



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

El Pensador: Estrategia de comunidades de indagación para mejorar la comprensión crítica y el análisis del contexto desde la escuela

Julián Andrés Álvarez Hernández¹

Fabian Orlando Neira²

Daniela Támara Pérez³

Asesora

Mabel Lilian Ríos Plazas

Universidad Santo Tomás

Maestría en Pedagogías Críticas e intervención socioeducativa

2026

¹ Álvarez Hernández, Julián Andrés. Universidad Santo Tomas, Colombia. Licenciado en filosofía, Universidad de Antioquia. Cvlac: Alvarez-Hernandez / Orcid: 0009-0002-6100-6417 Correo: julian.hernandezalv@usantotomas.edu.co

² Neira, Fabian Orlando. Universidad Santo Tomas, Colombia. Licenciado en filosofía y lengua castellana, Universidad Santo Tomás. Cvlac: NEIRA, FABIAN O. / Orcid: 0009-0004-0656-359X Correo: fabianneira@usantotomas.edu.co

³ Tamara Pérez, Daniela. Universidad Santo Tomas, Colombia. Licenciada en filosofía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Cvlac: TAMARA PEREZ, DANIELA / Orcid: 0000-0001-8366-0415 Correo: danielatperez@usantotomas.edu.co



Índice

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción	6
Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	¡Error! Marcador no definido.
1.1. Planteamiento Del Problema.....	7
Pregunta de investigación	7
1.2. Objetivos de la investigación	8
1.2.1. General.....	8
1.2.2. Específicos	8
1.3. Justificación.....	8
1.4. Marco teórico	10
1.4.1. La Triada Crítica: Articulación entre el marco sociopolítico, Horkheimer y Freire	11
1.4.2. La realidad social como construcción: Fenomenología de Schutz	13
1.4.3. El pensamiento complejo como meta epistemológica	14
1.4.4. Horizonte Crítico de la Educación: Realidad Social, Praxis y Complejidad	15
1.4.5. Antecedentes de la investigación	18
Dimensión didáctica.....	18
1.4.6. Vínculo entre la Filosofía para Niños y el Periódico Escolar: El Pensador.....	21
1.4.7. Tránsito de lo teórico a lo metodológico.....	23
1.4.8. Marco conceptual.....	25
Capítulo 2. Diseño Metodológico	29
2.1. Enfoque Metodológico.....	29
2.2. Contexto y Participantes	30
2.3. Instrumentos de Recolección de Datos	32
2.4. Plan de Acción	33
2.4.1. Análisis de la información	35
2.4.2. Consideraciones éticas de la investigación	35
Capítulo 3. Resultados y Discusión.....	43
3.1. Análisis de diarios de campo basado en siete categorías. (ver anexos 1-5 y 16).....	43
3.2. Análisis de las entrevistas inicial y final basado en siete categorías.....	48
3.3. Análisis de observaciones participantes basado en siete categorías.	52
3.4. Análisis de producciones del periódico escolar “El Pensador” basado en siete categorías	56



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

3.5. Triangulación	59
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.....	61
5.1. Síntesis de hallazgos	61
5.2. Propuesta de mejora	62
Referentes Bibliográficos.....	65
Anexos	72

Resumen

Este proyecto de investigación-acción educativa, titulado *El Pensador*, se desarrolló en la Institución Educativa Pablo Correa León School, un contexto fronterizo marcado por la vulnerabilidad social. Su objetivo fue implementar comunidades de indagación inspiradas en la Filosofía para Niños (FpN), mediadas por el periódico escolar *El Pensador*, para fortalecer el pensamiento crítico y la reflexión social en estudiantes de séptimo grado.

Desde un enfoque cualitativo y crítico, se analizaron diarios de campo, entrevistas, observaciones y producciones escritas. Los resultados evidenciaron avances en el diálogo argumentado y respetuoso, la comprensión de problemáticas como la desigualdad y la exclusión, y la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre su entorno. Además, el periódico escolar se consolidó como una esfera pública que promovió la acción comunicativa y la participación estudiantil.

Se concluye que las comunidades de indagación articuladas con el periódico escolar constituyen una estrategia pedagógica emancipadora que favorece la formación de sujetos críticos capaces de transformar su realidad.

Palabras clave: comunidades de indagación; Filosofía para Niños (FpN); pensamiento crítico; periódico escolar; investigación-acción educativa; pedagogía emancipadora.

Abstract

This educational action research project, titled *El Pensador*, was conducted at Pablo Correa León School, a border context marked by social vulnerability. Its objective was to implement communities of inquiry inspired by Philosophy for Children (P4C), mediated through the school newspaper *El Pensador*, to strengthen critical thinking and social reflection among seventh-grade students.

Using a qualitative and critical approach, the study analyzed field journals, interviews, observations, and students' written productions. The findings showed progress in reasoned and respectful dialogue, understanding of social issues such as inequality and exclusion, and students' ability to critically reflect on their environment. The newspaper also became a public sphere that promoted communicative action and student participation.

The study concludes that communities of inquiry linked to the school newspaper constitute an emancipatory pedagogical strategy that fosters the formation of critical subjects capable of transforming their reality.

Keywords: communities of inquiry; Philosophy for Children (PFC); critical thinking; school newspaper; educational action research; emancipatory pedagogy.

Introducción

La escuela es un espacio donde convergen diversas tensiones sociales, lo que exige reflexionar sobre el papel de la educación en su comprensión y transformación. Sin embargo, la enseñanza de la filosofía en la educación básica suele enfocarse en contenidos históricos y conceptuales, limitando el pensamiento crítico, diálogo y la indagación filosófica.

Desde las pedagogías críticas, la educación se concibe como una práctica sociopolítica orientada a la transformación de las condiciones que afectan a los individuos y sus comunidades. En este sentido, la Filosofía para Niños (FpN) y las Comunidades de Indagación, promueven el pensamiento autónomo, el ejercicio argumentativo y la democratización de la palabra.

El presente proyecto busca consolidar una propuesta teórico-práctica basada en Comunidades de Indagación inspiradas en la Filosofía para Niños y analiza los efectos formativos de su implementación en el desarrollo de una conciencia crítica y una reflexión situada sobre la realidad social.

Para ello, se articulan tres elementos clave: la Filosofía para Niños como enfoque metodológico centrado en el cuestionamiento y la indagación conjunta; las Comunidades de Indagación como espacio de diálogo argumentado; y el periódico escolar como medio de proyección pública de las reflexiones. Desde una perspectiva crítica e interpretativa, la investigación se enmarca en la metodología de investigación–acción educativa

En síntesis, el proyecto se posiciona en el campo de las pedagogías críticas al concebir la enseñanza de la filosofía como una práctica formativa, ética y transformadora. Por medio de la implementación de Comunidades de Indagación mediadas por el periódico escolar, como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico y comprensión de las dinámicas sociales situadas y contextualizadas.

1.1. Planteamiento Del Problema

La Institución Educativa Colegio Pablo Correa León, ubicada en la ciudad de Cúcuta en un contexto fronterizo con Venezuela y cercano al Catatumbo, atiende a una población diversa conformada por migrantes venezolanos, familias desplazadas y jóvenes expuestos a problemáticas como el consumo de drogas, el desempleo y la violencia.

En este contexto, la enseñanza de la filosofía desde un enfoque tradicional encaminado por la historia de la filosofía y la transmisión de contenidos, limita el desarrollo de un pensamiento crítico real y una participación evidente dentro del dialogo filosófico.

Según Berrio (2023), la enseñanza de la filosofía en Colombia continúa centrada en contenidos históricos y prácticas tradicionales que limitan el pensamiento crítico, pese a que la normativa educativa promueve la formación de sujetos reflexivos y participativos (Ley 115 de 1994; MEN, 2010). Por consiguiente, la enseñanza filosófica basada únicamente en la transmisión de contenidos resulta insuficiente para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que habitan contextos sociales complejos. Ante este panorama, es fundamental implementar enfoques pedagógicos que promuevan el desarrollo y ejercicio del pensamiento crítico, el dialogo y la participación. Es desde este aspecto, en donde se plantea la Filosofía para Niños, por medio del desarrollo de comunidades de indagación, como alternativa pertinente para el fortalecimiento de la reflexión crítica en el contexto escolar.

Pregunta de investigación

¿De qué manera la implementación de comunidades de indagación inspiradas en la Filosofía para Niños, mediadas por el periódico escolar *El Pensador*, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre las realidades sociales del contexto en estudiantes de básica secundaria del Colegio Pablo Correa León?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. General

Construir comunidades de indagación inspiradas en la Filosofía para Niños, mediadas por el periódico escolar *El Pensador*, para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad social en estudiantes de básica secundaria del Colegio Pablo Correa León.

1.2.2. Específicos

- Diseñar el plan de acción pedagógica para implementar comunidades de indagación inspiradas en la FpN, incluyendo como etapa inicial la definición de criterios, el proceso de convocatoria y selección de los participantes.
- Implementar comunidades de indagación en las que los estudiantes analicen, discutan y produzcan contenidos para el periódico escolar *El Pensador*, con el fin de fortalecer su reflexión y pensamiento crítico.
- Evaluar los resultados del proceso de implementación de las comunidades de indagación y del periódico escolar, identificando las transformaciones en el pensamiento crítico, la reflexión social y la participación de los estudiantes a lo largo del desarrollo del proyecto.

1.3. Justificación

La presente investigación acción educativa se desarrolla en un contexto de vulnerabilidad social en el que la exclusión, desigualdad y limitaciones para afrontar las dificultades, modifican las condiciones de vida de las personas (Alvis-Guzman et al, 2008). Este contexto también considera factores simbólicos, tales como los discursos de odio o la exclusión, que afectan en las dinámicas escolares.

En estas condiciones, la investigación se fundamenta en la implementación de Comunidades de Indagación y el periódico escolar *El Pensador*, como estrategias que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, orientándose a procesos de formación crítica (Freire, 2012; Horkheimer, 2003).

La relevancia de esta investigación radica en su carácter colectivo, al fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético por medio del dialogo y reflexión sobre la realidad cotidiana. De este modo, las comunidades de indagación se constituyen como los espacios para la construcción conjunta de sentido.

Por otro lado, El periódico escolar *El Pensador* proyecta las reflexiones filosóficas al espacio público mediante la argumentación (Habermas, 1999), mientras que, desde una perspectiva freireana, la investigación-acción educativa permite articular teoría y práctica en procesos de participación, reflexión y transformación pedagógica (Freire, 1970; Elliot, 2000).

Del mismo modo, la investigación-acción educativa se entiende como “un proceso investigativo orientado al cambio social, el cual debe contar con la participación democrática de los involucrados” (Bancayan-Ore & Vega-Denegri, 2020, pp. 234), reforzando la pertinencia de su aplicación en contextos educativos marcados por dinámicas sociales complejas, estableciendo una vigencia coherente de teorías y autores como: la Teoría crítica (Horkheimer, 2003), La acción comunicativa (Habermas, 1999), La pedagogía liberadora (Freire, 2012) y la Fenomenología social (Schütz, 1993), que sumado a la perspectiva del pensamiento complejo (Morín, 1994), permiten entender la realidad social como un proceso susceptible a cambios, intersubjetivo y dinámico.

En esta línea, la investigación plantea una alternativa a la enseñanza tradicional de la filosofía y el desarrollo del pensamiento crítico, encaminado al desarrollo de procesos reflexivos



y no a la transmisión de contenidos, permitiendo a los estudiantes interpretar su realidad y participar en la transformación de ella. Así, esta propuesta se articula con los objetivos de diseñar, aplicar y evaluar comunidades de indagación por medio del desarrollo del periódico escolar, encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo.

1.4. Marco teórico

El presente marco teórico sustenta conceptualmente la investigación y orienta el análisis de resultados, abordando los enfoques, autores y conceptos que fundamentan la implementación de comunidades de indagación inspiradas en la Filosofía para Niños como estrategia situada para promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad de los estudiantes de la IED Pablo Correa León en Cúcuta, Colombia.

Para responder a los intereses del proyecto, el marco teórico se desarrolla a partir de cuatro ejes: el primero, de carácter epistemológico y crítico, problematiza la educación tradicional y justifica la aplicación sociopolítica de la Filosofía para Niños; el segundo desarrolla su dimensión pedagógica y reflexiva; el tercero articula la comunidad de indagación con el periódico escolar como mediación didáctica y espacio de producción de sentido; y el cuarto integra bases hermenéuticas e investigación–acción educativa para sustentar metodológicamente la intervención y su análisis.

Estos elementos, en conjunto, definen los puntos clave del proyecto. Así mismo, se reconoce la necesidad de reinterpretar y transformar la enseñanza de la filosofía en el contexto colombiano, el modelo tradicional, centrado en la transmisión de contenidos, limita el potencial formativo como práctica de interpretación, problematización o crítica, evidente en las dificultades al dialogar, construir colectivamente o participar en el desarrollo.



Estos ejes orientan la estructura del marco teórico, y con estas aclaraciones damos paso al primer apartado.

1.4.1. La Triada Crítica: Articulación entre el marco sociopolítico, Horkheimer y Freire

La presente investigación responde a una necesidad del contexto educativo colombiano, que se caracteriza por una realidad social compleja, que exige una reinterpretación del papel de la filosofía dentro de la educación, así como sus implicaciones en la lectura y transformación de la realidad.

Desde este punto de vista el proyecto no solo intenta transformar una práctica pedagógica, sino también esclarecer la necesidad de intervenir, dado que un currículo centrado en la memorización no permite desarrollar las habilidades esperadas para promover una transformación de condiciones que determinan la vida de los estudiantes. Es desde esta visión, en donde se hace pertinente un enfoque emancipador que plantee una resignificación de la experiencia educativa que permita pensar, interpretar y actuar sobre el entorno.

Desde las perspectivas contempladas en el proyecto, el marco teórico se estructura a partir de una triada crítica que brinda un horizonte interpretativo de la realidad, transformador y abierto al cuestionamiento.

Horkheimer establece dentro de su teoría crítica algunos requisitos para que sea auténtica; esta triada, compuesta por la crítica epistemológica, sociohistórica y emancipadora, da paso a una comprensión de la evolución de la realidad social y el desarrollo de la educación como parte de un proceso inseparable; iniciando con una crítica del conocimiento, se logra vislumbrar las formas tradicionales del conocimiento y la enseñanza, por otro lado, la crítica socio histórica permite develar las estructuras que configuran dichas experiencias o formas de acción del sujeto;



por último, se da lugar a la teoría y praxis como la articulación efectiva de los cambios. Desde esta visión la triada crítica fundamenta una visión desde la cual la educación funciona como practica social capaz de transformar e interpretar la realidad. Esta triada se articula, relacionando el ejercicio de reflexión filosófica con la interpretación crítica de la realidad de los estudiantes.

Este proyecto se erige sobre una triada crítica compuesta por el marco sociopolítico del territorio, la teoría crítica de Horkheimer y la pedagogía emancipadora de Freire, desde donde es posible justificar epistemológicamente el objetivo general del proyecto: transformar la enseñanza de la filosofía en una práctica emancipadora capaz de leer y modificar la realidad.

Horkheimer (2003) sostiene que el pensamiento crítico no surge de individuos aislados, sino de sujetos que construyen su conciencia en relación con otros, con las dinámicas sociales y con las estructuras históricas que atraviesan su realidad. Esta perspectiva permite comprender que los estudiantes, enfrentados a condiciones estructurales injustas, necesitan espacios de diálogo colectivo para interpretar críticamente su contexto, evidenciando así la pertinencia de las comunidades de indagación como práctica emancipadora.

Por otro lado, Freire (1970) plantea que conocer no consiste en recibir pasivamente información, sino en asumir una actitud crítica y activa frente al mundo, mediante la cual los sujetos interpretan y transforman la realidad a partir de su acción reflexiva. Dentro del desarrollo de este proyecto, esta definición abarca el interés por comprender los cambios necesarios y la verdadera participación de los actores educativos, así como la transformación de la educación en un ejercicio activo que problematiza la sociedad.

Sumado a esto, Freire nos recuerda que la realidad social es producto de la acción humana, lo cual implica que sea transformable, es así que “Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.” (Freire, pág.31). Esto nos lleva a considerar que en un territorio donde la realidad es conflictiva y opresora, la educación debe promover una praxis desde la crítica; esto explica el propósito global emancipador del proyecto, pese a ser breve, la intención va más allá de los objetivos presentes.

En conclusión, la triada crítica nos proporciona el marco que da coherencia al propósito emancipador del proyecto, articulándose con el conocimiento, la historia y la acción, en relación con las condiciones de la IED Pablo Correa León.

1.4.2. La realidad social como construcción: Fenomenología de Schutz

Con base en lo anterior, la propuesta de comunidades de indagación inspiradas en la Filosofía para Niños constituye un camino coherente para generar diálogo y favorecer el pensamiento crítico. Para profundizar en la composición e interpretación de los individuos a la hora de significar su mundo, es pertinente tener en cuenta la realidad social del presente proyecto, hay que definir primero este concepto, para lo cual se emplea lo considerado por Alfred Schutz desde su fenomenología sociológica, en donde la realidad se considera una estructura compuesta por significados contruidos intersubjetivamente; es decir, producidos en interacción constante con los otros y no como una vivencia puramente individual; los sujetos interpretan desde su vivencia cotidiana, sus condiciones socioeconómicas y los sentidos compartidos con otros.



El contexto de la IED Pablo Correa León constituye una carga de significados específicos sobre identidad cultural, geográfica o regional, que, sumado a las condiciones de tensión social y escasez por temas socioeconómicos, contribuyen a la manifestación de prejuicios y discursos excluyentes. La comunidad de indagación se constituye como un espacio fenomenológico, donde las tipificaciones son confrontadas, dialogadas y reconstruidas de forma colectiva. Esta puesta en escena guarda una estrecha relación con otras propuestas vinculadas al procesamiento reflexivo y crítico de la identidad cultural mediante el uso la FpN por autores como Cárdenas (2020) y Sánchez (2021).

Es así como la propuesta pedagógica permite a los estudiantes de esta IED a comprender y analizar la identidad como construcciones dinámicas y contextuales, permitiendo entenderse a sí mismos como sujetos con una identidad híbrida, compleja y marcada por los fenómenos propios del dialogo intercultural. El periódico escolar El Pensador adquiere una función indispensable en este contexto, convirtiéndose en registro material y público de este proceso donde se renuevan las tipificaciones intersubjetivas; al plasmar las reflexiones, debates y conclusiones por escrito, los estudiantes documentan el cambio, objetivando y validando de forma colectiva nuevas formas empáticas y complejas de entenderse y nombrarse en ese tejido social. Es en este proceso donde se implanta una concepción de la filosofía que se construye como practica interpretativa y performativa de identidad en comunidad.

1.4.3. El pensamiento complejo como meta epistemológica

La meta epistemológica que encamina este eje se denomina pensamiento complejo, esta propuesta realizada por el filósofo y sociólogo Edgar Morin, reconoce la realidad como múltiple, dinámica y relacional; esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos fronterizos como el de Cúcuta, caracterizados por flujos migratorios, tensiones sociopolíticas, mezclas

culturales, que no admiten lecturas ni respuestas simplificadoras. Por tal motivo, para comprenderla es necesario superar las lógicas de la educación tradicional que suelen simplificar dicha composición. Esta complejidad del pensamiento implica la necesidad de articular los saberes, integrar visiones y contemplar la idea de que el conocimiento tiene una naturaleza relacional por lo cual es necesario también identificar las tensiones existentes.

Desde esta perspectiva, la integración de la Filosofía para Niños dentro del proyecto es pertinente al implementar un análisis multidimensional, instaurar el diálogo, la construcción colectiva de sentido y el cuestionamiento, cambiando el modelo de inteligencia bancaria (Freire, 2012) y ejercitando la capacidad de comprender y actuar sobre el mundo.

El desarrollo de este primer eje, establece el fundamento del porqué del proyecto, proporcionando la justificación epistemológica, política y social para intervenir en la IED Pablo Correa León, luego de diagnosticar que el modelo tradicional de enseñanza de la filosofía no suplía las necesidades exigidas por el entorno y la normativa colombiana, por lo tanto, fundamenta el objetivo general de transformar dicha práctica pedagógica en un ejercicio emancipador y activo. A partir de este marco crítico, se abre paso a un segundo eje fundamental para el proyecto, el dirigido a la estrategia pedagógica de intervención.

En conclusión, el pensamiento complejo se transforma en la meta epistemológica que dirige la formación filosófica que busca lograr el proyecto, desde donde se integra el aspecto crítico, el diálogo y la multidimensionalidad en una práctica pedagógica transformadora.

1.4.4. Horizonte Crítico de la Educación: Realidad Social, Praxis y Complejidad

a. FpN como pensamiento reflexivo.

Partiendo de lo dicho anteriormente, la interpretación de la realidad implica reconocerla como una construcción social para el análisis y su transformación. Desde esta perspectiva, el



pensamiento reflexivo se consolida como un horizonte pedagógico fundamentado en la toma de conciencia crítica frente a la experiencia cotidiana. Así, la Filosofía para Niños (FpN) se presenta como una propuesta pertinente, puesto que convierte el diálogo y la reflexión en prácticas constantes dentro del aula, oponiéndose a modelos de enseñanza bancarios (Freire, 2012) y descontextualizados.

En el ámbito colombiano, Diego Pineda concibe la Filosofía para Niños como una estrategia para fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo. En esta línea, retomando a Bertrand Russell, Pineda (2004) señala que la filosofía no siempre ofrece respuestas definitivas, pero sí promueve el cuestionamiento y la capacidad de admirarse e interrogar la realidad cotidiana. Desde esta perspectiva, reflexionar implica reinterpretar críticamente la experiencia y el mundo.

Esta comprensión se vincula con la pragmática de John Dewey, quien concibe la educación como un proceso democrático basado en la indagación, la participación y la comunidad, permitiendo a los sujetos enfrentar críticamente los problemas de su entorno. En consecuencia, la Filosofía para Niños sitúa a los estudiantes como agentes capaces de pensar individual y colectivamente, superando la enseñanza tradicional de la filosofía y transformándola en una práctica conectada con las necesidades sociales y culturales del contexto escolar.

b. El hexágono del pensamiento.

Dentro de este enfoque aparece el hexágono del pensamiento de Lipman, modelo multidimensional que articula el pensamiento crítico, creativo, ético, conceptual y metacognitivo, orientados al análisis, la producción de significados, la reflexión sobre las acciones y la regulación de los propios procesos cognitivos. A estas dimensiones se suma el pensamiento cuidadoso, centrado en la empatía, la sensibilidad ética y el reconocimiento del otro, entendiendo que el razonamiento también implica considerar el impacto social y afectivo de las acciones y



discursos. En el contexto de la IED Pablo Correa León, marcado por la diversidad cultural y las tensiones sociales, este pensamiento adquiere especial relevancia al promover la cohesión social, el diálogo y la disminución de discursos de exclusión, convirtiendo a la Filosofía para Niños en una herramienta pedagógica que integra las dimensiones intelectual, existencial y social desde un compromiso ético con la comunidad.

c. La comunidad de indagación como metodología dialógica.

La estrategia metodológica central del proyecto es la comunidad de indagación, entendida como un espacio dialógico donde los estudiantes problematizan su realidad y construyen significados colectivamente. Esta metodología se articula, en primer lugar, con Paulo Freire (2012), quien plantea que el diálogo debe superar las relaciones tradicionales entre educador y estudiante, promoviendo la participación en la interpretación y transformación del mundo. En segundo lugar, se relaciona con la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, desde la cual los acuerdos deben surgir mediante el intercambio de razones en condiciones de igualdad, sustentadas en pretensiones de validez, veracidad, rectitud y verdad.

En el contexto de la IED Pablo Correa León, la comunidad de indagación se configura como un espacio para analizar problemáticas sociales, económicas y culturales, fortaleciendo la capacidad de deliberación de los estudiantes. Asimismo, el periódico escolar El Pensador se proyecta como una extensión de este ejercicio dialógico, permitiendo que las reflexiones construidas circulen en el ámbito público escolar.

En conjunto, la Filosofía para Niños, el hexágono del pensamiento y la comunidad de indagación constituyen el fundamento pedagógico de esta intervención socioeducativa, orientada al fortalecimiento del pensamiento multidimensional y la transformación crítica de la realidad escolar.

1.4.5. Antecedentes de la investigación

La implementación de la Filosofía para Niños plantea una enseñanza que se diferencian de la mera transmisión de conceptos teóricos. En este sentido Berrío (2023) señala que la enseñanza de la filosofía en Colombia se caracteriza por la transmisión de contenidos, de ideas de autores sin contextualización, modelos tradicionales que evidencian la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas contextualizadas y dinámicas. Así, el autor plantea que:

[...]la enseñanza de la filosofía para niños y niñas ha permitido no solo reflexiones sobre su oportuna intervención en los procesos de formación escolar, sino que ha generado propuestas que coinciden en la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y didácticas para hacer de este espacio algo realmente efectivo (Berrío, 2023, pp. 4).

Así, la Filosofía para Niños se presenta como una opción innovadora, redefiniendo la enseñanza de la filosofía, añadiendo y ejecutando la didáctica, la dimensión social y cognitiva en el proceso de aprendizaje.

Dimensión didáctica.

Diversos estudios cuestionan la enseñanza tradicional de la filosofía centrada en la transmisión de contenidos, señalando la necesidad de implementar estrategias activas y contextualizadas que relacionen la filosofía con la realidad de los estudiantes y promuevan el pensamiento crítico, la problematización y la transformación social mediante el diálogo, el debate, la escritura reflexiva y otros recursos creativos (Valencia & Martínez, 2022; Paredes Oviedo & Carmona-Cardona, 2019; Rodríguez, 2024; López-Pérez, 2025).

Moya (2020) plantea que la enseñanza de la filosofía debe encaminarse hacia la crítica de la hegemonía y la praxis liberadora. Similar a ello, Madrigal (2020) y los autores Pérez &



Cuervo (2025) resaltan el valor del dialogo filosófico como un medio de democratización de la palabra y la formación de sujetos críticos.

Finalmente, Santaella y Martínez (2020) aportan desde el catalizador que es el periódico escolar, en su función como herramienta pedagógica, resaltando su potencial para socializar y promover la reflexión, participación y producción escrita.

Dimensión social.

En la dimensión social, la Filosofía para Niños se considera una herramienta pedagógica encaminada al desarrollo de identidad, prevención de discursos de odio y convivencia en contextos diversos.

Cárdenas y Sánchez (2020, 2021), en sus trabajos *Filosofía para niños: una investigación educativa con relación a la identidad cultural* (2020) y *Filosofía para niños aplicada a la investigación educativa en relación con la identidad cultural dentro del subnivel de básica superior* (2021), analizan la relación que hay entre FpN e identidad cultural desde investigación acción participativas. Desde sus enfoques, estos autores evidencian la contribución de la Filosofía para Niños, en la formación de la identidad reflexiva, así como la promoción de prácticas basadas en el respeto, la participación y la escucha; desde esta visión, el dialogo filosófico da a los estudiantes la facilidad para cuestionar estereotipos, resignificar sus creencias y tradiciones culturales o comprender la identidad como una construcción que cambia y reconfigura en la interacción con los demás.

Por su parte, Barrientos (2021) analiza experiencias de filosofía con niños en contextos de vulnerabilidad, resaltando el papel de las comunidades de indagación al mejorar el desarrollo del pensamiento crítico, social y ético, en comunidades expuestas a la exclusión y marginación. Es



en estos contextos, donde el dialogo filosófico se convierte en un espacio para la construcción de sentido y resignificación colectiva basada en las experiencias sociales.

En *La Filosofía para Niños y Jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio*, Barrientos (2022) plantea la FpN como una estrategia para prevenir formas de exclusión y discriminación, como la xenofobia, la homofobia y otros discursos dirigidos contra diversos grupos sociales.

El autor aborda la Filosofía para Niños como una estrategia de prevención de estos discursos de odio, considerando su origen en la falta de capacidades críticas, generando efectos negativos en el proceso de cohesión social. Es aquí donde el pensamiento cuidadoso de la Filosofía para Niños, permite desarrollar empatía, justicia y conciencia social, habilidades fundamentales para oponerse a la exclusión y estigmatización.

En síntesis, los estudios presentados evidencian la trascendencia de la Filosofía para Niños desde su dimensión didáctica, hasta configurarse como una práctica ética y política, aportando a la formación de sujetos críticos y responsables, sobre todo, en contextos marcados por la migración, diversidad cultural y desigualdad.

Dimensión cognitiva.

Los estudios revisados coinciden en que la Filosofía para Niños fortalece habilidades cognitivas y críticas más allá de los enfoques tradicionales centrados en contenidos. Barrientos (2020) destaca que las Comunidades de Indagación favorecen el pensamiento multidimensional, la autocrítica y la reflexión ética; mientras que Sumiacher Zapotitla y Martínez (2021) evidencian mejoras en la argumentación y la dimensión afectiva del pensamiento. De igual forma, Chachay Vela (2025) identifica avances en comprensión crítica y habilidades metacognitivas, y Jaimes, Aarón y Pérez (2021), junto con Hernández Moncada (2020), resaltan



el papel activo del estudiante en procesos de diálogo y problematización. Finalmente, Pilatasig (2024) señala que la FpN puede implementarse desde la educación inicial, promoviendo habilidades duraderas como la curiosidad, la apertura al otro y la revisión crítica de creencias.

Conclusión.

Los textos revisados demuestran que la Filosofía para Niños relaciona dimensiones didácticas, sociales y cognitivas, moldeándose como una propuesta integral que puede superar a la enseñanza tradicional. En el contexto latinoamericano, se impone como una práctica potencial de transformación, encaminada al desarrollo del pensamiento crítico, la intervención en contextos sociales complejos y la construcción de identidad; aun así, es posible develar el vacío existente en la articulación entre comunidades de indagación y medios de comunicación escolar como vehículo de acción, lo que justifica la pertinencia y novedad del presente proyecto en el contexto de Cúcuta.

1.4.6. Vínculo entre la Filosofía para Niños y el Periódico Escolar: El Pensador

Comunidades de indagación y periódico escolar como ejercicio de Acción

Comunicativa.

Como ya fue definido, las comunidades de indagación inspiradas en la Filosofía para Niños constituyen un espacio en el que la democratización de la palabra adquiere un lugar central en el proceso educativo pues todos cuentan con la posibilidad de expresar, cuestionar y argumentar sus ideas; desde esta perspectiva, el dialogo filosófico deja de ser un intercambio de opiniones y se convierte en un proceso racional, argumentativo y colaborativo.

La Acción Comunicativa de Habermas (1987) entiende el diálogo como un proceso orientado a la comprensión mutua mediante el intercambio argumentado de razones; desde esta perspectiva, las comunidades de indagación funcionan como microesferas públicas donde se



democratiza la palabra, se legitima la voz del estudiante y se fortalece el pensamiento crítico.

Asimismo, siguiendo a Habermas (1962), el periódico escolar *El Pensador* permite proyectar estas reflexiones al espacio público, convirtiendo las ideas y argumentos construidos en el aula en un ejercicio de deliberación dirigido a la comunidad.

De este modo, el periódico escolar se convierte en la materialización concreta del diálogo filosófico colectivo: transforma la reflexión interna en un acto comunicativo público, traslada el pensamiento en un discurso dirigido a otros, y posibilita que los lectores se vean interpelados por las preguntas, análisis y problematizaciones elaboradas por los estudiantes. En síntesis, el Periódico Escolar: *El Pensador*, actúa como puente entre la comunidad de indagación y la esfera pública ampliando el alcance de las reflexiones críticas y contribuyendo a la comprensión social de la realidad desde la voz del estudiante.

El Pensador como ejercicio de praxis educativa.

Desde las pedagogías críticas, la educación es un acto político y ético; para Freire (1970), toda práctica educativa debe orientarse a la problematización de la realidad y al reconocimiento de los sujetos como protagonistas de su historia. En este sentido, las comunidades de indagación y el periódico *El Pensador* no solo son mediaciones de diálogo, sino dispositivos pedagógicos de subjetivación política.

En el contexto de la IED Pablo Correa León, la enseñanza tradicional de la filosofía centrada en la transmisión de contenidos limita el reconocimiento del estudiante como sujeto crítico y reflexivo, contradiciendo los fines formativos planteados por la Ley 115 de 1994 (Berrío, 2023). Frente a ello, el periódico escolar *El Pensador* trasciende su función informativa y se configura como un espacio público de interlocución donde, siguiendo a Arendt (1993), la palabra y la acción permiten visibilizar a los sujetos y construir realidad colectiva.

En este sentido, lo real se constituye en la esfera pública, donde las experiencias adquieren significado compartido. Así, El Pensador visibiliza la voz de los estudiantes y los posiciona como interlocutores, sacándolos de una “zona de irrealidad social”.

Esta función se articula con la praxis freireana al convertir la reflexión en acción colectiva, transformando los temas de la comunidad de indagación en una devolución crítica a la comunidad. En consecuencia, El Pensador se configura como un dispositivo político que rompe el silenciamiento pedagógico y concreta la praxis transformadora al proyectar la reflexión al ámbito público.

1.4.7. Tránsito de lo teórico a lo metodológico

Investigación Acción educativa.

La investigación–acción educativa propuesta por Elliott (1993) resulta pertinente para el presente estudio, pues concibe la práctica pedagógica como un espacio de indagación sistemática en el que el docente-investigador problematiza su propia acción y la transforma mediante un proceso cíclico y autorreflexivo. Según Elliott, no se trata de una secuencia técnica de pasos, sino de un proceso de reconstrucción de la práctica que integra planificación, intervención, observación y reinterpretación.

Esta lógica metodológica se articula con la estructura de los objetivos del proyecto: el diseño del plan de acción corresponde al momento de planificación; la implementación de las comunidades de indagación mediadas por el periódico escolar se ubica en la acción pedagógica; y la evaluación del pensamiento crítico y la reflexión social se vincula con la observación e interpretación.

En síntesis, la investigación–acción educativa se asume como una lógica epistémica coherente con las pedagogías críticas, en la que la praxis educativa se convierte en un espacio



donde la teoría se pone a prueba, se enriquece y se reformula. Este proceso permite que la reflexión teórica oriente la intervención y, a su vez, que los hallazgos y experiencias complejicen la comprensión inicial, generando un diálogo constante entre concepto y práctica.

Enfoque Hermenéutico.

El proyecto adopta un enfoque crítico–interpretativo hermenéutico que articula la comprensión profunda de las experiencias con la intención transformadora de las pedagogías críticas. Desde Schütz (1967), los actores construyen sentido sobre su mundo a partir de sus vivencias e interacciones, lo que resulta fundamental para comprender cómo los estudiantes interpretan su realidad social y la reelaboran mediante el diálogo filosófico.

En coherencia, la hermenéutica, desde Gadamer (1990), entiende la comprensión como interpretación de significados situados en contextos concretos, lo cual permite analizar las interacciones, debates y producciones de las comunidades de indagación. Desde el componente crítico, Freire (1970) plantea que la educación debe promover una lectura crítica del mundo, en la que los sujetos reconozcan y transformen sus condiciones sociales, lo que implica comprender las reflexiones estudiantiles como actos políticos.

En este sentido, el enfoque crítico–interpretativo hermenéutico no se limita a comprender lo dicho por los estudiantes, sino que busca reconocer cómo esa comprensión transforma su posición frente a la realidad.

Rigor metodológico.

Para garantizar el rigor metodológico, se retoman los aportes de Sampieri, Collado y Lucio (2014), quienes plantean que en la investigación cualitativa es necesario definir claramente los constructos y criterios de análisis. En este proyecto, el pensamiento crítico y la reflexión



social operan como categorías fundamentales que, aunque observables, se analizan desde una perspectiva interpretativa y contextual.

Esta delimitación no simplifica la comprensión de los fenómenos educativos, sino que orienta la observación hacia procesos de toma de conciencia y mejora en el marco de las pedagogías críticas. En consecuencia, los instrumentos de recolección y análisis buscan captar la riqueza cualitativa de las interacciones, producciones y discursos de los estudiantes, atendiendo a los matices y contradicciones propias de las comunidades de indagación.

El uso de estas categorías permite articular objetivos, procedimientos de análisis y enfoque metodológico, preservando la dialogicidad, la contextualización y el carácter emancipador de la investigación. Así, el rigor se refleja en la profundidad interpretativa y en la relevancia transformadora del análisis.

1.4.8. Marco conceptual

El presente marco conceptual delimita los conceptos que dirigen el proceso investigativo y la propuesta pedagógica del proyecto, basada en comunidades de indagación desde la Filosofía para Niños, considerada como estrategia de intervención educativa para el fortalecimiento del pensamiento crítico en contextos vulnerables. Esta propuesta surge del interés por entender y aplicar la filosofía como herramienta de cambio social, brindando herramientas analíticas y reflexivas, con las que puedan interpretar y cambiar su realidad desde su participación activa.

Desde esta visión, la filosofía aplicada como método pedagógico y practica de transformación, integra los siguientes conceptos clave:

1. Filosofía para Niños

La Filosofía para Niños es una metodología creada por Matthew Lipman y Ann Sharp en 1968 (Camero et al., 2024). Lipman la concibe como un proyecto educativo y no como una



asignatura teórica (Lipman, 1992). Su propósito es propiciar en los niños y niñas herramientas para reflexionar sobre el mundo que los rodea. Dentro de esta propuesta se desarrollan las comunidades de indagación, mediante las cuales los estudiantes no solo aprenden filosofía, sino que fortalecen el pensamiento multidimensional.

2. Comunidades de indagación

Las comunidades de indagación se constituyen como un proceso grupal de diálogo y reflexión en el que los niños y niñas ejercen una “exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992, pp. 40).

Barrientos (2022) las define como “un grupo de personas que explora una pregunta cooperativamente por medio del pensamiento multidimensional” (pp. 7), destacando su carácter comunitario, crítico y participativo.

3. Pensamiento multidimensional

Lipman propone el pensamiento multidimensional como un componente para nutrir la capacidad de analizar y actuar. Este reúne al pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Camero et al., 2024).

a. Pensamiento crítico

Este pensamiento reúne las habilidades de análisis, interpretación, conceptualización y reflexión sobre la realidad. Según Barrientos (2024), implica autocrítica y sensibilidad frente al contexto.

Desde la *Pedagogía del oprimido*, Freire (2012) plantea que el pensamiento crítico no es solo una actividad intelectual, sino una praxis transformadora:



“debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción debe llevarse a cabo con los oprimidos” (Freire, 2012, pp. 63).

Así, reflexión y acción constituyen una unidad orientada a la transformación social.

b. Pensamiento creativo

El pensamiento creativo se vincula a la originalidad y la generación de ideas nuevas. Según Lago, citado por Barrientos (2022), “El pensamiento creativo apunta a la originalidad para generar nuevas ideas y exige virtudes para saltar entre marcos y criterios” (pp. 4).

Esta dimensión busca promover las propuestas originales y formas alternas de expresión, trascendiendo la evaluación tradicional (Camero et al., 2024). De este modo, el periódico escolar *El Pensador*, se establece como un espacio para que los estudiantes expresen creativamente sus reflexiones e ideas.

c. Pensamiento cuidadoso

El pensamiento cuidadoso expresa la parte afectiva y ética del pensamiento multidimensional; Lipman plantea que “sin la presencia de emoción, el pensamiento carecería de sabor” (citado en Camero et al., 2024, pp. 83).

Esta dimensión promueve la empatía, el respeto y el reconocimiento del otro:

“las decisiones motivadas por el amor conllevan actitudes empáticas, mientras que las basadas en el odio resultan en acciones hostiles...” (Camero, 2024, pp. 83).

De igual modo, Barrientos (2022) afirma que:

“El pensamiento cuidadoso se distingue como el que proporciona el mayor arsenal contra los discursos del odio” (pp. 9).

En consecuencia, el pensamiento cuidadoso fortalece la escucha, la empatía y la construcción de comunidad dentro de las comunidades de indagación.

- **Intervención socioeducativa**

La intervención socioeducativa implica procesos educativos, político y de transformación. Añaños, García y Moles (2021) plantean cuatro fases: análisis de la realidad, diseño, ejecución y evaluación. Estas etapas se relacionan con los objetivos específicos de la presente investigación.

El planteamiento se relaciona con la investigación-acción educativa, dado que busca intervenir críticamente las problemáticas del entorno por medio de la filosofía y no solamente a la transmisión de contenidos.

- **Sujeto político**

Los estudiantes se entienden como sujetos políticos, con la capacidad de reflexión y acción sobre su realidad. Freire (2012) critica la educación bancaria porque reduce al estudiante a un recipiente de conocimiento.

Para contrastar, esta investigación considera al estudiante como sujeto crítico y transformador, que puede interpretar y actuar frente a su contexto.

- **Mediación pedagógica**

La mediación pedagógica implica procesos de interacción y construcción de significados, más allá de la transmisión de contenidos (Alzate & Castañeda, 2020).

Es así como el periódico escolar se establece como una acción comunicativa que da visibilidad al dialogo, reflexión y producción crítica de los estudiantes en la esfera pública.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1. Enfoque Metodológico

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar las experiencias educativas desde sus contextos y significados, estableciendo que el conocimiento no puede reducirse a resultados medibles, sino que se construye por medio de las experiencias y reflexiones de sus participantes.

Valle, Manrique y Revilla (2022) señalan que la investigación cualitativa permite analizar la realidad educativa desde la experiencia del investigador y la interpretación de los actores sociales. Esta perspectiva resulta pertinente para comprender las dinámicas del aula de filosofía en contextos de vulnerabilidad social.

Asimismo, la investigación se articula con la línea de pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la Universidad Santo Tomás, desde la cual el conocimiento se concibe como práctica situada, reflexiva y transformadora. En coherencia con Freire (1970), el enfoque cualitativo adquiere un carácter emancipador al reconocer la educación como espacio de diálogo, resistencia y construcción colectiva de saber.

Finalmente, el enfoque cualitativo-crítico considera la educación como un campo de intervención social y política donde el conocimiento no solo se interpreta, sino que también se reconstruye junto con los sujetos participantes.

El estudio adopta el diseño metodológico de la Investigación–Acción Educativa, entendida como un proceso reflexivo y participativo orientado a transformar la práctica pedagógica (Elliott, 1993). Desde esta perspectiva, el docente se convierte en investigador de su propio quehacer y el aula en un espacio de construcción de conocimiento.



La investigación se sustenta en una perspectiva epistemológica crítica e interpretativa, que entiende el conocimiento como una construcción social situada y dirigida a la transformación de la realidad. Entender la enseñanza de la filosofía desde contextos vulnerables implica entender que las prácticas educativas están ligadas a las relaciones sociales, culturales y políticas, influyendo en la forma en que los estudiantes leen el mundo.

Desde la interpretación, el conocimiento no se concibe como el reflejo objetivo de la realidad, sino como una construcción subjetiva resultado de los significados compartidos entre los sujetos (Schütz, 1993). De este modo, la investigación busca comprender la forma en que los estudiantes asignan sentido a sus experiencias, a la escuela y la filosofía.

Desde la epistemología crítica, el conocimiento se entiende como una práctica social orientada a la transformación de las condiciones de desigualdad y a la emancipación de los sujetos (Horkheimer, 1974; Habermas, 1987; Freire, 1970). En este sentido, la investigación se concibe como un ejercicio reflexivo y transformador, donde las comunidades de indagación promueven la participación, la construcción colectiva de conocimiento y la democratización de la palabra.

2.2. Contexto y Participantes

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Pablo Correa León, ubicada en Cúcuta, Norte de Santander, en un contexto escolar caracterizado por la diversidad sociocultural y dinámicas de vulnerabilidad social. En este escenario, la enseñanza de la Filosofía se desarrolla principalmente desde enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, lo que limita el diálogo y la reflexión crítica. El proyecto se implementará con 20 estudiantes de grado séptimo, con el propósito de promover el pensamiento crítico y la reflexión ética mediante comunidades de indagación inspiradas en la Filosofía para Niños. Los encuentros



se desarrollarán entre el 29 de enero y el 11 de marzo de 2026, en sesiones semanales integradas a la clase de filosofía.

Como producto central se plantea la elaboración de una edición del periódico escolar *El Pensador*, resultado de las reflexiones y discusiones construidas colectivamente en el aula. Este funcionará como dispositivo de comunicación y mediación pedagógica para visibilizar el pensamiento crítico desarrollado en las comunidades de indagación.

La participación de los estudiantes contará con autorización institucional, asentimiento informado de los menores y consentimiento informado de los padres o acudientes, garantizando principios éticos de voluntariedad, confidencialidad y respeto por la dignidad de los participantes.

Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), la investigación cualitativa recurre al muestreo intencional o teórico, en el cual los participantes son seleccionados por su capacidad para aportar información significativa al fenómeno estudiado. El interés no radica en la representatividad estadística, sino en comprender las experiencias y significados contruidos por los actores sociales dentro de un contexto específico.

En coherencia con la Investigación–Acción Educativa, participaron 20 estudiantes de grado séptimo del Colegio Pablo Correa León, seleccionados por su interés en el diálogo filosófico y la construcción colectiva de conocimiento en torno al periódico escolar *El Pensador*, garantizando criterios éticos de participación. Asimismo, el docente-investigador asumió un rol activo y reflexivo, orientado al análisis y transformación de su práctica pedagógica junto con los estudiantes (Elliott, 1993).

Los criterios de inclusión se establecieron desde la pertinencia teórica y contextual, privilegiando la participación de estudiantes comprometidos con las dinámicas de diálogo y

reflexión desarrolladas entre el 29 de enero y el 11 de marzo de 2026. Así, la selección se concibe como un proceso ético y reflexivo coherente con las pedagogías emancipadoras, que reconocen a los estudiantes como sujetos epistémicos capaces de construir conocimiento y transformar su realidad social (Freire, 1970).

2.3. Instrumentos de Recolección de Datos

En coherencia con el enfoque cualitativo y los planteamientos de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), se seleccionaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información, orientados al análisis de las dinámicas de diálogo, reflexión y construcción de pensamiento crítico desarrolladas durante la investigación:

Técnica / Instrumento	Descripción	Propósito / Categoría de análisis
Observación participante	Permitirá registrar las interacciones, dinámicas de diálogo y formas de participación desarrolladas durante las comunidades de indagación filosófica, involucrando al docente-investigador en el contexto educativo.	Analizar comportamientos, actitudes, argumentación, participación dialógica, reconocimiento del otro y reflexión social.
Diario de campo	Instrumento narrativo y reflexivo para registrar observaciones, interpretaciones, emociones y aprendizajes surgidos durante las sesiones.	Reflexionar sobre la práctica pedagógica e identificar procesos de participación, problematización y pensamiento crítico.
Entrevista semiestructurada grupal	Técnica basada en preguntas abiertas para conocer percepciones y experiencias de los estudiantes antes y después de las comunidades de indagación y del periódico escolar.	Identificar transformaciones en categorías como diálogo, argumentación, reconocimiento del otro y relación entre reflexión y acción.
Análisis documental	Permitirá examinar producciones escritas y materiales elaborados en las comunidades de indagación y en el periódico escolar <i>El Pensador</i> .	Comprender prácticas filosóficas, reflexión ética, pensamiento crítico y procesos argumentativos vinculados a la realidad social.
Formato de observación participante	Instrumento sistemático para registrar las dinámicas observadas durante las sesiones filosóficas.	Analizar categorías como participación, problematización, argumentación, conciencia social y vínculo entre diálogo y acción.
Formato de diario de campo	Registro descriptivo y reflexivo del proceso pedagógico y de las experiencias del docente-investigador.	Identificar aprendizajes, transformaciones y reflexiones sobre la práctica educativa.
Guía de entrevista semiestructurada	Conjunto de preguntas abiertas aplicadas antes y después de la intervención pedagógica.	Explorar percepciones estudiantiles sobre filosofía, realidad social y comunidades de indagación.
Matriz de análisis de producciones estudiantiles	Herramienta de organización y análisis de textos y reflexiones elaboradas por los estudiantes.	Examinar pensamiento crítico, reflexión ética, argumentación filosófica y comprensión de la realidad social.
Procedimiento metodológico	El proceso investigativo se organiza en tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación, desde la Investigación-Acción Educativa (Elliott, 1993).	Diagnosticar, intervenir y reflexionar críticamente sobre las transformaciones generadas en el aula de filosofía.

Partiendo de las técnicas e instrumentos anteriormente mencionados, el desarrollo metodológico se estructurará en tres fases relacionadas desde la Investigación–Acción Educativa. La primera fase, correspondiente al diagnóstico crítico situado y desarrollada entre las semanas 1 y 2, contemplará la convocatoria y selección de los estudiantes participantes, la realización de entrevistas semiestructuradas grupales, la identificación de temas generadores y la observación participante, con el propósito de diseñar el plan de acción pedagógica para la implementación de comunidades de indagación inspiradas en la Filosofía para Niños. La segunda fase, desarrollada entre las semanas 3 y 5, estará orientada a la implementación y ejecución de las comunidades de indagación mediante sesiones de diálogo filosófico, registros de interacción, diligenciamiento del diario de campo y elaboración de producciones para el periódico escolar *El Pensador*, buscando fortalecer el pensamiento crítico y la reflexión social de los estudiantes. Finalmente, la tercera fase, comprendida entre las semanas 6 y 8, se centrará en la evaluación y análisis de resultados a partir de entrevistas, matrices de análisis y una evaluación situada, concebida como un ejercicio de lectura crítica que permita contrastar las percepciones iniciales y finales de los estudiantes, así como identificar las transformaciones discursivas, éticas y participativas generadas durante el proceso investigativo.

2.4. Plan de Acción

La Investigación–Acción Educativa articula teoría y práctica mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión crítica. Su propósito no es producir generalizaciones universales, sino generar conocimiento situado orientado al mejoramiento de la práctica educativa.



Este diseño metodológico se ajusta a los objetivos del proyecto, permitiendo desarrollar

tres fases articuladas:

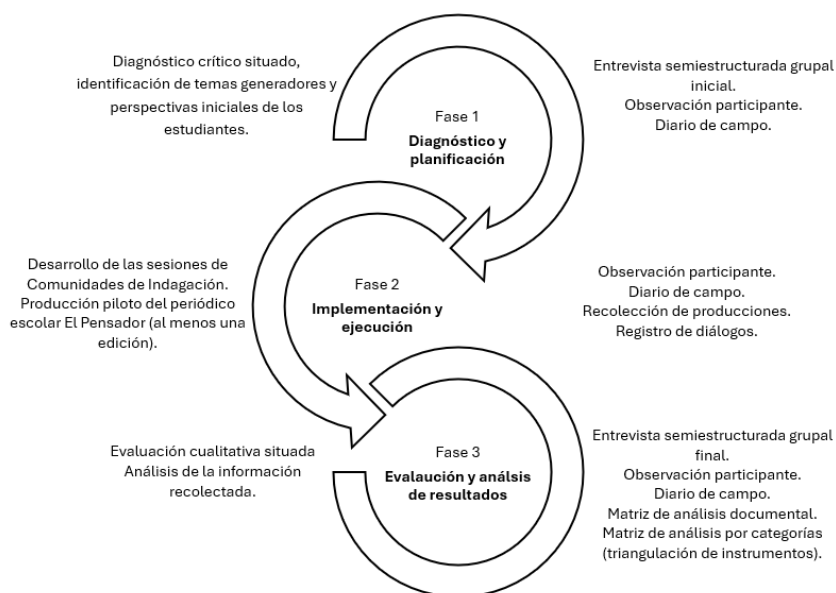
- Diseño del plan de acción pedagógica.
- Implementación de comunidades de indagación.
- Evaluación y reflexión sobre los resultados.

Estas fases demuestran el carácter dinámico y colaborativo de la Investigación–Acción Educativa, donde el docente-investigador examina críticamente su práctica junto con los estudiantes y construye conocimiento pedagógico desde la experiencia compartida.

De este modo, la Investigación–Acción Educativa es pertinente para comprender y transformar la enseñanza de la filosofía en contextos vulnerables, articulando teoría crítica y acción educativa para promover pensamiento crítico, participación democrática y reflexión sobre la realidad social.

Figura 1

Fases de la investigación–acción educativa en el proyecto





Nota. Elaboración propia a partir del enfoque de investigación–acción educativa (Elliott, 2000; Restrepo, 2004).

2.4.1. Análisis de la información

El análisis de la información se desarrollará desde el enfoque cualitativo, critico, interpretativo, hermenéutico, coherente con la Investigación Acción Educativa, el cual busca comprender procesos de transformación que surgen de la práctica pedagógica, más que establecer mediciones cuantificables. De esta forma, el análisis se orienta a interpretar los significados, interacciones y cambios que se producen en los estudiantes a lo largo de la implementación de las comunidades de indagación y el periódico escolar El Pensador.

La estrategia central de análisis será la triangulación, entendida como el cruce sistemático de la información obtenida mediante la observación participante, el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y la matriz de análisis documental, con el fin de fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos. El proceso analítico se organizará a partir de las categorías establecidas en el Anexo 1, permitiendo relacionar las observaciones, las reflexiones de los estudiantes y las interpretaciones del investigador. Asimismo, comprenderá la organización, codificación e interpretación crítica de la información a la luz del marco teórico y los objetivos del proyecto, posibilitando identificar las transformaciones y tensiones surgidas durante la intervención pedagógica y valorar la pertinencia de las comunidades de indagación en la enseñanza de la filosofía.

2.4.2. Consideraciones éticas de la investigación

Realizar una intervención socioeducativa con la participación de población vulnerable y menores de edad, implica una responsabilidad ética que garantice los derechos de la población



participante, para que sea un proceso investigativo transparente y confiable. Por lo anterior, se incorpora en el diseño metodológico el presente apartado de consideraciones éticas.

Tipo de riesgo.

En concordancia con la Declaración de Helsinki (2013) y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (1993), se clasifica el presente trabajo como una investigación de riesgo mínimo, debido a que no se harán intervenciones físicas, psicológicas y biomédicas a las personas, sino que las actividades se desarrollarán exclusivamente a través de observación pedagógica, diálogo reflexivo y producción escrita dentro del currículo regular de la Institución Educativa Pablo Correa León, sin exceder las prácticas habituales de dicho establecimiento.

Consentimientos y asentamientos informados.

La presente investigación contará con los documentos de autorización que garantiza la participación de manera voluntaria, informada y responsable.

Documento	Justificación
Consentimiento informado de padres o acudientes	Es necesario que los padres de familia o acudientes llenen este requisito para otorgar el permiso de participación a los estudiantes que son menores de edad.
Asentimiento informado de los estudiantes.	Se reconoce que los estudiantes son sujetos de derecho y se respeta su capacidad de expresar opiniones, asociarse, ser escuchados y de participar libremente.
Aval institucional	Este documento proporciona los permisos otorgados por la rectoría para la ejecución del proyecto en la Institución Educativa Pablo Correa León.

Los documentos descritos en la anterior tabla serán diligenciados antes de iniciar la recolección de datos y como parte de la aplicación del objetivo específico uno para asegurar una participación libre y consciente en el proyecto. Los estudiantes no van a ver afectada su evaluación académica si deciden o no participar, o sin importar la forma en cómo participen del

proceso. El uso que se hará de la información de los estudiantes va a ser pedagógico y no sancionatorio.

Confidencialidad.

Se garantiza el anonimato de los participantes del proyecto. La identidad de los menores de edad participantes será protegida mediante la aplicación de códigos alfanuméricos (por ejemplo: P1: significa Participante 1) en vez de sus nombres reales, para que no estén expuestos a identificación pública.

También, se especifica que los registros sonoros, visuales y escritos serán almacenados en archivos protegidos con acceso restringido, los cuales estarán bajo una cadena de custodia de las directivas de la institución y los investigadores responsables. Esto garantizará que la información no sea mal divulgada a terceros no autorizados y que su tratamiento se limite al manejo responsable estrictamente para usos académicos.

a. Manejo de discursos sensibles.

En la ejecución del proyecto, en las entrevistas grupales y en las comunidades de indagación se abordarán temáticas que para algunos participantes pueden ser sensibles. En caso de que algún aspecto resulte sensible para alguno de los participantes o sienta malestar emocional se activará de inmediato la ruta de acompañamiento, iniciando por remitir su caso al orientador escolar de la institución, garantizando una atención respetuosa y oportuna.

b. Participación y retiro de los estudiantes participantes.

Los participantes de este proceso investigativo tienen el derecho a retirarse en cualquier instancia de este sin que repercuta en su proceso escolar ni que tenga sanciones académicas ni disciplinarias o de otra índole.

c. Tratamiento y uso de materiales.



Las producciones escritas de los estudiantes y demás materiales que estos elaboren y produzcan para el periódico El Pensador serán usados única y exclusivamente para fines académicos y pedagógicos, respetando la autoría y restringiendo totalmente su uso comercial.

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1. Plan de acción

El plan de acción se llevó a cabo en cinco sesiones de comunidades de indagación, orientada a fortalecer el diálogo social crítico. Las cuales se estructuraron de la siguiente manera.

Fase 1

Diagnóstico y planificación. En la fase 1 se llevó a cabo el diagnóstico y la planificación, para dar cumplimiento al primer objetivo específico. Se hizo un diagnóstico crítico situado, identificación de temas generadores y las perspectivas iniciales de los estudiantes. Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada grupal el día 10 de febrero de 2026 con el propósito de indagar percepciones preliminares sobre problemáticas sociales, capacidad argumentativa y comprensión del pensamiento crítico.

En este primer acercamiento, se realizó para conocer las visiones del mundo de los estudiantes. Se identificaron problemas recurrentes en su entorno, como la delincuencia, el deterioro de las calles, la corrupción y la inseguridad en Cúcuta. Se evidenció que los estudiantes narran la realidad desde anécdotas personales cargadas de emociones, especialmente el miedo y la desconfianza institucional. A nivel dialógico, se observó una participación reactiva y una argumentación basada principalmente en el sentido común y la experiencia directa. Esta sesión confirmó la pertinencia de la intervención al identificar que, aunque existen preocupaciones sociales, falta un espacio de reflexión sistemática para abordarlas.

Fase 2

Implementación.

Se llevó a cabo la implementación de cinco sesiones de comunidades de indagación.

- **Sesión 1: ¿Pensar nos hace libres o nos puede meter en problemas?**

Fecha: 12 de febrero de 2026

Objetivo:

Reconocer la comunidad de indagación como un espacio de diálogo respetuoso y cuestionamiento.

La sesión inició con la instauración de la *rutina de pensamiento*: escuchar, reflexionar, pedir la palabra y respetar al otro. El diálogo giró en torno a la pregunta “¿podemos vivir sin pensar?”, donde los estudiantes concluyeron que el pensamiento es un acto que previene errores y nos distingue de los animales, aunque admitieron que no es un acto instintivo, sino que se aprende. Posteriormente, se debatió sobre la obediencia frente al cuestionamiento, utilizando la figura de Sócrates y textos generados con IA sobre problemáticas nacionales como la violencia. Los estudiantes concluyeron que cuestionar es vital para la autonomía, comparando la obediencia ciega con el funcionamiento de las máquinas o robots. Como producto, realizaron caricaturas que retrataron tensiones entre la libertad de pensar y el control de figuras de poder.

- **Sesión 2: Dignidad humana y problemáticas locales**

Fecha: 16 de febrero de 2026

Objetivo: Reflexionar críticamente sobre la dignidad humana a partir de problemas sociales del contexto fronterizo.

Tras establecer acuerdos sobre la disposición y la escucha activa, se presentó el proyecto de un periódico escolar crítico como espacio para la expresión de posturas propias. Se



contextualizó la realidad de Cúcuta como ciudad fronteriza, identificando problemáticas como la migración, la inseguridad y la instrumentalización de poblaciones vulnerables por bandas criminales, apoyándose en un video periodístico. El diálogo permitió que los estudiantes vincularan la dignidad con el respeto, los derechos fundamentales y la satisfacción de necesidades básicas, enfatizando que todo ser humano la posee por el simple hecho de ser persona. La actividad de cierre consistió en la redacción de un relato breve donde debían representar una situación problemática y proponer una solución ética.

- ***Sesión 3: La dignidad y la resolución ética de conflictos escolares***

Fecha: 20 de febrero de 2026.

Objetivo: Problematicar conflictos del aula y explorar alternativas no violentas desde la ética socrática.

La sesión tres fue una reorganización pedagógica intencionada ante un conflicto real de agresiones verbales ocurrido en el grupo el día previo. La docente utilizó la pregunta “¿qué razón válida existe para agredir a otro?” para invitar a mirar “hacia adentro” y reconocer cómo la dignidad se vulnera también en el salón mediante burlas o apodos. Inspirados en la ética socrática (el mal como ignorancia), se analizaron las causas de la violencia, como los patrones de crianza y el entorno barrial. Los estudiantes reflexionaron sobre la responsabilidad individual y la capacidad de decidir no reproducir la cadena de violencia. Se elaboró un cómic de representando soluciones a situaciones de agresión, como el *bullying* o la violencia proyectada en la escuela.

- ***Sesión 4: Dignidad humana, exclusión social y lectura crítica de la realidad.***

Fecha: 23 de febrero de 2026.

Objetivo: Promover una lectura crítica de la indigencia y la exclusión social en el contexto local mediante la interpretación de la Alegoría de la Caverna de Platón.



Esta sesión se planteó como una continuidad pedagógica que vinculó el cuestionamiento filosófico con las problemáticas sociales de Cúcuta. El detonante fue la presentación de imágenes de indigencia en la ciudad y noticias locales, lo que generó un diálogo sobre las causas de esta situación. El debate osciló entre posturas que atribuían la indigencia a decisiones individuales y lecturas más complejas que consideraban factores estructurales como la falta de oportunidades y el contexto familiar. Un punto de especial reflexión ética fue el análisis del impacto deshumanizante del lenguaje, cuestionando términos como “indigente” o “desechable” y su relación con la vulneración de la identidad y la dignidad.

Para profundizar en este análisis, se introdujo la Alegoría de la Caverna como herramienta conceptual. Los estudiantes lograron establecer conexiones entre las “sombras” y la ignorancia o la comodidad de no querer ver realidades incómodas. El diálogo se enriqueció al vincular la metáfora con elementos contemporáneos como el uso excesivo de redes sociales y el entretenimiento como formas de evasión de la realidad social. Como ejercicio de praxis, se organizaron equipos para redactar un artículo de opinión que relacionara la indigencia con la alegoría platónica, buscando que los estudiantes transformaran su reflexión en un posicionamiento crítico destinado al periódico escolar. Las producciones textuales evidenciaron que los estudiantes reconocen la "salida de la caverna" como un proceso doloroso pero necesario que implica valentía y responsabilidad social.

- ***Sesión 5: Normalización de la desigualdad y la Alegoría de la Caverna***

Fecha: 10 de marzo de 2026

Objetivo: Problematicar la indiferencia social utilizando la metáfora platónica de la caverna.



Se empleó la Alegoría de la caverna para analizar por qué la sociedad ignora realidades constantes como la indigencia y el trabajo infantil. Mediante imágenes detonantes, los estudiantes discutieron cómo el "acostumbrarse" a ver el dolor ajeno es una forma de habitar la caverna. Surgieron debates sobre la responsabilidad individual frente a la estructural, cuestionando si la indiferencia es una elección o un mecanismo de defensa por miedo. Los estudiantes empezaron a incluirse a sí mismos en la crítica, reconociendo que el entretenimiento o el desinterés pueden ser sombras que ocultan la realidad. Como producto final, redactaron textos reflexivos (crónicas u opinión), donde algunos lograron niveles avanzados de análisis relacionando la caverna con el control de los medios y el agotamiento emocional ante la sobreexposición a problemas sociales.

Fase de Evaluación y análisis

En esta fase se hizo una entrevista semiestructura final para evidenciar avances dados por la implementación de las comunidades de indagación. Se llevó a cabo el análisis de los resultados con base en los instrumentos.

- ***Entrevista Final***

Fecha: 11 de marzo de 2026 Propósito: Recoger reflexiones y transformaciones generadas por el proceso y la experiencia del periódico escolar.

El Periódico *El Pensador* se desarrolló con base en las creaciones de los participantes en las distintas sesiones.

En el cierre del proceso, se evidenciaron transformaciones incipientes pero significativas. Los estudiantes manifestaron haber desarrollado una "nueva mirada" que les permite identificar problemas que antes pasaban desapercibidos, como la injusticia hacia los migrantes o la normalización de la pobreza. Se observó un fortalecimiento en la capacidad argumentativa, pasando de opiniones simples a justificaciones basadas en ejemplos y relaciones causales. A pesar



de los avances en empatía y conciencia social, la entrevista reveló que la praxis (paso del diálogo a la acción concreta) sigue siendo el mayor desafío, pues los estudiantes aún sienten temor o impotencia frente a las estructuras sociales, aunque reconocen que "no ignorar" es el primer paso hacia el cambio. El proceso concluyó reafirmando la pertinencia de las comunidades de indagación para formar sujetos reflexivos en contextos de alta vulnerabilidad social.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1. Análisis de diarios de campo basado en siete categorías. (ver anexos 1-5 y 16)

De acuerdo con la revisión de los diarios de campo, se hace evidente un contraste entre las distintas sesiones desarrolladas en las comunidades de indagación. Este instrumento permitió registrar las voces, producciones y reflexiones de los estudiantes, así como las apreciaciones del docente-investigador frente al proceso pedagógico. A partir de su análisis, fue posible identificar transformaciones en la participación de los estudiantes, evidenciando un cambio de postura más receptiva hacia formas de pensamiento más críticas, reflexivas y participativas, en relación con las categorías de análisis propuestas en la investigación.

a. Participación dialógica

En la etapa inicial, la participación de los estudiantes se caracterizó por la inmediatez en las respuestas y la ausencia de rutinas de pensamiento, lo que dificultaba la escucha activa y el diálogo colectivo. El docente-investigador señaló que “algunos no concretaban las respuestas o simplemente no participaron del encuentro” y que “algunos participantes solo querían expresar sus ideas, pero no escuchan las de los otros” (anexo 1). Estas dinámicas evidenciaban intervenciones centradas en opiniones individuales, sin interacción con las ideas de los demás.

Hacia el cierre del proceso, se identificó un avance significativo en la participación dialógica, pues los estudiantes comenzaron a responder a las intervenciones de sus compañeros,

matizar posturas y reconocer desacuerdos sin confrontación. En palabras del docente-investigador, “los estudiantes no solo intervienen con mayor frecuencia, sino que comienzan a responder a las ideas de otros” (anexo 5); aun así, se mantuvieron algunas dificultades relacionadas con el respeto por el uso de la palabra y la equidad en la participación, por lo que “se hace necesario fortalecer las normas de escucha activa y generar mayor equidad en la participación” (anexo 5).

b. Capacidad de problematización y reflexión

En un inicio, la problematización de los estudiantes se caracterizó por reflexiones incipientes y respuestas inmediatas, dificultando la profundización en las discusiones. Aunque algunos estudiantes lograban expresar posturas críticas, como cuando uno afirmó que “obedecer es necesario en algunos casos, pero, aunque obedezcamos podemos estar cuestionando internamente” (anexo 1), el docente-investigador señaló que “los estudiantes ya querían responder la pregunta sin haberla terminado de plantear” (anexo 1), evidenciando dificultades para sostener procesos reflexivos más amplios.

Hacia el desarrollo final de las sesiones, se puso en evidencia el avance en la capacidad de problematización, pues los estudiantes comenzaron a cuestionar críticamente las dinámicas de deducción y normalización presentes en su entorno. Esto se refleja en afirmaciones como “La gente se queda cómoda en esa realidad y deja de ver lo que hay afuera” (anexo 4). En este sentido, el docente-investigador destacó que “comienzan a interrogarse por las causas de las problemáticas y por su propia posición frente a ellas, evidenciando un tránsito hacia una conciencia más crítica” (anexo 5)

c. Argumentación

Al iniciar la aplicación, la argumentación de los estudiantes se caracterizó por respuestas impulsivas y dificultades para desarrollar ideas de manera clara y estructurada. Esto se manifestó en afirmaciones como “si no pensamos haríamos todo a la loca, por impulso, impulso, impulso y nos lleva a tomar malas decisiones” (anexo 1), donde, aunque existe una intención reflexiva, aún predominan explicaciones poco elaboradas.

Hacia las sesiones de cierre, se observó un fortalecimiento en la construcción de argumentos, pues los estudiantes comenzaron a justificar sus posturas mediante ejemplos y reflexiones más elaboradas. Esto se refleja en expresiones como “las personas no actúan mal por querer ser malas, sino por ignorancia o falta de aprendizaje” (anexo 3). Igualmente, el docente-investigador señaló que “se empieza a evidenciar una mayor intención de sustentar las ideas y no solo enunciarlas, marcando una evolución frente a sesiones anteriores” (anexo 5).

d. Reconocimiento del otro

Durante las primeras sesiones predominaban dinámicas de egocentrismo comunicativo, en las que los estudiantes priorizaban expresar sus propias ideas sin escuchar activamente a los demás; el docente-investigador señaló que “solo querían ser escuchados, pero no escuchaban” y que “a algunos estudiantes les cuesta trabajo pedir y respetar la palabra para hablar” (anexo 1).

Durante el cierre de la intervención, se evidenció una mayor apertura hacia el reconocimiento del otro, cuestionando expresiones deshumanizantes y reconociendo la dignidad e identidad de las personas más allá de su condición social. Esto se refleja en afirmaciones como “las palabras que se les dice también les afectan a ellos, aunque no lo digan, porque ellos tienen un nombre, una identidad” (anexo 4); no obstante, se mantuvieron algunas prácticas de interrupciones durante el diálogo, lo que indica que este reconocimiento aún se encuentra en



proceso de consolidación. Al respecto, el docente-investigador reflexionó que “aunque aún persisten interrupciones y dificultades en la regulación del turno de la palabra, lo que sugiere un proceso en consolidación hacia una participación más dialógica” (anexo 5).

e. Conciencia de la realidad social

En un principio, la conciencia social de los estudiantes se centraba en descripciones generales de problemáticas cercanas, reconocidas como situaciones que suelen “pasarse por alto”. Frente a esto, uno de los estudiantes afirmó que “Los colombianos saben lo que está pasando... pero por miedo no opinan” (anexo 2), evidenciando una comprensión inicial de las dinámicas sociales, aunque todavía limitada en su profundidad crítica.

Finalizando el proceso, los estudiantes comenzaron a construir interpretaciones más complejas sobre las causas y estructuras que sostienen la desigualdad social, relacionando aspectos económicos, mediáticos y culturales con la normalización de la indiferencia. En este sentido, el docente-investigador concluyó que “los estudiantes han avanzado de una comprensión descriptiva de su realidad social hacia una interpretación más reflexiva y problematizadora, logrando cuestionar la normalización de problemáticas y reconocerse como parte de dichas dinámicas” (anexo 5).

f. Postura ética frente a los conflictos

En la etapa inicial, el discernimiento ético de los estudiantes se encontraba principalmente enmarcado por la obediencia y al temor frente a las consecuencias de sus actos. Esto se demuestra en afirmaciones como “si me mandan a hacer algo que no debo... yo debo cuestionar” (anexo 1), donde el cuestionamiento ético aún dependía de normas externas.

Finalizando el proceso, se identificó un juicio ética más autónoma y contextualizada, en la que los estudiantes comenzaron a comprender las problemáticas sociales desde perspectivas



más complejas, diferenciando entre entender las condiciones de una persona y justificar sus acciones. En este sentido, el docente-investigador señaló que “los estudiantes logran conectar conceptos filosóficos con su realidad social, reconocerse como sujetos pensantes y asumir una postura ética frente a problemáticas concretas” (anexo 4). Adicionalmente, algunos estudiantes expresaron reflexiones como “No es solo culpa de ellos, a veces no tienen oportunidades” (anexo 5), evidenciando una comprensión más amplia de las realidades sociales. No obstante, persistió una tensión entre el juicio crítico y la acción concreta, pues “Uno puede opinar, pero actuar ya es otra cosa, porque da miedo” (anexo 5).

g. Vínculo entre diálogo y acción

La relación entre reflexión y acción se evidenciaron principalmente a través de producciones simbólicas sencillas, como caricaturas y textos narrativos. En una de estas producciones, una estudiante expresó que “el relato termina en una reflexión en torno a cuestionar lo que sucede a nuestro alrededor y no normalizar las malas acciones” (anexo 2), mostrando una aproximación inicial al análisis crítico de la realidad.

Hacia el cierre de la intervención, la producción escrita adquirió un carácter más reflexivo y propositivo mediante la construcción del periódico escolar El Pensador, donde los estudiantes plantearon rutas de transformación colectiva y buscaron generar conciencia social a través de la escritura. En este sentido, el docente-investigador sostuvo que en estas producciones el estudiante “propone rutas de transformación colectiva, evidenciando un avance en la construcción de pensamiento crítico” (anexo 5). Asimismo, se reconoce que “reflexionar es el primer paso” (anexo 5), consolidando la escritura como una forma de acción crítica frente a la realidad social.



Finalmente, en el instrumento de Diarios de Campo se puede constatar que es posible empezar a desarrollar pensamiento crítico en el aula, pero que este es un proceso gradual de desaprendizaje de la pasividad, en este sentido, la evolución del Diario 1 al Diario 5 confirma que los estudiantes lograron abandonar la condición de sujetos pasivos de su entorno para asumirse como sujetos capaces de cuestionar la realidad. El diario permite concluir que la comunidad de indagación no solo transformó el discurso, sino que instaló la duda metódica como una herramienta vital, validando la tesis de que la filosofía situada es un motor eficaz para la concienciación social y la agencia juvenil en contextos de vulnerabilidad.

4.2. Análisis de las entrevistas inicial y final basado en siete categorías

En el análisis comparativo de las entrevistas inicial y final, es posible observar un panorama comparativo entre el estado inicial de los estudiantes sin la intervención de las comunidades de indagación desde su propia voz y como estos mismos, responden las preguntas una vez participaron de las comunidades de indagación, facilitando un contraste clave para el estudio.

a. Participación dialógica

Al inicio de la primera fase, la participación de los estudiantes estaba mediada por el miedo al rechazo y la presión grupal, donde las diferencias solían generar críticas o menosprecio, predominando además dinámicas de escucha selectiva y la imposición de ideas por parte de algunos líderes. Esto se evidencia cuando, al hablar sobre las problemáticas del sector, un estudiante afirmó: “la convivencia, la delincuencia, porque hay muchos vecinos que le llevan mal, que no quieren ayudar a nada, también las drogas o los indigentes que consumen en todos lados” (anexo 6). Hacia el cierre del proceso, se observó una mayor apertura al diálogo y al reconocimiento del desacuerdo como una oportunidad de aprendizaje, pues un estudiante expresó

que “cuando alguien no está de acuerdo conmigo... me explico de una mejor manera... escucharía su opinión” (anexo 7), evidenciando avances hacia relaciones más dialógicas y reflexivas.

b. Capacidad de problematización y reflexión

El contraste en esta categoría evidencia una transformación significativa en la capacidad reflexiva de los estudiantes. Inicialmente, sus intervenciones se limitaban a describir problemáticas cotidianas de manera fragmentada, como se refleja en la afirmación: “depende de la situación, pero aquí lo que más se ve es que reaccionan, ellos no piensan” (anexo 6). Sin embargo, en la entrevista final se observa una mayor disposición a problematizar las causas de los conflictos y cuestionar prejuicios previos, evidenciado en expresiones como: “Creo que ya no soy tan prejuiciosa y pienso realmente por qué esas cosas pasan; antes simplemente pensaba que eran por tonterías o porque lo hacen por causar problemas, pero ahora me doy cuenta de que no siempre es así” (anexo 7).

c. Argumentación

La entrevista inicial evidenció dificultades en la construcción y sostenimiento de argumentos, pues los estudiantes manifestaban inseguridad frente al cuestionamiento de sus ideas. Esto se refleja en afirmaciones como: “Si uno está dando una respuesta... las personas dicen ¿Por qué? ¿De dónde sacó usted eso? ¿Para qué? ¿Dónde?” (anexo 6). Sin embargo, tras el desarrollo de las comunidades de indagación, se identificó un fortalecimiento en la argumentación y en la capacidad de sustentar posturas de manera más crítica y coherente. En este sentido, una estudiante expresó: “Sí hubo varios momentos en los que sentí que mi forma de pensar había cambiado por completo y la verdad me sentí feliz porque descubrí que si me lo propongo puedo ser alguien más crítico y no sería alguien fácil de convencer” (anexo 7).

d. Reconocimiento del otro

Se identifica un proceso progresivo de descentramiento del ego y reconocimiento del otro. Inicialmente, predominaban miradas estigmatizantes frente a ciertas realidades sociales, como se evidencia en expresiones como: “la convivencia, la delincuencia, porque hay muchos vecinos que le llevan mal, que no quieren ayudar a nada, también las drogas o los indigentes que consumen en todos lados” (anexo 6). Hacia la etapa final, los estudiantes comenzaron a cuestionar sus propios prejuicios y a desarrollar una empatía más contextualizada, reconociendo que sus juicios estaban condicionados por sus experiencias personales. Esto se refleja en afirmaciones como: “me considero alguien que a veces tiene faltas de empatía, pero después de estas charlas he aprendido a dejar de lado mi ‘egoísmo’ y ver que no todos tienen la misma suerte” (anexo 7).

e. Conciencia de la realidad social

Inicialmente, las problemáticas sociales como la corrupción o la delincuencia eran percibidas por los estudiantes como fenómenos externos y alejados de su capacidad de acción, evidenciado en afirmaciones como: “en mi barrio hay problemas en las calles, la corrupción, la politiquería” (anexo 6). Sin embargo, hacia el cierre del proceso se observa una mayor conciencia crítica sobre las dinámicas de poder y las desigualdades presentes tanto en el entorno social como escolar. Los estudiantes comenzaron a reconocer estas problemáticas como realidades cercanas que también los involucran, lo que se refleja en expresiones como: “fue un cambio no instantáneo, pero sí hubo; comencé a prestarle más atención a mi alrededor y fijarme en cada problema que me rodea que antes no veía” y “Sí, porque comprendo algunas situaciones que antes pasaban desapercibidas” (anexo 7).

f. Postura ética frente a los conflictos

El hallazgo más significativo en esta categoría es el tránsito de respuestas impulsivas hacia formas más reflexivas de afrontar el conflicto. En la entrevista inicial, los estudiantes asociaban las problemáticas escolares con conductas agresivas y falta de herramientas para el diálogo, como se evidencia en la afirmación: “Pues dentro del colegio la falta de valores, porque hay muchos niños que se pelean por tonterías” (anexo 6). Hacia el cierre del proceso, se identificó una mayor autorregulación y disposición a resolver las situaciones desde el razonamiento y la comunicación, reflejado en expresiones como: “Sí siento que mi forma de responder a las problemáticas ha cambiado mucho ya que a veces las ignoraba o simplemente respondía con violencia; ahora no, ahora pienso, razono y actúo” (anexo 7).

g. Vínculo entre diálogo y acción

En esta categoría, inicialmente los estudiantes concebían el periódico escolar como un espacio de identificación y expresión de experiencias comunes, tal como lo manifestó uno de ellos: “Siento que hay gente que se podría sentir incluso identificada con nuestras respuestas... mi barrio también hay delincuencia. Siento que eso también inspira” (anexo 6). Hacia el cierre del proceso, la producción escrita adquirió un sentido más transformador, pues los estudiantes comenzaron a reconocerla como una herramienta de impacto social y participación comunitaria. Esto se refleja en propuestas concretas relacionadas con problemáticas de su entorno y en reflexiones como: “Siento que más que todo tuvieron impacto en mí porque me hicieron cambiar mucho mi forma de pensar, aunque también pudo tener impacto en otras personas” (anexo 7), evidenciando que el pensamiento crítico trascendió la reflexión individual para proyectarse hacia la acción colectiva.



En resumen, el análisis de las entrevistas confirma que el dispositivo pedagógico de la comunidad de indagación facilitó una reconfiguración de los esquemas mentales de los estudiantes. Se pasó de una visión del mundo pasiva y reactiva a una postura proactiva y dialógica, donde la palabra escrita en el periódico escolar actuó como el puente necesario para dotar de sentido político y social a la reflexión filosófica, cumpliendo así con los objetivos de transformación crítica propuestos por la investigación.

4.3. Análisis de observaciones participantes basado en siete categorías.

El análisis de las Observaciones Participantes permite capturar la fenomenología del aula en tiempo real, proporcionando una mirada profunda sobre las evoluciones de las comunidades de indagación. Este instrumento actúa como un registro crítico de las interacciones, donde se evidencia no solo el discurso de los estudiantes, sino la transformación de sus disposiciones actitudinales y cognitivas frente a la realidad social.

a. Participación dialógica

Se observa una transición desde una participación impulsiva y desorganizada, donde los estudiantes interrumpían por el deseo de ser escuchados, hacia una interacción conectada y regulada. Aunque inicialmente fue necesaria la mediación docente constante para asegurar la escucha activa, como afirma el docente investigador “Aunque la sesión mostró dificultades en la escucha y en el respeto por la palabra del otro, también permitió visibilizar que la filosofía, cuando se articula con el contexto, redefine las formas de leer la experiencia cotidiana y brinda mayor profundidad a las intervenciones de los estudiantes.” (anexo 9), en las sesiones finales los participantes comenzaron a retomar ideas previas de sus compañeros para matizarlas o complejizarlas, demostrando el paso de una suma de intervenciones aisladas a una verdadera



construcción colectiva de significados, el docente investigador declara que “el diálogo empezó a funcionar como un espacio de contraste y elaboración colectiva” (anexo 13).

b. Capacidad de problematización y reflexión

La observación demuestra un tránsito de una conciencia adaptativa hacia una conciencia más problematizadora. Inicialmente, los estudiantes realizaban descripciones pasivas de su realidad social, pues “reconocen aspectos de la realidad social. Sin embargo, hace falta más conciencia de otros aspectos de la sociedad” (anexo 8). Hacia el desarrollo final del proceso, comenzaron a cuestionar críticamente situaciones normalizadas, utilizando referentes como las “sombras” de la caverna para reflexionar sobre prejuicios e indiferencia social. En este sentido, el docente-investigador señaló que “esto permitió que varios estudiantes establecieran relaciones entre los conceptos filosóficos y su propio contexto, avanzando hacia una reflexión más crítica sobre lo que viven y observan cotidianamente” (anexo 13), evidenciando una mayor problematización de sus propias formas de pensar.

c. Argumentación

En términos argumentativos, se ve un fortalecimiento progresivo en la capacidad de justificar ideas y establecer relaciones causales. Inicialmente predominaban opiniones espontáneas sustentadas en ejemplos simples, frente a lo cual el docente-investigador señaló que “desde el componente argumentativo, esta sesión evidencia la necesidad de desarrollar las habilidades pertinentes para este tipo de ejercicios de análisis y reflexión” (anexo 9). Conforme avanzó el proceso, los estudiantes comenzaron a construir conclusiones más elaboradas y a relacionar aspectos del entorno familiar y social con determinadas conductas, favoreciendo además la confrontación respetuosa de posturas dentro del diálogo. En este sentido, se destacó



que “aunque muchas de las intervenciones se basaron en opiniones, fue posible identificar el avance en la posibilidad de confrontar ideas dentro del diálogo” (anexo 13).

d. Reconocimiento del otro

Este apartado demuestra un avance significativo en el desarrollo del pensamiento cuidadoso y la empatía situada. Desde las primeras sesiones, el docente-investigador identificó que “algunos estudiantes reflexionaron sobre el impacto de las agresiones verbales en la dignidad de sus compañeros y de sí mismos” (anexo 10). A medida que avanzó el proceso, los estudiantes comenzaron a reconocer al otro como un sujeto digno y vulnerable, cuestionando expresiones deshumanizantes hacia poblaciones excluidas, como las personas habitantes de calle. En este sentido, la observación permitió evidenciar que el diálogo filosófico fortaleció la comprensión de la dignidad humana como un principio ético que trasciende las condiciones sociales, pues “se manifestó recurrentemente la empatía de los participantes, sobre todo cuando cuestionaron la indiferencia frente a personas en situación de vulnerabilidad” (anexo 13).

e. Conciencia de la realidad social

En los primeros encuentros de la intervención, el docente-investigador señaló que “esta sesión reveló que los estudiantes interpretan su realidad social y cotidiana de manera incipiente” (anexo 9); sin embargo, a medida que avanzó el proceso, problemáticas como la inseguridad, la migración y la corrupción en Cúcuta dejaron de percibirse como fenómenos ajenos y comenzaron a ser comprendidas desde una perspectiva más relacional y crítica. Los estudiantes se reconocieron como parte de las dinámicas sociales analizadas, fortaleciendo una lectura política de la realidad vinculada con desigualdades y relaciones de poder. En este sentido, se destacó que “la Alegoría de la caverna no se trabajó solo como contenido teórico, sino como una



herramienta para interpretar problemáticas cercanas como la desigualdad, la indiferencia y la normalización de ciertas injusticias” (anexo 13).

f. Postura ética frente a los conflictos

Se constata un progresivo refinamiento del juicio moral contextualizado, pues los estudiantes comenzaron a diferenciar entre comprender el origen de una conducta violenta y justificarla. Las comunidades de indagación favorecieron una postura de mayor responsabilidad individual, orientada a reflexionar sobre el impacto de las acciones en la dignidad del otro y a buscar alternativas de solución basadas en el respeto. Este cambio se refleja cuando el docente-investigador señala que “varios de los participantes manifestaron rechazo a la agresión como forma de resolver conflictos, lo cual llevó al grupo a determinar la necesidad por hacerse cargo de las acciones realizadas” (anexo 11), hasta reconocer posteriormente que “los conceptos filosóficos ofrecen marcos de comprensión que ayudan a los estudiantes a valorar críticamente la realidad y a establecer criterios para juzgarla” (anexo 13).

g. Vínculo entre diálogo y acción

La praxis crítica se materializó a través de las producciones comunicativas elaboradas para el periódico escolar El Pensador. El uso de caricaturas, historietas y textos escritos permitió transformar la reflexión filosófica en formas concretas de posicionamiento crítico frente al contexto social. Desde las primeras sesiones, el docente-investigador señaló que “el diálogo proporcionó elementos para que los estudiantes realizaran la caricatura para la sección del periódico El Pensador” (anexo 9). Hacia el cierre del proceso, se evidenció una comprensión más amplia del pensamiento crítico como posibilidad de acción social, pues “surgieron posturas en las que no solo se cuestionó la realidad, sino que también se reconoció que pensar críticamente puede ser un primer paso hacia la acción” (anexo 13).



Por último, las observaciones participantes permiten evidenciar que las comunidades de indagación favorecieron procesos de subjetivación política, convirtiendo el aula en un espacio de diálogo, reflexión y construcción colectiva. Asimismo, este instrumento permitió identificar que uno de los principales avances del proceso fue la capacidad de transformar situaciones reales del contexto en oportunidades pedagógicas, posibilitando que la filosofía trascendiera su dimensión teórica para consolidarse como una herramienta de lectura crítica y comprensión de la realidad social en los estudiantes.

4.4. Análisis de producciones del periódico escolar “El Pensador” basado en siete categorías

El análisis de las producciones elaboradas por los estudiantes en el periódico escolar El Pensador permitió evidenciar la consolidación del pensamiento crítico a través de la escritura como mediación pedagógica y reflexiva. Las narrativas, artículos y reflexiones construidas por los participantes representaron una extensión de las comunidades de indagación, donde el diálogo trascendió la oralidad para convertirse en una herramienta de expresión, cuestionamiento y posicionamiento frente a la realidad social. Mediante este ejercicio de escritura situada, los estudiantes avanzaron hacia formas más críticas de comprender su contexto, utilizando la palabra como medio para problematizar situaciones normalizadas en su entorno.

a. Participación dialógica

Las producciones demuestran una valoración de la apertura comunicativa como una forma de apoyo y acompañamiento frente a las problemáticas del entorno. En este sentido, el diálogo trascendió el intercambio de información para convertirse en un espacio de expresión, reflexión y visibilización de experiencias cotidianas, permitiendo a los estudiantes comunicar situaciones de su contexto y generar conciencia en otros. Asimismo, la participación se manifestó



en la construcción colectiva de alternativas de solución, miradas críticas sobre la realidad y reflexiones personales frente a las dinámicas sociales analizadas (ver anexo 14).

b. Capacidad de problematización y reflexión

Se percibe una ruptura con la aceptación acrítica de la realidad, en el que los estudiantes utilizaron la alegoría de la caverna como herramienta para cuestionar problemáticas como la inseguridad y la indiferencia social, preguntándose “¿por qué todo se ha vuelto tan normal?” (anexo 14). En este sentido, las producciones reflejan una mayor capacidad para problematizar situaciones cotidianas y reconocer que “la violencia empieza cuando se normaliza” (anexo 14), transformando experiencias comunes en objetos de reflexión crítica y filosófica.

c. Argumentación

El discurso de los estudiantes evidencia una evolución en la construcción de argumentos y en la justificación de posturas éticas frente a la realidad social. Las producciones presentan relaciones de causa y consecuencia al afirmar que “si dejamos de normalizar las cosas, empezaremos a actuar” (anexo 14), mostrando una comprensión más reflexiva de las problemáticas abordadas. Asimismo, los estudiantes comenzaron a cuestionar explicaciones simplistas sobre la desigualdad, reconociendo que “hay casos en el sistema que no dejan que todos tengan las mismas posibilidades” (anexo 14), lo que refleja una mayor capacidad para incorporar factores estructurales en sus razonamientos.

d. Reconocimiento del otro

Se observa un proceso de descentramiento que permitió a los estudiantes reconocer la dignidad de poblaciones históricamente estigmatizadas y cuestionar prácticas de exclusión presentes en su entorno. En las producciones se denuncia el individualismo reflejado en expresiones como “mientras no les pase a ellos no les interesa” (anexo 14), así como actitudes



relacionadas con el racismo y las burlas hacia quienes atraviesan situaciones de vulnerabilidad.

Asimismo, los estudiantes destacaron que “lo que hacemos puede afectar la dignidad del otro”

(anexo 14), evidenciando el fortalecimiento de una ética orientada al cuidado y al respeto por los demás.

e. Conciencia de la realidad social

Las producciones funcionan como una lectura crítica de las problemáticas sociales presentes en Cúcuta y, especialmente, en el sector donde habitan los estudiantes. En ellas se identifican situaciones relacionadas con la desigualdad social, expresada en afirmaciones como “algunos tienen más oportunidades” (anexo 14), así como problemáticas asociadas al acceso a la educación, por ejemplo “niños sin derecho al estudio” (anexo 14). Estas reflexiones se relacionan además con la percepción de ineficacia institucional y las dinámicas de violencia presentes en el territorio, evidenciando que los estudiantes comenzaron a comprender dichas problemáticas como parte de una realidad social más amplia y estructural.

f. Postura ética frente a los conflictos

Emerge un posicionamiento ético que trasciende la obediencia pasiva y favorece una actitud más crítica frente a las problemáticas del entorno. Los estudiantes asumen la importancia de “no quedarse callados” (anexo 14) ante situaciones de injusticia presentes en su contexto social, desarrollando un juicio moral más contextualizado y reflexivo. Asimismo, cuestionan la responsabilidad de las instituciones frente a la protección de los derechos, al señalar que “las autoridades olvidan que su misión es protegernos” (anexo 14), evidenciando una comprensión ética orientada hacia la denuncia y la transformación social.

g. Vínculo entre diálogo y acción



El periódico escolar se consolidó como un espacio de expresión y proyección de acciones orientadas a la transformación social. Las producciones no se limitaron al análisis de las problemáticas, sino que también plantearon alternativas y posibilidades de acción colectiva, evidenciadas en expresiones como “juntos se pueden hacer acciones que cambien las cosas” y “protestar para que le prestaran atención” (anexo 14). Asimismo, los estudiantes reconocieron que “reflexionar es el primer paso” (anexo 14), mostrando que el ejercicio filosófico fortaleció una postura crítica y una mayor disposición hacia la participación y el compromiso con su realidad social.

En resumidas cuentas, las producciones realizadas en *El Pensador* evidencian que el periódico escolar favoreció procesos de empoderamiento discursivo y reflexión crítica sobre el entorno social. El análisis permitió identificar que los estudiantes integraron herramientas desarrolladas en las comunidades de indagación para construir lecturas más críticas y propositivas de su realidad. Asimismo, el tránsito de la observación pasiva hacia la producción escrita con sentido social refleja avances en la capacidad de expresar, cuestionar y visibilizar problemáticas de su contexto, consolidando el aula como un espacio de participación, reflexión y construcción colectiva.

4.5. Triangulación

La triangulación entre diarios de campo, entrevistas, observaciones participantes y producciones estudiantiles puso de manifiesto transformaciones significativas en los procesos de diálogo, reflexión y pensamiento crítico desarrollados en las comunidades de indagación. De manera general, las distintas fuentes coinciden en señalar un paso desde formas de participación limitadas, impulsivas o fragmentadas hacia dinámicas de mayor apertura al diálogo, argumentación y reconocimiento del otro. Del mismo modo, se identificó el paso de una



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

comprensión superficial de las problemáticas sociales hacia una lectura más crítica y compleja de la realidad, en la que los estudiantes comenzaron a cuestionar prejuicios, estructuras de desigualdad y formas naturalizadas de violencia. Este proceso también fortaleció la autonomía intelectual, la empatía y la capacidad de relacionar la reflexión filosófica con experiencias concretas de su contexto social.

Por otro lado, las diferencias entre las fuentes permitieron ampliar la comprensión de dichas transformaciones; mientras las entrevistas mostraron cambios internos relacionados con el miedo, la autocrítica y la independencia de pensamiento, los diarios y observaciones participantes evidenciaron avances en las dinámicas de interacción, argumentación y participación dentro del aula. Al mismo tiempo, las producciones para el periódico escolar *El Pensador* reflejaron la consolidación de la escritura y el diálogo como formas de acción crítica y proyección pública de las reflexiones estudiantiles. En conjunto, los hallazgos muestran que las comunidades de indagación favorecieron el desarrollo de una conciencia crítica situada, una ética del cuidado y una comprensión más activa de la realidad social, permitiendo que los estudiantes se reconocieran como sujetos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su entorno.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.

5.1. Síntesis de hallazgos

La triangulación realizada, también cumple con el papel de evidenciar las bases teóricas y conceptuales, poniendo en diálogo a autores y realidades; es de este modo que, en coherencia con Max Horkheimer, podemos establecer que los hallazgos muestran que el pensamiento crítico se construyó colectivamente desde la reflexión sobre las condiciones sociales e históricas de los estudiantes, permitiéndoles cuestionar dinámicas de exclusión, violencia e indiferencia presentes en su contexto; del mismo modo, desde Paulo Freire, se evidenció un tránsito de la pasividad hacia una praxis crítica, donde los estudiantes comenzaron a interpretar y problematizar su realidad desde una postura más autónoma y transformadora.

En relación con Habermas, las comunidades de indagación se consolidaron como espacios de acción comunicativa donde el diálogo, la escucha y la argumentación permitieron construir sentidos colectivos sobre la realidad social. En este proceso, *El Pensador* funcionó como una microesfera pública escolar que proyectó las reflexiones estudiantiles hacia la comunidad educativa. Del mismo modo, los resultados dialogan con Matthew Lipman y Ann Sharp, pues la evolución en la argumentación, el reconocimiento del otro y la reflexión ética evidencian avances en el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso mediante el ejercicio filosófico colectivo.

Los hallazgos también respaldan los aportes de Diego Pineda y Oscar Espinel Barrientos, ya que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para cuestionar situaciones naturalizadas de su entorno y fortalecer la empatía frente a poblaciones vulnerables. La triangulación mostró un avance significativo en el reconocimiento del otro, la disminución de

prejuicios y la comprensión ética de problemáticas sociales, configurando formas de pensamiento más sensibles y reflexivas frente a discursos de exclusión y odio.

Desde Alfred Schütz y Hans-Georg Gadamer, las comunidades de indagación permitieron reinterpretar colectivamente la realidad a partir de experiencias compartidas, favoreciendo procesos de resignificación y comprensión situada del contexto social. A su vez, los planteamientos de Edgar Morin se reflejan en la capacidad de los estudiantes para comprender las problemáticas sociales desde perspectivas más complejas y relacionales, integrando dimensiones culturales, económicas y políticas en sus reflexiones. En esta misma línea, Hannah Arendt se hace visible en la función del periódico escolar como espacio donde los estudiantes pudieron visibilizar su palabra y posicionarse como sujetos capaces de intervenir en la construcción de realidad colectiva.

En definitiva, los resultados permiten concluir, en coherencia con John Elliott y Hernández Sampieri, que la Investigación–Acción Educativa y la triangulación metodológica posibilitaron comprender las transformaciones pedagógicas y fortalecer la validez interpretativa del estudio. Sumado a esto, los hallazgos confrontan la crítica de Berrío (2023) a la enseñanza tradicional de la filosofía, evidenciando que las comunidades de indagación favorecen procesos de participación, reflexión crítica y comprensión situada de la realidad. En consecuencia, la investigación demuestra que la filosofía, cuando se articula con pedagogías críticas y con el contexto de los estudiantes, puede convertirse en una práctica emancipadora orientada a la transformación social.

5.2. Propuesta de mejora

Para fortalecer la comprensión crítica y el análisis del contexto desde la escuela se recomienda a la Institución Educativa Pablo Correa León ir más allá de los modelos de

enseñanza tradicional, los cuales se centran en la transmisión de contenidos históricos y conceptos, para así implementar las Comunidades de Indagación como estrategia que permita reconocer que la institución no solo es un punto de instrucción de acumulación bancaria de contenidos, sino un epicentro de diálogo, empatía, y un escenario para tomar conciencia de la realidad social para transformarla (Freire, 1970).

Partiendo de lo anterior, se recomienda consolidar los espacios permanentes de diálogo y reflexión crítica a través de un centro de interés en filosofía basados en las comunidades de indagación inspirados en la FpN. Como también, la institucionalización del periódico *El pensador*, como esfera pública que se propone como espacio de democratización de la palabra (Habermas, 1962). Por otro lado, para los docentes que van a implementar una enseñanza de la filosofía implementando las comunidades de indagación, se recomienda que se enfoquen en el pensamiento multidimensional, el cual integra las dimensiones de pensamiento crítico, pensamiento creativo y, sumamente importante, pensamiento cuidadoso. Es recomendable el énfasis en este último para la implementación de las comunidades de indagación en contextos vulnerables.

Para los investigadores interesados en la implementación se recomienda mantener un rigor metodológico basado en la investigación-Acción educativa partiendo de una planificación, realizando la acción, la observación y la reflexión seria para la comprensión. El enfoque recomendado es el enfoque cualitativo, pues no se trata de recolectar datos, sino de promover el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso con lo cual los estudiantes puedan leer su contexto y su realidad y llevar a la transformación.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En conclusión, la presente investigación se llevó a cabo el periódico *El Pensador*, por lo cual se recomienda a los investigadores interesados en realizar investigaciones de esta misma línea y tema, el proponer dispositivos que visibilicen la producción estudiantil al público.

Referentes Bibliográficos

- Alvis, N; Alvis L; Castro R, Correa J (2008) Vulnerabilidad social: conceptos, medición y análisis en América Latina. Revista Panorama Económico, Número 16, pp. 209-233. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10242852>
- Añaño. García & Moles, Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos Metodológicos. Revista de Paz y Conflictos, ISSN-e 1988-7221, Vol. 14, N°. 2, 2021, págs. 106-130. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8492184>
- Alzate-Ortiz, F.; Castañeda-Patiño J, Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación, Revista Electrónica Educare, vol. 24, núm. 1, pp. 411-424, 2020, tomado de: <https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217021/html/>
- Bacanyan-Ore C. & Vega-Denegri P. (2020), La investigación acción en el contexto educativo. Revista Paideia XXI, Vol. 10, N° 1, Lima, enero-junio 2020, pp. 233-247. Tomado de: <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/2999/3165>
- Barrientos J. (2021), “Experiencias de Filosofía con Niños y niñas de barrios estigmatizados”, Luces en el camino, Dickinson, Madrid, 2021, pp. 439-461
- Barrientos J. (2022). La Filosofía para Niños y Jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio. Isegoría, (67), e2. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.02>.
- Berrio Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. Sophia, 19(1).
- Cachay Vela, W. B. (2025). Filosofía para niños y niñas (FpN) y desarrollo del pensamiento crítico-creativo. European Public & Social Innovation Review, 10, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1511>.



Camelo, D. A. (2020). Infancia y poder: una lectura foucaultiana de la Filosofía para Niños.

Revista Estudios Críticos en Educación, 12(2), 141–160

Cárdenas Pugo, C. A., & Sánchez Suconota, F. F. (2020). Filosofía para niños aplicada a la investigación educativa en relación con la identidad cultural dentro del subnivel básica superior. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación].

Cárdenas Pugo, C. A., & Sánchez Suconota, F. F. (2021). Filosofía para Niños: una investigación educativa con relación a la identidad cultural. ETHIKA+, 3, 213–232.

<https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61209>.

Camero Gutiérrez, J. S., Osorio de Sarmient, M., Vargas Rodríguez, G. R., Cely Betancourt, B. L., y Sarmiento Osorio, M. I. (2024). Pensamiento Multidimensional en la Filosofía para Niños: Una estrategia pedagógica a través del Teatro Escolar. Revista Conrado, 20(99), 79-89. Tomado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442024000400079&script=sci_arttext&tlng=pt

De Sousa Santos, B. (2004). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad (pp. 139-194). https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44210/1/La%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI_Para%20una%20reforma%20democr%C3%A1tica%20y%20emancipadora%20de%20la%20universidad.pdf

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación–acción. Madrid: Morata.

<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24803w/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Espinel, M. C. (2020). La comunidad de indagación como práctica democrática en la escuela.

Revista Colombiana de Filosofía de la Educación, 17(33), 102–119.



Fallilone, G. (2017). Filosofar desde el sur: una propuesta crítica y situada para la infancia.

Revista Latinoamericana de Filosofía para Niños, 5(10), 9–27.

Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.

Gadamer, H. (1990). Verdad y método (Vol. I). Sígueme.

Gallo-Bohórquez, M., García-Gutiérrez, J., & Cortés-Estupiñán, A. (2023). Pensamiento multidimensional y formación ética en la infancia: un estudio desde la Filosofía para Niños. Revista Educación y Pedagogía, 35(94), 77–95.

Habermas, J. (1962). Historia y crítica de la opinión pública: Transformación estructural de la vida pública (Trad. Antonio Domènech, 1981). Gustavo Gili.

Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social (Trad. Manuel Jiménez Redondo, 1987). Taurus.

Hernández Moncada, L. M. (2020). La filosofía para niños como propuesta para adoptar un pensamiento significativo, crítico, creativo y cuidadoso en los estudiantes, a partir de creación de actividades didácticas de aprendizaje, fomentando motivación por el saber. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD].

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Herrera-Pavo, M. Á., Espinosa Rodríguez, J. D., & Orellana Navarrete, V. (2021). Ruta

pedagógica 2030 (Edición electrónica). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/12/ruta-pedagogica-2030.pdf>

Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica (E. Albizu & C. Luis, Trans.). Amorrotu.

Jaimes Morales, J. D. C., Aaron Zubiria, L. M., & Pérez Cantillo, W. (2021). La metodología de la Filosofía para niños y niñas (FpNN) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela. *Revista de Filosofía*, 38(99), 461–471.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5655790>.

Kohan, W., (2004) Infancia. Entre Educación y Filosofía, Laertes Editorial, S.L.

<https://www.scribd.com/document/526764817/Infancia-Entre-Educacion-y-Filosofia-Kohan>

Lipman, M. (1991). Thinking in Education. Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (s. f.). La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.
<https://books.google.com.co/books?id=PB5sSh-y880C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación [PDF]. Ediciones de la Torre.

Recuperado de

<https://ia903101.us.archive.org/35/items/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n.pdf>

Lipman, M., (1992), La filosofía en el aula, ediciones de la torre,

<https://books.google.com.co/books?id=PB5sShy880C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>



Lipman, M (1998) : Pensamiento complejo y educación. Contextos Educativos Revista de Educación, 0(2), 309. <https://doi.org/10.18172/con.416>

López-Pérez, D. A. (2025). Pensamiento complejo y enseñanza de la filosofía en secundaria: una propuesta desde Edgar Morin. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 20(1), 34–52.

Linares, O. J. (2024). Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto. Praxis & Saber, 15(40), 1–16.

Madrigal Romero, M. S., Díaz Herrera, P., Echeverría, E., Ezcurdia, J., Cázares Aponte, L., Sumiacher, D., & Alonso Salas, Á. (Eds.). (2020). Filosofía para niñas y niños en México. Editorial Torres Asociados.

Morin, E. (1992). El método IV: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización. Cátedra.

Morin, Edgar. (1992). El método IV. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización. Cátedra.

Moya Iturra, V. (2020). Influencias filosóficas en la pedagogía crítica latinoamericana (Informe de Seminario de Título, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Estudios Pedagógicos)

Minciencias (2013) Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones éticas en seres humanos. Tomado de:

https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/6.pdf

Minsalud (1993) Resolución numero 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Tomado de:



<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>

Paredes Oviedo, A. F., & Carmona-Cardona, N. M. (2019). Enseñanza de la filosofía desde las pedagogías críticas en la escuela pública colombiana: una experiencia situada. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 187–211.

Pérez Restrepo, T., & Cuervo Zapata, J. J. (2025). Filosofía para Niños en la Educación Preescolar. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(1), 193–213.
<https://doi.org/10.53995/rsp.v17i1.1740>.

Pilatasig Córdor, G. M. (2024). Filosofía para niños en el desarrollo del pensamiento de los niños de 5 a 6 años de la Unidad Educativa “Gutenberg Schule”, en la ciudad de Quito, año lectivo 2023-2024. [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador].

Pineda, D. (1992), *Filosofía para Niños: Un acercamiento*, Universitas Philosophica
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11779/9640>

Puig, I., & Sático, A., (2000) *Aprender a Jugar*, Octaedro
<https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/08/jugar-a-pensar.pdf>

Restrepo Gómez, B (2004) *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico* Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55.

Rodríguez, J. M. R. (2024). Filosofía escolar y transformación social: nuevas rutas pedagógicas. *Revista Praxis Pedagógica*, 24(2), 113–130.

Santaella, E., & Martínez, N., (2020) “La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del Siglo XXI”. *Estudios sobre educación*, Vol 38, pp. 217-232.



Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.).

McGraw-Hill.

Sharp, A. M., & Splitter, L. J. (1995). Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry. ACER.

Schütz, A. (1974). El problema de la realidad social. Amorrortu.

Schütz, A., (1993). La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.

<https://camporeligioso.files.wordpress.com/2014/05/schutz-alfred-la-construccion-significativa-del-mundo-social.pdf>

Suarez, P. (2008), Metodología de investigación, Bogotá: Orión ediciones.

Sumiacher, D., Zapotitla, M. Á., & Martínez, F. (2021). Filosofía para niños: argumentación y dimensión afectiva. Estudio empírico. Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños, (5), 63–78.

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D., (2022), La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación, <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>

Velasco Moreno, L. (2024). Diálogo, subjetivación y comunidad: aportes de la FpN a la educación pública latinoamericana. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 45(1), 55–72.

Anexos

Los documentos que sustentan el análisis presentado en esta investigación se encuentran alojados en la carpeta digital disponible en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1kvGG3trEVfEflx0znmDp9QCUfY-iCpBB?usp=sharing>

Anexo 1: Diario de campo 1. Participación impulsiva, falta de escucha activa y dificultades reflexivas iniciales.

Anexo 2: Diario de campo 2. Reconocimiento de problemáticas sociales cercanas y primeras producciones simbólicas.

Anexo 3: Diario de campo 3. Fortalecimiento de la argumentación con ejemplos y reflexiones elaboradas.

Anexo 4: Diario de campo 4. Avances en problematización, reconocimiento del otro y postura ética autónoma.

Anexo 5: Diario de campo 5. Consolidación del diálogo argumentado y vínculo reflexión-producción escrita.

Anexo 6: Entrevista inicial. Percepciones previas: miedo al rechazo, descripciones fragmentadas, inseguridad argumentativa.

Anexo 7: Entrevista final. Transformaciones en diálogo, argumentación, pensamiento crítico y reconocimiento del otro.

Anexo 8: Observación participante 1. Conciencia adaptativa inicial con descripciones pasivas de la realidad.

Anexo 9: Observación participante 2. Emergencia del pensamiento cuidadoso y reflexión sobre la dignidad.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

Anexo 10: Observación participante 3. Refinamiento del juicio moral y rechazo a la agresión como solución.

Anexo 11: Observación participante 4. Construcción colectiva de significados y uso de la Alegoría de la caverna.

Anexo 12: Observación participante 5. Consolidación de la praxis crítica y conciencia política.

Anexo 13: Periódico escolar "El Pensador". Producciones escritas y gráficas sobre desigualdad, exclusión y transformación social.

Anexo 14: Matriz de codificación de datos. Organización sistemática de información cualitativa por categorías.

Anexo 15: Tabla categorías de análisis y relación con autores. Vinculación de las siete categorías con Habermas, Freire, Lipman, Schütz, Gadamer, Morin, Horkheimer y Arendt.