



Educación filosófica a partir de la cultura cívica científica en los niños desde el contexto rural

Philosophical education from the scientific civic culture in children from the rural context

Gustavo Adolfo Muñoz García

Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colombia.

 <https://orcid.org/0000-0003-1556-2412>

filais@hotmail.com

Recibido: 30/09/2020

Aceptado: 24/02/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.028>

Resumen. Este artículo es un análisis teórico-reflexivo que tiene como propósito presentar la importancia de la perspectiva cívica científica en la educación filosófica con los niños y niñas. En este marco, se conceptualiza sobre la cultura cívico científica. Luego, se propone reflexionar sobre la necesidad de vincular lo cívico-científico en el ejercicio filosófico en el contexto rural con enfoque territorial.

Palabras clave. Cultura cívica científica; educación filosófica; infancia; educación rural; territorio.

Abstract. This article is a theoretical-reflective analysis that aims to present the importance of the scientific civic perspective in philosophical education with children. In this framework, the scientific civic culture is conceptualized. Then, it is proposed to reflect on the need to link the civic-scientific in the philosophical exercise in the rural context with a territorial approach.

Keywords. Scientific civic culture; philosophical education; childhood; rural education; territory.

1. Introducción

La educación rural demanda comprender que los sujetos hacen parte de un territorio eco-bio-antropo-social, con unas dinámicas propias consigo mismos, con el otro y con el medio ambiente. Así, se apuesta a una reivindicación cultural desde el enfoque territorial en los procesos de formación orientada desde la escuela.

En dicho desarrollo, es importante vincular la filosofía y la infancia dentro de la educación desde estrategias que posibiliten enseñar a un pensar situado. La filosofía en la escuela es una herramienta para explorar la sociedad, la ciencia y pensar por sí mismos. De igual manera, la actitud filosófica es una forma de ver el mundo a partir del fomento del pensamiento crítico, creativo, cívico y ético que genere posibilidades de construir modos de vida y nuevas relaciones con el pensamiento y con los demás. La infancia es importante en el desarrollo de la actitud filosófica y requiere que la escuela potencialice la infancia mediada por la duda, la incertidumbre, la pregunta y el descubrimiento.

De tal modo, se invita a los docentes a transitar desde una educación tradicional hacia un educación crítica en el contexto rural, cuyas acciones se orienten a la formación de ciudadanos reflexivos, que se asombren por lo que sucede en su entorno y no se queden en solo fortalecer al sujeto desde su facultad racional, sino en fortalecer su esfera de acción, mediada desde la participación formativa que favorezca el mejor ejercicio de su rol de ciudadano en un contexto democrático.

Según el concepto de «Ciencia Ciudadana», se ha intentado renovar la representación de la ciencia por el público. Esta postura apunta a reconocer la heterogeneidad de la ciencia desde sus diferentes formas de conocer y entender el mundo.

Según esta perspectiva, en la *Ciencia Ciudadana*, se han realizados procesos de vinculación general de la ciencia y la sociedad. Primero de una ciencia para la sociedad; luego de una ciencia desde la sociedad como manifestación de reclamo de involucrar la responsabilidad por parte de la sociedad en los asuntos de CyT, hasta una ciencia con la sociedad (también llamada ciencia con la gente), estas formas de institucionalización por una cultura científica en la ciudadanía se han reflejado en unas políticas públicas destinadas en la promoción y fomento de ésta en las diferentes modalidades de la educación (formal e informal) dentro de la sociedad. Este trabajo se concentra en el concepto de la cultura cívico científica, su importancia y la necesidad dentro de la educación filosófica en los niños.

Esta reflexión teórica se presenta organizada de la siguiente manera. En un primer momento, se hace una descripción de la educación filosófica en lo rural desde un eje territorial. Posteriormente, se presenta, brevemente el concepto de cultura cívico científica. Finalmente, unas orientaciones hacia la cultura cívico científica en la educación filosófica en los niños y niñas para el fomento del pensamiento crítico y reflexivo.

2. Educación filosófica en lo rural desde el territorio

Comprender lo rural en relación a lo territorial constituye el reconocimiento de los marcos representativos sociales, simbólicos, saberes e ideologías en particular. El concepto de lo rural

se ha configurado como un escenario de intencionalidad hacia la asociación regional, local y contextual, pero ha sido intervenida bajo el proceso de las acciones de la cultura urbana. Esto ha hecho que se vea una brecha entre lo urbano y lo rural.

El concepto de ruralidad se ha visto impactado por el desarrollo de la infraestructura en los territorios ya sea desde el mejoramiento de las vías, plantas de energía, viaductos o los intereses personales que han afectado el uso de los recursos de las localidades.

Según Mecha Forastero (2007), territorio es

El espacio donde vivimos, donde se forman nuestras culturas, donde nos relacionamos con la naturaleza y aprendemos de ella, donde formamos nuestra identidad, donde habitan los ancestros y [...] y los recursos naturales que usamos para construir la vivienda, [...] y otros objetos (p.204).

El territorio como categoría se enmarca desde una construcción social del espacio donde la costumbre y la cultura soportan la identidad de un lugar (Dirven et al, 2011; González Cruz, 2008). Aquí, el enfoque territorial asume a los sujetos desde la idiosincrasia que expresa una construcción social. Así, los territorios rurales son los catalizadores del mejoramiento en y para el territorio, donde generan transformaciones estructurales que van más allá de lo económico y se atiende los asuntos sociales y humanos mediante el uso de los factores de producción, la participación plural de los actores locales con las entidades territoriales (Sepúlveda, Rodríguez, Echeverría y Portilla, 2003).

Según Boix (2003), “la identidad de los habitantes y sus colectivos sociales con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes (gastronomía, artesanía, agroturismo, experiencias musicales, etc.), y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros” (p.4). Esta nueva ruralidad permite una interacción desde los valores contextuales, donde se consideran relativos al contexto socio-cultural y situado, que se construye a partir de la participación de los diferentes actores sociales y políticos en una determinada sociedad (Fals Borda, 2000). Esto implica ver a los sujetos como un producto histórico, social, económico, estético, cultural, material y tecnológico (Leff, 2009; Londoño, 2008).

Así pues, la educación se convierte en ese factor que posibilita que los habitantes sean formados para pensar y actuar en el territorio y edifiquen su identidad. No obstante, según la UNESCO (2004),

La educación de las zonas rurales se encuentra afectada por una menor oferta y cobertura, lo que obliga a los estudiantes a tener que interrumpir sus estudios o desplazarse a los núcleos urbanos para completar su formación (...). Por otro lado, las dificultades de acceso a los centros escolares, debido al aislamiento en el que muchas veces se encuentran la población, constituye una ulterior dificultad. También se puede constatar que la calidad de la educación impartida es notoriamente deficiente, tanto por la falta de medios e infraestructura como por la inadecuada formación y escasos incentivos que reciben los docentes (p.5).

Ciertamente, una educación que requiere la vinculación currículo-políticas-cultura-estrategias pedagógicas donde la familia, la comunidad, Estado y la sociedad visualicen con dimensión crítica y emancipadora, frente al carácter reproductor y dominador del currículo académico-disciplinario que prevalece en la actualidad (Miranda, 2011). Por lo tanto, la educación rural necesita potencializar en los estudiantes la actitud filosófica para la comprensión de los diversos problemas de la sociedad. Aquí es importante en las prácticas

educativas la experiencia del estudiante, donde se reconozca a este como sujeto pensante (Zuleta, 2004).

Este reconocer del estudiante esta soportado desde el diálogo de saberes, donde la pregunta como herramienta significativa aporte a la adquisición de actitudes guiados por la curiosidad y la voluntad hacia la comprensión de las relaciones del mundo. Por consiguiente, se invita al estudiante como ser pensante a que se cuestione y explore sobre los problemas de la naturaleza, una forma de evocar “la historia del sujeto, lo que permite pensar en las relaciones del mundo con los sujetos y las transformaciones que tiene al pensarse más allá de lo físico y material” (Cañizález & Pulido, 2015, p.249).

Ahora bien, la pregunta se hace presente cuando el pensamiento adquiere sentido y se transforma en una experiencia para disfrutar el conocimiento conectándolo con los diferentes mundos, esto permite “reconocer múltiples caminos y dimensiones de conocimiento que a su vez se entrecruzan, desplegando nuevas rutas de investigación sobre una realidad” (Plata, 2009. Pág. 116). Lo anterior muestra, que el ejercicio del filosofar abre posibilidades a la reflexión del mundo, dado que en lo rural se puede hablar desde la experiencia, desde lo sensible y lo cultural.

Como menciona Kohan (2009a),

La Filosofía puede abrirse a una relación de experiencia, es decir que podemos a través de la Filosofía, encontrar verdades que nos ayuden a transformar la relación que tenemos con lo que pensamos, con lo que sabemos, y que eso le pase también a otros, que la oportunidad de encontrar la Filosofía sea una posibilidad de transformarse y no apenas de incorporar lo que no se sabe (p.18).

Desde lo anterior, la educación filosófica está en el fomento de la actitud crítica, a partir de una revisión de los datos y los conceptos, hasta no haber conocido su legitimidad razonable.

Como afirma Pineda (2004), “una educación filosófica no está centrada en la enseñanza de contenidos sino en la búsqueda de una nueva forma de aprendizaje centrada en la autoreflexión y la búsqueda de significado” (pág. 9). Lo anterior, lleva afirmar que el aula puede ser ese sitio de investigación, simulacro, ejercicio sobre cuestiones de los estudiantes en asuntos de la vida, la economía, la ciudad, la política, la ontología, lo cívico, lo tecnocientífico, entre otros.

Así mismo, un acto que asienta la expresión y deliberación entre participantes mediante el uso del concepto (Deleuze y Guattari, 1993), y la vivencia, creando conceptos desde problemas tangibles para construir posibles miradas o modos de ver el mundo y experiencias sensibles, razonables y argumentadas. Esto muestra, que el manejo de conceptos ayuda a comprender el mundo que vivimos y la forma de relacionarnos con éste.

La filosofía es “una poderosa herramienta de interrogación, ruptura de ciertos modelos y órdenes imperantes que han mercantilizado de tal manera el pensamiento y lo han convertido en un instrumento repetidor, controlador y, sobre todo, eficaz y eficiente” (Pulido-Cortés, 2009, p. 82). La educación filosófica desde el fomento por la *crítica* se convierte en una alternativa para enfrentar la vida, la sociedad, en la cual se interrogan las diferentes formas de ordenar el mundo. Como afirma Foucault (2007),

[...] la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva (p. 11).

Por lo anterior, la crítica brinda la capacidad de ver el mundo desde diferentes modos de entenderlos y tomarse la tarea de buscar buenas razones para su explicación. Igualmente, la actitud de la crítica fortalece la autonomía, desarrolla habilidades de pensamiento que permitan aplicar el análisis y desde la argumentación expresen sus posiciones sobre lo que observan (Palacio, 2006).

La crítica tiene como propósito que el sujeto vea al mundo desde la decisión y el entendimiento para actuar con libertad. Esta búsqueda de la libertad desde la crítica permite que los individuos salgan del rebaño y enfrenten la vida valiéndose de la voluntad. En consonancia con lo anterior, la crítica brinda la capacidad de ver el mundo desde diferentes modos de entenderlos y tomarse la tarea de buscar buenas razones para su explicación (Kant, 1994). De esta manera, la educación filosófica para niños como perspectiva metodológica genera la oportunidad de pensar nuevos sucesos del mundo de forma ética, cívica, científica, cultural, estética, económica, etc., bajo una orientación de crear sujetos éticos, cívicos, diversos, políticos y sensibles.

Este proceso del filosofar constituye el uso del diálogo como instrumento pedagógico que estimule al asombro, a relacionarlos con el contexto, con los demás y con uno mismo. De manera que, el aula logre ser uno de los escenarios valiosos para compartir pensamientos y crear diálogos filosóficos, evitando que este sea usado solo de manera disciplinar y se olvide la esencia de construir saberes colaborativamente.

Según Gómez (2007):

La actitud filosófica puede ser caracterizada por una disposición de la sensibilidad que nos ubica ante el mundo de modo intuitivo y crítico en tanto que nos permite sorprendernos de la existencia y cuestionar lo evidente; analítico y reflexivo porque nos impele a buscar el sentido de nuestra experiencia mediante el examen de las razones propias y de los otros y nos hace preguntarnos por nosotros mismos; creativo en cuanto demanda la explotación de nuevas posibilidades de comprensión; y solidario puesto que es en el compromiso con la investigación comunitaria y dialógica como llegamos a dar cuenta de nosotros mismos y de cómo vivimos (p. 22).

La actitud filosófica emprende acciones por ir más allá de la apariencia y la opinión, mediante el "interrogar filosófico que no se satisface, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el repreguntar" (Cerletti, 2008, p.24). Ahora bien, es filosofar desde la conciencia por plantear preguntas y por un permanente aprender y desaprender, como proceso dinámico de la actividad filosófica. Así pues, con la actitud filosófica el sujeto no se queda en mero pensamiento lógico, sino que ayuda a elaborar posturas frente a la concepción del mundo, su proyecto de vida, interpretación y transformación de su realidad (Cubillos et al., 2001).

Por ello, es necesario que la educación rural favorezca mejores formas de reflexión, espacios más democráticos de discusión, que fomenten la pregunta desde el territorio. Como afirma Lipman (2009):

Es más bien que los estudiantes que pasan por las escuelas han de ser tratados razonablemente en un esfuerzo para convertirlos en seres más razonables. Esto significa que cada aspecto de la escolarización ha de ser defendido racionalmente a cualquier precio [...] escuelas más razonables significan futuros padres más razonables, ciudadanos más razonables y valores más razonables por doquier. (p. 123)

En suma, la filosofía no puede perder el horizonte de formar la actitud crítica en pro de sujetos cívicos pensantes, reflexivos y del conocimiento que logren encontrar el sentido a la vida y conectarlo con la cotidianidad de la ruralidad insertando los saberes campesinos con los discursos del mundo externo, sin que esto último influya en el sentido de la práctica educativa rural.

3. El reto de lo cívico científico en la educación filosófica para los niños

Infancia es una de las etapas del desarrollo del ser humano en donde se aprenden numerosos elementos que se adquieren por el sentido de la experiencia, la imaginación (mundo mágico), el juego, el lenguaje, la cultura, el territorio, el contexto histórico, entre otros; éstos inciden en la irrupción del proceso subjetivo de los niños y las niñas constituyéndose en un ambiente social y educativo transmitido desde la razón territorial, reflejando que son nuestros pensamientos los que nos hacen ser quienes somos (Lipman, 2002).

La infancia se aborda como el mundo de posibilidades que conduce a lo nuevo, a un constante nacer y renacer transformando el sujeto dentro de su dinámica social con un poder ingenio que da vida, que indaga por lo que está oculto y quien pregunta lo inexplicable (Kohan, 2009). Así mismo, es un “devenir no es una correspondencia de relaciones, ni progresar o regresar” (Deleuze, 2002b, p.244), un devenir presente que habita un tiempo y espacio ocurrente, que no está impregnado por la normatividad de la sociedad, es una experiencia libre que se orienta a vivirla con su territorio y el mundo cotidiano.

En las comunidades como las rurales, los niños y niñas se integran a las actividades de los adultos en las dinámicas del hogar, como observadores y participantes relacionados con el trabajo, el juego y la vida (Rogoff, 1990). Por lo tanto, el niño o la niña se convierte en un conocedor de su medio ya sea desde la producción familiar, animales, preparación de la tierra, compra, venta, entre otros. De esta manera, el niño obtiene unos conocimientos sobre agricultura, ganadería, artesanía y otros que son usados en su medio rural.

Este “fondo de conocimientos” se transmiten de generación en generación y se producen desde el proceso experiencial de las actividades que realiza la familia, además en la interacción con otras personas como colaboradores en tareas de su entorno cercano (Moll y Greenberg, 1993). Desde aquí, se puede observar que los niños en su aprendizaje situado construyen conocimientos cotidianos de modo espontáneo desde experiencias familiares, sobre el mundo físico hasta anécdotas del mundo social.

Es así como, los niños en la escuela viven el intercambio social y comunitario, y no solo centrado como asunto curricular, dejando claro que desde el componente formativo de la escuela se aprenden valores sociales, socialización con los otros y a convivir (Freire, 1989).

El proceso socio-cultural de las zonas rurales ha llevado a que los niños trabajen ayudando a sus parientes para poder sobrevivir sobre todo aquellas relacionadas a actividades propias de la cultura rural y familiar. Lo anterior refleja, que es importante que las localidades piensen por una adecuada calidad de la educación de sus habitantes desde unas voluntades políticas y administrativas que favorezcan el desarrollo de sus poblaciones.

Uno de los esfuerzos más notables durante los últimos años ha sido el Proyecto de Educación Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional-MEN en Colombia iniciado en el 2000, tuvo sus principales desarrollos entre 2000 y 2007. Asimismo, durante el 2007, se plantearon aportes al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 a la educación rural, en el que se fortalecieron procesos para la primera infancia en zonas rurales y en el mejoramiento de las metodologías flexibles de los modelos como: Escuela Nueva, Telesecundaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial, Programas de Educación Continuada CAFAM, Aceleración del aprendizaje, Postprimaria Rural y Servicio de Educación Rural, bajo los pilares de la cobertura, la calidad de la educación, la gestión de proyectos educativos municipales con programas de fortalecimiento de redes y alianzas entre Departamentos y unidades operativas municipales. Seguidamente, orientaciones para la convivencia escolar y comunitaria. Finalmente, la educación técnica rural, como posibilidad de formar a los estudiantes rurales con estudios técnicos regionales con programas de agroindustria que apunten a desarrollar capacidades que se suscriban a lo productivo y se mantenga el capital cultural (Quijano, 2000), de la localidad, la cual ha estado condicionada por la mirada urbana de la economía y el mercantilismo del campo.

De hecho, los problemas que aborda la enseñanza de la filosofía desde lo rural se encuentran en una información estática, lineal, cronológica y abstracta de la realidad territorial de forma homogénea sin una mirada contextual y situacional profunda que cierra la posibilidad de dar sentido al saber contextual, a los deseos, a la imaginación, la tradición mediante la indagación, la pregunta, la curiosidad, la argumentación, la lectura del territorio y especialmente la participación experiencial con su entorno.

Como expresa Freire y Faundez (2013),

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! (p.69).

En la infancia como actitud filosófica, convergen la pregunta, la palabra y la discontinuidad donde surgen pensamientos de cuestionamientos primarios, emociones y sentimientos inmediatos que son reflejados en la experiencia lingüística, esto muestra que “el hombre se constituye como sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje” (Agamben, 2011, p.60), con cierta actitud de sospecha y posibilidades. Evidentemente, “la actitud filosófica es uno de los rasgos esenciales de la infancia” (Rincón, 2007, p. 17).

Así entonces, el enfoque de una cultura cívica científica, como se explica en el siguiente párrafo, en las aulas de la comunidad de indagación a través de la discusión filosófica con su comunidad de pares los niños y niñas potencializan la expresión verbal, la curiosidad, el aprender a escuchar y respetar las opiniones de los demás desde el encuentro en la diferencia

(Arias, Carreño y Mariño, 2016). Por ello, es pertinente como aspecto fundamental de la educación ciudadana y científica, puesto que la democracia posee una cultura cívica que entiende que si los ciudadanos identifican los valores democráticos constitutivos (igualdad de derechos, libertades, dignidad, entre otros.) y respetan los derechos y la dignidad de las personas, entonces reconocen que la democracia es un bien común para la sociedad.

La educación para la ciudadanía se ha entendido hoy en términos de desarrollo de competencias informativas, interpretativas, socio-emocionales, argumentativas, comunicativas, competencias de resolución de problemas y competencia crítica. No obstante convendría integrar adecuadamente la perspectiva cívica en la educación científica. De hecho, Zaff, Kawashima-Ginsberg y Lin (2011), distinguen entre participación cívica y compromiso cívico. La participación cívica, se limita a la acción voluntaria e individual en una actividad política. Mientras que el compromiso cívico es la decisión voluntaria por el deber cívico, la autoeficacia y el impacto de su corresponsabilidad con la comunidad y presenta un elemento importante dentro de la participación formativa en el ciudadano.

Lo cívico es un aprendizaje de la responsabilidad social, política y moral en comunidad. De todo esto, la educación científica dentro de la mirada filosófica puede ajustarse en pro de la inclusión de los ámbitos de la justicia social, igualdad, participación y el conocimiento de las instituciones democráticas y científicas.

La formación de una cultura cívica está integrada al tipo de cultura ciudadana basado en valores democráticos, la creencia en las posibilidades de influenciar las decisiones políticas y la confianza en los conciudadanos (Almond y Verba, 1963; Muller y Seligson, 1993). Asimismo, con Putnam (1993), esta cultura trae consigo un sentido de pertenencia de las personas a una comunidad de ciudadanos que, en el ejercicio de sus deberes y derechos, crean una esfera de asuntos públicos que todos reconocen como legítima. Por consiguiente, se apunta a una democracia participativa que esté cimentada en la participación ciudadana y en las acciones cívicas individuales y colectivas. La cultura cívica de un país influye en el desarrollo de una competencia cívica y esto permitiría explicar los grados de participación ciudadana.

4. ¿Qué se entiende por Cultura Cívica Científica?

Se puede definir una cultura cívica científica como un conjunto complejo de actividades transmitidas por el aprendizaje científico y ciudadano, cuya función es construir conciencia y compromiso cívico en el uso del conocimiento científico en los distintos contextos locales concretos para tomar decisiones fundamentadas y razonables en la actuación pública ciudadana participativa. Muñoz (2015).

Los elementos que caracterizan a una cultura cívica científica son los siguientes (véase la figura 1).

- a. Componente Cultural
- b. Componente Científico
- c. Componente Cívico
- d. Componente Participación

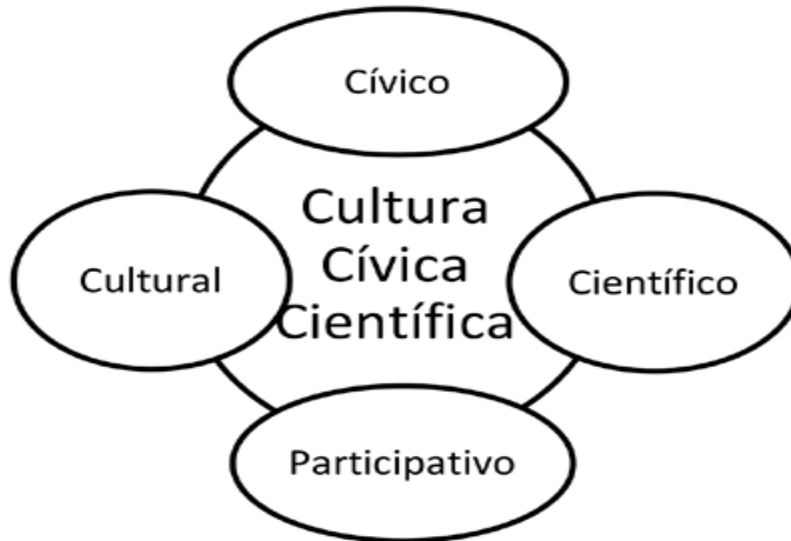


Figura 1. Componentes de la competencia cívica científica (Muñoz (2015)).

Componente Científico

Está definida por los procesos de alfabetización científica desde la diversidad de posturas epistémicas acerca de la ciencia que influyen a la formación científica en lo social, en actitudes y valoraciones sobre la ciencia y la tecnología. Por otra parte, dicha información se dé en forma constructiva a fin de que el ciudadano sepa usar el conocimiento y aplicarlo en las diferentes situaciones de la vida, y no desde la manipulación desde los intereses económicos, políticos e ideológicos en la educación científica.

Componente Cultural

Se trata de las diferentes formas de transmisión de la información cultural y los procesos de aprendizaje del conocimiento. Aquí se recoge los diferentes tipos de representaciones simbólicas y conceptuales, creencias, reglas y valores.

Componente Cívico

Este componente cívico lleva a una actuación ciudadana desde el respeto, la deliberación, la pluralidad, la multiculturalidad, la interculturalidad y la complejidad. Este incluye en no ser ajeno la vida civil y comunitaria, mantenerse informado y entender las implicaciones de las decisiones políticas, científicas, tecnológicas, sociales, económicas, etc., en la sociedad o con las sociedades. Asimismo, este considera que los individuos deben formarse para participar activamente en las sociedades democráticas. Por lo dicho, el componente cívico ayuda al

ciudadano a desarrollar la conciencia y la deliberación pública en los procesos de toma de decisiones.

Componente Participativo

Implica tener un rol cívico en la regulación, reflexión y la toma de decisiones sobre sus posibles consecuencias, también, es un momento de ser agentes activos y responsables dentro del proceso de involucramiento. En este sentido, la participación ciudadana fortalece los Derechos Humanos, la democracia y la justicia social frente a las prácticas y políticas de los gobiernos, limitando el conocimiento experto tecnocrático.

Queda claro entonces que el formar en competencias ciudadanas ayuda a que participe en la toma de decisiones con respecto al control moral, político y cívico y a las consecuencias del avance de la ciencia y la tecnología en la sociedad.

Desde lo dicho, si la filosofía es la creación de conceptos permite observar y examinar el mundo en el cual vivimos para descubrir los parámetros para vivir en él y relacionarnos con lo que nos rodea, entonces la filosofía debería seguir con esa construcción del pensamiento crítico que se fundamenta en «colocar nuestros conocimientos a una previa revisión de una actitud intelectual consistente en la tendencia a no admitir ninguna afirmación sin haber reconocido su legitimidad» (Foulquié, 1967, p. 216).

Las prácticas de los niños en filosofía son prácticas de experiencias que reflexionan sobre situaciones cotidianas donde se involucra el juego, la palabra y la observación mediada por el diálogo a que aprendan a pensar por sí mismos soportados en las vivencias y conceptos desarrollando la capacidad para encontrar sentido y acercarlos a la comprensión social, esto implica un pensamiento creativo, cuidadoso y crítico, esto, da posibilidad de ser crítico y reflexivo de su realidad (Tejera, 2012).

De ahí que, la estrategia metodológica de la comunidad de indagación desde el uso de la formulación de preguntas en asociación a las vivencias lúdicas permite crear las habilidades de reflexión, inferencia, revisión, comparación y argumentación sobre alguna cuestión por medio del diálogo (Lipman *et al.*, 2002; Splitter & Sharp, 1995), que refleje la preocupación por problematizar su realidad. En este sentido, la pregunta en los niños no ven el mundo como algo realizado y establecido (Arias, Carreño & Mariño, 2015). “El meollo de la cuestión no radica con la pregunta ¿Qué es preguntar?, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (Freire y Faundez, 2013, p.72).

Los niños formulan preguntas de asuntos directos sobre aquellas cosas que les interesan o tienen duda, detrás de una pregunta hay un ¿por qué?, lleno de asombro que lo impulsa a descubrir que hay más allá de lo que ve, donde no se convierte en algo acabado (Saavedra, 2011). Es “la capacidad de asombro, esa facultad para explorar, para indagar” (Mariño, 2014, p. 143), es aquí, como la filosofía invita a la actitud filosófica desde la reflexión. “una maravillosa señal de que el hombre filosofa cuanto tan originalmente son las preguntas de los niños” (Jasper, 1996, p.58). Animándolos a pensar en cómo podrían ser las cosas y como lograrían ser ellos en una la comunidad de la pregunta y el dialogo.

Así, el ejercicio filosófico con los niños es más enriquecedor dado que existe una disponibilidad natural de asombro y curiosidad en la construcción de nuevas formas de ver el mundo. Para ello, la experiencia y la participación formativa son importantes puesto que

propicia en el aula nuevas relaciones, curiosidades con lo que pensamos y con lo que somos (Kohan, 2003; 2009).

Por su parte, el proceso creador y expresivo que requieren los niños está enmarcado en la «alegría y la satisfacción personal [...] y es importante la tonalidad lúdica porque asocia intensamente el imaginario y es vía de aprendizaje de nuevos conocimientos» (Dinello, 2006, p. 27). Por lo tanto, el concepto de participación lúdica es «jugar a pensar» (Sátiro, 2010), desde actividades dinámicas como el juego de roles, ejercicios deportivos y rítmicos, teatro, títeres, literatura, rompecabezas, dominós, loterías, video, audio, donde fortalezcan la reflexión, la imaginación, los retos vivenciales y los simulacros para que busquen alternativas para entender el entorno, el compromiso con el otro y el medio ambiente. Todo esto se puede lograr en los niños mediante las competencias lingüísticas: escuchar, pensar sobre lo que se escucha, hablar, pensar sobre lo que se habla» (Sátiro, 2010, p. 12), desarrollando el lenguaje oral y escrito. Con la finalidad de contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, intercultural y responsable.

La alfabetización científica dentro de la comunidad de indagación con los niños y niñas en los niveles de preescolar y primaria desde la orientación «reflexiva-lúdico-cívica científica» en donde la forma de hacerlo es a partir de lo lúdico exploratorio-experiencial, vinculando la competencia cívica en el componente científico puesto que esta genera

actitudes, creencias y compromisos sociales frente al significado de los contenidos de la ciencia y la tecnología en los contextos. Lo anterior, indica la importancia de llevar a los estudiantes a la apropiación social del conocimiento desde la vivencia o experimentación de situaciones socioculturales en relación a la CyT en espacios no formales, puesto que no basta que los ciudadanos sepan analizar las informaciones, sino intervienen desde sus posiciones críticas y reflexivas en ambientes que vinculen lo social en la ciencia, la técnica y la tecnología con la sociedad (Muñoz, 2015, p. 109).

Ciertamente, a los niños se les convendría presentar la ciencia mediante el espíritu del descubrimiento siguiendo una problemática en relación a las situaciones éticas poniendo de manifiesto que la ciencia es «un conjunto de conocimientos estandarizados provisionales y de construcción social que contienen representaciones parciales de la realidad y diferentes modelos para su comprensión» (Muñoz, 2015, p. 114). Lo anterior, llevaría mostrar en los niños una imagen socialmente ajustada de la ciencia vinculando los saberes tradicionales con la naturaleza de la ciencia usando la estrategia pedagógica de los casos históricos en colorear, cuentos, loterías y simuladores, el pintar, dibujar, pegar, rayar, la fotografía para trabajar la historia de las ciencias sin quedarse en el mero discurso informativo de lo histórico.

Por otro lado, desde el componente cultural es significativo el revelar impacto y el riesgo socio-ambiental del desarrollo tecnocientífico. Sin embargo, no basta que se quede en la explicación sobre este aspecto, sino que se motive a los niños y niñas a usar la estrategia pedagógica del análisis de situaciones sociales locales o internacionales abordando las relaciones del hombre con los sistemas naturales, temas como la producción agrícola, el cambio climático global, la biotecnología, el potencial productivo del ambiente y los derechos de los pueblos son temas ineludibles en este componente.

Así mismo, invitar a los niños a leer la naturaleza explorando los bosques naturales, sabanas, montañas o el relieve de su territorio para la convivir en armonía con lo natural. “leer sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia” (Petit, 2016,

p.47). Esta estrategia, toca el pensamiento de los niños y niñas para que comprendan el mundo que los rodea y entren a otros caminos, lugares que provoquen nuevos mundos fantásticos.

Este interés filosófico por la naturaleza en sus diversas manifestaciones no se distancia de la preocupación social sobre el presente y el futuro de nuestro planeta y del medio rural, lo cual implica relacionar la historia del sujeto y el desarrollo de habilidades de pensamiento para afrontar situaciones de su contexto (Morales y Pulido, 2018). De esta manera, el aprendizaje compartido desde la indagación de los niños y las niñas aprenden a través del comunicar ideas, pensamientos, hechos, anécdotas creando una comunidad de aprendizaje donde la pregunta, la escucha y el respeto serán claves para la construcción del aprendizaje.

Para enriquecer este punto, sería importante utilizar los museos etnográficos, comunitarios y de historia natural para crear una perspectiva más integral de las temáticas planteadas desde lo simbólico y los valores en la ciencia. Así pues, se puede utilizar la estrategia pedagógica de visitar o crear museos etnográficos escolares, los cuales no son solamente para incorporar la evolución de las ideas, sino también como las posibilidades de articulación con los espacios sociales, arquitectónicos, ideológicos y culturales con un enfoque que aborde los problemas actuales de contaminación, lluvia acida, deforestación, pérdida de la biodiversidad, problemas creados por la explotación minera, agroindustrial, agrocombustibles, infraestructura vial e hidroeléctrica, telecomunicaciones, etc., a través de juego de roles, video, el teatro, la pintura coloreado, los títeres, las rondas, y la literatura para llegar a una interpretación y comprensión de los contextos sociales desde su aspecto cultural.

Al respecto, con el componente cívico y participativo hacia un ejercicio de la ciudadanía, Aquí, sería importante el uso de la estrategia pedagógica del ciclo de la responsabilidad para trabajar la formación cívica y política desde los videos, juegos de roles, simuladores, análisis de conducta social ya que es ficha clave para el desarrollo de competencias ciudadanas como elemento crítico de la actividad científica y tecnológica.

Bajo este aspecto, el currículo podría incluir el componente de lo cívico, no desde lo normativo, sino en el desarrollar actividades para el fomento de una conciencia y un compromiso cívico con la ciudad y el planeta en la intención de formar personas que sepan que es la democracia y se preparen en asumir roles y responsabilidades como ciudadanos desde los valores democráticos en una ciudadanía local, nacional, mundial, multicultural e intercultural en relación a la ciencia.

Se propone, que desde el uso de la estrategia del ciclo de responsabilidad y la pedagogía de la participación, permita la construcción de posiciones, posturas críticas, tomas de decisiones para el compromiso cívico y las medidas de responsabilidad.

También, se pueden aplicar algunas estrategias pedagógicas de formación sociopolítica en asuntos tecnocientíficos a partir de las narrativas gráficas de secuencias de imágenes que logren contar una historia ya sea por medio historietas, comics o novelas gráficas, el pintar, las rondas, cuentos, colorear, dibujar, pegar, rayar, la etnografía visual, elaborando recorridos urbanos y rurales de fotografías etnográficas encaminadas a que los niños y niñas amplíen el conocimiento de su contexto en temas de CyT. Igualmente, el usar las emisoras escolares como medio valioso de divulgación para que los estudiantes reflexionen sobre los temas de CyT y fortalezcan las competencias lingüísticas.

En definitiva, la educación filosófica para los niños se convierte en algo que puede practicarse y vivenciarse a través del dialogo y la lúdica con un enfoque cívico científico en los

estudiantes para el desarrollo de una postura crítica, ciudadana y comunicativa. Por tanto, no sea la alfabetización científica lo decisivo, sino la formación cívica científica en la ciudadanía en contexto.

Conclusión

Se ha demostrado que la ciudadanía requiere que se fomente adecuadamente la actitud crítica. Es así desde la filosofía la herramienta para pensar el mundo y sus relaciones con el entorno. Así entonces, el enfoque de una cultura cívica científica sugiere en la educación filosófica en los niños estimular la duda, la incertidumbre, la indagación, el asombro y la participación en cuestiones sociales y éticas de la ciencia y la tecnología.

La filosofía no puede perder el horizonte de formar la actitud crítica en pro de sujetos cívicos pensantes, reflexivos y del conocimiento que logren encontrar el sentido a la vida y conectarlo con la cotidianidad.

Por medio, de la comunidad de indagación mediante el uso de diálogos y el desarrollo de competencias lingüísticas, competencia ciudadana y el compromiso cívico en el desarrollo de un pensamiento crítico mediado por la argumentación, la lúdica y la vivencia generan la oportunidad para que los niños y niñas visualicen diferentes alternativas de transformar el mundo en que viven.

Además, los docentes pueden contribuir a que la educación filosófica sea situada, lúdica y proporcione una cercanía entre el saber y el sentido a lo que se aprende para cuestionar el mundo. Al mismo tiempo, que motive a los niños a la indagación, la reflexión y el juego sobre lo que vivencian.

Esta postura implica un proceso individual para llegar a lo colectivo y exige el desarrollo de unas habilidades, actitudes y el conocimiento de los derechos civiles que por medio de la acción educativa, la ciudadanía crítica y junto con el compromiso cívico contribuya a reproducir un sujeto político y sensible en donde se propicie la participación.

De esta forma, una formación que debería incorporar el componente cívico en la ciencia para desarrollar un aprendizaje cívico científico bajo el enfoque de desplegar actitudes críticas sobre la cotidianidad y promueva iniciativas ciudadanas para conocer, opinar, reflexionar y apropiarse del conocimiento científico en relación con lo social.

Finalmente, el verdadero puente entre la ciencia y la sociedad se encuentra en que los ciudadanos se apropien del conocimiento científico y el ejercicio de la filosofía en relación a la cultura ciudadana. Posiblemente no sea la alfabetización científica lo que vaya a definir en últimas en un ciudadano, sino en ir más allá desde la capacidad de pensar críticamente donde integre los valores científicos y los cívicos.

Todo esto constituye el elemento significativo de la corresponsabilidad de la ciudadanía y va reflejar la simetría de ciudadanos con competencias necesarias para ejercer una ciudadanía activa. Todo esto requiere desarrollar experiencias de aprendizaje cívico científico en relación a la participación social que posibilite la formación de ciudadanos democráticos, solidarios en la construcción de una mejor sociedad.

Referencias

- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia, destrucción de la experiencia y el origen de la historia* [5.ª ed]. Edición Adriana Hidalgo.
- Almond, G. y Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton University Press.
- Arias, C., Carreño, G. A. y Mariño, L. (2015). Actitud Filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 66(33). 237-261.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1(1). <http://www.red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf>
- Cañizález, N. & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saberes*, 6(11), 245-262. <https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Zorzal
- Cubillos, J., Henao, L., Gil, M., & Vásquez, M. (2001). *Educación para pensar la actitud filosófica: un concepto en formación*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* Barcelona: Anagrama. Dinello, R. (2007). *Tratado de educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- Deleuze, G. (2002b). *Lógica del sentido*. Madrid: Editorial Nacional.
- Dirven, M. (dir.); Echeverri, R.; Sabalain, C.; Rodríguez, A.; Candia, D.; Peña, C. y Faiguenbaum, S. (2011) *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/43523/Serie_W_397.pdf
- Fals Borda, O. (2000). El territorio como construcción social. *Foro*, (38).
- Freire, P. (1989). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Foucault, M. (2007). *Sobre La Ilustración*. Madrid: Tecno.
- Foulquié, P. (1967) *Diccionario del lenguaje filosófico*. Labor.
- Gómez Rincón, C.M. (2007). El cultivo de una actitud filosófica como meta de la educación filosófica. En: C.M. Gómez Rincón, et al. (Eds.), *Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales* (15-23). Cargraphics.
- González, E. (2008). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. Siglo XXI Editores
- Jasper, K. (1981). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Fondo de Cultura Económica.

- Kant. (1994). "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es ilustración?". *Revista Colombiana de Psicología*. Universidad Nacional. (No. 3,), pp,7-10.
- Kohan, W. (2003). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (2009a). Desafíos para pensar... la enseñanza de la Filosofía. *Cuestiones de Filosofía* (11), 7-21.
- Kohan, W. (2009b). *Infancia y Filosofía*. México: Progreso.
- Leff, E. (2009). Pensamiento ambiental latinoamericano: patrimonio para la sustentabilidad. IV congreso Iberoamericano de educación ambiental, San José Clemente de Toyu-Argentina.
- Lipman, M.; Shap, A. y Oscanyan, F. (2002). *Filosofía en el aula*. La Torre.
- Lipman, M. (2009). *Infancia y Filosofía*. Progreso, S.A.
- Londoño, L.O. (2008). *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo: Aproximación al estado del arte*. Universidad de Antioquia.
- Mariño, L. (2012). La actitud Filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saberes*, 3(5), 187 - 207.
- Mecha Forastero, B. (2007). Una mirada de embera sobre el conocimiento y la investigación. *Revista educación y pedagogía*, vol. XIX (49), 103-108.
- Miranda, G. (2011). Nueva Ruralidad y educación en América Latina para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, I-II (131-132), 89-113.
- Moll, L., Greenbarg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza, En L. Moll (Comp.). *Vygostky y la educación* (pp. 371-403). Aique.
- Morales, L. y Pulido, O. (2018). Ambientes filosóficos para lectura en la escuela rural. *Praxis & Saberes*, 9 (21), 99-124.
- Muller, E. y Seligson, M. (1993). Inequality and Insurgency. *American political Science*, 425-451.
- Muñoz, G. (2015). Una cultura cívico-científica para estudiantes universitarios desde la perspectiva CTS: el caso del Instituto Tecnológico Metropolitano-ITM. Tesis de maestría. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Palacio, R. (2006). El desarrollo de competencias y su lugar en el programa de FpN. *Revista de Educación & Pensamiento*, (13), 47-53.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pineda, D. A. (2004). ¿En qué consiste una educación filosófica? En G. & Vargas Guillén, *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la Filosofía*. (3-15). Universidad Nacional

- Plata, M. E. (2009). La pregunta: dispositivo pedagógico para la construcción de saber y conocimiento. (UPTC., Ed.) Revista, Cuadernos de Psicopedagogía, (6), 139-17
- Pulido, O. (2009). Aprender y enseñar Filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*, (11), 87-103.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: civic traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina, En *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Clacso
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Sátiro, A. (2010). Pedagogía Noria. *Crearmundos*, (8), 28-35.
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradición a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4). 179 - 200.
- Sepúlveda, S., Rodríguez, A., Echeverri, R., y Portilla, M. (2003). Enfoque territorial del desarrollo rural. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Splitter, L. & Sharp, A. (1995). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Ediciones Manantial.
- Tejera, S. (2012). FpN en Maldonado. *Utopías, Revista Uruguay de Filosofía para Niños*, (1), 36-39.
- UNESCO. (2004). Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de políticas. UNESCO.
- Zaff, J. F.; Kawasima-Ginsberg, K. y Lin, E. (2011). Advances in Civic Engagement Research: Issues of civic Measures and civic context. En J. V. Lerner, *Advances in Child Development and Behavior* (273-308). New York: Academic Press.
- Zuleta, E. (2004). Educación y Democracia. Hombre Nuevo.