

Filoinfancia: Pensamiento crítico en niños y niñas para los derechos humanos, la reconciliación y
la memoria



Yesid Obirne Rodríguez Vargas

Magda Lineth Triana Murillo

Paula Andrea Triana Reyes

Universidad Santo Tomas

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Facatativá Cundinamarca

Mayo 2026

Filoinfancia: Pensamiento crítico en niños y niñas para los derechos humanos, la reconciliación y
la memoria

Yesid Obirne Rodríguez Vargas

Magda Lineth Triana Murillo

Paula Andrea Triana Reyes

Mg. Joaquín Darío Huertas Ruiz

Universidad Santo Tomas

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Facatativá Cundinamarca

Mayo 2026

Contenido

Dedicatoria.....	4
Resumen.....	5
Planteamiento del Problema	7
Pregunta de investigación.....	12
Objetivos de la investigación.....	13
Justificación	14
Marco Teórico	17
Antecedentes	17
Filosofía para niños y construcción de ciudadanía	26
Diseño e implementación de Filosofía para Niños en el aula	28
Enfoque Metodológico	31
Contexto y participantes.....	37
Instrumentos de recolección de datos	40
Plan de acción.....	41
Análisis de datos.....	60
Resultados.....	66
Análisis e interpretación.....	72
Síntesis de hallazgos.....	79
Propuestas de mejora	82
Líneas futuras de investigación	84
Referencias.....	86

Dedicatoria

"A Dios por unirnos en este camino, porque su voluntad es muestra de su infinita bondad y sabiduría, hemos construido juntos y en comunidad una experiencia enriquecedora que no es más que una cautivadora invitación a seguir conspirando un mundo en el que quepan muchos mundos, un mar de fueguitos, un justo alboroto, una alborada que celebra la justicia y la paz"

"A nuestras familias por regalarnos su compañía desde el amor, el cuidado, la comprensión y su admiración que fue siempre motivación y alivio."

"A los niños y las niñas que nos regalaron su cercanía, su espontaneidad y sincera presencia"

"A nuestro maestro y guía Héctor Rafael Castellanos Triviño por inspirar a través de su vocación y sentido humanista"

Resumen

“Filoinfancia: Pensamiento crítico en niños y niñas para los derechos humanos, la reconciliación y la memoria” es una propuesta de investigación adelantada desde la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás, se configura como una propuesta educativa situada en el contexto del posconflicto colombiano, orientada a la formación del pensamiento crítico en niños y niñas afectados por las dinámicas del conflicto armado. La investigación parte del reconocimiento de las limitaciones de la educación tradicional para responder a las necesidades históricas, sociales y emocionales de estas poblaciones, proponiendo una transformación pedagógica que contribuya a la construcción de paz desde la escuela.

El objetivo central del estudio es fomentar el pensamiento crítico y la construcción de una cultura de paz con enfoque de derechos humanos en menores que habitan el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Georgina Ortiz, en San Juan de Arama, y el asentamiento Juan Pablo II, en Villavicencio. Para ello, se implementa la estrategia de Filosofía para Niños (FpN), concebida como una herramienta pedagógica que promueve el diálogo, la reflexión y la problematización de la realidad a partir de las experiencias de vida de los participantes. En este sentido, la propuesta reconoce a los niños y niñas como sujetos históricos y políticos, capaces de comprender, cuestionar y transformar su entorno.

El sustento teórico del proyecto se inscribe en las pedagogías críticas y pedagogías emergentes, retomando los aportes de autores como Paulo Freire y Henry Giroux, quienes conciben la educación como una práctica de libertad y emancipación. Asimismo, se fundamenta en el programa de Filosofía para Niños desarrollado por Matthew Lipman, el cual plantea la conformación de comunidades de indagación en el aula, donde el cuestionamiento, la escucha activa y el “silencio reflexivo” adquieren un papel central. Este enfoque busca desarrollar un

pensamiento multidimensional que integre lo crítico, lo creativo y lo ético (cuidado), favoreciendo el reconocimiento de la otredad y la construcción de una ciudadanía democrática. Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta un enfoque cualitativo con un paradigma crítico-interpretativo, empleando la Investigación Acción Educativa (IAE) como estrategia principal. Este enfoque implica una relación reflexiva entre teoría y práctica, en la cual los docentes-investigadores analizan y transforman sus propias prácticas pedagógicas en articulación con la comunidad. Para la recolección de información se utilizan técnicas como la observación participante, el diario de campo y el diseño de secuencias didácticas orientadas a generar diálogos filosóficos contextualizados.

El estudio se desarrolla en contextos de alta vulnerabilidad social. Por un lado, el ETCR Georgina Ortiz alberga familias de excombatientes en proceso de reincorporación; por otro, el asentamiento Juan Pablo II está conformado por población desplazada que enfrenta condiciones precarias en vivienda, acceso a servicios básicos y riesgos ambientales, como inundaciones y enfermedades transmitidas por diferentes factores. Estas condiciones refuerzan la necesidad de una intervención educativa pertinente y contextualizada.

En conclusión, la propuesta busca resignificar el lugar de la infancia en escenarios de posconflicto, superando su concepción como víctimas pasivas en procesos de revictimización para reconocerla como agente activo en la reconstrucción del tejido social.

A través del fortalecimiento del pensamiento crítico, el diálogo y la memoria, se promueve la formación de sujetos capaces de proyectar alternativas de vida basadas en la justicia social, la equidad y el respeto por los derechos humanos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, derechos humanos y filosofía para niños FpN, Desarrollos teóricos

Planteamiento del Problema

¿Qué pasa después de la guerra?

La herencia de la violencia y el desafío de la paz

“La paz no es solo ausencia de guerra; mientras haya
pobreza, racismo, discriminación y exclusión difícilmente
podremos alcanzar un mundo de paz”

Rigoberta Menchú

Extensas llanuras en disputas territoriales

El departamento del Meta ha sido uno de los territorios más afectados por el conflicto armado colombiano, situación que ha incidido profundamente en las dinámicas sociales, culturales y educativas de la región. Su ubicación estratégica entre la región Andina, la Orinoquía y la Amazonía, así como sus extensas zonas rurales y la débil presencia por parte del estado y sus instituciones en algunos municipios, lo convirtieron durante décadas en escenario de confrontaciones armadas, economías ilegales, desplazamientos forzados y disputas por el control territorial. Estas condiciones impactaron de manera directa en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación, especialmente en comunidades rurales dispersas.

Los antecedentes de esta violencia se remontan a la década de 1950, durante el periodo conocido como *La Violencia*, cuando los Llanos Orientales fueron escenario de enfrentamientos bipartidistas entre liberales y conservadores. En este contexto surgieron las guerrillas liberales llaneras lideradas por Guadalupe Salcedo Unda, cuyos movimientos tuvieron presencia en distintos territorios del Meta. Las confrontaciones produjeron desplazamientos campesinos, fragmentación comunitaria y procesos de colonización en nuevas zonas rurales. Desde entonces,

la escuela rural comenzó a configurarse como un espacio fundamental de encuentro comunitario, alfabetización básica y reconstrucción del tejido social, tras la amnistía firmada.

Durante las décadas de 1960 y 1970, municipios del sur del Meta como Uribe, Mesetas, Vista Hermosa y La Macarena se consolidaron como zonas de asentamiento campesino y posterior presencia insurgente. La limitada cobertura estatal dificultó la construcción de infraestructura educativa, la formación docente y la continuidad escolar. Muchas comunidades dependieron de escuelas multigrado, maestros rurales itinerantes y esfuerzos comunitarios para garantizar el derecho a la educación. En este escenario, la escuela no solo cumplió funciones académicas, sino también sociales, al convertirse en centro de organización comunitaria y transmisión de valores colectivos.

En los años ochenta y noventa, la intensificación del conflicto armado, la expansión del narcotráfico y la presencia simultánea de guerrillas, paramilitares y fuerza pública agravaron la crisis humanitaria del departamento. Numerosas instituciones educativas fueron afectadas por amenazas, reclutamiento forzado de menores, confinamiento, uso de minas antipersonal y desplazamiento de estudiantes, familias y docentes. En varios municipios del Ariari y del sur del Meta, la escuela sufrió interrupciones constantes, cierre temporal de sedes rurales y pérdida de personal docente. Esto generó rezago escolar, deserción y profundas afectaciones emocionales en niños, niñas y adolescentes.

A pesar de estas adversidades, las comunidades educativas del Meta desarrollaron múltiples formas de resistencia pedagógica. Maestros y maestras rurales sostuvieron procesos educativos en condiciones precarias, promovieron espacios de diálogo, actividades culturales y estrategias para proteger a la infancia frente a la violencia. En muchos casos, la escuela se

convirtió en refugio simbólico y material, donde era posible reconstruir rutinas, fortalecer vínculos comunitarios y ofrecer esperanza en medio de la guerra.

Durante la primera década del siglo XXI, con el aumento de operaciones militares y la confrontación entre el Estado y las FARC-EP, el Meta continuó siendo uno de los principales escenarios del conflicto. Si bien hubo ampliación gradual de cobertura educativa en algunas zonas urbanas, persistieron brechas significativas entre campo y ciudad. Las escuelas rurales siguieron enfrentando dificultades de acceso, infraestructura insuficiente, alta rotación docente y limitadas oportunidades para la educación media y superior.

Tras la firma del Acuerdo Final de Paz en 2016, el Meta adquirió especial relevancia en los procesos de reincorporación y construcción de paz, especialmente con la presencia de antiguos Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). En este nuevo contexto, la educación emerge como herramienta central para la reconciliación, la memoria histórica y la transformación social. Se fortalecieron iniciativas de alfabetización, formación técnica, proyectos productivos, pedagogías para la paz y procesos comunitarios orientados a reconstruir confianzas entre poblaciones históricamente afectadas.

En la actualidad, el Meta enfrenta el desafío de consolidar una educación rural incluyente, crítica y contextualizada, capaz de responder a las secuelas del conflicto y a las necesidades de sus comunidades. Esto implica reconocer la escuela como escenario privilegiado para la construcción de memoria histórica, la dignificación de las víctimas y la formación de nuevas generaciones comprometidas con la convivencia democrática. Desde esta perspectiva, los procesos pedagógicos en el Meta no solo han de buscar la enseñanza de contenidos, sino también sanar heridas colectivas, fortalecer identidades territoriales y sembrar condiciones duraderas de paz.

Es así como en la actualidad Colombia atraviesa un momento histórico complejo definido por la transición de un país en guerra hacia el posconflicto. Tras décadas de enfrentamientos armados sistemáticos, el país lleva a cuentas conflictos de orden político, social y económico que han fracturado las relaciones humanas y las formas de actuar entre sus habitantes en medio de este escenario. La firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto en 2016 con las FARC-EP marcó un hito histórico al buscar la "transformación estructural del campo" y la reconstrucción del tejido social en los territorios más afectados. Sin embargo, la paz no debe entenderse solo como la ausencia de fusiles; como señala la cita de Rigoberta Menchú que abre este apartado, mientras persistan la pobreza, la exclusión y la discriminación, la paz será un horizonte difícil de alcanzar.

El problema educativo surge precisamente en esta brecha: aunque el Acuerdo establece que la educación debe promover una cultura democrática y de reconciliación para fortalecer la convivencia pacífica, la realidad en los territorios muestra una implementación parcializada y, en muchos casos, insuficiente.

La desconexión de la educación *Tradicional*

A pesar de la existencia de políticas públicas, y los mandatos del mismo acuerdo desde El Plan de Educación Rural, la investigación revela una barrera administrativa y pedagógica crítica: el Estado cumple con la demanda educativa ofreciendo cupos en instituciones públicas de corte "tradicional". Este modelo educativo presenta las siguientes falencias a partir de la lectura del contexto:

- ✓ **Desconocimiento de la historicidad:** La escuela tradicional ignora las necesidades específicas de los hijos de firmantes y menores víctimas, tratando su educación de

manera estandarizada y descontextualizada. Porque, “La educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B” (Freire, 1970, p. 90).

- ✓ **Falta de pertinencia:** La oferta educativa actual no considera relevante la carga social, política y cultural que traen los niños y niñas de estos territorios, limitándose a transmitir saberes básicos sin brindar herramientas para interpretar su realidad. Cuando en realidad debemos aportarle a una “Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos” (Freire, 1970/2008, p. 38).

Invisibilidad y naturalización del conflicto

Un hallazgo preocupante en los antecedentes del territorio es la naturalización del conflicto por parte de los niños, las niñas, jóvenes y adolescentes. Estudios previos indican que las infancias suelen percibir la violencia como algo invisible o normalizado, lo que impide una construcción crítica de la noción de territorio y ciudadanía. Si la escuela no ofrece espacios para que los niños expresen sus sentidos sobre el *conflicto*, sus voces vuelven a silenciarse, tratándolos como "adultos pequeños" obligados a cargar con el peso de la guerra sin comprenderla.

La necesidad del pensamiento crítico

El problema es actual porque las promesas de los acuerdos de paz se están incumpliendo o dilatando en el territorio Meta. Es pertinente porque la construcción de paz requiere que las nuevas generaciones no repitan los ciclos de violencia por falta de juicio propio. Desde el punto de vista pedagógico, el problema reside en la ausencia de una didáctica que fomente el pensamiento crítico.

Síntesis del problema identificado

El fenómeno educativo que se aborda es la descontextualización de la educación formal tradicional para responder a las realidades complejas de la infancia en medio del posconflicto en el departamento del Meta. Existe una falta de espacios que promuevan el diálogo reflexivo, la memoria y el reconocimiento de estos menores como sujetos históricos. Esto genera una brecha entre la aspiración de paz nacional y la formación de ciudadanos capaces de sostenerla desde el pensamiento autónomo y la justicia social.

Ante esta realidad, surge la urgencia de implementar estrategias como el programa Filosofía para Niños (FpN), en donde se haga uso de la "pedagogía de la pregunta" para transformar el silencio activo en una herramienta de comprensión y reconciliación, permitiendo que a través de los diálogos filosóficos los niños y las niñas del Meta resignifiquen su pasado y proyecten un futuro con justicia restaurativa y condiciones dignas.

Pregunta de investigación

- ✓ ¿Cuáles son los aportes de la estrategia Filosofía para Niños FpN en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de paz con enfoque de derechos humanos, reconciliación y memoria en los menores de edad del AETCR Georgina Ortiz y del asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio?

Objetivos de la investigación

General:

- ✓ Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de paz con enfoque de derechos humanos en los menores de edad del AETCR Georgina Ortiz y del asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio, a través de la estrategia Filosofía para Niños FpN.

Específicos:

- ✓ Identificar las incidencias (*en sus dimensiones educativas, sociales, culturales y económicas*) de una estrategia pedagógica centrada en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de paz con enfoque de derechos humanos en los menores de edad del AETCR Georgina Ortiz y del asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio.
- ✓ Analizar los fundamentos pedagógicos y didácticos del programa Filosofía para Niños FpN como referentes conceptuales para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de paz con enfoque de derechos humanos en el territorio.
- ✓ Proponer una estrategia pedagógica contextualizada que fortalezca el pensamiento crítico y la construcción de paz con enfoque de derechos humanos en los menores de edad del AETCR Georgina Ortiz y del asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio.

Justificación

Aporte Social

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en contexto rural y urbano donde las secuelas del conflicto armado han vulnerados los derechos fundamentales. Frente a esta realidad, se considera que la educación siendo uno de los pilares fundamentales para potenciar las capacidades y habilidades del desarrollo integral de la humanidad en lo personal, cultural y social. Es la educación la que permite, a través de diferentes métodos pedagógicos, fortalecer los procesos cognitivos y sociales. Bajo esta premisa, se utiliza la estrategia pedagógica centrada en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una cultura de paz con enfoque de derechos humanos, dirigida a los niños y niñas del AETCR Georgina Ortiz y del asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio.

Teniendo en cuenta las características de las comunidades mencionadas anteriormente, como estudiantes de la maestría en pedagogías críticas e intervención socio educativa, se identifica la necesidad de aportar a estas comunidades a partir de pedagogías, alternativas que generen cambios transformadores en los niños y niñas quienes se encuentran en unos contextos marcados por la violencia y el conflicto armado. Razón por la que desde los fundamentos pedagógicos y didácticos del programa Filosofía para Niños FpN se busca generar en los niños y niñas habilidades que les permita desarrollar un pensamiento crítico y cuidadoso. Este enfoque facilita:

- La resolución de problemas, la convivencia pacífica con un enfoque en los derechos humanos, vinculado el territorio.

- Transformar las realidades del contexto en el que habitan, siendo agentes activos que, desde las comunidades de dialogo, gestionan puentes para fortalecer las relaciones personales, sociales y comunitarias.
- La reconstrucción social al fortalecer los valores esenciales como la empatía, la equidad y la resignificación de los derechos fundamentales claves para la reconstrucción del tejido social y la garantía de una vida digna.

Aporte Académico

Reconocer a estos niños y niñas, víctimas del conflicto, como sujetos históricos que representan un cambio posible, demanda también de nuestra parte como sociedad, en especial como educadores un pensamiento crítico, sensible y situado, desde donde esas singularidades y esas experiencias que anteceden, se conviertan en material de creación, sean tema de conversación y discusiones de orden pedagógico y didáctico, en donde además, dicha otredad sea acogida para dar apertura a una educación distinta, una educación integral que no les aleje de su naturaleza, sino que sea la misma razón de reflexión, de diálogo, de reconstrucción. En donde buscamos aportar a partir de una estrategia sencilla pero reveladora que les permita ver con sensatez, claridad y pensamiento crítico su entorno.

A través del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y los diálogos filosóficos, en el AETCR Georgina Ortiz del municipio San Juan de Arama y el asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio se busca fortalecer y potenciar las capacidades intelectuales y socioemocionales de los menores para que en medio de sus experiencias de vida logren fomentar una identidad colectiva que les permita reconocer su pasado, enriquecer su presente y proyectar sin ser víctimas del olvido su futuro.

Si las propuestas educativas abordan los conocimientos y los saberes de la comunidad, como base de la relación enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y los diálogos filosóficos, les permitirá ser capaces de cuestionar, indagar y hallar la respuesta a sus dificultades al igual que las soluciones para estas. Estos desafíos pedagógicos en donde los saberes se van enriqueciendo desde las experiencias y la práctica activa de la comunidad, permiten pensar un futuro sostenible, personal y comunitario, en donde se promuevan valores de construcción colectiva, con equidad, justicia y dignidad.

Aporte Institucional

Teniendo en cuenta los valores institucionales y la misión inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomas de Aquino, se proyecta una estrategia pedagógica y didáctica respondiendo de manera ética, creativa y crítica a un trabajo que merece ser abordado desde un ejercicio que promuevan la ética socioeducativa, el trabajo de los derechos humanos, el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad. Desde la maestría de pedagogías críticas e intervención socio educativa se vincula el proyecto

Filoinfancia: “Pensamiento crítico en niños y niñas para fomentar una cultura de paz con enfoque de derechos humanos, reconciliación y memoria” en donde desde la proyección social de la universidad, se realiza la integración al proyecto **NAKOTA** el cual se encuentra asociado a la comunidad del AETCR Georgina Ortiz y al proyecto **Sembrando Futuro** en el asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio en aras de trabajar con los niños y niñas de ambas comunidades en el desarrollo de habilidades que generen en los infantes un pensamiento crítico, reflexivo y cuidadoso por medio de las comunidades de dialogo que les permita reconocer la realidad de su territorio, para que desde una participación activa encuentre la solución a los problemas cotidianos y transformen su territorio.

Marco Teórico

Antecedentes

Infancia en la escuela: de víctima del conflicto armado a constructora de paz

Este trabajo de grado nos muestra como la sociedad colombiana se encuentra en un proceso de metamorfosis a nivel social, político, cultural y económico, como consecuencia del proceso de paz que ha dado lugar -inicialmente en el ámbito político- a un periodo de post conflicto.

Este panorama ha suscitado desde las instituciones públicas y privadas proyectos, investigaciones, programas, eventos e incluso legislaciones, cuyas premisas son la paz, la democracia y el postconflicto. Es por ello por lo que la universidad Santo Tomás, a través del semillero Filosofía e Infancia. Siendo estos procesos enfocados a la niñez, a partir de líneas de trabajo como filosofía para niños, pensamiento crítico y el trabajo con comunidades de diálogo. El propósito es suscitar acciones investigativas en torno a los temas de infancia, formación filosófica y ciudadanía para generar ambientes de diálogo reflexivo y transformación en las instituciones educativas en las que interviene el semillero.

La situación de las víctimas del conflicto armado interpela al sector educativo y académico para que se interrogue acerca del papel de la educación en la transformación de esa realidad y para que se construya la paz desde posturas reflexivas, abiertas, democráticas y críticas. Se parte de la idea que, en las comunidades de diálogo, se discuten opiniones, argumentos e informaciones, en ambientes de racionalidad y reflexión crítica (Lipman, 1990). Esto implica en el ámbito de la educación, transformar las tradicionales jornadas de clase en espacios de diálogo que permitan la construcción de pensamientos razonables y flexibles frente a las realidades complejas del mundo de la vida (Lipman, 2004).

En 2017 el semillero Filosofía e Infancia postula el proyecto Infancia Constructora de Paz en la convocatoria del Fondo de Investigación -FODEIN-, de la universidad Santo Tomás, consiguiendo la aprobación y apoyo presupuestal. De esta manera, este proyecto se comienza a desarrollar con niños que han sido víctimas del conflicto armado y que se encuentran estudiando en colegios como el Departamental La Esperanza y el Colegio Catumare en Villavicencio. El objetivo de la investigación era analizar la repercusión de las comunidades de diálogo como alternativas para prevenir las manifestaciones de violencia en los estudiantes afectados por el conflicto armado.

Las cifras que mostraban la situación de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado, representaban un indicador alarmante; en contraste, se tocaba de manera tangencial en la política pública de infancia en el proceso paz. De allí que surgiera en el semillero de investigación la inquietud sobre cómo abordar y contribuir, desde un proceso investigativo, en la transformación de las problemáticas a las que se enfrentan las menores víctimas del conflicto en la ciudad de Villavicencio, a partir de las comunidades de diálogo y el pensamiento crítico. Este proyecto aporta en la reconfiguración del tejido social en la ciudad de Villavicencio dado que procura acciones concretas en favor de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado.

La infancia y los niños en tiempos de guerra: el caso de Nicaragua, El Salvador y Guatemala

Los discursos en relación con la infancia y los niños, en el marco de las guerras y los procesos de acuerdos y posacuerdos de paz en Centroamérica, así como las narrativas de los mismos sujetos, permiten identificar que en la década de los años ochenta, predominaron las enunciaciones desde la lógica de la participación directa en la guerra y los usos estratégicos de los niños en función de

tramas culturales y sociales, profundamente ideologizadas, en coherencia con la historia política y los levantamientos revolucionarios de Nicaragua, El Salvador y Guatemala.

En esta lógica, la fuerza de temas como la vinculación directa de los niños a la guerra, a través de diferentes modos de reclutamiento permiten advertir los usos mediáticos que se hicieron de las imágenes de los niños y las niñas para movilizar adhesiones y odios, sin reconocer las múltiples condiciones personales y sociales que llevaron a estos sujetos a engrosar las filas y sin problematizar los compromisos sociales y estatales para resarcirlos como víctimas directas y como una generación en la que se ponían en juego las condiciones para garantizar la no repetición.

En la particularidad de la historia reciente de Nicaragua y El Salvador, se advierten dos casos paradigmáticos para considerar cómo la invisibilidad de las nuevas generaciones como víctimas y como actores para la reconstrucción social, incide de manera definitiva en la repetición o la mutación de la guerra, así como en la reproducción de condiciones sociales y culturales para anclar a sujetos de generaciones dadas a trayectorias de vida marcadas por la exclusión y la violencia. Los fenómenos conocidos como *los compas*, *los recompas* y *los revueltos* en Nicaragua, son un buen referente para considerar las implicaciones generacionales y los relevos que pueden alimentarse en una sociedad, cuando los niños combatientes no son reconocidos no solo como víctimas, sino fundamentalmente como personas merecedoras de verdad, justicia, reparación y, por ende, de oportunidades para alimentar proyectos de vida alejados de la violencia y las lógicas guerreristas.

En conclusión, en el marco de los conflictos armados es evidente que las formas de referirse a y relacionarse con los niños y la infancia exaltan las valoraciones sociales y culturales de sujetos y subjetividades que tienen la carga de representar el privilegio del nacimiento de lo

humano en dos tiempos: el biológico y el biográfico. El segundo, un nacimiento utilizado en gran medida para acabar con el otro, para contener los riesgos del futuro y para imponer proyectos de sociedad. El análisis permite reiterar que los discursos acerca de la infancia y los niños, así como las representaciones y los usos que se hace de ellos, contribuyen a situar la fuerza de lo que representa la infancia y los nuevos, en sentido político, en tanto son la síntesis de las posibilidades de sostenimiento, reproducción, interrupción o transformación de la vida social. De ahí, la responsabilidad que les asiste (que nos asiste) a los adultos protagonistas de un proceso de negociación para el cese de un conflicto armado, en condiciones justas, dignas y comprometidas con los vínculos intergeneracionales y con las historias de las sociedades, en su intrincado armazón de pasado, presente y futuro.

Nuevas pedagogías y escenarios educativos no convencionales

Considerando el lugar de interés para la investigación, en donde surgen una serie de iniciativas de educación no formal desde una perspectiva integral, se toma como referente del fenómeno de las pedagogías emergentes lo planteado por Gurung quien expone en su trabajo “Pedagogías emergentes como concepto” (2015) que estas mismas empiezan con un enfoque re-evaluador de los procesos y prácticas pedagógicas para explorar nuevos significados y aplicaciones de estas dada la naturaleza evolutiva del conocimiento y de las dinámicas socioculturales y económicas de la actualidad en conjunto con su fluidez y pluralidad. Expresado por el autor se señalan las características básicas e inmersas en la esencia o significado dentro de los actuales contextos pedagógicos evolutivos, para nuestro caso particular, un escenario de posconflicto en donde se busca el retorno a la vida civil de los excombatientes y sus familias, así como todas aquellas que se han visto afectados por el conflicto armado.

- ✓ Praxis pedagógica transformativa.

- ✓ Práctica con enfoque de interseccionalidad.
- ✓ Aprendizaje continuo y colaborativo.
- ✓ Adopta y fomenta el cambio.

Es deber también de las pedagogías emergentes indagar sobre trabajos conectados globalmente y que enriquecen la experiencia desde los ámbitos socioculturales como cultura, raza, etnicidad, género, clase, lengua, religión edad, habilidad orientación sexual y que a su vez trae una denominada alfabetización digital, como lo expresan Cuban, Kirkpatrick y Peck a través de Gurung. Se tiene en cuenta que una pedagogía emergente es una praxis pedagógica transformativa y es inherente a ella la práctica reflexiva dentro de las acciones y palabras propias para transformar los problemas pedagógicos en posibilidades usando marcos de referencia individuales o multidisciplinarios para interpretar significados, generar crítica y problematizar pedagogías. Se señala también que una pedagogía emergente propende por el aprendizaje continuo y colaborativo, de lo contrario no podría ser desarrollada y practicada debido a la naturaleza evolutiva y dinámica de la misma, en palabras de Gurung (2015) expresado que la experiencia de una persona se revela solo cuando se comparte y se discursa a través de la colaboración dentro de comunidades profesionales, por ejemplo, equipos de desarrollo profesional, conferencias y seminarios.

Por último, la pedagogía emergente adopta e incentiva al cambio involucrando prácticas situadas y visionarias, en oposición a las prácticas que son solo informadas, por ejemplo, evidencia/enseñanza basada en la investigación mientras gradualmente son desplazados los aspectos visionarios de la educación. Este enfoque unilateral orientado a las prácticas informadas genera conflicto ya que solo se responde a problemas o crisis existentes, cerrando posibilidades inimaginables para el futuro que van en pro del cambio necesario, un cambio sumado a la

transformación del hacer, del actuar y el pensar, de allí la necesidad de sumar a esta propuesta un enfoque crítico-social.

La didáctica en el pensamiento crítico

Destacando la importancia en la variedad de fuentes sobre pensamiento crítico se destaca como unanimidad entre los autores, que esta habilidad o forma de pensar permite ser capaces de ver, conocer y comprender el mundo y la realidad de una manera más clara, pero para adquirir esta habilidad se debe realizar un proceso muy juicioso de acompañamiento y orientación para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen la capacidad de analizar, razonar, cuestionar argumentar y demás capacidades mentales necesarias para llegar a un pensamiento crítico verdadero, juicioso y consciente. Para lograrlo es necesario generar estas habilidades a través de la educación, y es ahí donde el docente juega un papel importante, ya que es él quien genera distintos espacios en los que el uso de diferentes estrategias didácticas promueve dicha facultad, su desarrollo y evolución.

En la formación de seres humanos es fundamental el fomentar desde muy pequeños las habilidades de pensamiento crítico; por lo cual, es propicio iniciar este proceso en la básica primaria para que los estudiantes aprendan a enfrentar con argumentos los contextos difíciles en los que viven; que analicen, comprendan, argumenten y planteen múltiples preguntas y soluciones que les ayuden a surgir y crecer desde lo personal o profesional. Mosquera-Murillo, C. R., y Ospina-Orejarena, B. (2023).

De esta manera los niños, niñas y adolescentes, se convierten en seres autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones, sin que intervengan terceros que piensen por ellos, con la posibilidad de que se aprovechen o los engañen, logren disuadir sus ideas catalogándolas con

etiquetas sesgadas. El pensamiento crítico conlleva a que los niños, niñas y adolescentes lo cuestionen todo, lo analicen todo y sean capaces de encontrar por sí mismo la verdad, encontrar la solución a los problemas que se presentan en su cotidianidad, logrando modificar su realidad desde su propia existencia, su voz y decisión.

Es preciso mencionar, que la didáctica es mucho más que aplicar técnicas y metodologías para enseñar Mosquera-Murillo, C. R., y Ospina-Orejarena, B. (2023) pues Gallegos y Salvador (2012); citado por Beltrán et al. (2018), manifiestan que cualquier planeación didáctica debe hacer uso de objetivos, contenidos, metodologías (estrategias didácticas), recursos didácticos, y la evaluación, que son elementos esenciales para que este proceso sea satisfactorio.

El acto educativo desde la didáctica debe encaminarse al fortalecimiento de competencias, la generación de conocimientos actualizados, científicos, tecnológicos y flexibles; dispuestos al desarrollo de la integralidad del ser. Por ende, las planeaciones curriculares deben enfocarse en las necesidades actuales de los contextos, favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la construcción de saberes con experiencias significativas y armónicas (Vygotsky, 2001; citado por García et al. 2019).

Pensamiento y pedagogías críticas

Giroux (2017) plantea la necesidad de asumir la enseñanza como un proceso constante y permanente de resolución de problemas cotidianos, contrario al modelo tradicional caracterizado por un conocimiento descontextualizado; tal como lo plantea Morín (2015), la escuela y la universidad enseñan conocimiento, pero no la naturaleza de ese conocimiento, desconociendo el contenido trágico y esperanzador que guarda en sí, por su traducción y reconstrucción de lo real. (p.6).

Desde esta mirada es necesario diseñar e integrar una apuesta metodológica que aborde las necesidades y realidades sociales, culturales, políticas, ideológicas, familiares y demás variables que hacen parte del ser humano a través de una educación que permita desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en contextos rurales, a través del trabajo con la comunidad, generando aprendizajes que permitan enriquecer sus vidas y transformarlas en pro de su individualidad e integralidad con la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior se resalta que la educación tiene un papel importante y fundamental en la sociedad y los individuos, es esta quien tiene el poder de potenciar las capacidades y habilidades que tiene el humano para ser crítico, esto se puede lograr por medio de una educación que transmita más que saberes básicos, si no que brinde las herramientas cognitivas necesarias para que los niños y niñas sean capaces de indagar, descubrir, cuestionar, discernir sobre lo que sucede a su alrededor y utilizar los saberes para su beneficio y el beneficio de los otros, la educación es la que permite que el ser logre llegar a su máxima capacidad de comprender e interpretar el mundo, construyendo puentes y soluciones sociales que beneficien a todos.

Es por ello que desde de la educación social, las escuelas se conciben como “sitios sociales específicos” (Giroux, 2003, p. 112); es decir, son reproductoras de vivencias sociales, históricas, políticas y culturales, en donde el proceso de enseñanza no puede ser meramente estructural, objetivo y radical; al contrario, debe desarrollar la autocrítica, la autoformación y la crítica, partiendo del hecho que cada uno de los niños y niñas tienen una carga significativa de tipo social, político, histórico, cultural, y lógicamente ideológico; en otras palabras, en los procesos de enseñanza habría que reflexionar sobre la ontología y la epistemología de la ideología en relación con estos procesos; según Giroux (2003) la ideología “puede verse como

un conjunto de representaciones producidas e inscriptas en la conciencia y la conducta humana, en el discurso y en las experiencias vividas” (p. 116).

Filosofía para niños FpN

La posibilidad de renovación ofrecida por Lipman y Freire parte del hecho sustancial de identificar al niño como sujeto crítico y creativo, por tal razón Lipman plantea la comunidad de indagación como mediadora para la formación de ciudadanos democráticos. Freire aporta su noción de la “pedagogía de la pregunta” y el “silencio activo, siendo la primera la que identifica el aprendizaje como proceso activo y participativo a través del dialogo y la reflexión para transformar su realidad siendo esto en si un acto político dependiendo de un contexto determinado. Esta pedagogía de la pregunta se basa en la inquietud y la imposibilidad de una respuesta absoluta, lo que se pretende es explorar el universo y sus elementos a través de las múltiples disciplinas del pensamiento. Sobre el *silencio activo* recae una dimensión ética y convivencial puesto que es un silencio que invita a analizar las situaciones develadas por las respuestas dadas dentro de la comunidad de investigación sin que necesariamente haya un consenso, es un silencio que simboliza la comprensión de distintos horizontes de comprensión.

Partiendo de la idea planteada por Freire acerca de la educación bancaria se debe tener en cuenta que primero se considera a quien aprende como un objeto y el desproporcionado papel protagónico del docente en el aprendizaje. El modelo pasivo tiene como resultado la falta de criticidad centrado en las elecciones del educador en cuanto a contenidos, tiempos y procedimientos, precisamente es allí donde debe haber una relación horizontal de intercambio que permita mediar desde la capacidad intelectual y la receptividad emocional una experiencia de conocimiento, situada, sensible y transformadora, en donde no haya ejercicios de poder que promuevan la subordinación.

Ahora bien, tanto Lipman como Freire, nos hablan de un sujeto capaz quien en medio de los otros se cuestiona, analiza, interpreta y revela sus comprensiones en contraste con realidades tácitas y opiniones de terceros, estas confrontaciones le permiten dudar, refutar y argumentar esas verdades que no siempre son tal cual se muestran. Por lo mismo hablar de una educación filosófica, se convierte para el caso en urgencia, como lo señala Pineda (2004) Cuando me refiero aquí a la idea de una educación filosófica no estoy pensando, desde luego, en la simple idea de la enseñanza de la filosofía a los niños y jóvenes o incluso en la extensión de esta materia hasta el ámbito de la educación básica. Me refiero, sobre todo, a la pretensión de un modo de enseñar y de aprender que está en su conjunto atravesado por las características más relevantes de una actitud filosófica: el afán por preguntarlo todo y someter a permanente examen todas nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones; la insistencia permanente en la búsqueda de mejores razones para lo que decimos, sentimos o pensamos.

Filosofía para niños y construcción de ciudadanía

“Es error grande presentar como inaccesibles a los niños las verdades de la filosofía, considerándolas con tiesura y ceño terribles; ¿Quién ha osado disfrazármela con apariencias tan lejanas a la verdad, con tan adusto y tan odioso rostro? Nada hay, por el contrario, más alegre, divertido, jovial, y esto por decir que hasta juguetero. No pregonan la filosofía sino la fiesta y el tiempo apacible; una faz triste y transida proclama que de ella la filosofía está ausente”

Michel de Montaigne

La construcción de procesos significativos a nivel intelectual basados en enfoques constructivistas han sido el proyecto bandera de muchas practicas pedagógicas; sin embargo, en la práctica la realidad dista de esto. Por tal razón se tiene en cuenta lo expuesto por Velasco (2024) quien afirma sobre la implementación de la filosofía para niños a través del desarrollo vivencial de una cultura ciudadana fundamentada en los tipos de pensamiento que se proponen y establecen desde el programa de filosofía para niños, siendo el pensamiento crítico el primordial para generar el vínculo y anclaje con la relación del contexto en que se encuentran los individuos dando fe y razón de su situación, el pensamiento razonable en el cual se genera el ambiente para la creación de argumentos propios y conclusiones a través de la indagación, dialogo y reflexión.

El rol del docente tiene función primordial como direccionador de aquellas reflexiones presentadas por los niños puesto que se basan en sus vivencias y conflictos en los cuales se observa falta de alteridad, prejuicios e inflexibilidad ante la opinión ajena. Es en este último donde se hace presente el pensamiento cuidadoso el cual tiene un doble significado el cual implica objetividad con aquello que se piensa y por otro lado también implica compromiso con la manera propia de pensar del individuo. Es así como se contextualiza la aplicación del programa de filosofía para niños en la construcción de una cultura de paz con enfoque en derechos humanos.

De igual manera Velasco (2024) afirma que más allá de la creación de un modelo curricular con la implementación del programa de filosofía para niños desde la perspectiva ético-política, inherentes al mismo programa, la propuesta se basa en el concepto de competencia dividida en pensamientos crítico, creativo y cuidadoso para poder abordar de manera amplia la dimensión sociopolítica del estudiante. Tiene para este objetivo un lugar preponderante la creación de espacios vivenciales para propiciar las competencias basadas en situaciones reales en

las que los niños toman determinada posición. Estas primeras posiciones o perspectivas dan fe de sus valores arraigados, vivencias, prejuicios, carácter y ánimo lo cual carga el pensamiento y juicios generando unas respuestas sesgadas que muestran incongruencias con el deber ser del pensamiento crítico. Lo anterior da paso a la implementación de un multiperspectivismo, el cual genera una entrada debido a las realidades vistas desde otras ópticas. La adquisición del pensamiento cuidadoso es entonces la parte siguiente ya que no niega las cargas vivenciales, emocionales e intelectuales del individuo, sino que las hace transitar por la perspectiva racional respetando sus principios y los de sus congéneres.

Diseño e implementación de Filosofía para Niños en el aula

Se señala la importancia de dirigir los esfuerzos y fortalezas de los estudiantes mediante acciones que creen espacios significativos que ubican al mismo para poder desarrollar las competencias requeridas y esperadas. Señala también el rol del maestro el cual debe estar en constante actualización y reinversión teniendo diversos aspectos de una cultura globalizada que obviamente también permea la escuela. Hace el llamado a una actualización constante del cambio de prácticas pedagógicas.

La reorientación del docente en este caso debe estar basada en una constante autorreflexión ya que lo monótono influye y más aún en un contexto multicultural en el cual la gestión del conocimiento es basta y cambiante, por tal razón se menciona la necesidad de establecer contextos pertinentes para pensar filosóficamente. También se aborda el tema de las herramientas tales como las novelas filosóficas, los problemas matemáticos o la relación del ser humano en este caso de los estudiantes con su entorno natural y medio ambiente.

Relaciona los conceptos de desarrollo de la creatividad como elemento que impulsa a

salir de las practicas estandarizadas en el grupo, es este estímulo a la creatividad el cual genera un hábito de actuar libremente, tiene como consecuencia la autonomía. Conjuntamente la apropiación de la filosofía para niños trae consigo al grupo y a cada niño en particular la capacidad de asombros. Es en este punto donde la curiosidad y el juego tienen un rol importante para que estas mismas sean multiplicadas. El rol del maestro es preparar este microclima o ecosistema que provee al estudiante de aquellos insumos que le permitan explorar su creatividad, autonomía y actitud crítica y propositiva. Retomando la labor del docente dentro de esta creación de espacios para la reflexión y autonomía se puede tener en cuenta que:

“El mejor maestro, entonces, cuando se trata de aprender un oficio, no es el que nos dice qué debemos hacer a cada paso, el que nos prescribe continuamente reglas o el que nos enseña en qué consiste lo bueno y lo malo de nuestra manera de practicar un oficio, sino el que nos ayuda a cada paso a corregir nuestro propio aprendizaje” (Pineda, 2008, p. 8).

Ejercicios de memoria en las comunidades de indagación FpN

Diálogos filosóficos para la reparación, la reconciliación y la no repetición

"Hay que recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica, porque se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia"

José Saramago

Desde la perspectiva de Elizabeth Jelin, la memoria no debe entenderse como un archivo estático del pasado, sino como un *trabajo de la memoria* que se activa en el presente con miras al futuro. La autora sostiene que la memoria es un pilar de la identidad, ya que permite un sentido de continuidad en el tiempo, por lo mismo para menores afectados por el conflicto armado, este proceso es crucial para transitar de una *memoria habitual* a una *memoria narrativa* que permita

verbalizar experiencias que, de otro modo, quedarían como huecos traumáticos en el ser o una marca en la gestión de sus emociones.

Al respecto, la autora afirma: "El núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia de ser uno mismo, de mismidad a lo largo del tiempo y del espacio. Poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad" (Jelin, 2001 p. 24)

Asimismo, el proyecto se apoya en los *marcos sociales de la memoria*, concepto que Jelin recupera de Halbwachs para explicar que no recordamos solos, sino insertos en redes de relaciones y códigos culturales compartidos. Las comunidades de indagación propuestas en Filoinfancia: Pensamiento crítico para niños y niñas para los derechos humanos, la reconciliación y la memoria, actúan como estos marcos de contención, redes de posibilidad en donde la palabra sentida es testimonio, permitiendo que las vivencias individuales se integren en una narrativa colectiva que desafía el olvido impuesto.

Memoria colectiva y pedagogía de la re-existencia

Desde la perspectiva de Catherine Walsh (2013) y Pilar Cuevas Marín (2018) se sitúa la memoria como un proyecto decolonial indispensable para sociedades que han vivido el yugo de la violencia y la exclusión. En el marco de las pedagogías críticas, la memoria no solo registra el pasado, sino que es una *práctica insurgente* para resistir y re-existir en el presente.

Para el proyecto Filoinfancia, esto significa reconocer que los niños y niñas del AETCR Georgina Ortiz y el asentamiento Juan Pablo II poseen una *memoria colectiva* común que articula la continuidad de una apuesta por la vida frente a la deshumanización del conflicto. Cuevas Marín señala que esta memoria debe alejarse del paradigma moderno-occidental para

convertirse en una *memoria del desprendimiento*, capaz de sanar las marcas de la colonialidad inscritas en el cuerpo y el territorio.

La integración de estas autoras permite fundamentar que el trabajo con las infancias en contextos de posguerra requiere una pedagogía de la pregunta y la autoindagación. Mientras Jelin (2002) aporta la estructura para comprender cómo el sujeto transforma el trauma en relato a través del diálogo, Walsh (2013) y Cuevas Marín (2018) brindan el horizonte ético-político para que ese relato no solo sea una repetición del horror, sino una herramienta de transformación estructural y creación de otros mundos posibles, realidades que subvierten el orden imperante.

Podemos así afirmar que la memoria en Filoinfancia se define como un ejercicio dialógico y crítico donde los niños y niñas, como sujetos históricos, resignifican su pasado para proyectar un futuro donde la paz se construya desde la equidad, la justicia y la dignidad.

Enfoque Metodológico

El estudio busca comprender el fenómeno educativo en su contexto real a partir de los significados que le otorgan los sujetos implicados. Bajo un paradigma crítico-interpretativo, la investigación se propone reconocer la historicidad y la configuración de la identidad de los niños y niñas en el territorio, asumiendo la realidad educativa como un sistema complejo y pluridimensional. Para lograr la transformación de las prácticas pedagógicas, se emplea la Investigación Acción Educativa (IAE), una metodología que posiciona al docente como un investigador crítico capaz de reflexionar sobre su propio quehacer para resignificarlo y mejorarlo permanentemente. Para la recolección de información, se utilizan instrumentos como la ficha de observación participante, el formato de planeación para diálogos filosóficos y el diario de campo,

este último como un espacio esencial de registro, análisis y reflexión constante sobre la práctica en el campo.

Para llevar a cabo el desarrollo de esta propuesta es pertinente conocer el enfoque metodológico y los parámetros y pasos que se presentaron en el ciclo de diagnóstico de la investigación. En el campo de la acción primordialmente se planteó y ejecutó la aplicación de los diálogos filosóficos con los cuales se exploró el contexto y las realidades vividas por los participantes razón la descripción de estas dinámicas y su análisis se puede abordar de manera representativa para su posterior interpretación, para tal fin nos remitimos a lo expresado por Rodríguez et al (1999):

La investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento. Una primera definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994: 2), destaca que es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 32)

En la fase de observación se realiza un recorrido por los territorios identificados para el desarrollo de la investigación y el cumplimiento de los objetivos planteados para la misma. Esta observación permite el acercamiento al análisis de los componentes sociales, culturales, políticos y económicos de la población participantes en este caso en los contextos rurales y

urbanos donde se encuentran los firmantes de paz y sus familias, permitió también observar las infancias y las dinámicas en las que se desarrollan en torno a la educación como proceso y la escuela como lugar donde se construye identidad y paz, que a su vez une al resto de la comunidad que tiene como elemento marcado la apuesta por una educación en el pensamiento crítico.

Desde la perspectiva fenomenológica se afirma que análisis de los elementos descritos y expuestos por los individuos de una población no son solo de tipo expositivo, estos requieren un rigor y objetividad marcados puesto que brindan un norte y respuestas a las preguntas entorno al comportamiento y posibles consecuencias de dinámicas sociales de construcción y desarrollo no solo epistemológico sino también social y político, para tal fin se tiene en cuenta el abordaje teórico y epistemológico que ofrece la fenomenología, expresado por Rodríguez et al (1999)

Las raíces de la fenomenología hay que situarlas en la escuela de pensamiento filosófico creada por Husserl en los primeros años del siglo XX. Según Husserl, la tarea de la filosofía fenomenológica es constituir a la filosofía como una ciencia rigurosa, de acuerdo con el modelo de las ciencias físico-naturales del siglo XIX. pero diferenciándose de ésta por su carácter puramente contemplativo. Como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva "La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad (Bullington y Karlson, 1984. 51, citado por Tesch, 1990. (p.40)

Como reflexión en este proceso se observa que de manera marcada y evidente los pobladores del centro poblado Georgina Ortiz en el municipio de San Juan de Arama y del asentamiento Juan Pablo II en Villavicencio el deseo de cambio y transformación de su realidad apostando por la educación de las nuevas generaciones pero teniendo en cuenta una educación

que permita la formación de personas críticas y con conciencia ciudadana a través del conocimiento y aprovechamiento de su entorno mediante la autosuficiencia y el cuidado ambiental.

Para tal fin se opta por la investigación cualitativa, la cual es exploratoria per se, y en ella el investigador acoge y valora el mundo subjetivo, analizando narrativas, significados, significantes y contextos para propiciar la reflexividad necesaria y realizar una interpretación en contexto, multidimensional, relacional y compleja (Ruiz-Olabuénaga, 2012; Sandoval, 1996). Siguiendo la anterior afirmación, podemos corroborar que abordar este fenómeno desde un enfoque cualitativo, nos exige tal como lo proponen las pedagogías críticas, descosificar lo humano; y así en vez humanizar lo que aparece ante nosotros como posibilidad y potencia, sujetos históricos, sujetos políticos, sujetos hacedores de historias y cocreadores de sus condiciones de realidad.

Se da pie para ahondar en nuevas perspectivas y prácticas que vayan en pro de la reconstrucción de tejido social con víctimas del conflicto armado y se evidencia también disponibilidad por parte de ellos para recibir ayuda e intervención de diversos entes que puedan contribuir con el desarrollo de la comunidad para establecer un sólido plan de vida para alcanzar sus objetivos entre ellos la reintegración a la vida fuera del conflicto y la conservación de su identidad como sujetos políticos e históricos.

Asumimos entonces, la investigación en campo, así como la investigación acción educativa IAE, como metodologías clave que orientarán este proceso de estudio. Desde el enfoque de la investigación en campo buscamos acercarnos al “objeto de estudio”, sujetos en contexto para lograr una observación participante discreta pero intencionada, desde donde las

características propias del territorio y las dinámicas imperantes en el mismo nos sean reveladas de forma natural y directa.

Al comprender el papel relevante del docente investigador como crítico y transformador de sus propias prácticas, consideramos que la IAE, ha de permitirnos reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico con el propósito de resignificar, reconstruir y transformar nuestras prácticas, porque bien se entiende que “La investigación-acción es un proceso mediante el cual los profesores examinan de forma crítica sus propias prácticas con el propósito de mejorar su enseñanza y la comprensión que tienen de ella.”(Elliott, 1993, p. 69).

Reconocemos en la IAE, un camino que recorrido paso a paso nos permitirá sistematizar una serie de encuentros con la finalidad de generar un conocimiento situado, en donde la participación conjunta y activa de toda la comunidad democratice el saber y el hacer en contexto, pues la misma IAE concibe a todos los integrantes como cocreadores, siguiendo a Fals Borda (1987), “no hay investigación verdadera sin acción, ni acción transformadora sin investigación; ambas deben avanzar juntas como procesos complementarios en la búsqueda de la justicia social y la liberación”.

Desde esta perspectiva, tanto los niños y niñas de la comunidad de firmantes de paz Georgina Ortiz en la vereda Bella Vista del municipio San Juan de Arama, como los menores del asentamiento Juan Pablo II ubicado en la ribera del Ocoa como sus familias y maestros, se convierten en actores importantes de este proceso investigativo, considerando que sus experiencias, testimonios y narrativas son fundamentales en este ejercicio de comprensión fenomenológica In Situ, donde las verdades son tan sólo exploraciones de cooperación horizontal bajo reflexiones complejas de carácter cotidiano.

Elliott (1993) sostiene que

para esta propuesta metodológica el cambio educativo pasa por el cambio de las personas involucradas en los procesos de autorreflexión, fundamentalmente los docentes. Se persigue un proceso formativo por el cual los docentes no sólo adquieran capacidades para la reflexión colectiva, la indagación y la resolución de problemas; sino que, fundamentalmente, se busca que estos asuman actitudes proclives al uso de la investigación como una herramienta para el mejoramiento permanente de sus propias prácticas. (p. 45)

Es así como el docente mediador, asume un rol como intelectual e investigador, poniendo en el centro de sus propias comprensiones la naturaleza de su práctica y las formas en como esta puede verse enriquecida a la luz de los hallazgos en campo.

Reconocernos como sujetos cocreadores en medio de este proyecto de investigación, nos exige trazar una ruta de trabajo colaborativo en donde todas las voces son parte fundamental de esta apuesta, pues tanto desde las comunidades de indagación como desde el programa filosofía para niños FpN, se busca crear redes de diálogo en donde el sentir sea validado y la palabra cobre significado en cuanto esta ha sido racionalizada desde el buen uso de las distintas habilidades del pensamiento y se convierte en juicio ético responsable.

Contexto y participantes

Realidades encontradas en el Meta

El departamento del Meta presenta una amplia diversidad territorial expresada en municipios rurales históricamente vinculados a procesos de apropiación de tierras por parte de población campesina, economías agropecuarias y dinámicas del conflicto armado, así como centros urbanos receptores de población desplazada y comunidades en condición de vulnerabilidad. En este marco, El AETCR Georgina Ortiz ubicado en San Juan de Arama en la región de Mesetas y el asentamiento Juan Pablo II en Villavicencio, constituyen espacios estratégicos para comprender las transformaciones sociales, educativas y poblacionales derivadas del conflicto y de los procesos de reorganización comunitaria.

San Juan de Arama: municipio de transición entre piedemonte llanero y zona rural dispersa, es un territorio que conecta áreas de montaña y corredores viales hacia municipios históricamente afectados por el conflicto armado como Mesetas, Uribe y Vista Hermosa. Esta localización le ha otorgado importancia estratégica tanto para la movilidad regional como para actividades agropecuarias y comerciales.

Según proyecciones recientes basadas en el censo nacional, San Juan de Arama cuenta con una población cercana a 9.469 habitantes, lo que lo ubica entre los municipios pequeños del departamento. La población combina habitantes urbanos concentrados en la cabecera municipal y comunidades rurales distribuidas en veredas y centros poblados. Su economía se fundamenta principalmente en la ganadería, cultivos agrícolas, comercio local y servicios básicos.

En la actualidad, Mesetas es reconocido como municipio emblemático de transición hacia la paz, con iniciativas ecoturísticas, proyectos productivos campesinos y experiencias educativas orientadas a la reconciliación, la memoria histórica y el fortalecimiento comunitario. En este contexto, la escuela rural y los procesos pedagógicos tienen un papel clave en la reconstrucción del tejido social.

Por otra parte, el asentamiento Juan Pablo II en Villavicencio se ubica en la periferia urbana, razón por la cual se convierte en un espacio de recepción poblacional, mayoritariamente afectados por las secuelas del conflicto armado. Este sector se reconoce como parte de las zonas de expansión urbana en donde surgieron barrios periféricos y asentamientos informales asociados a procesos de desplazamiento forzado, pobreza urbana y búsqueda de oportunidades. Por lo mismo, este territorio está conformado por familias provenientes de diversas regiones del Meta y del país, muchas de ellas víctimas del conflicto armado o en condición de vulnerabilidad socioeconómica.

Este asentamiento se caracteriza por las limitaciones históricas en servicios públicos e infraestructura, economías informales y trabajo precario, lo cual contrasta con la autoconstrucción progresiva de viviendas en aras de su ubicación estable y alta presencia de niñez y juventud, lo cual genera demanda educativa, de atención psicosocial y de oportunidades laborales.

Desde una perspectiva pedagógica, estos espacios urbanos concentran importantes desafíos: permanencia escolar, atención a trayectorias educativas interrumpidas, acompañamiento emocional a población víctima y construcción de proyectos de vida para niños, niñas y jóvenes en el marco del posconflicto.

El AETCR Georgina Ortiz, representa para el caso, territorios rurales directamente atravesados por el conflicto armado y por procesos de colonización campesina; en contraste, el asentamiento Juan Pablo II expresa los efectos urbanos de esa violencia mediante desplazamiento, marginalidad y reconfiguración poblacional en la capital departamental. En ambos casos, la educación aparece como eje fundamental para la inclusión social, la memoria histórica y la construcción de paz territorial.

La investigación identifica el problema a partir de la observación directa y el acompañamiento en territorio de estas dos comunidades similares, pero geográficamente distantes en el departamento.

AETCR Georgina Ortiz ubicado en San Juan de Arama es un territorio que alberga a excombatientes firmantes de paz y sus familias. Aquí residen aproximadamente 85 niños y niñas entre los 0 y 10 años, denominados *los hijos de la paz*. La evidencia del contexto muestra que estos menores han crecido en medio de carencias y tensiones políticas; por ejemplo, en 2023 tuvieron que huir de Vista Hermosa hacia Granada y finalmente refugiarse en San Juan de Arama debido a la resistencia de la población civil, las amenazas constantes y las situaciones de inseguridad. Actualmente viven en condiciones precarias, reconstruyendo su vida desde cero.

En los diálogos filosóficos “Para la guerra nada” del AETCR, como integrantes del grupo focal se hicieron partícipes 20 niños y niñas.

El asentamiento Juan Pablo II ubicado en la zona limítrofe entre la comuna y el corregimiento 1 de Villavicencio está situado en la ribera del río Ocoa, alberga entre 1.600 y 2.000 habitantes, mayoritariamente víctimas de desplazamiento forzado. Los registros

institucionales revelan niveles de pobreza extrema, falta de vivienda digna y servicios públicos deficientes, lo que genera riesgos biológicos (como el dengue) y ambientales (como inundaciones) que afectan directamente a la infancia.

En ambos escenarios, se observa una violación sistemática de derechos humanos y de vulnerabilidad que configuran de manera traumática la identidad de los niños y niñas.

En los diálogos filosóficos “El miedo es para valientes, un diálogo improbable y una ceremonia imperdible” de la IE Centauros, Juan Pablo II como integrantes del grupo focal se hicieron partícipes 24 niños y niñas.

Instrumentos de recolección de datos

La elección de los instrumentos de recolección de información para esta investigación no es una decisión meramente técnica, sino una reflexión metodológica orientada a observar de manera situada y consciente el objeto-sujeto de estudio en el territorio. En este sentido, los instrumentos seleccionados son los siguientes:

- **Ficha de observación participante:** Este instrumento tiene como fin realizar un primer acercamiento a la población para lograr una caracterización demográfica descriptiva. A través de él, se busca decantar las impresiones percibidas mediante el lenguaje visual, auditivo y corporal-gestual, bajo un marco académico que permita comprender los fenómenos sociales desde la interacción directa con los sujetos en su territorio.
- **Formato de planeación:** Su propósito es organizar los encuentros en coherencia con el marco teórico del pensamiento crítico y el programa de Filosofía para Niños (FpN). Está diseñado bajo una secuencia didáctica que facilita el desarrollo de diálogos filosóficos en

cada sesión, partiendo de una pregunta que promueva la reflexión consciente, el juicio y el pensamiento cuidadoso.

- **Diario de campo:** Se considera el insumo fundamental para registrar detalladamente los hechos que ocurren durante el desarrollo de las planeaciones. Funciona como evidencia para el análisis y como una rúbrica evaluativa que permite ajustar los encuentros futuros. Además, es un espacio de reflexión sobre la práctica docente, donde se pone en diálogo la realidad observada en el campo con los referentes teóricos de la investigación.
- **Entrevista semiestructurada:** El carácter semiestructurado de la entrevista realiza a líderes de la comunidad, se alinea con la búsqueda de una relación horizontal de intercambio. A diferencia de un cuestionario rígido, este formato permite que el diálogo fluya de manera natural, facilitando la aparición de "rasgos ocultos" y reflexiones complejas que solo surgen en un ambiente de hospitalidad y apertura. Esto es coherente con el enfoque de la Maestría, ya que promueve la reflexividad y el intercambio de saberes como material de estudio

Plan de acción

Objetivo

El presente plan de acción tiene como propósito implementar una estrategia pedagógica situada que fomente el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de paz con enfoque en derechos humanos, reconciliación y memoria en los niños y niñas del AETCR Georgina Ortiz y del asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio, a través del programa Filosofía para Niños FpN y los diálogos filosóficos

Diagnóstico

Reconocer las percepciones de los habitantes sobre su territorio y conflictos.

- Reconocimiento del lugar con la autorización de los líderes y sus pobladores se hace un recorrido por el territorio para identificar las dinámicas sociales y los aspectos característicos de la comunidad.
- Acercamiento comunitario mediante diálogos formales e informales con líderes del AETCR para comprender la memoria histórica local.
- Formalización de los consentimientos y asentimientos informados, garantizando la participación ética de los niños y niñas en las propuestas didáctico-pedagógicas diseñadas para ellos.

Diseño pedagógico

- Se realiza una selección de los cuentos y fábulas buscando la pertinencia al contexto del AETCR Georgina Ortiz y al asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio. Teniendo en cuenta que tanto los cuentos como las fábulas han sido creados especialmente para territorios que han vivido de cerca el conflicto armado y sus vulneraciones, lo que facilita la identificación simbólica de los menores.
- Asimismo, se llevó a cabo una mediación de los textos, adaptando el lenguaje y la extensión del cuento y las fábulas a los niveles de desarrollo cognitivo de los participantes. Esta intervención pedagógica busca garantizar que el mensaje sea comprensible y que se mantenga el interés y la atención de los niños y niñas durante todo el ejercicio reflexivo.
- Diseño de preguntas para los diálogos filosóficos.

Implementación

Aplicar los diálogos filosóficos para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, reflexivo y cuidadoso.

- Sesión 1: Para la guerra nada.
- Sesión 2: Un dialogo improbable.
- Sesión 3: Una ceremonia imperdible.
- Sesión 4: El miedo es para valientes.

Sistematización

Recolección de evidencias del trabajo con los niños y sus reflexiones

- Diario de campo
- Guías de trabajo.
- Fotografías.
- Videos cortos.

Evaluación

Valorar el impacto de la estrategia didáctico - pedagógica para la cultura de paz, el desarrollo del pensamiento crítico con enfoque en derechos humanos.

- Los encuentros pedagógicos realizados permiten dar cuenta de cómo a través de los diálogos filosóficos y de una cultura de paz, los niños y niñas pasaron de la timidez

inicial a una escucha activa, manifestando el respeto por la palabra y la diferencia de opiniones.

- El uso de cuentos y fábulas con temáticas asociadas a los contextos permite que los niños se sientan identificados y se reconozcan, produciendo reflexiones más profundas desde sus experiencias y trasladándolas a su realidad facilitando la resolución de sus conflictos al contexto habitado.
- A través de sus pinturas y dibujos se evidencia una comprensión clara de las temáticas en donde se alcanza a visualizar algunas expresiones, representando su percepción.

Reflexión

La reflexión surge de la necesidad de ofrecer espacios de diálogo en territorios donde el ejemplo de los adultos es clave para que los niños y niñas sigan determinados comportamientos y acciones, por esta razón el adulto tiene el deber de orientar a los menores desde el ejemplo, buscando que el pensamiento crítico sea una herramienta de resistencia pacífica, a través del desarrollo de las habilidades para un pensamiento crítico, reflexivo y cuidadoso, se procura que los niños y niñas del AETCR y el asentamiento no sean vistos solo como 'el futuro', sino como sujetos políticos presentes que puedan trabajar en comunidad desde la empatía, la equidad y bien común, transformando la sociedad desde el respeto por los derechos humanos, por medio de una cultura de paz, reconciliación, libertad y memoria.

Población

En el desarrollo de la estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas para los derechos humanos, la reconciliación y la memoria. Participan 20 niños y niñas en

edades de 5 a 10 años del AETCR Georgina Ortiz y 24 niños y niñas del asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio.

Cronograma

De acuerdo con la ubicación geográfica del AETCR Georgina Ortiz y del asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio, dada su distancia respecto al lugar de residencia de los estudiantes de la maestría, fue un desafío logístico que limitó la frecuencia de los encuentros pedagógicos, por motivos de lejanía. Por lo que se logró realizar dos visitas para el desarrollo de las cuatro sesiones.

Asistencia a territorio

- Octubre 25 de 2025
- Abril 11 de 2026

Recursos

Talento Humano:

- Docente asesor del proyecto
- Estudiantes de Maestría
- Niños y niñas de los territorios.

Materiales

- Cuento: Vamos a cazar un oso
- Cuento: Para la guerra nada

- Fábula: Un dialogo improbable.
- Fábula: Una ceremonia imperdible
- Cuento: El miedo es para valientes.
- Papelón para pintar.
- Hojas de papel
- Hojas guías
- Temperas.
- Pinceles.
- Lápices.
- Colores.
- Cámara de video y fotográfica.

Indicadores de logro

- Atención y concentración a la lectura.
- Aumento en la frecuencia de intervenciones que conectan la fábula con la realidad vivida en el territorio.
- Análisis y reflexiones de sus experiencias en relación con las lecturas.
- Hipótesis sobre situaciones planteadas.
- Respeto de la palabra y el punto de vista del otro.
- Habilidad para imaginar alternativas de solución.

Desarrollo del plan de acción

El desarrollo del plan de acción se estructura a través de una metodología de Investigación – Acción en contexto rural y urbano destacando en cada sesión de dialogo filosófico una secuencia organizada que garantice el pensamiento (crítico, creativo y cuidadoso) con enfoque de derechos humanos, reconciliación y memoria.

Sesión 1

Inicio de la sesión

Implementación de actividad rompehielos, de atención e interés “vamos a cazar un oso” aquí se relata la historia por escenas y a medida en que se va desarrollando la lectura los niños y niñas van realizando sonidos onomatopéyicos y movimientos descritos en el cuento, logrando centrar la atención y la confianza del grupo. Se establecen las reglas por respeto por la palabra del otro, escucha activa y disposición para el taller.

Desarrollo de la sesión

Objetivo: Comprender la esencialidad de los elementos que nos rodean, evidenciando los lazos de interconexión y mutua necesidad que los integran.

Se da inicio a la lectura en voz alta del cuento “*para la guerra nada*”. La intención es detenernos en las imágenes del cuento para que los niños y niñas descubran los hilos invisibles que unen a las personas con la naturaleza y su entorno, llevándolos a una reflexión por medio de la pregunta y la comprensión de la conexión que hay entre los elementos mencionados, la necesidad y la relación o conexión que se tienen los unos con los otros en donde todos se necesitan y son importantes para coexistir.

Circulo de la pregunta para el dialogo filosófico

El docente es un facilitador, permite que los niños y niñas generen sus propias reflexiones y comprensiones.

Para el viento una cometa

¿Es posible para una cometa volar sin viento?

- ¿Alguna vez han elevado cometa?
- ¿Qué otras cosas/criaturas vuelan gracias al viento?
- ¿Qué sientes cuando sientes una ligera brisa?

Para el lienzo un pincel

- ¿A ustedes les gusta dibujar?
- ¿Qué necesitamos para poder dibujar?

Para la siesta una hamaca

- ¿En dónde les gusta dormir?
- ¿Por qué es importante dormir?
- ¿Qué viene a tu cabeza antes de conciliar el sueño?

Para el alma un pastel

- ¿Qué cosas te ayudan a calmar el enojo?
- ¿Qué cosas te ayudan a curar la tristeza?

- ¿Con quién hablas cuando te sientes desanimado o aburrido?
- ¿Cómo crees que podemos ayudar a otros a sentirse mejor?

Cierre de la sesión

Los niños y niñas transmiten la comprensión y el aprendizaje adquirido a través de la participación con la representación gráfica sobre lo que más les gusto o llamó la atención con relación a los cuentos trabajados en la propuesta pedagógica, permitiendo la expresividad.

Finalmente se realizan reflexiones permitiendo que la experiencia se convierta en un aprendizaje significativo para la vida

Sesión 2

Inicio de la sesión

Integración para afianzar la confianza entre los participantes y los estudiantes de maestría por medio de una actividad rompehielos “*Energía en movimiento*”: cada participante le va a Pasar con sus dos manos la energía al compañero del lado diciéndole “SUAAA”, para modificar el flujo de energía, cualquier participante la puede devolver haciendo un movimiento hacia abajo y utilizando el sonido “SSSSS”, simulando un corto eléctrico lo que implica que todos estén atentos a las variaciones y respondan de manera inmediata. Esto permitió que el grupo entrara en confianza y estuvieran atentos. Luego se socializan las reglas por el respeto por la palabra del compañero, escucha activa y disposición para la actividad.

Desarrollo de la sesión

Objetivo: Desde el dialogo filosófico se busca comprender la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo para lograr cambios significativos en los niños, niñas y su comunidad.

Se parte por aclarar algunos conceptos para que todos los niños y niñas puedan comprender el mensaje escrito. Se continua con la realización de la lectura de la fábula “*Un diálogo improbable*” basada en la expresividad y la modulación de la voz, para estimular la imaginación de lo descrito y direccionando la lectura hacia un dialogo filosófico y reflexivo a través de las preguntas que los lleva a relacionar el conflicto de los personajes con situaciones semejantes en su diario vivir, despertando en los menores la necesidad de la comunicación para la resolución de conflicto.

Circulo de la pregunta para el diálogo filosófico

Aquí el docente actúa como facilitador, buscando que los niños construyan desde sus ideas y las ideas de sus compañeros, conectando la fábula con su realidad.

- ¿En la fábula, las mantis mandaban porque eran más grandes, pero ¿qué piensan ustedes: ser el más fuerte realmente le da a alguien el permiso de pasar por encima de los otros?
- Si un grupo llega primero a un lugar o tiene más fuerza, ¿eso los hace dueños de lo que hay allí, como el agua, o el agua debería ser para todos sin importar quién es más grande?
- A veces hacemos daño sin darnos cuenta, como les pasó a las mantis. En ese caso, ¿creen que ellas siguen teniendo la culpa de lo que sufrieron las hormigas o el no saber las libera de responsabilidad?

- A veces, cuando alguien no se parece a nosotros o piensa distinto, parece que nos costara más entenderlo. ¿Qué es lo que nos da miedo o nos frena para escuchar a los que son diferentes?
- Las hormigas estaban asustadas, pero aun así hablaron. ¿Ustedes creen que se necesita más valentía para pelear o para sentarse a hablar con alguien que nos da miedo?
- Si este diálogo nunca hubiera pasado y cada grupo se hubiera quedado encerrado en su rabia, ¿cómo se imaginan que estarían hoy las hormigas y las mantis?
- Otras preguntas que surgen en el momento del dialogo filosófico con los niños y niñas.

Cierre de la sesión

Los niños y niñas a partir de la representación gráfica realizan lo que más les llamó la atención en relación con la fábula, en donde cada uno puso su aporte gráfico permitiendo la expresividad de los menores. Se identifica que el taller deja varias reflexiones en donde los menores dan cuenta del poder de la palabra y la importancia de la escucha, la empatía y la resolución de conflictos, el perdón, la reconciliación para la vía de la paz.

Sesión 3

Inicio de la sesión

Apertura de la actividad con un juego grupal para la disposición escucha y atención. “Escucho, pienso actuó” el juego consiste en asociar determinadas palabras con movimientos corporales la palabra “Zancudo” corresponde a un aplauso “araña” aun golpe con el pie derecho y “hormiga” con el pie izquierdo, de manera que deben estar atentos a la palabra y responder atentamente al movimiento correspondiente.

Desarrollo de la sesión

Objetivo: Crear redes semánticas que permitan construir sentidos y significados comunes de las experiencias compartidas en el territorio y todas aquellas que anteceden su llegada al mismo.

Se parte de la lectura de imágenes relacionadas a la obra literaria que se compartirá posteriormente, con el propósito de explorar indicios, saberes e ideas previas. Para familiarizar a los asistentes con la biodiversidad (fauna y flora) que aborda la fábula **“Una ceremonia imperdible”**, se llevarán algunas imágenes de referencia para describir y caracterizar a estos animales desde la percepción, el saber y la imaginación. Lectura animada en voz alta, con participaciones mediadas para imaginar posibles rumbos de la historia desde la anticipación, visualizar a detalle los escenarios en donde se desarrolla la historia, conectar con situaciones similares.

Circulo de la pregunta para el dialogo filosófico

- ¿Cómo reaccionamos ante la presencia de un extraño?
- ¿Qué haces para acercarte a un desconocido?
- Si algo de lo que hace, piensa o dice un extraño no te gusta ¿Qué haces?
- ¿Qué cosas que hacen los demás te lastiman o te hacen sentir triste?
- ¿Crees que es importante perdonar si algún extraño te hace daño?
- ¿Cómo podemos llegar a acuerdos con quienes son diferentes a nosotros?
- ¿Crees que podemos estar juntos así nos gusten cosas distintas?
- Si fueses un líder entre estos animales ¿Cómo podrías ayudarlos a hacer las paces?
- ¿Qué otro final hubiese podido tener esta historia?
- ¿Qué sería lo más importante en ese relato?

- ¿Crees que es importante compartir esas cosas difíciles que nos suceden?
- ¿De qué forma te gustaría dar a conocer esas vivencias propias (personales)?
- ¿Te ayudaría a sentirte mejor contarlos?

Cierre de la sesión

Contrastar las ideas planteadas para las situaciones descritas en las fábulas, así como también indagar sobre las motivaciones implícitas sobre las respuestas dadas en el desarrollo del diálogo. Aclarar significados e ideas expuestas entre todos los participantes, contextualizando experiencias y situaciones hipotéticas que puedan servir como ejemplo. Autoevaluación con la cual los participantes dan una valoración acerca de cómo desarrollaron la actividad atendiendo a las preguntas ¿Escuche de manera clara? ¿Surgieron más dudas? ¿Cambié de opinión respecto a algo? para finalizar con una reflexión orientada. Para materializar las comprensiones logradas durante la lectura, los participantes elaborarán una secuencia de imágenes en donde recuperen los momentos más importantes para ellos dentro de la historia narrada.

Sesión 4

Inicio de la sesión

Como actividad de inicio e integración con los niños y niñas participantes se lleva a cabo la dinámica llamada “BOLOS”, la cual consiste en introducir la palabra “BOLOS”, la cual activa una respuesta motora grupal: los participantes deben saltar de manera simultánea, simulando que unos bolos pasan por debajo de sus pies. La dirección puede ser (derecha o izquierda) exige atención compartida y coordinación colectiva. Finalmente, al escuchar la palabra “MONDONGO”, todos los participantes deben cambiar de lugar rápidamente, procurando

mantener la forma del círculo. Esta acción favorece la integración, la flexibilidad y la adaptación al cambio dentro del grupo.

Desarrollo de la sesión

Objetivo: Desde la óptica de la filosofía para niños generar un espacio orientado para la reflexión y la discusión de ideas en un entorno de tolerancia y alteridad.

Actividad específica de la jornada mediante la lectura del cuento *“El miedo es para los valientes”* en donde como primera acción se pregunta a los niños si conocen el significado de la palabra apendicitis, la cual está incluida en el cuento. Luego de una pequeña explicación y compartir de experiencias respecto al tema se inicia la lectura. En el transcurso de la misma se van identificando los perfiles de los personajes por parte de los niños, identificando que el miedo es abordado de manera diferente por los adultos, los jóvenes y los niños, aunque también identifican el factor común de que debe ser mediado y enfrentado.

Círculo de la pregunta para el diálogo filosófico

- ¿Cómo reaccionamos ante la presencia de un extraño?
- ¿Qué haces para acercarte a un desconocido?
- Si algo de lo que hace, piensa o dice un extraño no te gusta ¿Qué haces?
- ¿Qué cosas que hacen los demás te lastiman o te hacen sentir triste?
- ¿Crees que es importante perdonar si algún extraño te hace daño?
- ¿Cómo podemos llegar a acuerdos con quienes son diferentes a nosotros?
- ¿Crees que podemos estar juntos así nos gusten cosas distintas?
- Si fueses un líder entre estos animales ¿Cómo podrías ayudarlos a hacer las paces?
- ¿Qué otro final hubiese podido tener esta historia?

- ¿Qué sería lo más importante en ese relato?
- ¿Crees que es importante compartir esas cosas difíciles que nos suceden?
- ¿De qué forma te gustaría dar a conocer esas vivencias propias (personales)?
- ¿Te ayudaría a sentirte mejor contarle?

Cierre de la sesión

La sesión se cierra con una exposición final de ideas respecto al miedo y la valentía primordialmente definido por los niños desde lo que no es la valentía, haciendo énfasis en las injusticias cometidas por personas que se escudan en ciertas definiciones para dañar a otros.

Observaciones y ajustes

AETCR Georgina Ortiz

Al iniciar el trabajo de campo en el AETCR Georgina Ortiz se logró percibir una dinámica al encontrar una coincidencia institucional y comunitaria que acompañaba al territorio. Cada uno realizando su función, entre los visitantes se encontró a algunas Instituciones de salud pública como el PIC Plan de Intervenciones Colectivas, la ESE Empresa Social del Estado Departamento del Meta, quienes se encargaron de realizar una jornada de vacunación en la que aplicaron la vacuna contra la fiebre amarilla, el BPH para los hombres y la vacuna contra la influenza, al igual que la movilización de los líderes locales en reuniones de gestión logística para el territorio.

Así mismo, resultó evidente la coincidencia con otros investigadores de la universidad Santo Tomás, específicamente de las maestrías en Educación. Al encontrar en desarrollo varias actividades simultáneamente en el AETCR, se evidencia que el territorio es un escenario de intervención constante, lo que condiciona el tiempo inicialmente previsto para el desarrollo de la propuesta pedagógica con los niños y niñas. Ante la limitación temporal se optó por realizar una

flexibilidad pedagógica. En lugar de realizar intervenciones aisladas, se decidió articular esfuerzos con los estudiantes de la otra maestría presente. Este ajuste permitió: algunas modificaciones de la intervención planeada con anterioridad al fusionar las actividades para lograr el objetivo de ambas partes. Este ajuste permitió:

- Integrar las planeaciones para evitar la fatiga de los menores y optimizar el tiempo disponible.
- La intervención se transformó en un espacio interdisciplinar donde se combinaron las miradas de la educación y la intervención socioeducativa.
- A pesar de la reducción del tiempo individual, la unión de equipos garantizó que el mensaje central de la propuesta llegara de forma efectiva a los participantes.

Observaciones de la Sesión 1: “Para la guerra nada”

Se identificó que los niños y niñas del AETCR Georgina Ortiz son niños que transitan libremente por su territorio, reflejando en sus expresiones y comportamientos el pleno disfrute de su niñez. Dispuestos a la interacción y habituados a la presencia de nuevos rostros; aunque mantienen una distancia prudente con los visitantes, su esencia se revela extrovertida, alegre, sociable y carismática. Estas características evidencian el sólido trabajo colectivo de la comunidad por el bienestar y la garantía de los derechos de la infancia en el territorio.

Estas cualidades facilitaron la implementación de la propuesta didáctico-pedagógica de Filosofía para Niños (FpN) con enfoque en derechos humanos, reconciliación y memoria. Arrojo los siguientes hallazgos:

- Se evidenció en los menores la transición inicial de la timidez a la fluidez participativa en el desarrollo de la propuesta.
- Disposición de los niños y niñas para la escucha y participación en el momento de la narración del cuento “para la guerra nada”.
- Apertura al análisis en cuanto a las situaciones planteadas descritas en el cuento.
- Hipótesis sobre fenómenos naturales, para hallar una comprensión sobre lo descrito en el cuento.
- Se realizó el diálogo filosófico en el que se pudo evidenciar algunos análisis profundos en los niños y niñas desde la pregunta.

Asentamiento Juan Pablo II

Debido a las restricciones por la ley de garantías electorales en el AETCR, no se pudo continuar el trabajo con esta comunidad. Motivo por el cual se continuó la propuesta pedagógica en el asentamiento Juan Pablo II de Villavicencio. Esta comunidad está conformado por población vulnerable, en donde tiene conexión con la población que se venía trabajando y con quienes se continua la propuesta pedagógica.

Observaciones de la Sesión 2: “Un dialogo improbable” Los niños y niñas del asentamiento Juan Pablo II se mostraron muy dispuestos a participar en la propuesta pedagógica, siendo sociables, solidarios y amistosos entre sí. Al vivir en un territorio pequeño, conocen de cerca a sus vecinos, lo que les permite moverse con mucha tranquilidad y confianza por el vecindario.

Esta sesión se trabajó con niños entre los 3 y 7 años en donde se puede identificar que:

- La lectura elegida funcionó muy bien para los más pequeños, ya que tanto el relato como el contexto estaban pensados para su edad.
- Fue necesario hacer algunas aclaraciones sobre palabras específicas para que todos los participantes unificaran conceptos y pudieran comprender el mensaje de la fábula por completo.
- La narración fue recibida con agrado e interés por parte de los niños, quienes se mantuvieron muy perceptivos en todo momento.
- El diálogo filosófico dio pie a reflexiones muy valiosas y acordes a su etapa de desarrollo.
- A través de los dibujos que realizaron, se pudo evidenciar que realmente comprendieron los temas tratados durante la sesión.

Observaciones de la Sesión 3: “Una ceremonia imperdible”

Esta sesión se trabajó con niños entre los 8 y 10 años obteniendo los siguientes resultados.

- Fomento el diálogo, la escucha atenta y la participación asertiva: Este diálogo filosófico, estableció acuerdos grupales para que la conversación fuera orgánica, respetuosa y participativa, reconociendo el silencio como un proceso de razonamiento e interiorización, para luego compartir los sentires y experiencias previas relacionadas con la lectura.
- La población logró conectar con la fábula “una ceremonia imperdible” y sus relatos propios para fortalecer su identidad colectiva y proyectar un futuro sin olvido.
- Los participantes comparten relatos comunes en cuanto a su llegada al territorio.
- Muchos de ellos ha nido y vuelto en medio de las inundaciones que ha vivido la población, pues a pesar de estas situaciones adversas, los habitantes de este lugar

consideran este un espacio seguro para criar a sus hijos e hijas en las mejores condiciones posibles.

Se manifiesta un marcado interés en la comunidad y el impacto del programa sembrando futuro de la universidad Santo Tomás.

Observaciones de la Sesión 4: “El miedo es para valientes”

Para esta sesión también se trabajó con niños y niñas entre los 10 y 12 años y se evidencio lo siguiente.

- Algunos menores tienen dificultad para leer y escribir, limitantes que afectan el desarrollo de aprendizaje de los niños y niñas para la realización de tareas que requieran la habilidad en lectoescritura.
- Desarticulación en la comunicación entre los líderes comunales que tienen las conexiones con la universidad para transmitir a tiempo las actividades o eventos que se realizan a favor de la comunidad y sus integrantes, ya que la desinformación generó que la llegada de los participantes fuera escalonada.
- Los niños y niñas son dados a la contextualización del cuento y a las reflexiones originadas por este.
- Identifican sus varias de sus experiencias personales y colectivas con la idea principal del cuento “el miedo” y la forma de afrontarlo.
- Fue un espacio de apertura para realizar diálogos filosóficos desde sus experiencias y de allegados en donde identificaron patrones para la solución de conflictos y resiliencia.

Ajustes

- Flexibilización del tiempo: fue necesario realizar cambios en la aplicación de la propuesta de la primera sesión por temas de tiempo y de variedad de actividades propuestas para esa fecha.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos obtenidos en el presente trabajo se tiene en cuenta como método de análisis cualitativo la categorización por núcleos temáticos con lo cual se agrupan los elementos primordiales a examinar y los cuales están implícitos en los objetivos general y específicos lo cual es propio de la investigación cualitativa. El establecimiento de las categorías de investigación permite analizar de manera sistematizada las respuestas para encontrar similitudes con el aporte teórico o encontrar elementos emergentes. Junto al análisis categorial se tiene en cuenta los datos obtenidos por medio de la investigación acción para el proceso interpretativo fenomenológico; se hace hincapié en el análisis de la información colectiva, para tal fin y teniendo en cuenta su posibilidad de brindar una utilidad para la transformación del entorno social se opta por la investigación participativa, amparado lo anterior en lo expuesto por De Miguel a través de Páramo (2017):

La investigación participativa se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social. Como características diferenciadoras de este método de investigación, este autor se refiere a su carácter de adquisición colectiva del conocimiento, su sistematización y su utilidad social. En un sentido amplio, Hall y

Kassam (1988) describen la investigación participativa como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción.

El estudio y análisis de los fenómenos y dinámicas sociales implica el uso de metodologías que disten de la severidad y rigidez de los datos numéricos para dar preponderancia a la diversidad y riqueza de las narrativas obtenidas en el campo. Al respecto, la interpretación de datos cualitativos implica el análisis de los contenidos y elementos implícitos en cada uno de los elementos categoriales para extraer los puntos centrales del entramado conceptual y hermenéutico de quien expresa y de quien interpreta. Conjuntamente se tiene en cuenta lo expresado por Rodríguez et al. (1999):

Cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas. A veces, se ha utilizado la denominación análisis de contenido que aquí preferimos no usar, dadas las connotaciones que por su origen posee inicialmente; el análisis de contenido surgió como una estrategia de investigación diseñada para ser aplicada a informaciones preexistentes (artículos de prensa, publicidad, documentos diversos, etc.), basada en la codificación, que consideraba a las categorías como variables susceptibles de tratamiento cuantitativo. En cambio, los procedimientos a los que aquí nos referimos constituyen técnicas de análisis de datos que se aplican también a los datos generados por la propia investigación contando con la participación activa del investigador, que utilizan las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, más interesadas por el contenido de las categorías y su interpretación que

por las frecuencias de los códigos, y tradicionalmente no asociadas a técnicas cuantitativas. (p. 201)

La interpretación de los datos obtenidos conlleva a un análisis sistemático de los contenidos así como su categorización y establecimiento de relación sin dejar de lado el elemento hermenéutico para develar aquello que contiene la esencia de lo expresado y pueda ser sintetizado tal y como lo expresa Páramo (2017):

Reparemos, ante todo, que se trata de una técnica que se utiliza para investigar el contenido de las comunicaciones de masas. Berelson (1952) —autor de un manual clásico en la materia— la define como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación. De una manera más simple y comprensible, podemos explicar el análisis de contenido como una técnica de recopilación de información, que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje. (pp. 187-188)

La triangulación es otro elemento importante en el análisis de datos pues implica la conjunción de los hallazgos del investigador no con la finalidad de confirmar lo ya expresado en investigaciones y teorías anteriores sino encontrar las diferencias al contrastar datos; son estas tensiones las que implican hallazgos significativos en el proceso de investigación. Dentro de la triangulación existen diferentes enfoques dependiendo de su intencionalidad; para tal fin se dispone de la triangulación teórica mediante la cual el investigador puede y tiende a enfrentar dos o más referentes teóricos para una comprensión más profunda sobre sus hallazgos y una mayor diversidad de matices que no se obtendrían al basarse en una sola teoría, teniendo en

cuenta lo expresado por Ruiz Olabuénaga (2003), quien postula que la triangulación es un intento de promoción de nuevas formas de investigación que enriquezcan el uso de la metodología cuantitativa con el recurso combinado de la cualitativa y viceversa. Para el autor, la triangulación está orientada al control de calidad de la investigación. Esta fase corresponde a la tercera etapa de la lógica investigativa, después de la problematización y elaboración del marco conceptual y que puede efectuarse de tres modos principales en función de lo que con ella se pretenda: verificar, confirmar y enriquecer las conclusiones.

La triangulación metodológica también es una manera de tratar los datos obtenidos, siendo en esta el método donde se integran pluralidad de elementos recopilatorios de datos bien sean registros escritos, audiovisuales, fotográficos, observaciones, diarios de campo, entre otros, y que en conjunto amplían la gama de hallazgos e inclusive puede incluir otras perspectivas como la cuantitativa para respaldar y armonizar descubrimientos dentro del proceso de investigación. De igual manera también se tiene en cuenta la triangulación de datos la cual los utiliza de diversas fuentes y puede ser de perspectivas tanto inductivas como deductivas que permiten el análisis de contenido descriptivo.

La codificación abierta se describe como el proceso inicial del análisis de los datos cualitativos mediante la cual son desglosados en primer lugar para extraer los conceptos, categorías o temas primordiales que posteriormente son codificados para delimitarlos y relacionarlos. Esta codificación y delimitación permite al investigador una perspectiva abierta a conceptos y categorías emergentes dada la opción de lectura y relectura de cada uno de los segmentos de información para determinar su pertenencia, jerarquía y relevancia dando una interpretación y comprensión integral debido a la amplitud de ideas y perspectivas. Según lo expresado por Vives y Hamui (2021), la codificación y categorización son parte del proceso de

análisis de los datos. Los códigos consisten en breves etiquetas que se construyen en la interacción con los datos. En la teoría fundamentada se puede codificar línea por línea, párrafo por párrafo, incidente por incidente o historia por historia. Esta operación asigna a cada unidad un indicativo con código propio de la categoría en la que se considera incluida. Estos códigos pueden tener un carácter numérico, visual empleando colores o usar palabras.

Por otra parte, y haciendo hincapié en los pasos pertinentes en el proceso de codificación, Gibbs (2007) señala que la codificación es un proceso de análisis que consiste en identificar aquella información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, presentado como abreviación de la idea temática. Uno de los problemas de la codificación es quedarse en un nivel descriptivo de la visión de los participantes; lo ideal es llegar al análisis que permita hacer explicaciones teóricas de los relatos. Para garantizar la reflexión de los datos se comparan entre sí las narraciones con el mismo código, cómo varía a través de los casos y con las diferentes codificaciones del texto.

La codificación axial implica también un análisis enfocado y sistemático para hallar e identificar la relación entre las categorías y las subcategorías identificadas en la fase de codificación abierta, con lo cual se explora la relación entre sí para, en caso de ser necesario, reorganizar y recategorizar los códigos establecidos de acuerdo a las relaciones observadas que conjunta y generalmente van acompañadas de herramientas visuales como esquemas, diagramas o matrices. Como enlace y medio de presentar y relacionar los hallazgos, los mapas semánticos son idóneos para organizar y presentar información jerarquizada que facilita el abordaje y asimilación de los datos recabados.

Este recurso gráfico facilita su interpretación debido a que su representación implica el uso de elementos que demuestran relación y conexión dentro de los cuales se presentan los de

tipo lineal, con los cuales se presenta una organización jerárquica de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo; es decir, las ideas principales parten del lado izquierdo o del superior y los conceptos auxiliares se expanden hacia la derecha o inferior. El mapa semántico de matriz tiene como foco la información relevante en el centro y es rodeado por las ideas complementarias y, por supuesto, también está el mapa semántico de árbol o araña el cual permite presentar las ideas también desde el centro, pero su desarrollo tiende a ser en varias direcciones debido al sentido y jerarquización de las ideas expuestas en él.

Por su parte, las tablas de jerarquía o matrices de categorización son utilizadas para organizar información de tipo cualitativo en niveles como categorías generales, subcategorías y unidades de análisis las cuales están identificadas con códigos o indicadores, permitiendo así la transformación y sistematización de datos complejos y conectarlos con los referentes teóricos. Las denominadas categorías en estas matrices se presentan de forma *a priori* (identificadas en las categorías que se han definido antes de la recolección de datos y están en relación con el marco teórico) y las emergentes (las cuales surgen del análisis de los datos).

Es de resaltar que sus principales funciones son la sistematización de la información recopilada junto con la consistencia en la conexión de los objetivos de la investigación con las preguntas de las entrevistas y demás instrumentos de investigación, y el análisis que facilita la identificación de patrones y temas reiterativos que dan espacio a una reducción de datos a través de una sintetización que hace más manejable el volumen de la información recibida y procesada.

Resultados

Dado todo el proceso anterior junto con los elementos elaborados y aplicados en el ejercicio investigativo se presentan de manera evidente los siguientes resultados amparados en el esquema de categorización que también señalaban el mismo. Un elemento primordial que fue arrojado como resultado hace referencia al pensamiento crítico dada la necesidad de identificar aquellas particularidades que influyen e inciden en el diseño de estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico a través de las comunidades, expresado como un *lugar seguro para el diálogo* que no solo haga énfasis en los procesos de razonamiento lógico sino también en un espacio para expresar sentires y fortalecer la identidad de la comunidad.

El eje articulador es el diálogo filosófico cuya didáctica se basa en el programa de FpN actuando como medio para el desarrollo del pensamiento crítico basado en la reflexión en torno a su territorio y las prácticas para la supervivencia emocional y social como víctimas del conflicto. En medio de este proceso de aplicación de los diálogos filosóficos se observa la aparición de las narrativas que implican la construcción y reconstrucción de la identidad la cual se gesta desde la lógica y la ética del cuidado mutuo. Estos dos elementos se encuentran en tensión puesto que se evidencia que debido a abarerras logísticas y barreras geográficas no es posible una presencia constante para la consolidación de una cultura para los derechos humanos, tensión reflejada entre la teoría pedagógica y la realidad social de las comunidades.

Dentro de esta categoría se encuentra que la comunidad señala y expresa a través de sus líderes que la paz no es un concepto normativo sino una *transformación social y formación crítica* aunque de igual manera para ellos los espacios proporcionados por las comunidades de indagación se establecen como herramientas que transforman la realidad social y fortalecen el tejido comunitario desde la infancia cuestionando la violencia y proponiendo soluciones

dialógicas. Es pertinente señalar también que en medio de estos espacios de reflexión la validación del lenguaje y sus variedades es un elemento relevante puesto que no solo a través de la palabra los niños y niñas pueden expresar sus pensamientos y sentires como formas válidas de filosofar, inclusive teniendo en cuenta el silencio y los dibujos.

Se observa también la apuesta por el dialogo filosófico desde el entorno de la comunidad como instrumento para formar sujetos críticos esforzándose por alejar a los niños de *muchachos con mañas* sino diseñando herramientas que forjen criterio para que no haya necesidad de *encerrarlos* como medio de protección, es decir dando herramientas para crear conciencia y lectura crítica del mundo. Aquí surge una tensión entre el conocimiento netamente escolar y la experiencia vivida en comunidad, es el momento y lugar de hacer significativas las habilidades desarrolladas en los espacios de dialogo filosófico para reconocer y estar en disposición de defender sus derechos individual y colectivamente como resultado de la autonomía del pensamiento fortalecida a través del intercambio con otros, la escucha activa y el diálogo respetuoso.

Otro rubro del cual se obtuvieron resultados relacionados con la implementación de espacios para estimular el pensamiento crítico es el de sujeto político y derechos humanos partiendo del hecho y características implícitas de la situación de los lideres de la comunidad, padres, madres, tutores, cuidadores y actores con agencia en el territorio, estos se encuentran en situación de vulnerabilidad debido a distintas necesidades tales como vivienda digna, acceso a servicios públicos, sanidad y saneamiento. Dentro de esta categoría también se encuentra la tensión entre lo lógico y ético debido a situaciones particulares de la comunidad tales como diferencias y amenazas con la junta de acción comunal. Los sucesos ocurridos no restan sentido

de pertenencia ya que los habitantes del asentamiento lo consideran “amañador” pero se crea una dicotomía porque a su vez es un lugar peligroso por su riesgo de inundación y poca sanidad.

En el contexto de la comunidad de firmantes de paz Georgina Ortiz también se evidencia la relación con esta categoría puesto que los niños de esta comunidad son reconocidos como constructores de paz y sujetos históricos que se proyectan en un horizonte de quince años en lo que la comunidad denomina como Plan de Vida que no solo incluye e implica la formación de los niños y niñas sino la acción colectiva para la ciudadanía activa mediante la reincorporación de los actores del conflicto armado a la vida civil desde la vía política y la no estigmatización para el cumplimiento de los derechos humanos que está mediado por el cumplimiento de los acuerdos de paz y la construcción de un plan de vida integral.

Remitiéndose de nuevo a lo referente a la infancia y de su reconocimiento como sujeto político se evidencia que los niños y niñas están inmersos en una cultura la cual reconoce el pasado del conflicto armado con una proyección hacia una identidad de paz con el compromiso de equilibrar el perdón sin caer en el olvido y en este caso en especial gestionando un proyecto de cambio pasando de un turismo de guerra a un turismo de paz que aporte a la articulación y construcción de narrativas de reconciliación. Las tensiones en este apartado fortalecen la postura de la implementación de un proyecto educativo que promueva el pensamiento crítico infantil ya que este se construye en medio de contradicciones que a su vez son espacios propicios fortalecer estos procesos pedagógicos y avanzar en los procesos de reconciliación.

Desprendiéndose de lo anterior se ahonda en las categorías de memoria y territorio en las cuales se tiene en cuenta que son una población transitoria entre la ciudad y el campo, víctimas del conflicto armado y en condición de vulnerabilidad. Una observación particular en este espacio es la identidad como ejercicio reivindicativo, se utiliza el arte para plasmar la memoria

de sus luchas y expresión de sus deseos a futuro materializado a través de murales de personajes históricos del conflicto siendo estos referentes de la memoria colectiva, esto en el la comunidad de firmantes de paz Georgina Ortiz. Por su parte el asentamiento Juan Pablo II se referencia como un espacio de resistencia debido a que ha sido lugar de acopio de víctimas del conflicto reubicadas y territorio en el cual se encuentran características de vulnerabilidad. El ejercicio investigativo arroja la observación de las tensiones convivenciales entre los habitantes del asentamiento y la junta de acción comunal debido a la gestión de recursos, lo cual indica que son necesarios procesos de diálogo para la resolución de conflictos.

En la relación del territorio y el sujeto político se hace manifiesta la necesidad de construcción de un plan de vida que tenga presente el pasado del conflicto para utilizarlo como base para la construcción de memoria colectiva por parte de las nuevas generaciones. Dentro de lo planteado y aplicado en la investigación se evidencia que los niños expresan en las fabulas y cuentos para procesar miedos reales tales como las inundaciones, presencia de grupos armados o el abandono estatal y junto a esto en contraparte se concibe a la escuela como refugio ante situaciones de inseguridad familiar y del entorno. Otro elemento importante respecto a la memoria e identidad hace referencia al turismo para la paz y la memoria histórica en el cual los firmantes de paz dan a conocer aspectos de su vida para combatir la estigmatización mediante el compartir de saberes y experiencias pero a su vez se encuentra nuevamente una tensión respecto a que en ese plan de vida proyectado a conseguir en quince años, los hijos de los firmantes de paz queden anclados o estigmatizados únicamente a esta categorización como una marca del pasado.

Los ejes de identidad y territorialidad dan fe de espacios de reconciliación y vulnerabilidad respectivamente a través del arte y la escuela como espacio para el desarrollo de

la resiliencia. Las manifestaciones físicas en el territorio dan fe de lo vivido y varían desde las representaciones artísticas como el muralismo para mantener viva la memoria colectiva hasta las marcas de físicas de la inclemencia del clima en los hogares del asentamiento Juan Pablo II. Estos territorios presentan unos escenarios cargados de significados históricos visibles y simbólicos que a su vez generan resignificación y arraigo. Es de observar y analizar también que el uso de iconografía de elementos y personajes del conflicto armado en los murales puede generar tensión debido a los imaginarios externos de la sociedad, pero también se resalta que estos espacios físicos educan a través de símbolos y la historia de un pueblo que resiste, el territorio no es solo contexto, es agente pedagógico.

En relación con las practicas pedagógicas se apuesta por la elaboración del duelo y la reparación simbólica mediante la no repetición de prácticas que dominen u opriman sino desde la conciencia y autonomía, este trabajo pedagógico implica mucho más que recordar, implica elaborar, comprender, resignificar y proyectar mediante la escucha activa y cuidadosa. Una segunda dimensión emerge también de la construcción de memoria colectiva ya que el proceso llevado de manera grupal no es solo un cúmulo de experiencias individuales compartidas, sino que teje una narrativa que fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión grupal.

En lo referente a la educación para la paz a través del programa de filosofía para niños la comunidad encuentra necesario que los derechos humanos no se deben abordar desde lo normativo sino desde lo relación y cotidiano a través del dialogo, por tal razón abogan por la implementación de una educación no tradicional en donde los niños y niñas evocan experiencias y las contextualizan junto con los saberes necesarios para una formación integral que responda a los requerimientos reales que se ajustan a lo planteado en el diseño del Plan de Vida. Es a través de la resignificación del pasado donde se da la calidad de sujetos históricos y agentes

constructores de tejido social en el postconflicto. Los diálogos filosóficos se perfilan como un futuro sin olvido ya que a través de los niños y niñas que se convierten en actores con voz propia de su comunidad se da forma y espacio a aquello que implica haber sido parte del conflicto armado y de las consecuencias y estigmas que este genera.

Los espacios de dialogo filosófico generan un contexto de donde emerge la ética del cuidado entre pares y este a su vez ayuda superar las secuelas del conflicto según lo expresado por los lideres de la comunidad de firmantes de paz Georgina Ortiz. La lógica y la ética como subcategorías dentro de la filosofía para niños buscan a través del diálogo respetuoso y la búsqueda de una convivencia pacífica, perdón y la reconciliación para el fortalecimiento de derechos, es aquí donde el empoderamiento de las infancias tiene como resultado la transformación de los imaginarios que se tienen de la guerra y como herramienta y única vía para romper ciclos de violencia y pobreza teniendo sobre los niños y niñas una perspectiva o visión de ellos como líderes capaces de transformar su territorio.

Es de resaltar también uno de los indicadores potentes del pensamiento crítico el cual se puede denominar ciudadanía crítica la cual se presenta cuando en medio de los diálogos filosóficos y socialización de experiencias los niños y niñas reconocen sus derechos y expresan sus opiniones sobre situaciones en donde son vulnerados y a plantear posibles soluciones para estas. Este ciclo de acción y reflexión caracteriza a la educación liberadora puesto que implica el bienestar colectivo desde el pensamiento cuidadoso y desde la experiencia. En lo hallado en la investigación a través de las entrevistas y espacios de trabajo con los niños y niñas se confirma que es una necesidad ética, pedagógica y política para estas comunidades víctimas del conflicto armado el establecer practicas pedagógicas integrales que promuevan y faciliten la reconstrucción de tejido social , creación y fortalecimiento de memoria colectiva para la

formación de sujetos críticos con la capacidad de transformar su contexto dejando de lado las dinámicas de violencia física y simbólica a la cual fueron sometidos.

En este punto también se resalta la tensión del reconocimiento de la voz infantil en medio de las practicas adultocéntricas que limitan su participación real ya que los niños y niñas son reconocidos como se menciona anteriormente, sujetos políticos que ejercen pensamiento crítico y que a través de la socialización en debates y espacios afines se articulan nociones y practicas sobre justicia y derechos humanos en narraciones colectivas que a su vez chocan y generan tensión entre los discursos normativos de convivencia y las practicas reales de exclusión que se pueden presentar en la escuela u otros espacios de la comunidad. La formación ciudadana en relación con el sujeto político y la convergencia del reconocimiento de la infancia como actor social es clave para la implementación activa de las practicas pedagógicas encaminadas a los objetivos del Plan de Vida establecido por la comunidad.

Análisis e interpretación

Hallazgos en diálogo con el marco teórico

El primer hallazgo radica en la confirmación a partir de los hechos en contexto de que los niños y niñas son sujetos epistémicos activos, tal como lo propone Matthew Lipman al concebir la infancia no como un recipiente vacío sino como un ser que se cuestiona de manera natural sobre el mundo. En el AETCR, ante la pregunta sobre la frase que más se repite en el cuento 'Para la guerra nada', los participantes no solo identificaron el estribillo, sino que lo situaron en su contexto histórico inmediato: 'Pues somos un país en guerra', respondió uno de ellos (conversaciones diario de campo DC1). En el asentamiento Juan Pablo II, los niños tradujeron la metáfora de las barracudas amenazantes a sus propias vivencias de inundación y refugio nocturno: “El día que nos inundamos estábamos durmiendo y a los niños nos llevaron a las casas

de dos plantas” (conversaciones diario de campo DC4). Estas irrupciones del saber vivido dentro del diálogo filosófico son la evidencia más clara de que lo que Lipman denominó comunidad de indagación: es un espacio donde el pensamiento no se transmite, sino que se construye colectivamente.

El segundo hallazgo dialoga directamente con Paulo Freire y su crítica a la educación bancaria. Tanto los diarios de campo como la entrevista a los líderes del AETCR revelan que las escuelas a las que asisten estos niños y niñas replican modelos de transmisión pasiva del conocimiento: "La educación en estos momentos en el país está estandarizada, está sobre un eje recto", señaló uno de los firmantes de paz (entrevista 25 de octubre 2025). Frente a este diagnóstico, la estrategia FpN actuó precisamente a través de la pedagogía de la pregunta que propone Freire: las preguntas abiertas —predictivas, inferenciales, de desconcierto— desplazaron la lógica de la respuesta correcta y habilitaron reflexiones autónomas que conectaron la ficción literaria con la experiencia territorial. El silencio activo, entendido por Freire como disposición ética para escuchar al otro, fue también activado mediante el ejercicio de respiración propuesto antes de la lectura en el asentamiento Juan Pablo II, momento que los participantes asumieron como preparación para la escucha cuidadosa.

Un tercer hallazgo concierne a la memoria como herramienta pedagógica. En el AETCR Georgina Ortiz, el territorio mismo funciona como un archivo vivo: los murales con figuras icónicas del movimiento guerrillero, las narrativas de los líderes sobre el Festival de Arte y Cultura, el proyecto de turismo para la paz, son todos ejercicios de memoria activa que buscan transmitir de forma generacional una identidad consciente. Esta dimensión encaja con la propuesta de este grupo de investigación: trabajar la memoria no como un archivo estático sino como un proceso social en disputa donde los menores resignifican el conflicto en clave de

dignidad. La sesión "Para la guerra nada" logró precisamente ese efecto: los participantes encontraron en los objetos cotidianos del cuento —la cometa, la hamaca, el columpio— metáforas de la vida que la guerra interrumpe, y pudieron proyectar sus propios deseos de paz: "Como que haya muchas canchas de fútbol y parques, que la gente no haga chisme para que no haya problemas."

El cuarto hallazgo subraya que el pensamiento crítico en estos contextos no es exclusivamente racional ni verbal. Las expresiones plásticas —los dibujos de barracudas furiosas, corales descoloridos y animales desorientados producidos por los niños del asentamiento Juan Pablo II— funcionaron como lenguajes simbólicos de comprensión que revelaron significados imposibles de alcanzar solo con palabras. Esto confirma la apuesta de Mosquera-Murillo y Ospina-Orejarena por promover habilidades de pensamiento crítico desde la básica primaria mediante estrategias didácticas contextualizadas, que se enriquece con una dimensión corporal y sensible que el texto de los autores plantea pero que los datos de campo permiten ahora ilustrar como evidencia concreta.

Tensiones y contradicciones identificadas en el proceso

La tensión estructural que revelan los datos es la que existe entre el modelo escolar oficial y las propuestas pedagógicas que las propias comunidades han comenzado a construir. Mientras el Estado ofrece a los niños y niñas del AETCR *Hijos de la paz* a desplazarse veinte minutos hasta la escuela de San Juan de Arama, donde reciben una educación que, en palabras de sus propios líderes, "llega de la ciudad al campo con las mismas reglas" (firmante de paz, entrevista 25 de octubre 2025), la comunidad ha diseñado la Escuela Colorbia como respuesta territorial: metodologías participativas, agroecología, muralismo, inglés a través del arte, formación política, etc. Esta escuela encarna lo que la propuesta Filoinfancia busca: una educación

diferenciada y territorializada que responda a las realidades sociales, culturales y políticas de cada contexto. Sin embargo, la tensión persiste porque Colorbia es aún un proyecto piloto sin financiamiento estable, mientras la escuela tradicional sigue siendo la única opción formal legal para estos menores. Es así como se señala el problema, pero no resuelve la pregunta de cómo sostener pedagógicamente la alternativa frente a las exigencias del Ministerio de Educación.

Una segunda tensión emergió dentro de las propias sesiones. Los diarios de campo del asentamiento Juan Pablo II registran una distinción crucial: las preguntas del mediador respondían a una intencionalidad didáctica diseñada para guiar la comprensión, mientras que las preguntas de los niños —"¿Cómo es posible que un tiburón martillo se deje amedrentar por una barracuda?"— emergían como preguntas de desconcierto, las que el enfoque FpN valora como genuinamente filosóficas. Esta diferencia revela que el dispositivo pedagógico, bien diseñado, abre el camino, pero el pensamiento filosófico genuino aparece en la irrupción del asombro infantil, no en la ejecución del plan. El reto para futuras investigaciones es cómo reducir la brecha entre la intencionalidad del mediador y la espontaneidad del niño, sin coartar la segunda con la primera.

Los instrumentos de observación participante revelan que ninguno de los dos territorios es un espacio homogéneo o idílico. En el AETCR, la expansión territorial ha comenzado a disolver los consensos colectivos contruidos durante los primeros años de asentamiento, a medida que las familias ganan autonomía. En el asentamiento Juan Pablo II, los conflictos al interior de la JAC —con amenazas a nuevos líderes y disputas por la distribución de recursos— generan una fractura en el tejido comunitario que contrasta con la imagen de solidaridad y apoyo mutuo que predomina en los relatos. Esta dualidad —fragmentación y cohesión coexistiendo— tiene consecuencias directas para la propuesta pedagógica: los diálogos filosóficos sobre

convivencia, conflicto y acuerdos que vivieron los niños y las niñas en el taller Un Diálogo Improbable con base en la fábula de las hormigas y los escarabajos encontraron eco inmediato en sus observaciones sobre los adultos de su entorno. Lo que el marco teórico postula como comunidad de indagación se complejiza cuando la propia comunidad está atravesada por tensiones de poder que los menores ya perciben y nombran.

Otra contradicción que los propios líderes del AETCR señalaron con claridad es la que existe entre las expectativas que generan las visitas universitarias y la discontinuidad que caracteriza estos procesos académicos. "Vienen, le sacan información a la comunidad y se van" (firmante de paz, entrevista 25 de octubre 2025), resumió uno de los líderes durante la entrevista semiestructurada. La investigación del grupo Filoinfancia no escapa a esta tensión: sus limitaciones reconocidas incluyen solo dos visitas presenciales al territorio del Meta, lo cual condiciona el alcance de la transformación pedagógica. El proyecto propende por alianzas institucionales duraderas y no asistencialistas, pero el proceso vivido en campo muestra que la distancia geográfica, la ley de garantías electorales y los tiempos académicos imponen restricciones reales que no siempre se resuelven con buenas intenciones.

Aprendizajes de la experiencia

Uno de los aprendizajes más importantes que arroja la experiencia es a nivel metodológico: la ficción literaria funciona como espejo simbólico de la realidad cuando hay mediación adecuada. Esto significa que el texto no es el centro del diálogo, sino el pretexto que posibilita a los niños y las niñas a decir aquello que les cuesta nombrar directamente. La fábula de las barracudas permitió hablar de miedo al desplazamiento; el cuento del oso permitió reflexionar sobre el estigma y la discriminación que viven *los hijos de la paz* en San Juan de

Arama. Este mecanismo —la ficción como espejo— confirma el planteamiento de Freire sobre la importancia de partir de la experiencia vivida, y le añade una dimensión estética que el marco teórico menciona pero que cobra sentido pleno solo al verla funcionar en el trabajo de campo.

Un segundo aprendizaje concierne a los lenguajes del pensamiento. La investigación comenzó con una concepción implícita del pensamiento crítico como algo que se expresa verbalmente, en el debate y la argumentación. Los datos de campo ampliaron esa concepción: el dibujo, el movimiento corporal, el silencio reflexivo antes de la lectura, la construcción colectiva de una secuencia narrativa ilustrada son formas igualmente válidas de filosofar. Este aprendizaje tiene implicaciones directas para la evaluación de las sesiones y para la formación de mediadores, pues exige que los facilitadores estén atentos a múltiples registros expresivos simultáneamente.

Un tercer aprendizaje emerge de la entrevista a los líderes comunitarios: las comunidades más afectadas por el conflicto no solo tienen problemas que resolver sino también propuestas elaboradas para resolverlos. La Escuela Colorbia, el turismo para la paz, los ejercicios democráticos de elección de líderes en las huertas, la integración de plantas medicinales al currículo —todo esto existía antes de que llegara el equipo investigador. La universidad no llegó a enseñar sino a aprender y, en el mejor de los casos, a colaborar. Este desplazamiento del rol docente es uno de los aportes más valiosos que la investigación puede ofrecer a la formación de maestros en contextos de posconflicto.

Un camino por fortalecer

La primera proyección apunta a la sostenibilidad pedagógica. El verdadero impacto no lo producen las visitas esporádicas de mediadores externos sino la formación de capacidades

locales. La investigación recomienda acompañar a madres, abuelas y líderes juveniles del AETCR y del asentamiento Juan Pablo II en el diseño y facilitación de sus propios diálogos filosóficos, de modo que la comunidad de indagación no dependa de la presencia universitaria para funcionar. Esto implica desarrollar materiales pedagógicos contextualizados —cuentos, fábulas, preguntas orientadoras— que los propios integrantes de la comunidad puedan utilizar con autonomía.

La segunda proyección concierne al uso del dibujo y la expresión plástica como instrumentos de evaluación del pensamiento crítico. Las secuencias narrativas ilustradas producidas por los niños y las niñas del asentamiento Juan Pablo II revelaron niveles de comprensión, empatía y elaboración simbólica que ninguna prueba escrita hubiera podido capturar. Sistematizar criterios de lectura de estas producciones plásticas como evidencia del pensamiento en desarrollo es una tarea pendiente que abre un campo de investigación específico en la línea de Filoinfancia.

La tercera proyección se orienta hacia la articulación entre la propuesta FpN y los procesos de justicia restaurativa que ya viven estas comunidades. Los líderes del AETCR mencionaron explícitamente que los principios de justicia restaurativa hacen parte de los acuerdos firmados en La Habana. La investigación podría profundizar en cómo el diálogo filosófico con niños puede convertirse en un dispositivo de reparación simbólica: un espacio donde las generaciones jóvenes elaboran las memorias dolorosas de sus familias, no para cargar con ellas, sino para transformarlas en narrativas de dignidad y no repetición.

Finalmente, la cuarta proyección señala la necesidad de establecer alianzas institucionales con compromisos explícitos de continuidad. La Universidad Santo Tomás y otras instituciones que trabajan con estas comunidades deben transitar de la lógica del proyecto acotado a la lógica

del acompañamiento situado y sostenido en el tiempo. Esto requiere acuerdos que vayan más allá del ciclo académico individual y que garanticen la presencia constante de estudiantes, investigadores y profesionales en áreas como la psicología, el derecho, la agroecología y la pedagogía, respondiendo a la demanda que los propios líderes comunitarios formularon durante la entrevista: que la universidad diga con claridad qué quiere con el territorio y se comprometa a construirlo junto con quienes lo habitan.

Síntesis de hallazgos

De manera sintetizada en lo obtenido y observado en la investigación, se afirma que la comunidad de la comunidad de firmantes de paz Georgina Ortiz en el municipio de San Juan de Arama y del asentamiento Juan Pablo II en Villavicencio son comunidades vulnerables que se encuentran en un proceso de reintegración y restitución de derechos luego de firmar y acogerse a los lineamientos del acuerdo de paz. Dentro de lo anteriormente nombrado se observa también que en estas poblaciones se identifica la necesidad imperante de un Plan de Vida que contemple las necesidades implícitas de la comunidad a nivel político, social, económico y cultural. De esta necesidad nace un pilar primordial en los objetivos planteados para llevar cabo este Plan de Vida el cual es la educación, a través de esta se esboza gran parte de los procesos de restitución de derechos, memoria e identidad.

La comunidad expresa que la manera correcta de avanzar hacia la construcción de tejido social con los firmantes de paz es a través de la educación, pero no una educación tradicional, hacen referencia a una educación en la cual se tengan en cuenta las necesidades del contexto las cuales implican el reconocimiento de la población como víctima del conflicto y quitar el estigma de actores violentos tanto para ellos como para sus hijos. La población apuesta por la implementación de pedagogías críticas que formen ciudadanos críticos forjados desde las

vivencias trascendentales del país y que basados en esa característica den a conocer la otra cara del conflicto para la construcción de una memoria colectiva como país y de una individual como ciudadanos y sujetos políticos a través de múltiples espacios académicos, culturales y sociales.

La implementación de espacios pedagógicos que contemplan y aplican el programa de FpN es pertinente en este contexto puesto que permite procesos de aprendizaje significativo en los niños y niñas y a su vez integra a toda la comunidad puesto que se realiza un proceso de introspección en los participantes de estos espacios y además tiene en cuenta los componentes emocional, lógico y ético en sus prácticas y resultados. Se señala por parte de los líderes de la comunidad la necesidad de integración a través del reconocimiento de los conocimientos propios de su comunidad ya que hacen parte de su identidad y que también deben ser compartidos con el resto de sociedad, por tal razón el contraste realizado mediante la implementación de una pedagogía crítica y del programa de filosofía para niños crea conocimiento propio sin aislar a la comunidad del conocimiento externo a su contexto y legado.

La formación de sujetos críticos a través del diálogo implementa prácticas de valores ciudadanos propios de sujetos políticos y ciudadanos con bases éticas y racionales para la resolución de conflictos y convivencia por tal razón la expresión de las ideas de los pobladores de estas comunidades son aportes valiosos para su historia de redención las cuales se hayan representadas en expresiones artísticas como el muralismo que de manera simbólica plasma episodios y cotidianidades. De igual manera el deporte es un eje primordial en lo expresado por los líderes de la comunidad como parte del proceso integral de desarrollo de los niños y niñas de la comunidad, así como la ya mencionada creación, apropiación y aplicación de los conocimientos autóctonos de la comunidad como reconocimiento de la dignidad de un pueblo.

Dentro de las características, necesidades y planes de esta población firmante de paz cabe resaltar que también se encuentran en una situación desfavorable debido a cuestiones referentes a las características geográficas y climáticas del lugar que habitan, lo cual hace un poco más complejo el desarrollo social de la comunidad. Junto a esta situación la comunidad demuestra resiliencia ante las dificultades manteniendo su foco de interés y esfuerzo en preservar la escuela la cual actúa como refugio no solo físico sino moral en la comunidad. Dentro de esta dinámica el territorio es abordado no solo como contexto sino agente pedagógico pues es quien proporciona las bases para los ejercicios dialógicos y la manera en que se solucionan los conflictos.

Los espacios seguros son otro elemento importante en esta descripción puesto que permiten la expresión de los niños y niñas participantes en las comunidades de diálogo que abren paso a tensiones generadas en el entorno y que a través de la introspección pasan luego a formar un entramado de experiencias significativas que fortalecen el tejido social y del cual también se desprenden valores como la escucha activa y el dialogo respetuoso. Dado lo anterior se observa también el espacio para la implementación de roles en los jóvenes como líderes en los procesos de diálogo y resolución de conflictos, así como también integración de ellos en actividades en aspectos como la huerta y la comercialización de lo producido en ellas.

Dentro del marco del cumplimiento de los acuerdos de paz y los firmantes, estos son claros en los compromisos que tiene con su propias comunidad y la sociedad, por tal razón expresan que es posible una reconciliación con su pasado sin pretender olvidarlo y con aquel puede generar nuevas herramientas para su desarrollo integral tal y como lo hacen con la implementación del turismo de paz y los proyectos de agricultura autosostenible creando así un nuevo capítulo en su historia e identidad dentro de los territorios que habitan.

Propuestas de mejora

A partir de la experiencia en los territorios y de las observaciones recogidas durante las aplicaciones realizadas se plantean las siguientes propuestas con el interés de mejorar y fortalecer los procesos del pensamiento crítico en niños y niñas con enfoque en derechos humanos, reconciliación y memoria. Para lo cual se sugiere como estrategia alternativa contar con los instrumentos requeridos en caso de alguna eventualidad en el tiempo de aplicación. Preparar actividades de corta duración como medida de contingencia, si se llega a reducir el tiempo establecido inicialmente.

También se recomienda realizar sesiones de alfabetización para niños y niñas que se encuentran en una edad superior a la de la primera infancia que presentan dificultades en la lectura y escritura, herramientas básicas y necesarias para un desarrollo integral, supliendo las limitaciones que genera el no saber leer y escribir en el mundo actual. Estas destrezas se pueden fortalecer con el aumento en la frecuencia del desarrollo de actividades con contenidos de diálogos filosóficos, lo que optimiza la adquisición del pensamiento crítico y consolida las habilidades de comprensión y expresión crítica en la infancia.

Fomentar en los niños y niñas más que una comprensión lectora en donde los menores respondan a preguntas; se busca desarrollar en ellos la habilidad y capacidad de ser generadores de estas. La idea es que cuestionen e interroguen sobre algún tema a tratar, la vida misma, sus situaciones cotidianas y las decisiones que se toman, para que se conviertan en sujetos activos. Para ello, se proponen estímulos como lo son una imagen u objeto que despierte en los menores curiosidad, llevándolos a realizar sus propias preguntas sobre lo que observan, permitiendo que el diálogo se dé desde sus propias dudas e inquietudes. Asimismo, se pueden utilizar los dibujos realizados por los menores como medio para el diálogo filosófico, ya que a veces las imágenes

cuentan más de lo que se observa a simple vista. El originar este espacio para que cada uno explique su creación de manera breve, ayuda a identificar el nivel de pensamiento en el que se encuentran.

Es importante ocasionar diálogos filosóficos desde los intereses de los niños y niñas, que sean ellos los que tomen la palabra proponiendo el tema de discusión. Partir de una situación del contexto ya sea personal, familiar o comunitario permite gestar en los menores un espíritu investigativo, motivado por la necesidad de descubrir, comprender y reconocer la realidad. Esto les permite tener una perspectiva analítica y crítica que les facilite encontrar soluciones a las dificultades cotidianas.

Para que este pensamiento crítico tome fuerza en el contexto de los menores es necesario capacitar a los padres de familia para que desde la cotidianidad originen diálogos con sus niños y niñas en donde se discutan las opiniones, se argumenten, se justifiquen. De este modo, se construyen diálogos filosóficos que desarrollen habilidades para un pensamiento crítico y reflexivo. Esto se puede lograr al consolidar la comunicación bilateral entre los líderes de las comunidades y los semilleros con los que cuenta la universidad Santo Tomas para tal fin.

En el mismo sentido al fortalecer la comunicación entre los líderes de la comunidad y los semilleros con los que cuenta la universidad Santo Tomas, mejora la articulación en cuanto a la asistencia de los participantes lo cual se complementa con la puntualidad de los padres de familia. Esto permite un proceso más completo al lograr que los menores participen de las diferentes dinámicas que se organizan a favor de su desarrollo integral.

Por último, la autoevaluación de los diálogos filosóficos nos permite identificar y valorar las preguntas que funcionaron y las que no, teniendo en cuenta los procesos cognitivos,

analíticos, interpretativos y argumentativos en los que se encuentran los menores. Esto ayuda a comprender qué estrategias didácticas se deben utilizar para que los diálogos filosóficos sean más enriquecedores, lo que permitirá que las próximas sesiones sean más productivas en cuanto a lo esperado en el desarrollo de las habilidades de un pensamiento crítico, reflexivo y cuidadoso.

Líneas futuras de investigación

A partir de la riqueza de los datos recopilados en el corpus de la investigación y el marco teórico estructurado para el proyecto Filoinfancia: Pensamiento crítico en niños y niñas para los derechos humanos, la reconciliación y la memoria, se pueden proyectar diversas líneas de investigación pedagógica que buscan profundizar en la transformación social y educativa de estos territorios, en donde sean los niños, niñas, adolescentes y sus familias quienes generen estrategias comunitarias y locales de empoderamiento y gobernanza.

Pedagogías situadas y críticas frente a la estandarización educativa

Una de las tensiones más fuertes identificadas es la desconexión entre la educación tradicional ("*filas y tableros*") y las realidades rurales o de asentamientos urbanos vulnerables. Se propone, sistematizar la experiencia de la *Escuela Colorbia* para evaluar cómo este modelo integral, que une arte, agroecología y comunicación, logra romper con la "educación lineal" y mecánica para fomentar un aprendizaje participativo, situado y de corresponsabilidad territorial. En consecuencia, pensar en currículos decoloniales se hace pertinente para investigar formas de *descolonizar el pensamiento* integrando saberes ancestrales, como el uso de plantas medicinales en el currículo formal de ciencias y matemáticas, siguiendo la iniciativa de los líderes entrevistados.

Formación docente para contextos de posconflicto y reincorporación

Los líderes comunitarios señalan que no necesitan docentes "alineados" o "mecánicos", sino seres pensantes capaces de percibir y escuchar a la infancia, de atenderles desde la empatía, la compasión y la dignidad que implica acercarse a una población tan singular. Por lo mismo, apostarle a perfiles docentes como educadores para la paz, hace parte de una discusión pedagógica vigente, para concertar y construir las competencias éticas y pedagógicas que requieren los docentes que trabajan con *los hijos e hijas de la paz* evitando la estigmatización y promoviendo la resolución de conflictos sin discriminación o intimidación.

Ahora bien, en pro de ese ejercicio consciente, habría que explorar modelos de formación docente donde la universidad se traslade al territorio, permitiendo que la teoría se nutra directamente de la práctica comunitaria, dándole prioridad a la continuidad de los procesos.

El Cuerpo como territorio de pensamiento y sensibilidad

Los registros de campo en Juan Pablo II resaltan que los niños y las niñas piensan a través del movimiento, del cuerpo, lenguajes simbólicos y el juego. Identificar, comprender y visibilizar esa transición *del cuerpo que responde al cuerpo que piensa*, en donde los lenguajes simbólicos y la expresión gráfica se conciben como lenguajes fundamentales para que los niños jerarquicen ideas y resignifiquen traumas o vivencias del conflicto, es una urgencia pedagógica en contexto.

Referencias

- Cuevas Marín, P., & Bautista Fajardo, J. (2018). Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: Rutas para una pedagogía decolonial. Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores
- Gobierno de Colombia & FARC-EP. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/Normativa_v2/01%20ACUERDOS/Texto-Nuevo-Acuerdo-Final.pdf
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores.
- Kohan, W. (2011). Reseña "La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del filósofo" de Matthew Lipman. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 12(2), 289-293.
- Kohan, Walter Omar. (2021). ¿A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosóficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica. Pedagogía y Saberes, (55), 25-40. Epub February 14, 2022.<https://doi.org/10.17227/pys.num55-13121>
- Mosquera-Murillo, C. R., y Ospina-Orejarena, B. (2023). La didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. INNOVA Research Journal, 8(3.1), 96-112. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.1.2023.2397>.
- Pineda Rivera, D. (2008) La construcción del oficio de investigador: una perspectiva sherlockiana. Bogotá: Editora Beta.
- Rodriguez, G., Gil J., Jiménez E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I). Abya-Yala.