Habilidad

Nivel

Para el maestro

Traducir a varios lenguajes diferentes entre sí

La idea de traducir una palabra, frase, en un sonido, gesto o movimiento está relacionado con la expresión simbólica de significados a través de medios distintos al lenguaje hablado o escrito.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

¿Cómo sonaría la "banda sonora" de la diversidad?

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿Podrías decir eso bailando? ¿Qué ritmo tendría esta historia? ¿Qué color tendría esa idea? ¿Cuál sería la música de fondo que le pondrías a esta historia? ¿Cuáles serían los mejores gestos para representar...? ¿Cuál sería la forma de ese sonido? Observa la cara de tus compañeros/as, ¿qué podemos saber de lo que nos dicen las caras?

Investigación

Habilidad

Nivel

— Para el maestro —

Formular hipótesis

Es deseable que los niños y las niñas se acostumbren a considerar la variedad de posibilidades que puede llevarles el resolver un problema. Para ello, será necesario animarlos y animarlas a formular el mayor número posible de hipótesis. Además, deben apreciar que para cada problema pueden formularse multitud de hipótesis.

Para el estudiante

Ponlo en Juego

¿Qué crees que decidieron Carmen y su hermana?

Recursos

Preguntas para orientar el diálogo

¿Y si...? ¿Qué pasaría si...? ¿Cómo es que... puede ser así? ¿Por qué debe haber pasado esto? ¿Qué explicaciones podemos encontrar para...? ¿Qué pruebas podemos encontrar para afirmar que...?

Narrativa

Y si... Un día, Carmen caminaba con su hermana Ana mientras se dirigían a la escuela. Cuando faltaban 20 minutos para llegar fueron invitadas por un grupo de personas a ir a una fiesta y a cambio recibirían dinero. Las niñas sabían que su familia necesitaba conseguir dinero para pagar unas deudas que les estaban cobrando.

¿Qué se puede evaluar?

- Varias dimensiones del aprendizaje: temas, actitudes, sentimientos, reglas y normas, habilidades de pensamiento.
- Características del pensamiento colectivo e individual: claridad, originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración de ideas.
- Características de la relación con el conocimiento: si fue aprendido, ampliado, profundizado o no captado.
- Aspectos metodológicos: dinámica del aula, participación y ritmo del grupo, clima, funcionalidad de la sesión, el nivel de diálogo logrado, recursos utilizados

Evaluación

Se trata de una evaluación formativa, cualitativa y participativa, se debe tener en cuenta que los niños y niñas serán agentes evaluadores en todo momento; aunque sugerimos realizarla al final, se puede utilizar en cualquier momento de la partida del juego. Al principio se podría aplicar con el propósito de diagnosticar o testar algún concepto.

¿Qué ha pasado con el pensamiento?

- ¿En qué lo puedo aplicar en mi vida?
- ¿Para qué nos puede servir lo que hemos aprendido?
- ¿Cómo lo he aprendido?
- ¿Qué habilidades he mejorado?
- ¿Qué he aprendido?

Metacognición

La metacognición busca la consciencia sobre lo que el niño y la niña han interiorizado. Busca dar cuenta de conceptos o ideas que han aprendido o repasado, qué destrezas, habilidades y competencias han mejorado, o para qué puede serles útil todo lo aprendido. Además, pretende establecer la trayectoria de pensamiento recorrida y cómo nuestras ideas han podido transformarse.



Piló-sofos

Guía pedagógica

