

**Aporte de las “comunidades de indagación” a la calidad educativa en Colombia**

**Monografía**

Jhony Esteban Uribe Salinas

Especialización en Educación Superior a Distancia

Asesor

Dr. Gustavo Meneses Rivas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Escuela de Ciencias de la Educación

Medellín, octubre de 2020

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi esposa e hija, por la paciencia, los silencios y la entrega con que me acompañaron durante los días y noches de tanta dedicación.

A mis padres, a quienes tiendo mi mano, no para ser llevado, sino para no sentirme solo en el caminar de mi vida.

Al respetado Doctor Gustavo Antonio Meneses Rivas, por su saber, su experiencia y cuidado con este trabajo.

A la UNAD, mi alma mater y el lugar donde los sueños se van forjando en realidades.

<b>Resumen Analítico Especializado</b>	
<b>Título</b>	<b>Aporte de las “comunidades de indagación” a la calidad educativa en Colombia.</b>
<b>Modalidad de trabajo de grado</b>	Monografía
<b>Línea de investigación</b>	Filosofía y educación
<b>Núcleo problemático</b>	Universidad, gestión y liderazgo
<b>Autor</b>	Jhony Esteban Uribe Salinas
<b>Institución</b>	Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD
<b>Fecha</b>	Septiembre de 2020
<b>Palabras claves</b>	Comunidades de indagación, calidad educativa, educación, filosofía, aportes.
<b>Descripción</b>	El presente trabajo de monografía, contiene las definiciones de las comunidades de indagación y su quehacer dentro de la labor

	<p>educativa. Además, las conclusiones en cuanto a comunidades de indagación y aporte de estas a la calidad en la educación, lo cual, permite establecer un análisis reflexivo en torno a estos dos conceptos de modo que se pueda concluir si ha de existir de manera evidente una relación que pueda ser tomada en cuenta dentro del quehacer educativo, no solo a nivel de comunidades académicas, sino como una propuesta desde el mismo establecimiento, en aras de formar más eficientemente a los ciudadanos de hoy.</p>
<p><b>Fuentes</b></p>	<p>Artidiello Moreno, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FpNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. <i>Ciencia y Sociedad</i>, 43(3), 25-38. Recuperado de:  <a href="https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1222/1595">https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1222/1595</a></p> <p>Beltrán, Y.; Martínez, Y. y Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. <i>Revista Encuentros</i>, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72. Recuperado de:  <a href="http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a04.pdf">http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a04.pdf</a></p> <p>Cruz Vargas, I. D.; Castro Patarroyo, L. X. y Ojeda Suarez, M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. <i>Educación y Ciencia</i>, (24), e11404. Recuperado de:  <a href="https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11404/9579">https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11404/9579</a></p>

- Madrigal Romero, M. del S.; Díaz Herrera, P.; Echeverría, E.; Ezcurdia, J.; Cázares Aponte, L.; Camarillo Gómez, M. del C.; Sumiacher, D. y Alonso Salas, Á. (2020). *Filosofía para niñas y niños en México: un horizonte de dialogo, liberad y paz*. Editorial Torres Asociados. Recuperado de: <http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2020/05/Filosof%C3%ADa-para-ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Peña Escoto, J. E. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "filosofía para niños"*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/22787/1/T34721.pdf>
- Quintana Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, vol. 21, núm. 2, 2018. Universidad de La Sabana. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83460719005/83460719005.pdf>
- Ramos Serpa, G. (2015). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. *Voces de la filosofía de la educación*. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces\\_filosofia\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces_filosofia_educacion.pdf)
- Suarez Vaca, M. T.; González Vargas, B. A. y Lara Buitrago, P. A. (2016). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Revista Praxis y Saber*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v8n16/2216-0159-prasa-8-16-00225.pdf>

<b>Contenidos</b>	<p style="text-align: center;">Aporte de las “comunidades de indagación” a la calidad educativa en Colombia ..... 1</p> <p style="padding-left: 40px;">Agradecimientos ..... 2</p> <p style="padding-left: 40px;">Resumen Analítico Especializado..... 3</p> <p style="padding-left: 40px;">Tabla de Contenido ..... 21</p> <p style="padding-left: 40px;">Listas Especiales ..... 22</p> <p style="padding-left: 40px;">Lista De Tablas ..... 22</p> <p style="padding-left: 40px;">Lista De Figuras ..... 22</p> <p style="padding-left: 40px;">Introducción ..... 23</p> <p style="padding-left: 40px;">Planteamiento del Problema, situación o fenómeno ..... 26</p> <p style="padding-left: 40px;">Descripción del tema..... 26</p> <p style="padding-left: 40px;">Formulación del Problema ..... 28</p> <p style="padding-left: 40px;">Formulación de la pregunta problema ..... 28</p> <p style="padding-left: 40px;">Justificación ..... 29</p> <p style="padding-left: 40px;">Objetivos ..... 33</p> <p style="padding-left: 40px;">Objetivo General ..... 33</p> <p style="padding-left: 40px;">Objetivos Específicos..... 33</p> <p style="padding-left: 40px;">Marco Referencial..... 34</p> <p style="padding-left: 40px;">1. Antecedentes de la investigación ..... 34</p> <p style="padding-left: 40px;">2. Marco Teórico..... 40</p> <p style="padding-left: 80px;">2.1. Comunidades de indagación y su quehacer..... 41</p> <p style="padding-left: 80px;">2.2. Comunidades de indagación y aportes a la educación en Colombia..... 47</p> <p style="padding-left: 80px;">2.3. Incidencia de las comunidades de indagación en la calidad educativa..... 54</p> <p style="padding-left: 40px;">Metodología ..... 63</p>
-------------------	---

	<p>Análisis ..... 66</p> <p>Conclusiones y recomendaciones ..... 71</p> <p>Referencias..... 75</p>
<b>Metodología</b>	<p>Esta monografía se realiza por medio de una revisión de diferentes fuentes documentales que permitieran definir, concluir y explicar las comunidades de indagación y la calidad educativa, buscando establecer el modo en que las comunidades de indagación aportan a la calidad de la educación en Colombia. De esta manera, conocer la manera en que las comunidades educativas se pueden ver fortalecidas en la implementación del modelo, con miras a dar respuestas al contexto propio y a su vez a las directrices que a estas demandan las entidades gubernamentales.</p>
<b>Conclusiones</b>	<p>Las comunidades de indagación, dada su estructura y vigencia en el tiempo y la investigación filosófica, se determinan como una posible herramienta de contribución a la calidad en la educación. Pero, es posible establecer que sigue siendo desconocida su naturaleza y aplicabilidad, dado que, en las diferentes fuentes documentales, no se obtienen resultados más allá de experiencias locales y concretas sobre su</p>

	<p>implementación y aportes, lo cual lleva a la manera en que se hagan más presentes dentro del quehacer educativo.</p>
<p><b>Referencias</b></p>	<p>Almanza C., M. P. (2017). <i>La implementación de una comunidad de indagación al estilo de Filosofía para Niños y la posibilidad de construir una identidad democrática en los niños de grado sexto del colegio General Gustavo Rojas Pinilla IED</i>. Universidad Santo Tomás. Recuperado de:  <a href="https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9316/AlmanzaMyriam2017.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9316/AlmanzaMyriam2017.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a></p> <p>Alvarado, M. (2011). Reseña "La Comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica" de Maximiliano López. <i>Revista de artes y humanidades UNICA</i>, 12 (2), 304-308. Recuperado de:  <a href="http://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976016.pdf">http://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976016.pdf</a></p> <p>Álvarez C., P. (2011). <i>Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica: transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito</i>. Universitat de Barcelona.  Recuperado de:  <a href="http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf">http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf</a></p>

	<p>Álvarez L., S., Medina C., O. J. y Grimaldos F., C. A. (2018). La argumentación por medio de la comunidad de indagación. <i>Educación y Ciencia</i>, (22). Recuperado de: <a href="https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10046/8531">https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10046/8531</a></p> <p>Amador L., B., y Cardozo C., J. J. (2015). Comunidad de indagación para el desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje. <i>Panorama</i>, (11), 26 - 38. Recuperado a partir de_ <a href="https://revia.areandina.edu.co/index.php/LI/article/view/439">https://revia.areandina.edu.co/index.php/LI/article/view/439</a></p> <p>Arias S., C. J., Carreño S., G.A. y Mariño D., L.A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. <i>Universitas Philosophica</i>, 33(66), 237-262. Recuperado de: <a href="http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v33n66/v33n66a19.pdf">http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v33n66/v33n66a19.pdf</a></p> <p>Artidiello M., M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FpNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. <i>Ciencia y Sociedad</i>, 43(3), 25-38. Recuperado de: <a href="https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1222/1595">https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1222/1595</a></p>
--	---

- Avendaño de B., G. S. (2016). Lectura crítica en educación básica y media: la voz de los docentes. *Cuadernos de lingüística hispánica*. (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Bezanilla A., M. J., Poblete R., M., Fernández Nogueira, D., Arranz T., S. y Campo C., L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, (1), 89-113. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), 57-72. Recuperado de: doi: <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a04.pdf>
- Bocaranda S., R. A. (2009). La comunidad de indagación, forjadora de nueva sociedad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 211-217. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1701/170118863011>

- Cardozo C., J. J. y Pinto P., D. M. (2017). *Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo*. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/download/2462/2557>
- Castañó D., G. A. y García S., L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educ.15* (2), 219-243. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a05.pdf>
- Castillo G., F. y Pérez R., N. C. (2016). Reflexiones sobre cultura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (20), 169-188. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/8914/7367](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8914/7367)
- Consejo Nacional de Acreditación (2010). *¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina?* Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/article-187264.html>
- Cruz V., I. D., Castro P., L. X. y Ojeda S., M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación*

y *Ciencia*, (24). Recuperado de:

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/11404/9579](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11404/9579)

Espinoza D., C. y Arredondo R., C. (2019). El rol de la comunidad de indagación en el espacio público escolar.

*Revista Praxis-Saber*, 10 (23), 77-96. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n23/2216-0159-prasa-10-23-77.pdf>

García G., O. (2018). Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía. *Educación y Ciencia*, (23). Recuperado de:

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10233/8518](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10233/8518)

González D., A. A., Zambrano R., A. S.; De la Rosa A., M. A.

y Rosalez N., A. (2016). “*El desarrollo de virtudes epistémicas en comunidades de indagación*”.

Recuperado de:

[https://www.academia.edu/25690412/El\\_desarrollo\\_de\\_virtudes\\_epist%C3%A9micas\\_en\\_comunidades\\_de\\_indagaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/25690412/El_desarrollo_de_virtudes_epist%C3%A9micas_en_comunidades_de_indagaci%C3%B3n)

González M., D., Herrera D., L. E. y Díaz C., J. E. (2015). *El modelo de comunidad de indagación*. Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/273764931>

Granja, S. (6 de mayo de 2018). Leer es bueno, pero hacerlo con criterio es lo ideal. *El tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/lectura-critica-mejora-capacidad-de-entender-a-otras-personas-213890>

Hoyos V., A. (2020). *La comunidad de indagación como estrategia para el fomento de la lectura crítica en los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa Colomboy, Sahagún, Córdoba*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34692/ejmontealegre.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Lago de V., D., Gamoba S., A.A. y Montes Miranda, A. J. (2014). *Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>

López J., N. E. y Puentes V., A. V. (2010). *La evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Estado del arte*. Congreso Iberoamericano de educación. Recuperado de: [https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1678\\_Puentes.pdf](https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1678_Puentes.pdf)

Macías, J. (2015). Educación y política en filosofía con niños y niñas. Reflexiones a partir de El maestro ignorante de Rancière. *Revista Análisis*, 47 (86). Recuperado de:  
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/2281/2295>

Madrigal R., M. del S.; Díaz H., P., Echeverría, E., Ezcurdia, J., Cázares A., L., Camarillo G., M. del C., Sumiacher, D. y Alonso S., Á. (2020). *Filosofía para niñas y niños en México: un horizonte de dialogo, liberad y paz*. Editorial Torres Asociados. Recuperado de:  
<http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2020/05/Filosof%C3%ADa-para-ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-en-M%C3%A9xico.pdf>

Magisterio (2016). La lectura crítica como un derecho de aprendizaje. *Revista Internacional de Magisterio*. Recuperado de:  
<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-lectura-critica-como-un-derecho-de-aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015*. Recuperado de:  
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*.

Recuperado de:

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles/241891\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_filosofia.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles/241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf)

Mora P., P. A., Rodríguez T., D. A. y Santiago P., M. J. (2020).

Pensamiento crítico el reto de la formación filosófica en la actualidad. Un aporte desde el observatorio filosófico virtual. *Sincronía*, (77). Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5138/513862147001/513862147001.pdf>

Murcia P., J. C. y Puín L., J. G. (2014). La interacción

dialógica en la comprensión de prácticas autónomas en educación desde Jürgen Habermas. *Revista Análisis*, 47 (86), 141-174. Recuperado de:

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/2284/2299>

Naranjo, S., González, D. L. y Rodríguez, J. (2016). El reto de las sociedades del conocimiento en las instituciones de educación superior colombianas. *Folios*, (44), 151-164.

Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a10.pdf>

Olivera P., Daniel., Gutiérrez A., D., Pescador, L. A., Pinto P.

D, y Daza M., C. (2020). *Guía para el desarrollo de trabajos de grado-Especializaciones ECEDU*.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Recuperado de:

[https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3554](https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35540)

0

Orozco, O. (2018). *Resolución de conflictos y fomento del*

*respeto a través de la estrategia comunidad de indagación de filosofía para niños*. Universidad

Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. Recuperado de:

[https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/21402/14890233.pdf?sequence=1&isAllowed=y)  
[1402/14890233.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/21402/14890233.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Peña E., J. E. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los*

*programas de "filosofía para niños"*. Universidad

Complutense de Madrid. Recuperado de:

<https://eprints.ucm.es/22787/1/T34721.pdf>

Quintana T., Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar:

una relación dinámica. *Educación y Educadores*, vol.

21, núm. 2, 2018. Universidad de La Sabana.

Recuperado de:

[https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83460719005/83](https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83460719005/83460719005.pdf)  
[460719005.pdf](https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83460719005/83460719005.pdf)

Quintero U., J. C. (2015). *Comunidades de dialogo de filosofía para niños y mediaciones comunicativas: una aproximación desde la práctica profesional en el Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de:  
[https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3876/TF\\_QuinteroUsmaJessica\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3876/TF_QuinteroUsmaJessica_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ramos S., G. (2015). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. *Voces de la filosofía de la educación*. Recuperado de:  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces\\_filosofia\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces_filosofia_educacion.pdf)

Rodríguez J., S. A. (2018). *Calidad, educación y semiótica*. Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de:  
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1187/Calidad%20Educaci%C3%B3n%20Semi%C3%B3tica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas D., J. y Londoño, C. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153 - 176.  
Recuperado de:  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>

Saavedra S., M. (2012). Del aula de clase tradicional a la comunidad de indagación. *Praxis del saber*.

Recuperado de:

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1121/1120](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1121/1120)

Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2014). *Fundamentos de metodología de la investigación*. (6° edición). Madrid:

McGraw-Hill. Recuperado de:

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Sánchez R., C. (2015). Lo político, la evaluación y la calidad:

Tres debates necesarios en el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. *Educación y Ciencia*, (15).

Recuperado de:

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/2280/2858](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/2280/2858)

Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos. (30 de diciembre de 2016). *Revista*

*Semana*. Recuperado de:

<https://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165/>

Suarez V., M. T., González V., B. A. y Lara B., P. A. (2016).

Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Revista Praxis y Saber*, 8 (16).

Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v8n16/2216-0159-prasa-8-16-00225.pdf>

Tenorio T., M. Y., Santiago F., D.A. y Monterroza M., V.

(2016). Filosofía para niños, una experiencia direccionada por docentes en formación inicial. *Colegio Hispanoamericano*. Recuperado de:

<file:///C:/Users/JHONY/Downloads/Dialnet-FilosofiaParaNinosUnaExperienciaDireccionadaPorDoc-5740426.pdf>

Toro S., D. (2020). *La formación filosófica como*

*posibilitadora de la transformación de las sociedades hacia una cultura para la Paz*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Recuperado de:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34561/dolly.toro.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Zamora N., L. M. (2018). “Filosofía para niños en Samacá”.

*Educación y Ciencia*, (22), 173-185. Recuperado de:

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10045/8530](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10045/8530)

<b>Anexos</b>	No se presentan anexos en la presente monografía
---------------	--

## Tabla de Contenido

Aporte de las “comunidades de indagación” a la calidad educativa en Colombia.....	1
Agradecimientos .....	2
Resumen Analítico Especializado.....	3
Tabla de Contenido .....	21
Listas Especiales .....	22
Lista De Tablas .....	22
Lista De Figuras.....	22
Introducción .....	23
Planteamiento del Problema, situación o fenómeno .....	26
Descripción del tema .....	26
Formulación del Problema.....	28
Formulación de la pregunta problema .....	28
Justificación.....	29
Objetivos .....	33
Objetivo General.....	33
Objetivos Específicos .....	33
Marco Referencial.....	34
1.    Antecedentes de la investigación .....	34
2. Marco Teórico .....	40
2.1. Comunidades de indagación y su quehacer. ....	41
2.2. Comunidades de indagación y aportes a la educación en Colombia .....	47
2.3. Incidencia de las comunidades de indagación en la calidad educativa.....	54
Metodología .....	63
Análisis.....	66
Conclusiones y recomendaciones.....	71
Referencias .....	75

## **Listas Especiales**

### **Lista De Tablas**

Tabla 1. Fases del modelo de Comunidades de indagación. ....	50
--	----

### **Lista De Figuras**

Figura 1. Esquema del modelo de Comunidad de indagación. ....	50
---	----

## Introducción

Pensar la educación en Colombia hoy, lleva a generar reflexiones en las que se puedan establecer caminos de aportes e incidencias entre las comunidades de indagación y la calidad educativa.

Este es un asunto que parte de las múltiples acciones que, en términos de calidad y educación se deben llevar a cabo, en un principio, como aspectos que se promueven en los estudiantes, donde la interacción social, la indagación y de manera especial la argumentación, “se constituye en uno de los factores clave para el éxito individual y social dentro del contexto de una sociedad democrática” (Álvarez, Medina y Grimaldos, 2019, p. 190). Y por otro lado, como elementos que dan cuenta del nivel de cumplimiento o adherencia al discurso educativo del país.

Por esto, a partir de la línea de investigación Filosofía y educación, donde se invita a mirar la educación desde diferentes focos, teniendo en cuenta que esta, en particular, se desarrolla en un entorno donde “las connotaciones particulares de una idiosincrasia pluriétnica y multicultural requieren de discusiones constantes frente a planes curriculares, inclusión de nuevas estrategias educativas, de tecnologías actuales, de modelos novedosos, entre otros” (Olivera, Gutiérrez, Pescador, Pinto y Daza, 2020, p.11), se quiere desarrollar una mirada teórica al significado de las comunidades de indagación, su lugar en la educación colombiana y el modo en que esta contribuye en la calidad de la misma.

Por esto, se incluyen en este trabajo como antecedentes generales de la investigación, los aportes de Peña (2013) y Madrigal et al. (2020), como de igual manera, el trabajo de Artidiello (2018), denominado Filosofía para niños y niñas (fpnn): una oportunidad diferente para pensar en la escuela, desde donde se ahonda en el concepto de las

comunidades de indagación y el modelo de Filosofía para niños propuesto por el profesor Mathew Lipman, en donde se rescata el aporte de dichas comunidades y el desarrollo del modelo mismo en la promoción de habilidades emocionales, reflexivas y críticas.

También, se ha abordado el trabajo de Quintana (2018), llamado Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica, como punto de partida del análisis sobre la calidad educativa y el modo en que “se convierten en una carga para maestros y directivos, quienes experimentan la tensión entre cumplir el deber asignado y la dificultad para la adopción de políticas que desconocen procesos y realidades escolares” (p. 259).

De otro lado, apuntando a realizar una lectura en relación a las comunidades de aprendizaje, se analizó el trabajo de Beltrán, Martínez y Torrado (2016), con miras a comprender también la educación inclusiva, llamado Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia.

Finalmente, desde los antecedentes del presente trabajo, se revisó el texto Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia, que reflexiona sobre el estado de la enseñanza de la filosofía en Colombia y las propuestas de Lipman, Pinedo y Kohan, como teóricos y aportantes sobre el desarrollo de las comunidades de indagación de Suarez, González y Lara, (2016), y a la par, el artículo Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta, de Cruz, Patarroyo y Ojeda (2020), en el que se presentan las comunidades de indagación como un eje transformador “donde la escuela debe reformular los principios éticos y morales sobre los que se funda; ha de suspender la estereotipación de formas correctas de comportamiento y la idea de la escuela como una copia a escala de la sociedad” (p.15).

Así, partiendo de estos antecedentes y desarrollando una revisión de la literatura abordada, se plantean, con el fin de conocer su contribución en la educación y la calidad, las definiciones de las comunidades de indagación y su quehacer en el capítulo uno, luego, en el capítulo dos, el modo en que estas inciden en la educación colombiana y por último, en el tercer capítulo, se hablará de las comunidades de indagación y la calidad educativa en Colombia, describiendo aquellos aspectos en que el modelo aporta a la calidad educativa y su devenir al interior de las instituciones.

Finalmente, se habrán de discutir las conclusiones obtenidas en donde se analizarán estas con base a lo desarrollado en el marco teórico y como resultado de la investigación desarrollado en la revisión de la literatura consultada.

## **Planteamiento del Problema, situación o fenómeno**

### **Descripción del tema**

En cuanto a las comunidades de indagación, aunque han aportado a la gestión del conocimiento, teniendo en cuenta que a partir de ellas, Amador y Cardozo (2014) aseveran que es posible “reconocer que cada estudiante posee una experiencia vital, una forma específica de interpretar los textos y los contextos, y a partir de allí desarrollar habilidades reflexivas mediante ejercicios argumentativos y críticos en discusiones asincrónicas” (p. 30), sigue siendo desconocida su labor dentro del quehacer pedagógico, pese a las diferentes aportaciones que permiten dentro de un desarrollo constructivista del aprendizaje.

Lo anterior, teniendo en cuenta que, por ejemplo, en documentos como las Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (2010) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las comunidades de indagación y su hacedor, el profesor Lipman, no aparecen mencionados en ningún momento, dejando entrever que estas, dentro del proceso de enseñanza de la filosofía o de la promoción de actitudes y aptitudes contenidas en ella, no se encuentran vinculadas a los contenidos de la escuela o de los mismos lineamientos que sirven como fuente para la praxis filosófica educativa, quedando en un lugar apenas por conocerse en cuanto a su contribución educativa.

Contrario a esto, si aparece mencionado el pensamiento crítico, del cual se afirma, también desde el MEN (2010), que ha de establecerse con la finalidad de “impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (p. 24) o, más aún, “amplía las posibilidades de transformar los contextos

particulares buscando unas mejores condiciones de vida para los ciudadanos y para la preservación del entorno” (p. 34), tras lo que, sigue existiendo la necesidad de que dicho pensamiento se una a las comunidades de indagación dentro de las diferentes sugerencias que en los entes gubernamentales se brindan a las instituciones educativas, en favor de apoyar y orientar los procesos de enseñanza con miras al mejoramiento de la calidad.

Esto, en gran medida, reconociendo que los aspectos en que se vinculan los modelos de aprendizaje con los criterios de calidad en la educación, conciernen a una permanente línea de correspondencias en las que se desarrollan las estrategias con fines de efectividad, no solo centrados en los elementos establecidos sino en el mismo estudiante, como base fundamental del quehacer educativo.

Es por esto que en el presente trabajo se plantea como fenómeno a estudiar, el aporte que las Comunidades de indagación permiten a la calidad de la educación en Colombia, apoyados en las definiciones de ambos conceptos y en los puntos de encuentro y vínculo que de estos se puedan establecer, dado que, mediante las primeras, es posible hablar de criterios de calidad, en cuanto a aspectos como “las estrategias metodológicas y evaluativas, sobre todo con los principios, valores, convicciones y traducción práctica de los mismos, desde la perspectiva de la coherencia entre la teoría y práctica del docente y entre lo que dice y hace”, según describen Lago, Gamoba y Montes (2014, p. 160), citando a Leiva (2011, p. 75).

### **Formulación del Problema**

Dada la descripción anterior, se pretende abordar en la presente monografía una revisión de literatura e información que permita definir y ampliar el conocimiento que se tiene en relación a las siguientes tres categorías:

1. Comunidades de indagación y su quehacer.
2. Comunidades de indagación y aportes a la educación en Colombia.
3. Incidencia de las comunidades de indagación en la calidad educativa.

### **Formulación de la pregunta problema**

¿Cuál es el aporte de las Comunidades de indagación a la calidad de la educación en Colombia?

### **Justificación**

La educación, desde una perspectiva social, fundamenta diversos elementos que constituyen la integralidad del ser humano, a partir de lo cual, la conciencia social, el ser y hacer, se constituyen en un todo en que la persona, desde su vocación social se permite soñar cambios y en el curso del tiempo y del desarrollo de su perspectiva humanística e intelectual, hacerlos realidad. Esto, conlleva a poder reflexionar la importancia del ser humano y sus aportes a la realidad social más allá de los meros conceptos formales con que se viene permeando la historia, ya que “se reconoce que, desde la historia hasta el pensamiento crítico y reflexivo, al tratarse del desarrollo del sujeto en lo humano, debe ocupar un lugar privilegiado; puesto que hasta las ciencias naturales logran progresar gracias al hombre” (Toro, 2020, p. 11).

De esta manera nace la posibilidad de analizar propuestas que permitan contribuir al desarrollo de esa vocación del hombre, en este caso, desde la filosofía y su fundamentación metodológica, en la que, desde lo innovador o desde lo puramente propositivo, es posible hallar herramientas que contribuyan a entender la vigencia de la reflexión filosófica y su pertinencia en el mundo de hoy, especialmente en lo educativo.

Por esto, se propone definir el modelo de Comunidades de indagación, desde sus orígenes, tanto en la Filosofía para niños y en esta, desde la teoría crítica, a fin de analizar la incidencia y el aporte de estas a la educación en Colombia y su calidad, con miras a establecer una reflexión sobre los nuevos enfoques que, dentro de la enseñanza de la filosofía y de la búsqueda de mejores resultados, bien sea desde lo académico como de las habilidades que subyacen de sus interacciones humanas, nutran las habilidades de razonamiento, ya que, en cierta medida, es más provechoso para el estudiante lograr llegar

a la reflexión a través de un hilo conductor que proporcione la oportunidad de experimentar la relevancia de la lógica en su pensamiento (Quintero, 2015).

Lo anterior, teniendo como fundamento la necesidad de ampliar el campo de acción de la filosofía, pues, en algún momento de la historia de esta, dentro de los diferentes currículos educativos, no está verla más allá de los meros postulados históricos, muchos de estos mal contextualizados, en vez de colocarla en el centro del debate educativo como una herramienta que a todas luces ha permanecido oculta.

Esto, en razón del papel determinante de las capacidades que hoy se persiguen en el ser humano, especialmente en la práctica educativa, tanto en el papel del docente como un facilitador del aprendizaje y en el del estudiante en quien recaen las acciones que se materializan en la escuela y desde lo cual, en la sociedad actual, según Naranjo, González y Rodríguez (2016), el conocimiento “no se reduce a la sociedad de la información, pues se basa en la organización de individuos que producen, comparten y validan sus conocimientos a partir de su historia, su cultura, sus lenguajes, entre otros” (p. 154).

Tal validación es posible desde un ejercicio dialógico, al menos en los criterios que conllevan a que la interacción interpersonal de los diferentes actores educativos, se proponga un intercambio de ideas, argumentos, opiniones y convicciones, para lo cual, la comunidad de indagación, desde un soporte plenamente reflexivo, forma al individuo.

Pero, a estos aspectos se suma un elemento más, el cual, desde la práctica educativa, ha de suponer que las instituciones, los docentes, los directivos docentes y el mismo sistema, aplicado en un contexto determinado dentro del país, se empleen en cumplir con los parámetros que este estipula, encaminando hacia dicho cumplimiento todas las acciones propias de la gestión escolar, el cual es la calidad.

Dicha calidad, entendida como un todo dentro de la acción educativa, misma que se interpreta desde la gestión dentro de las instituciones como de los resultados que se arrojan a partir de los procesos educativos de estas, puede verse también apoyada, desde la comprensión de una valoración teórica de las comunidades de indagación, en la medida en que estas “posibilitan el desarrollo de las capacidades y destrezas cognitivas, así como de comprensión y análisis de los problemas que presenta tanto la realidad natural como el entorno social y familiar en que viven los niños”, como lo manifiesta Artidiello (2018, pp. 34-35).

Pero entonces, indagarse sobre en qué se afirma la necesidad de reflexionar sobre las comunidades de indagación y su aporte a la calidad, es intentar responder dicha inquietud a partir de las mismas muestras sociales que se pueden evidenciar en Colombia, bien sea desde campos de apropiación educativa, evaluativa o de desarrollo escolar, como de aquellos en los que el comportamiento social de los individuos se ve afectado e incluso reconocido por la ausencia de herramientas que fortalezcan el tejido social.

Todo esto, asumiendo que la persona y sus diversos comportamientos se ven reflejados en los efectos que sus labores generan, al punto de poder justificar la utilidad de las comunidades de indagación en cuanto a que “mantener un modelo tradicional de educación incide en que el sujeto aprenda a hacer caso, sea capaz de recibir instrucciones y eso es importante para el sistema económico y el mundo de la competencia”, afirma Toro (2020, p. 27) y continúa diciendo que “el sujeto pierde valor en la medida en que uniforma su pensamiento y se convierte en sujeto de masa, sin el accionar consciente sobre su racionalidad y el uso de su voluntad que potencia su ser y estructura moral” (p.27).

Es decir, que dentro del desarrollo y devenir de la persona, en el campo de la educación está el reto de proponer un ser abierto a la identidad y la potencialidad, o un ser que se manifieste de manera mecanizada, sin demasiadas ambiciones sociales o personales, lo cual, no corresponde al ideario de la educación ni de la calidad.

Es por esto que se quiso plantear entonces la presente monografía, no como un proceso de análisis y revisión de literatura que justifique las comunidades de indagación, sino que suscite una reflexión efectiva en cuanto al aporte de estas a las necesidades de la educación actual, con la intención de generar aportes a todo el proceso educativo, a los diferentes contextos en que se desarrollan acciones de educación en el país y a las particularidades de estos, desde las múltiples diferencias culturales, sociales y económicas.

## **Objetivos**

### **Objetivo General:**

Identificar el aporte de las Comunidades de indagación a la calidad de la educación en Colombia.

### **Objetivos Específicos:**

Revisar la literatura sobre las comunidades de indagación y su quehacer en las instituciones educativas.

Analizar la contribución de las comunidades de indagación a la calidad de la educación en Colombia.

Examinar la incidencia de las comunidades de indagación en la calidad educativa en Colombia.

## **Marco Referencial**

### **1. Antecedentes de la investigación**

Como monografía de tesis doctoral, Joseline Peña (2013), realiza este trabajo, denominado Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "filosofía para niños", con un propósito descriptivo y comparativo sobre las diferentes fuentes documentales que incluye y teniendo como objetivo analizar el programa de Filosofía para niños y su aplicabilidad en República Dominicana, realizando un recorrido teórico por la situación actual de la Filosofía para niños, su estado en las escuelas, la realidad del modelo en dicho país y una oferta metodológica y de insumos para la implementación del programa, primordialmente, en la Comunidad Educativa Lux Mundi.

Como resultados evidencia que dicho modelo permite el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes, todas óptimas para el proceso formativo de estos.

También, como sustento conceptual para el presente trabajo, aborda en diferentes capítulos las Comunidades de indagación como un aporte a la discusión y el cultivo de habilidades sociales y cognitivas en la escuela, dejando como conclusión y resultado una propuesta metodológica que nace la experiencia vivida de parte de la autora dentro del desarrollo del programa.

En este proceso de conclusiones, se abordan aspectos como los epistemológicos, éticos y lógicas y de demás aspectos en que se sustenta la filosofía.

El documento permite abordar desde otro contexto (República Dominicana), la Filosofía para niños y, desde esta, las comunidades de indagación, lo cual, ayuda a cimentar y fortalecer el desarrollo de las categorías de análisis planteadas.

Para comprender la importancia de la filosofía y del modelo a partir de una apertura a las comunidades de indagación, se toma en cuenta el texto *Filosofía para niñas y niños en México: un horizonte de diálogo, libertad y paz*, del año 2020, en la que se recogen las intervenciones de Madrigal, Díaz, Echeverría, Ezcurdia, Cázares, Camarillo, Sumiacher y Alonso, a partir del conocimiento y trayectoria filosófica de cada uno de estos, donde se hacen diversas reflexiones en torno a la importancia de la implementación de la filosofía en la escuela básica, desde el modelo de Filosofía para niños y la implementación de las comunidades de indagación.

El documento, siempre en un tono reflexivo de la realidad de la educación, la urgencia de una reforma educativa, la validez, pertinencia y eficacia de la filosofía y las comunidades de diálogo o indagación, plantea las siguientes temáticas, donde cada autor las sustenta con base a la experiencia, autores y contexto mismos: 1. Desafíos y oportunidades de una educación filosófica en la escuela básica; 2. La relevancia del diálogo filosófico con niñas y niños; 3. Filosofía para niños: propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de valores en la escuela; 4. Filosofía para niños: fundamentación y sentido; 5. La escuela que piensa, presente y futuro; 6. La pertinencia de la filosofía para niños en el marco de una reforma educativa; 7. Por qué la filosofía para niños debe ser parte del currículum del Siglo XXI y 8. Las comunidades de investigación: un laboratorio del pensamiento crítico (Madrigal et al. 2020).

De esta manera, el documento permite un acercamiento a una realidad específica de la experiencia de la Filosofía para niños y las estrategias que desde ella se plantean para la educación.

También, permite un recorrido teórico sobre el modelo de Filosofía para niños, el cual, sirve como fundamento para las comunidades de indagación, desde el ámbito educativo, metodológico y bibliográfico.

Marta Mabel Artidiello Moreno, en el año 2018, publica el artículo Filosofía para niños y niñas (fpnn): una oportunidad diferente para pensar en la escuela, como un proceso de reflexión en torno a la filosofía para niños, desde su aporte al desarrollo de los niños y docentes, como una estrategia que permite un acercamiento al contexto de los estudiantes y a la generación de habilidades sociales, emocionales e intelectuales que permitan lo que en palabras de la autora se denomina “pensar bien”, sustentada en el desarrollo del programa de Filosofía para niños de Mathew Lipman, a través del análisis de sus ventajas y desventajas y generalidad de lo que en el hoy se está realizando en países como República Dominicana, también mencionada en el primer antecedente. .

El artículo, además, con un recorrido teórico sencillo y de reflexión, mediante el análisis y sistematización descriptiva de diferentes fuentes documentales, en torno a la literatura revisada, plantea una justificación del modelo de Comunidades de indagación, a partir de las cuales, en el docente revestido del rol de facilitador, se encamina a orientar el proceso de inquietud, lectura, comprensión y construcción de ideas a partir de la implementación de este. Concluye manifestando el aporte y fortaleza que la filosofía y la educación posibilitan que el estudiante se edifique en aspectos que van desde lo socioemocional hasta la inquietud y crítica en el aprendizaje y en los resultados propios de una actitud del saber humano.

El texto, también define y rescata la importancia del modelo de comunidades de indagación desde la propuesta de Filosofía para niños, dentro de la promoción del interés por la reflexión y la curiosidad.

En torno a la misma temática, en el año 2015, Yolima Beltrán, Omar Torrado y Yexima Martínez, realizan el artículo de investigación, llamado Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia, basadas en siete fases metodológicas como propuesta de implementación de las denominadas Comunidades de aprendizaje, en donde, a partir de estas, llamadas: sensibilización, toma de decisiones, sueño, análisis contextual y selección de prioridades, planificación de aspectos a transformar, formación de familiares y grupos interactivos (Beltrán, Torrado, Martínez, 2015).

De este modo, con una investigación transversal de tipo cualitativo, se orientó a analizar y describir las diferentes necesidades de la comunidad del corregimiento de Yarima, entre los municipios de San Vicente del Chucurí y el Carmen del Chucurí, en el departamento de Santander, desde las cuales, con miras a obtener los propósitos, identificados en conjunto con la comunidad educativa, se hallaron como resultados la identificación del deseo una escuela inclusiva, la mejora en aspectos como las pruebas saber, las actividades complementarias y la apertura de la escuela para actividades dialógicas e interactivas en el lugar.

Se discute entonces la necesidad de una escuela incluyente capaz de reunir en ella a los agentes de la comunidad y generar espacios de inclusión capaces de permitir, como se concluye en el trabajo, que la comunidad siga entendiendo la educación como un pilar

necesario en el que, estando alineados con los propósitos educativos del país, se aprovechen todos los recursos disponibles.

Ahora, en relación a la temática abordada dentro de esta monografía, el artículo plantea una investigación donde se brindan los resultados encontrados tras la implementación de las comunidades de aprendizaje en una institución educativa y los aportes desde este modelo a la calidad educativa, en lo que, llevando esta reflexión a las posibilidades de las comunidades de indagación, permitiría una mejor objetividad en lo que se ha de desarrollar.

Volviendo, desde los antecedentes, a la reflexión y estudio de trabajos concernientes a las comunidades de indagación, se aborda el texto publicado en el año 2016 por María Suarez, Bibiana Vargas y Paola Lara, denominado *Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia*, en el que, a través de tres categorías de investigación: categorías: educación filosófica, pensar sobre el pensar y experiencias, realizan un diagnóstico del estado del arte de la enseñanza filosófica en Colombia (Suarez, Vargas y Lara, 2016).

En dicho artículo se rescatan elementos propios de la labor educativa en relación a la filosofía, concluyendo en relación al enfoque de la Filosofía para niños, la importancia de esta para la generación de una buena dinámica escolar y de convivencia en el aula de clases, donde la filosofía en su enseñanza, trasciende más allá de la escuela y se proyecta en la sociedad.

Asimismo, Cruz, Castro y Ojeda (2020), escriben este artículo con relación a una teorización de las comunidades de indagación y los ambientes de aprendizaje, a partir del estudio de caso desde la óptica de Robert Stake, desarrollado en una escuela rural del

departamento de Boyacá, donde analizaron desde el libro Observador del estudiante el comportamiento de los estudiantes en su cotidianidad.

En los resultados del artículo, se plantean a través de figuras lo que fue arrojando el proceso a partir de conocimientos previos, ambiente de seguridad, diseño y ejecución de actividades retadoras, estrategias, recursos y momentos de evaluación, infraestructura y materiales y socialización con la comunidad, dejando como conclusiones la favorabilidad y viabilidad del modelo, desde el cual, adaptándolo al contexto, permite poder ser llevado a cabo.

Como último antecedente, en el año 2015 se publica en la revista Voces de la filosofía de la educación, el ensayo de Ramos Serpa, el cual, hace un recorrido reflexivo sobre la filosofía de la educación y el modo en que esta sustenta la reflexión dentro del campo educativo.

En este, se hallan los principios del quehacer educativo, los fundamentos gnoseológicos de la actividad educativa y, también, sus fundamentos lógicos.

Finalmente, el escrito concluye con una reflexión en torno a la necesidad de no dejar de lado la filosofía de la educación y el modo en que esta permite una humanización del ser humano para la vivencia de una realidad plena.

De igual manera, permite una apropiación del papel de la filosofía de la educación en el campo, además, de una reflexión en relación a la filosofía, su cabida en el panorama educativo actual y el modo en que esta converge en la humanización del ser humano y devenir histórico.

## 2. Marco Teórico

La actualidad en términos de educación, ha venido experimentando una serie de cambios definidos con relativa importancia, primordialmente en contextos como el colombiano, desde donde las diferencias geográficas, culturales, de recursos y posibilidades, definen en una buena parte aquello que podemos entender como educación y calidad educativa, elementos que, en relación a Aubert (2008), citado en Álvarez (2011), entran en conflicto en relación “a la idea de que solo garantizando una igualdad de oportunidades que contemple también la igualdad de resultados es posible acabar con las desigualdades educativas y garantizar el derecho de todos los niños y niñas a la mejor educación posible” (p. 80).

Esta relación, en gran medida, depende también de elementos que se rigen desde los modelos que se implementan y los criterios que se siguen, bien sea como imposiciones legales o como fundamentos propios de las instituciones, lo que, en términos de descubrimiento de parte del filósofo estadounidense Matthew Lipman, puede incidir en un carecimiento de habilidades que se suponen básicas al momento de ingresar a la universidad (González, 2016).

Lo anterior, como respuesta, posiblemente, a un acontecimiento que tiene lugar en el avance mismo de las diferentes teorías del aprendizaje y de la misma necesidad de dar respuesta a los desafíos que se proponen desde la educación en una sociedad que demanda cada vez más rápido los cambios que se suscitan dentro de ella.

De igual manera, a partir de la modificación de las diferentes prioridades que se desarrollan en el momento de comprender ambientes, necesidades y respuestas que se esperan de la labor educativa.

Así, desde el pragmatismo, este enmarcado en las posturas y los aportes del filósofo, también estadounidense John Dewey, se descubre una propuesta, la cual, en términos de desarrollo, de democracia o generación de la misma, de crecimiento dialógico y de respeto por la diferencia, posibilita entonces que, el conocimiento no sea una cuestión dada desde una asimilación teórica simplemente, sino una construcción en la que, en palabras de Alvarado (2011), se “propone transformar el aula en una “comunidad de indagación”, a la historia de la filosofía occidental en novelas filosóficas y a los maestros, sin formación en la historia de la filosofía, en moderadores con planes de discusión” (p.2), según, lo que años después, habría de ofrecer el ya mencionado profesor Lipman.

De esta manera, en alusión inicialmente a la filosofía, se habría de iniciar un desarrollo modélico en el que se integrarían las demás disciplinas de la enseñanza, a partir de la búsqueda por incentivar desde el papel docente y su contribución al sistema, “el diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales, con el propósito de lograr resultados valiosos personal, significativa y educacionalmente”, como lo expresa González (2014, p. 76), citando a Garrison, Anderson y Archer (2000, p. 90).

Por tanto, se habrán de desarrollar a continuación los elementos que integran la propuesta por concluir en cuanto a los aportes que las comunidades de indagación brindan a la calidad educativa en Colombia.

## **2.1. Comunidades de indagación y su quehacer.**

Todos los procesos que conducen a un efecto dentro de la sociedad, contienen un origen, un punto de partida que los determina y que enmarca sus intencionalidades.

Esta acepción, parte de la búsqueda por indagar y definir el proceso que llevó al profesor Mathew Lipman a concebir las comunidades de indagación, desde donde, a partir de un entorno basado en la filosofía, no como un proceso de enseñanza de la historia de esta, sino de una posibilidad de apertura al saber y la reflexión, donde fuera posible establecer, como punto de partida, el pensamiento crítico y los juicios que de este se desprenden, según definen Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo (2018), “tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad entre otros. El pensamiento crítico implica estar sensibilizados así como contrastar una realidad social, política, ética y personal. En cierto modo, es un compromiso con el “otro”, con la sociedad, al tomar una postura de acción transformadora de la persona y de la sociedad.” (p. 90)

Acción transformadora, como se decía antes, con la persona y la sociedad, que, en definitiva, hubo de requerir un proceso innovador y pertinente como las comunidades de indagación.

Pero, es necesario continuar con la definición del antecedente de estas, pues el pensamiento crítico, en consonancia con Dewey y el mismo Mathew Lipman, como punto de referencia de las comunidades de indagación, sería tomado, en palabras de Tuirán (2019), como “aquel que enfatice en valores como la precisión y la consistencia, las habilidades lógicas y argumentativas son aquí esenciales, también entran aquí las habilidades de formación de conceptos y la capacidad de juicio” (p.22).

En concordancia y partiendo entonces de una de las definiciones comunes, se concluye sobre el pensamiento crítico, que este se encuentra encaminado a que la persona en pro de

la resolución de problemas, asimilación de conceptos y hasta toma de decisiones, genere o utilice estrategias o procesos que le contribuyan a su desarrollo (Bezanilla et al. 2018).

Así mismo, en Avendaño (2016), sobre este, echado a andar dentro de los procesos de promoción en la educación, se puede decir que “el estudiante pensador crítico problematiza constantemente el conocimiento, interroga, no pasa por alto nada, está en permanente actitud dialogante con sus docentes, con sus compañeros y, en general, con quienes convive; esa actitud permite lograr transformaciones en el propio sujeto y en la sociedad en la que está inmerso” (p. 213).

De este modo y desde las diferentes manifestaciones sociales, se infiere un acercamiento a la sensibilidad social desde el pensamiento crítico, retomando, nuevamente, que el desarrollo de una futura comunidad de indagación depende justamente de las asimilaciones tanto argumentativas como de sensibilidad que en el sujeto se promuevan desde la solidez de sus argumentos, ya que en el caso de no tenerse un criterio, establecido justamente desde la misma validez del juicio, no sería posible alejarlas de ser meramente opiniones, dado que, como aporta Cardozo y Pinto (2017), “para afirmar algo no siempre se tienen los mismos criterios, ya que ello depende de la experiencia particular que se tenga dentro de un contexto determinado” (p.7).

Y así, en este recorrido por la definición propia de los orígenes conceptuales de las comunidades de indagación, enmarcados en una postura crítica y en cuanto a sus definiciones prácticas, más no históricas, a pesar de que, dentro del pensamiento crítico, determinado, además desde diferentes campos como la psicología, la educación y la filosofía, estas últimas dos desde un ámbito estrechamente relacionado, se pueden

comprender, por ejemplo, muchas de las búsquedas o planteamientos que en relación a la educación se fomentan en la actualidad.

Muchos de estos planteamientos, desde la generación de una educación que migre de la heteronomía a la autonomía, donde se pueda garantizar, no solo a los individuos, en este caso a los estudiantes, sino a la sociedad en general, la posibilidad de crear un ambiente dialógico que penetre la conciencia social al punto de que por medio de la independencia de criterios, sea posible no repetir algunos sucesos históricos en los que la escuela fue un factor de promoción colectiva del conflicto, como por ejemplo, los sucesos de finales de la primera mitad del siglo XX en Europa y hasta el mismo conflicto interno colombiano. (Murcia y Puín, 2014)

Pero, ¿a qué vienen estos planteamientos en relación a las comunidades de indagación?

Para comprenderlo, es menester pasar ahora a la definición de estas desde el ámbito teórico y práctico, en el cual se ha de definir su quehacer.

Las comunidades de indagación surgen hacia la década de los años 60. Durante este tiempo, en manos del profesor y filósofo Mathew Lipman, se evidencia la necesidad de un modelo que permita la generación de un cambio, de una ruptura con la denominada educación tradicional, en palabras de Peña (2013), “este programa proporciona a los niños autonomía de pensamiento y reflexión, mejora la capacidad intelectual y rechaza el adoctrinamiento” (p. 83), a lo cual, pasando de una educación en donde “la experiencia vivida en las escuelas se torna meramente extrínseca, en la medida que los/as niños/as se vinculan con lo que allí les ocurre de manera instrumental y carente de sentido” (p. 74) como dice Lipman (1992, p. 58), citado en Macías (2014) y tras lo cual, el conocimiento se

vuelve un asunto meramente ajeno, con la facultad de no incidir en el aprendizaje, sino en el desconcierto. (Macías, 2014)

Por tanto, en el cambio de paradigma respecto a la educación, propuesto de parte de las comunidades de indagación que se han venido definiendo en este trabajo, se puede entender o al menos, esperar, como dice Saavedra (2014), que “las destrezas y habilidades de pensamiento y razonamiento son solo posibles de adquirir y fortalecer por medio de la discusión y la deliberación con otros” (p.190).

Es decir, establecer una comunidad, primordialmente dada en el campo de la indagación, conlleva en sí misma a una evolución constante del modelo educativo dentro del aula, en donde la tradición se permite replantear y se generan espacios dirigidos al fortalecimiento del espíritu crítico e inquieto de los aprendices.

Posteriormente, se puede centrar la definición de las comunidades de indagación, a partir de la estrategia de Filosofía para niños, pues de alguna manera, ésta es el principio que regula el actuar de este modelo de generación de aprendizajes.

De igual manera, tiene un sentido completamente social, dado que está ligada a la misma relación con la alteridad, pues desde la posición de Tenorio, Santiago y Monterroza (2016), se dimensiona la dinámica de las comunidades de indagación en el siguiente aparte:

La dinámica de interacción que propone la comunidad de indagación entre sus participantes permite la consolidación de un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso; el primero comprendido como la capacidad de formular buenos juicios con la ayuda de otros;

el segundo la búsqueda constante de alternativas; y el tercero, como la capacidad de cuidar de lo que pensamos al mismo tiempo que somos solidarios con las otras personas. (p. 94)

Es por esto que, en ese mismo sentido, siguiendo al mismo Macías (2014, p. 74) y de parte suya a Lipman, se hace énfasis en tres condiciones necesarias y fundamentales en el momento de que se quiera convertir un aula de clases, dotada de una relación prácticamente asimétrica entre docente y discentes, en una verdadera comunidad de indagación, las cuales son:

- a. El respeto mutuo entre niños y docentes.
- b. El no adoctrinamiento.
- c. La disponibilidad hacia el razonamiento.

Lo anterior, como muestra o mejor, como sustento de que, a pesar de que la raigambre de las comunidades de indagación se halla en un campo específico de la reflexión humana, este se puede comprender en cuanto a que, como dicen Arias, Carreño y Mariño (2016),

“la filosofía no es estática sino una actividad vital; se conecta con lo creativo porque se edifican conceptos que traen consigo nuevas posibilidades; y, con lo ético, porque desde la creación del concepto se piensan los problemas tangibles, los cuales deben ser percibidos desde la vida gracias a la sensibilidad para responder a ellos. La filosofía permite utilizar el concepto para hacer una crítica de la realidad, de modo que se convierte en una herramienta para observar los sistemas que hacen parte del mundo y poder desplazarnos en él. (p.6)

Todo esto da a comprender que, en el quehacer de la filosofía, introducida o desarrollada a partir de las comunidades de indagación como una proyección de esta, es decir, como una proyección de su quehacer, es posible entenderla entonces como una herramienta que diversifica lo establecido y da una apertura al aprendizaje de una manera tal que ayuda a

evidenciar, desde Cardozo y Pinto (2017), citando a Miranda (2007), cómo se “producen conductas cognitivas: pedir y dar buenas razones, realizar inferencias válidas, establecer buenas relaciones y conexiones, plantear hipótesis, generalizar, presentar contraejemplos, usar y reconocer criterios, hacer buenas preguntas, inventar analogías y metáforas, ofrecer puntos de vista alternativos, etcétera (p.8)”.

En conclusión, el quehacer de las comunidades de indagación, más allá de una actitud transformadora, consta de una apropiación comunitaria en la que se permita la construcción del conocimiento de manera dialógica, crítica y bien argumentada, siempre posibilitada desde el contexto particular de los individuos.

## **2.2. Comunidades de indagación y aportes a la educación en Colombia.**

Beltrán, Torrado y Martínez (2015), en su introducción al artículo titulado Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia, hablan de un aspecto mencionado de manera similar en este trabajo, al inicio del marco teórico, de la siguiente manera:

La educación ha demostrado ser una estrategia fundamental para el cierre de las brechas sociales en diferentes países. Dichas brechas se evidencian al interior del sistema educativo, donde la calidad de la formación depende de las zonas donde estén ubicados los centros de enseñanza, las características sociales y económicas de la población, y la voluntad política de los mandatarios en ejercicio, para garantizar el cumplimiento del derecho fundamental a la educación establecido en la Declaración

Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución Política de Colombia (Beltrán, Torrado y Martínez, 2015, p. 59).

Lo anterior, conlleva a una reflexión en relación a la manera en que las comunidades de indagación pueden generar un punto de inflexión en los términos en que la educación, pueda seguir contribuyendo a la solución o superación de problemáticas sociales e históricas, de un modo más concreto, constante y abierto a los cambios de pensamiento, de metodologías y exigencias de hoy.

Para esto, se requiere, casi que de manera urgente, la posibilidad de que exista un vínculo entre la filosofía, en este caso las propuestas de las comunidades de indagación y la educación, donde la enseñanza se base en la búsqueda de una actitud inquieta, interrogante y de sospecha, capaz de someter al escrutinio lo que se enseña y buscar a través de actividades dialógicas que conlleven a la crítica, la creación y las posturas éticas (Arias et al. 2016).

Esto permite entonces definir un proceso de aporte integral de las comunidades de indagación en el campo de la educación, donde el foco de desarrollo

no está centrado solamente en los estudiantes como agentes epistémicos, sino que también en los profesores y las profesoras como agentes facilitadores del conocimiento, cambio radical que a algunos les resulta peligroso, porque tendrán que ceder el poder a los y las estudiantes y dejar de ser proveedores de conocimientos sin sentido, que no significan nada para la vida de los estudiantes, al cambiar el paradigma epistemológico cultural imperante de formar brillantes discípulos a incisivos investigadores y librepensadores (Espinoza y Arredondo, 2019, p. 90).

Pero, es a partir de estos elementos en los que compete definir el rol de las comunidades de indagación en Colombia.

El campo de la educación, en cuanto al paradigma tradicional de la educación, ha requerido que en términos de innovación o de adecuación gradual a los diferentes contextos en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje, comprende necesidades que, en el caso de las Comunidades de indagación, concierne a que estas han “pasado de la transmisión de conocimiento a su construcción, de un enfoque centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, y del aprendizaje pasivo a uno más participativo”, como lo dicen González, Herrera y Díaz (2015, p. 74).

Lo cual, a partir de las denominadas tres presencias del modelo, a saber: social, docente y cognitiva, desde donde este, en el campo de una aplicabilidad en la educación, podría permitir un desarrollo que se equipara a la contextualización de las diferentes incidencias en que la educación ha de tener cabida y desde las que, en cierto modo, se requiere de un proceso que se establezca a la par de los criterios que definen el actuar educativo y las estrategias con que se enmarca, definiendo así las presencias y su función y , a partir de la presencia cognitiva, las fases que se detallan también a continuación:

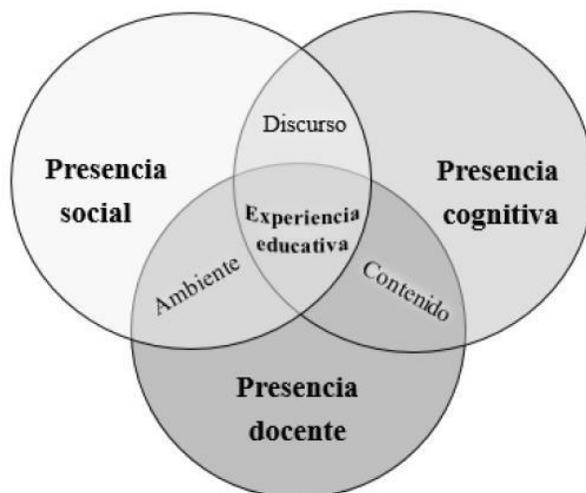


Figura 1. Esquema del modelo de Comunidad de indagación.

Fuente: González, Herrera y Díaz (2015, p. 75), referenciando a Garrison, Anderson y Archer (2000).

A partir de este esquema, se infiere cómo a nivel educativo, se desarrolla un proceso de interacción entre los elementos discurso, ambiente y contenido, los mismos que, dentro del devenir educativo convencional tienen cabida, pero que dentro de las comunidades de educación se elevan a unas acciones más concretas desde las posturas filosóficas y el pensamiento crítico mismo.

Además, a partir de dicho esquema, se desligan, también encaminado al proceso educativo, un conjunto de fases, las cuales, desde la presencia cognitiva, corresponden así:

Tabla 1. Fases del modelo de Comunidades de indagación.

Fases del modelo de comunidades de indagación desde la presencia cognitiva	
Detonación	Genera el interés y da paso a la discusión en torno a un tema generalmente presentado en forma de problema.
Exploración	Genera ideas dando paso a opiniones, intercambios y discusiones, busca una aproximación a una explicación.
Integración	Promueve al aprendizaje significativo a partir de un cruce entre la reflexión y el discurso, donde las ideas generadas en las etapas anteriores cobran sentido.
Resolución	Consolida el aprendizaje a través de la aplicación del conocimiento adquirido.

Fuente: González, Herrera y Díaz (2015, p. 74)

Con lo anterior, en relación al estudiante y su proceso de aprendizaje, socialmente se puede establecer su relación con el entorno y con los demás, sumados a la presencia del facilitador docente, quien, a manera de orientador del proceso, habrá de hacerse cargo de la posibilitación de las interacciones entre los estudiantes, los contenidos y las relaciones sociales en sí mismos.

Una vez definido cómo se integran las comunidades de indagación en el campo de la educación, cabe entonces mencionar la bibliografía, trabajos y fuentes documentales en las que se pueda hallar un proceso de inmersión de estas en la educación colombiana.

En cuanto a esto, Suarez, González y Lara (2016), aseveran, referenciando a Rojas (2009), que en el país se han venido fortaleciendo el pensamiento crítico y reflexivo de niños y jóvenes, “consolidando diplomados, eventos y proyectos investigativos en instituciones educativas que originan propuestas para fomentar una educación filosófica según las problemáticas de cada contexto y las necesidades pedagógicas y curriculares” (p.230).

Por lo que en la enseñanza de la filosofía, a partir de este modelo y de las capacidades que este permite, Almanza (2017), describe esta como una posibilidad de cultivar y cosechar

habilidades cognitivas, emociones, construir juicios razonables, alimenta la autoconfianza y respeto por la propia opinión y la palabra del otro, consideraciones muchas veces desvirtuadas en nuestra sociedad tan vulnerada por los ambientes de violencia e irrespeto, sobre todo hacia los niños, quienes han tenido que ser representados para ser escuchados y validados en su pensar y su sentir (p. 27).

Lo que en gran medida contribuye a que la presencia de las comunidades de indagación en el ámbito de la educación colombiana se pueda hallar como una realidad, donde se hable de un proceso de carácter emocional en el que el estudiante aprende desde la diversión (Hoyos, 2020). En el que, además, “fuera de la formación del pensamiento crítico y creativo, el poder de trabajar sus emociones desde su identificación, justificación, investigación de cuáles son las creencias en las cuales se basan sus emociones y generar sus propias respuestas (Almanza, 2017, p. 28).

Entonces, desde el ámbito de la correlación de las comunidades de indagación y la educación, se puede establecer otro insumo, en consonancia con la idea del pensamiento crítico y del cultivo del saber reflexivo, donde se propenda a repensar actitudes como aquellas donde

la identidad se construye por medio de accesorios comprados que aparecen en el mercado en número que se multiplica hasta el infinito y llega a ser incontrolable, igual que el cúmulo de información con el que nuestro criterio es bombardeado desde todos los flancos (Mora, Rodríguez y Santiago, 2020, p. 7).

Por tanto, hablar de comunidades de indagación y educación en Colombia, es partir de una relación que, más allá de los sustentos dados desde los entes gubernamentales en que se proyecta la acción educativa, trata de fortalecerse a partir de las experiencias propias de los diferentes contextos y de los conocimientos interdisciplinarios de los docentes, es decir, se nutre no de los lineamientos que se dan en entidades como el MEN, sino desde las experiencias que conllevan las comunidades a implementar el modelo, tanto desde la realidad de las instituciones como del proceso mismo de los estudiantes, tal cual es el caso de Cruz, Castro y Ojeda (2020), quienes rescatan “que las distintas formas que ha tomado

la propuesta inicial de Lipman responden a las variables que ofrecen los contextos a donde es llevada, pues las apropiaciones generan adaptaciones de implementación de acuerdo al entorno” (p. 14) o, también, permiten “plantear el rol del docente en ejercicios de argumentación y pensamiento crítico, el cual se centra en motivar la discusión, puede hacerlo a través de preguntas, desde las que se orienta al estudiante a revisar sus propios planteamientos, a indagar para formular argumentos sólidos” como lo definen Amador y Cardozo (2014, p. 37) y, también, la manera en que esta alternativa “fomenta el aprendizaje de la empatía, así como la búsqueda de alternativas para resolver conflictos” (Madrigal et al., 2020, p. 37).

Con todo esto, se puede también llevar, incluso, a campos que van más allá de lo meramente cognitivo y vivencial, a los aportes que las mismas comunidades de indagación pueden permitirse para la educación en la resolución de conflictos, un aspecto para el que se han movilizad, actualmente, proyectos y propuestas educativas que van desde la promulgación de leyes como la 1732 de 2014 que lleven la educación a una reflexión sobre el conflicto y la historia, hasta la consolidación de estas a partir de decretos como el 1038 de 2015 (pp. 3-4), el cual, en su artículo 5 (pp. 3-4), invita a que el contenido de cursos como Cátedra de la paz, estén cimentados en aspectos como la justicia y los Derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, la diversidad y la pluralidad, la memoria histórica, participación política y dilemas morales, entre otros contenidos, los cuales, en una gran medida son susceptibles a trabajarse, promoverse e implementarse desde esta estrategia.

Y, ¿cuál es el aporte de las comunidades de indagación ante estos elementos?

En el caso de Orozco (2018), desde la Institución Educativa Panebianco Americano de la ciudad de Candelaria, Valle, planteó las comunidades de indagación con el fin de “dar solución a dichas problemáticas a través de mecanismos de sugestión que promuevan la capacidad individual para la solución de los problemas de manera pacífica, dialógica, propositiva, crítica y autocorrectiva” (p. 82).

También, a partir de Zamora (2018), quien rescata como avances de la aplicación del modelo de comunidades, acciones y aptitudes que

se evidencian en el mejoramiento del nivel conceptual, crítico, ético y creativo de los niños; estableciendo normas y pautas en la comunidad de indagación, encontrando hoy un grupo que genera liderazgo, aumentaron su capacidad reflexiva , son capaces de sostener un diálogo de grupo, aumentaron su seguridad, timidez y son más participativos y autocríticos, aspectos fundamentales requeridos en el aula y perseguidos en esta dinámica lo que facilitó el desarrollo de las clases (p.183).

Muchos de estos logros, dados en el proceso de aceptación del modelo como un aspecto que permite la apertura no solo a un simple elemento más de las alternativas educativas, sino de un aporte que, en el contexto de la filosofía y la interdisciplinariedad, contribuyen al mejoramiento de la educación en Colombia.

### **2.3. Incidencia de las comunidades de indagación en la calidad educativa.**

En un primer momento, la actividad educativa, en aras de la formación apoyada en la filosofía, se ha de entender, antes de mencionar el concepto de la calidad, como aquella

actividad orientada, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, a transmitir y aprehender activamente los conocimientos fundamentales acumulados por la humanidad; a formar las habilidades, hábitos, competencias y valores imprescindibles para que el individuo pueda enfrentar adecuadamente la solución de los problemas que la vida le planteará; y a modelar las capacidades y la conducta del ser humano para su inserción activa y eficaz en la sociedad y la convivencia armónica con sus semejantes; mediante la organización pedagógica de un sistema de contenidos, métodos y medios estructurados en planes y programas de estudio, en el marco institucional de la escuela; todo ello orientado al logro de los objetivos formativos e instructivos propuestos.

(Ramos, 2015, pp. 298-299)

Toda esta definición anterior, para dar paso a la calidad, la misma que, dentro de su quehacer, se comprende como un sistema que por demás, corresponde también al mismo sistema en que convergen todas las disciplinas y disposiciones con que cuenta la educación, primordialmente en el caso colombiano y a partir de lo que se ha de entender su razón de ser.

La calidad ha sido un concepto definido de antaño en el mundo de la industria, pero, como bien lo afirman Castaño y García (2012), ésta “es un tema que traspasó las fronteras de las empresas de producción industrial y prestadoras de servicios al sector educación, generando estrategias como los sistemas de aseguramiento de la calidad, que llevan a las instituciones a una posterior certificación o acreditación tanto de programas como de procesos institucionales” (p. 220).

Así, la calidad entra a ser parte del más relevante ambiente de formación ciudadana, pues al ingresar en el proceso de construcción social, comienza a formar parte de las seguridades de sensibilización y organización del tejido social.

Pero, este término, en caso de querer conocerse desde un ámbito general de la educación, implica que así mismo se entienda en un ámbito relativo, pues en palabras de los mismos autores, se encuentra que la calidad “no es un término absoluto, sino que por el contrario es un término relativo y dependiente de todos los factores que constituyen el micro y macroentorno de los centros de enseñanza” (Castaño y García, 2012, p. 222).

Por calidad, en el contexto educativo, se entiende en palabras de Lago, Gamoba y Montes (2014), citando el Consejo Nacional de Acreditación, dicen que “la calidad de la educación es un atributo de servicio público de la educación en general, y en particular, al modo como este servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate” (p. 158). De igual manera, inducen estos autores a retomar la definición que se sigue desde el mismo Consejo Nacional de Acreditación (2010), cuando dice que calidad es también “el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir de forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones como son: la investigación, la docencia y la proyección social” (p.1).

Así mismo, calidad educativa es también un flujo de interacciones humanas, dado que permite que en este concepto surja el pleno ejercicio de la condición social del hombre, tal cual lo expresa el MEN (2013):

“Educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de

progreso y prosperidad. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad” (pp. 4-5).

Por tanto, el concepto cimienta su importancia en la injerencia del sistema educativo, dado que consta de unos atributos claros y bien definidos de su aporte a la educación y al tejido social.

También, el concepto se amplía a las mismas estancias a las que la educación, desde el proceso renovador y de reestructuración que vive, se ha visto llevada, tomando en cuenta en este aspecto también a la educación mediada por la virtualidad y la distancia, con un gran enfoque y hasta dependencia por la inclusión de la tecnología y los avances que desde esta se ofrecen, tanto a la humanidad, como a los diferentes espectros sociales.

Estas últimas definiciones en relación a la calidad, caben más ampliamente en la búsqueda que se pretende establecer en la presente monografía, ya que contribuyen a comprender el concepto de la calidad desde lo social y transformador.

Pero, entonces queda la necesidad de establecer de qué manera las Comunidades de indagación se incrustan en la calidad de la educación, siendo, en sí mismas, no un componente anexo para el cumplimiento de criterios de calidad, sino un apoyo pertinente que facilita dicho proceso.

Y la respuesta, inicialmente, compete a entender el modo en que el discurso pedagógico colombiano se afirma en el denominado enfoque de competencias, sobre el que López y Puentes (2010) mencionan lo siguiente:

Sobre la noción de competencias son muchos y variados los análisis que se han desarrollado en el campo nacional e internacional, lo cual permite expresar el carácter polisémico del concepto. En aras de configurar una posición sobre esta problemática,

resulta conveniente, explicitar que la noción de competencia integra un saber, un hacer y un querer o desear. Es posible que el modelo pedagógico de transmisión responda “satisfactoriamente” por el saber y, ¿de las otras propiedades o atributos quién da cuenta? La transmisión, puede responder a la formación desde los contenidos o conocimientos (competencias simples o de estado inicial), pero difícilmente puede afirmarse que responde a una formación por competencias complejas o elaboradas (solución de problemas, pensamiento crítico, impulsor de iniciativas, emprendedor, profesional autónomo, comprometido político, entre otras características) (p.6).

De acuerdo a esto, se abre un panorama de incidencia para las comunidades de indagación a partir de elementos como la solución de problemas, el pensamiento crítico y todas las demás en que la referencia específica hace parte a la generación de un individuo integral, donde a través de la reflexión, bien sea o no filosófica, “en su implementación, pueden contribuir en la formación de seres humanos más críticos, interrogadores, evaluadores con criterios, autónomos, libres, racionalmente argumentativos y democráticos” (Rojas y Londoño, 2020, p. 173).

Es decir que, si dentro de los propósitos de la calidad en la educación, se hayan fomentados aspectos que pueden guardar una similitud concreta con los propósitos de cualquier servicio y la calidad que estos contienen, como si tuvieran una definición común y completamente identificada de parte de quien la ofrece o la demanda; pero, en el aspecto de la educación, varía dicha concepción, al menos, en relación a que en cualquier campo donde se indague por la claridad, la respuesta al significado de esta es completamente disímil (Sánchez, 2012).

Y esto mismo, ocurre dentro del contexto de lo educativo, pues de un lado se tienen unos lineamientos que permiten definirla, bien sea desde los entes externos que indagan por su

cumplimiento con auditorías o por medio de la evaluación en las pruebas de estado, o por cómo se comprende esto en el campo concreto de la labor educativa, por lo cual, siguiendo a Sánchez (2012), “por esta razón, no es posible hablar de calidad en términos generales sino que su uso está limitado al contexto específico, social e históricamente, donde se produce” (p.20).

Lo anterior, a razón de que la calidad se manifiesta en un doble discurso que obedece a la disparidad que se pretende mantener como un asunto unívoco, entre las competencias y los contenidos, debido a que mientras en el primero se aboga por un hacer en el contexto, en el segundo se mantiene la enseñanza tradicional, en lo cual, “ la calidad no es un juicio sobre el objeto o representación en sí mismos, sino respecto de las expectativas, necesidades y deseos que estos incitan en una persona o comunidad” (Quintana, 2018, p. 10), mediante lo que calidad entra en un proceso de análisis desde la funcionalidad en la que se representa, posiblemente requiriendo de elementos en los que su doble obediencia se vea zanjada y con resultados enriquecedores, como los que dentro del proceso de comunidades de indagación se pueden percibir por su ser integral.

De igual forma, debido a que en un campo específico de la definición de calidad en la educación que recae en las diferentes instituciones educativas, se desarrollan procesos de índole administrativa, mientras que en el otro, donde recaen las acciones de tipo pedagógico, académico y evaluativas, lo cual, abre un frente de aportes e incidencias de las comunidades de indagación referentes a las proyecciones, no solo de calidad, sino de mejoramiento de esta.

De este modo, en cuanto a la incidencia de las comunidades de indagación, se pueden reunir aspectos como los de la lectura crítica, donde esta hace parte de las competencias que se evalúan a partir de las diferentes pruebas de estado, en donde el aporte para el desarrollo y

manejo de dicha habilidad dentro de las comunidades de indagación se permite a través de un abordaje gradual y sistemático de habilidades como la comprensión de lectura, en lo que, en relación al estudiante, dicen Castillo y Pérez (2016) que “es indispensable que aprenda a leer correctamente, de manera comprensiva y crítica; de lo contrario no disfrutará el contacto con el texto” (p. 174), y por tanto, tampoco obtener resultados satisfactorios en dichas pruebas.

También, desde el progreso en aspectos plenamente relacionados con la integralidad de los individuos y su papel en la sociedad, a partir, en lo que hasta el mismo decreto 1075 de 2015 del MEN, manifiesta en su artículo 1.1.1.1, numeral 6 que, en el caso de las instituciones o entidades territoriales que se encarguen de los procesos de educación, tienen la obligación de “velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos” (MEN, 2015, párr. 19).

Lo que, como se ha dicho antes, en las comunidades de indagación se integran desde un desarrollo donde, en cuestiones de aprendizaje de herramientas dadas desde la misma filosofía, se genere:

La posibilidad argumentativa, la defensa de pensamientos propios, desde la construcción y desarrollo de argumentos que permiten tomar postura frente a la realización de las más importantes y decisivas actividades de la vida; una apología al desarrollo de la criticidad, entendida como un agregado de maneras de ser, hacer, sentir y pensar, que no son recurrentes (García, 2018, pp. 223-224).

Finalmente, desde la misma evaluación en relación a los procesos en que esta, como medida de la calidad educativa, se plantea desde las habilidades que en el manejo de contenidos se pueden adquirir desde la misma interacción, la inquietud y el discurso, los cuales, en la

construcción constructivista del conocimiento y en la promoción de las competencias, pueden arrojar evidentes resultados en términos de calidad, bien sea en aspectos de mediciones externas o de compromiso social, en donde, como afirma Rodríguez (2018), el “individuo no solamente aprende por una instruccionalidad de indicadores externos, sino que, también, desarrolla su saber mediante la interacción y conjunción de sus propios recursos” (p.83).

Así, queda entonces establecida la relación de las comunidades de indagación con la calidad educativa, donde a pesar de que no hay una incidencia plenamente evidenciable a partir de la literatura planteada para esta relación, si se permite entrever la necesidad de un vínculo más profundo entre la educación, las comunidades de indagación y el mejoramiento en la calidad educativa colombiana.

Esto, remitiendo la reflexión a resultados que en aspectos de calidad educativa han sido de gran calado en el país, bien sea por su importancia a nivel internacional como las pruebas Pisa o por las nuevas direcciones que se asumen en el contexto escolar, pasando de una educación por contenidos a una por competencias, de la que Avendaño (2016) dice que:

“demanda un proceso integrador, pues aglutina distintas acciones pedagógicas, entre otras: abordar conocimientos disciplinares; desarrollar capacidades, aptitudes y habilidades; articular la teoría a la práctica y promover actitudes y valores en el estudiante para que actúe en el seno de una sociedad” (p. 211).

Lo cual, permite elevar la pregunta: ¿este no es, justamente, el papel de las comunidades de indagación?

La respuesta es afirmativa, aún más, teniendo en cuenta que estas comunidades ahondan en el aspecto indagador y reflexivo, a través del pensamiento crítico antes mencionado o desde la misma generación de habilidades en cuanto a lectura crítica, en la cual, como consecuencia de

las mismas demandas hechas de parte de Estado a las instituciones educativas, la Revista Magisterio (2016) en un artículo publicado por esta, decía que “se invita(ba) a que los docentes acentúen sus prácticas pedagógicas en la comprensión para la reflexión y eviten las actividades mecánicas, descontextualizadas” (párr.7).

En lo anterior, queriendo decir que en el caso de la enseñanza ya no sería válido apostar por aquello meramente “básico” como sumar, restar, escribir el nombre o leer (Magisterio, 2016), sino, como lo menciona el mismo artículo, “un derecho fundamental para todos los ciudadanos del siglo XXI es saber leer críticamente y saber escribir de manera auténtica para saber discutir, proponer y convivir en el ámbito de las diferencias y de las heterodoxias” (párr. 8).

Por tanto, comunidades de indagación y calidad educativa, han de estar ligadas en algún momento de sus desarrollos, bien sea de una manera meramente espontanea o como algo inclusivo dentro del sistema educativo y la calidad del mismo.

## **Metodología**

### **Enfoque- tipo- método:**

El presente trabajo, desarrollado a partir de un enfoque cualitativo de tipo explicativo, dado que en el interés en que se centra, se haya contemplada la posibilidad de relacionar los conceptos detallados en esta monografía y explicar el por qué de la ocurrencia de un suceso (Sampieri, 2014), mediante el cual, desde una lectura y análisis de la literatura que permita definir las categorías de análisis, sea posible describir el modo en que las comunidades de indagación y la calidad educativa se vinculan, a través de la observación documental.

Por tanto, apoyado en un método hermenéutico, se ha tratado de desarrollar un trabajo que vaya más allá de las meras definiciones, buscando un aporte reflexivo sobre las comunidades de indagación, su pertinencia y aporte a la calidad en las instituciones educativas y la calidad misma, reflexionando en aspectos como el contexto, las habilidades sociales e intelectuales y el pensamiento crítico, desde donde se desprenden los logros que las comunidades de indagación pueden aportar o no en los diferentes entornos del aprendizaje.

### **Fases:**

La presente monografía, enmarcada en una línea de investigación que permite la reflexión en torno a la filosofía y su desarrollo actual, permite que en la búsqueda de poder establecer este estado de dicha disciplina, se establezca como propósito de investigación identificar el aporte de las Comunidades de indagación a la calidad de la educación en

Colombia, queriendo conocer de qué manera sucede o no dicho aporte y basándose, además, en el siguiente recorrido, dado a partir de tres fases, con las cuales, fuera posible establecer la búsqueda propuesta:

### **Fase 1. Revisión de literatura sobre las comunidades de indagación y su quehacer**

En un principio, y como primera fase, se revisó la literatura existente sobre las comunidades de indagación y su quehacer, principalmente, en el que fuera evidenciable su actuación dentro de las instituciones educativas, recogiendo a medida que avanzaba la revisión, información que permitiera hacer una idea clara sobre cómo se vivía la experiencia de las comunidades de indagación al interior de una comunidad educativas, cómo definir las a partir de estas vivencias y cómo evidenciar a partir de ahí, la existencia de un modelo bien definido y con una metodología estructurada.

### **Fase 2. Análisis de las contribuciones de las comunidades de indagación a la calidad de la educación en Colombia**

Una vez abordada esta revisión, en la siguiente fase del trabajo, se pasó a analizar las contribuciones de las comunidades de indagación a la calidad de la educación en Colombia. Para lo cual, se realizó un recorrido por la relación que, en términos prácticos y educativos, poseen las comunidades de indagación con la educación y cómo desde diferentes autores se puede realizar una justificación de la pertinencia del modelo en la acción educativa, primordialmente como un apoyo de estas a la promoción de habilidades sociales y cognitivas de los estudiantes y el modo en que estos, desde el diseño curricular o la misma estructura de la estrategia de comunidades de indagación, se apropia del contexto

al que pertenece, interactúa con la realidad y asimila los conocimientos pertinentes a su formación.

### **Fase 3. Análisis de la incidencia de las comunidades de indagación en la calidad educativa en Colombia**

Finalmente, en la tercera fase, se plantea examinar la incidencia de las comunidades de indagación en la calidad educativa en Colombia. Para el desarrollo de esta fase, una vez conocida la información propia para establecer dicha incidencia, se realizó un contraste reflexivo en donde se hablara de las comunidades de indagación frente a la calidad y la definición de esta, partiendo de los criterios que suponen el cumplimiento de la calidad en las diferentes instituciones educativas de Colombia y las habilidades que en esta, como un asunto al que se apunta desde el discurso educativo del país, se puede hallar un espacio de aporte, influencia e implementación de las comunidades de indagación, concluyendo, además, si existe o está al menos documentada tan relación.

## Análisis

Las comunidades de indagación, tienen un sustento educativo bastante amplio, como se ha podido hallar en la literatura que se ha aportado con base al modelo del cual se desprenden, además, en su devenir, tanto histórico como experimental, han logrado una acogida en diferentes contextos educativos, tanto de manera innovadora como de respuesta a las exigencias de los lugares y comunidades donde se han querido implementar, no solo en el campo de la filosofía, sino de la educación en general.

Esta es una realidad que, deseando dar respuesta al objetivo general planteado en esta monografía, permitió que a lo largo del proceso de recolección de información fue posible definir.

En la búsqueda de información, a partir de la revisión de la literatura existente, según se planteó en el primer objetivo específico, se encontró, por ejemplo, que en la actividad educativa perdura un determinado nivel de desconocimiento de las fortalezas de las comunidades de indagación, su profundo arraigo intelectual y de conciencia de las necesidades humanas como la generación de un espíritu crítico y reflexivo, ahondando la incapacidad de definir estas más allá de lo meramente conceptual y no desde lo práctico; pero, también que el desarrollo educativo al interior del discurso social y gubernamental, sigue dado desde los estándares y calificaciones, más que de la acuciante necesidad de educación.

Lo anterior, tomando en cuenta que la educación es el arma con que se puede combatir el complejo desajuste social en el que aún se encuentra sumergido el país, desde donde se

evidencian las diferentes inequidades y brechas sociales, las mismas que se plantean como un desafío e inquietud actual, como lo resume Saavedra (2011):

La preocupación por la formación de las nuevas generaciones y por el papel de estas en la transformación social ha impulsado en los últimos tiempos la revisión de propuestas educativas que plantean enseñar filosofía a niños y jóvenes de diferentes edades con el objetivo de generar e incentivar la reflexión, la crítica y el análisis de situaciones problemáticas del entorno (p.183).

De otro lado, tratando de cumplir con el segundo objetivo de este trabajo, en donde se pudiera analizar y hasta describir el aporte de las comunidades de indagación a la calidad de la educación en Colombia, se ha visto cómo con la urgencia de una educación de calidad, cabe mencionar que el mismo profesor Matthew Lipman, citado por Saavedra (2012) :

parte de considerar que las falencias del sistema educativo residen en la deficiencia para desarrollar destrezas y habilidades de pensamiento que mejoren la capacidad de cuestionar de los estudiantes; se cree que la falta de reflexión sobre el propio pensamiento y sobre la forma de razonar interfiere en la capacidad de identificar y cuestionar la relación con la cultura, el contexto y la noción misma de la persona que piensa (p. 189).

Lo cual, se configura en un aspecto preocupante frente al interés de las comunidades de indagación como un aporte teórico y metodológico, en donde se han de despertar intereses, habilidades y saberes que se solicitan dentro de las mediciones de calidad y que, a su vez, han de constituirse en un pilar fundamental no solo de la institución, del contexto de esta,

de las ambiciones forjadas dentro de la comunidad educativa, sino de la misma persona, el mismo sujeto como quien entiende e interpreta su realidad.

Y, ¿por qué al no ser un pilar transversal de la educación actual, en términos de calidad, es preocupante el desconocimiento o desinterés sobre las comunidades de indagación?

La respuesta, es posible darla a partir de los aportes que la misma revisión documental brindan, con relación a poder examinar y establecer la incidencia de las comunidades de indagación en la calidad como por ejemplo, dentro de las exigencias que arroja la educación por competencias, en lo correspondiente al *saber hacer*, que induce a un conocimiento global, dinámico y versátil, aplicado en un contexto, el cual, desde el campo de la filosofía, apoyada en las comunidades de indagación y actuando como una proyección al todo que significa la educación de la persona, en Bocaranda (2009) se entiende como:

un lugar donde el pensamiento mismo es el centro del juego intelectual que los enseña a crecer y a aprender a aprender, y que al mismo tiempo fomenta valores ético-morales que, asumidos desde la realidad del mismo juego, transforma la visión que tienen del mundo para convertirlo en un espacio para soñar, y luchar por esos sueños, donde todos tienen derecho a expresarse y ser escuchados a pesar de las diferencias; donde, como todo juego, existen unas reglas que tienen que respetarse, para así vivir (jugar) todos juntos y en armonía (Bocaranda, 2009, p. 214).

Y así, poder ampliar el panorama en que se desarrolla el aprendizaje, desde la criticidad del pensamiento que pasa a la criticidad de la lectura y, desde este mismo aparte, a la interpretación de los contextos, donde no cabe ya una educación tradicional, basada en la

memoria y en el docente como centro de atención, sino hacia la actitud dialógica, de roles y con el estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, en cuanto a una definición indirecta de lo que se puede entender también como calidad educativa. Esto, en razón de que los implicados en los efectos de una buena praxis educativa, son justamente los agentes que conviven en los contextos en que se desarrollan los procesos de aprendizaje-enseñanza, tras lo cual, el nivel de integración de las metodologías, de gestión del conocimiento y de gestión de la calidad, habrán de tener sentido en la medida en que se traduzcan en beneficios actuales para las comunidades, pues de nada sirve una educación con amplios estándares educativos nacional e internacionalmente, si en las regiones no se evidencian los resultados de dicha estandarización.

Y es posible que este sea el asunto en que, desde una reflexión más abierta en cuanto a sus conclusiones, sea menester establecer que en el caso particular colombiano y como se ha visto arrojado no solo en el contexto propio sino en contextos como el dominicano, las comunidades de indagación se permitan un acercamiento capaz de unir dos puntos cruciales en el sistema educativo como lo son y cómo se han definido, el de la calidad y el desarrollo de las comunidades educativas.

Por ejemplo, sigue siendo común ver como los diferentes medios de comunicación permean la opinión pública en relación a los bajos niveles de calificación obtenidos por Colombia en pruebas internacionales como las del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), donde, como afirman medios como la Revista Semana (2016), uno de los aspectos a tomar en cuenta como problema que incide son “las falencias que tienen los alumnos, consiste en la deficiencia de las políticas institucionales para el

desarrollo de procesos de lectura y escritura desde la educación media en Colombia” (párr. 7), lo que se puede relacionar con la calidad y, Simón Granja en el diario El Tiempo (2018), menciona otro aspecto crucial en cuanto a una posible relación con las habilidades promovidas desde las Comunidades de indagación y su contribución teórica y dialógica, en lo que “diversas investigaciones aseguran que leer a consciencia es una manera de expandir el horizonte de vivencias y, por lo tanto, ayuda a que las personas sean más tolerantes. En otras palabras, leer mejora la capacidad de entender a otras personas” (Granja, 2018, párr. 4).

Estos dos aspectos mencionados, a partir de lo que se muestra en la opinión pública, como otro elemento que ayuda a entender que, de ser tomadas en cuenta con miras a un desarrollo integral de las comunidades educativas y los actores que interactúan en estas, los conceptos de calidad y comunidad de indagación tendrían mucho en que enriquecerse y por lo cual cimentar un mejor devenir social y educativo, incluso con mejores respuestas a los estándares en que están implicadas ambas realidades, donde más allá de un aporte metodológico para las comunidades educativas, incluso, más allá de un modelo enmarcado en la asignatura de filosofía, éstas logren consolidarse como una estrategia capaz de escalar a un reconocimiento real en cuanto a sus contribuciones a la calidad en la educación en un plano regional o nacional.

## Conclusiones y recomendaciones

El proceso de búsqueda de información sobre las comunidades de indagación, ha permitido realizar un diagnóstico cercano a su estado actual, no solo en Colombia, sino en otros contextos.

Con respecto al primer objetivo específico, revisar la literatura sobre las comunidades de indagación y su quehacer en las instituciones educativas, se establece que las comunidades de indagación siguen aún en un proceso de maduración, de conocimiento y de definiciones constantes. Esto, en virtud de que toda la bibliografía disponible recurre a la necesidad de definir las desde sus antecedentes para poder enmarcarlas en los contextos específicos de las diferentes instituciones educativas, lo cual, es un aspecto positivo desde el punto de vista teórico y de la identificación de las necesidades pertinentes para su conocimiento e implementación.

Con relación al segundo objetivo específico, analizar la contribución de las comunidades de indagación a la calidad de la educación en Colombia, una vez recogidas estas definiciones, fue posible realizar un contraste del actuar educativo con base a los aportes propios de las comunidades de indagación, entendidas estas desde un vínculo con el devenir de la filosofía, no como asignatura sino como un antecedente histórico e intelectual del hombre, en el que a partir de una revisión del modelo, su estructura y su desarrollo en fases, se comprendió cómo dichas comunidades se sumergen en la educación, contribuyendo no solo en cuanto a una metodología más de trabajo, sino como un acercamiento a la realidad social de los estudiantes, sus interacciones humanas y su desarrollo personal, como criterios que, en el marco de la educación por competencias, son

necesarios, no solo en el ámbito de la calidad sino de la integridad misma de los aprendices y su comunidad en conjunto.

Posteriormente, en aras de examinar la incidencia de las comunidades de indagación en la calidad educativa en Colombia, y que corresponde al tercer objetivo específico de esta monografía, la conclusión es más dispar en cuanto a la definición misma, ya que, a pesar de que en los diferentes trabajos tomados en cuenta en esta monografía, se rescata abiertamente el aporte de las comunidades de indagación a la calidad de la educación, primordialmente porque el aporte de estas encaja en los aspectos que concretan el concepto de calidad educativa, las comunidades de indagación no han logrado escalar a un reconocimiento pleno de sus facultades en relación a la calidad en la educación, sino que aún persisten en ser tomadas en cuenta como una estrategia más que se puede vincular, sea de manera espontánea o como resultado de las inquietudes a las que se le dan respuestas en las diferentes comunidades educativas.

Esto, posiblemente por el desconocimiento que aún hay de ellas, incluso en el campo de la filosofía o, porque partiendo del modelo de Filosofía para niños, siguen siendo ajenas a la estructura del currículo en las diferentes instituciones educativas, siendo aún una propuesta desde una asignatura y no desde el quehacer educativo mismo de las diferentes comunidades.

Además, influye en que sea o no pertinente afirmar la incidencia de las comunidades de indagación en la calidad de la educación, que esta última aún genere confusión dentro de los planteles educativos y hasta en el sistema mismo, dejando de lado la oportunidad de aprovechamiento de los recursos que conlleven a una univocidad de propósitos y de búsqueda de resultados.

La contribución de las comunidades de indagación se obtiene por medio de la reflexión en torno a las experiencias documentadas de estas en diferentes contextos, muchos de los cuales a nivel rural, pero, como un análisis de su contribución a la calidad de manera documentada, no se encuentran demasiados elementos en los que se pueda concluir dicha relación, lo cual, lleva a sugerir que más allá de continuar definiendo las comunidades de indagación, se pase a la generación de experiencias significativas de parte de estas, con lo cual, ascienda el nivel de aceptación, conocimiento y aplicabilidad en los diferentes entornos de aprendizaje con que cuenta un país tan diverso como Colombia.

De esta forma, mirando cómo se avanza a nivel social, educativo, de aprovechamiento de recursos y de competencias propias y útiles para el contexto, sería oportuno que la incidencia de las comunidades de indagación en la calidad, pueda documentarse más allá de las meras instituciones educativas a un plano general, dejándolas como una propuesta metodológica capaz de ajustarse a los contextos y con aportes que no solo permitirían verse reflejados en las mediciones gubernamentales, sino en la misma vivencia diaria de la comunidad y de la proyección personal de los estudiantes y quienes junto a estos se nutren de los aportes de la filosofía.

Las comunidades de indagación se configuran en un aporte sustancial a la educación y en sí mismas a la calidad educativa (objetivo general de la monografía). Esta es una conclusión evidente, pero que conlleva a futuras reflexiones en torno a lo que se entiende por calidad y cómo se define ésta no desde el discurso y las posturas educativas, sino desde los disímiles entornos en que se desarrolla la labor de educar.

Lo dicho antes, en relación a que la calidad ha pasado de ser un proceso espontáneo a una necesidad reglamentaria de parte del Estado hacia las comunidades educativas, yendo

desde los simples supuestos de la gestión escolar hasta los cumplimientos en resultados que se reflejan en las diferentes pruebas que se aplican a los estudiantes. Todo esto, teniendo como consecuencia que se mire la calidad como un proceso que se da en el mismo rasero, desconociendo la multiculturalidad colombiana, la diversidad social y hasta las herramientas y recursos con que se cuenta en los variados territorios.

## Referencias

- Almanza C., M. P. (2017). *La implementación de una comunidad de indagación al estilo de Filosofía para Niños y la posibilidad de construir una identidad democrática en los niños de grado sexto del colegio General Gustavo Rojas Pinilla IED*. Universidad Santo Tomás. Recuperado de:  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9316/AlmanzaMyriam2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvarado, M. (2011). Reseña "La Comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica" de Maximiliano López. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 12 (2), 304-308. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976016.pdf>
- Álvarez C., P. (2011). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica: transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito*. Universitat de Barcelona. Recuperado de:  
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf)
- Álvarez L., S., Medina C., O. J. y Grimaldos F., C. A. (2018). La argumentación por medio de la comunidad de indagación. *Educación y Ciencia*, (22). Recuperado de:  
[https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10046/8531](https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10046/8531)
- Amador L., B., y Cardozo C., J. J. (2015). Comunidad de indagación para el desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje. *Panorama*, (11), 26 - 38. Recuperado a partir de <https://revia.areandina.edu.co/index.php/L1/article/view/439>

- Arias S., C. J., Carreño S., G.A. y Mariño D., L.A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-262. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v33n66/v33n66a19.pdf>
- Artidiello M., M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FpNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 25-38. Recuperado de: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1222/1595>
- Avendaño de B., G. S. (2016). Lectura crítica en educación básica y media: la voz de los docentes. *Cuadernos de lingüística hispánica*. (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Bezanilla A., M. J., Poblete R., M., Fernández Nogueira, D., Arranz T., S. y Campo C., L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, (1), 89-113. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), 57-72. Recuperado de: doi: <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a04.pdf>
- Bocaranda S., R. A. (2009). La comunidad de indagación, forjadora de nueva sociedad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 211-217. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1701/170118863011>
- Cardozo C., J. J. y Pinto P., D. M. (2017). *Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo*. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/download/2462/2557>

Castaño D., G. A. y García S., L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educ.15* (2), 219-243. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a05.pdf>

Castillo G., F. y Pérez R., N. C. (2016). Reflexiones sobre cultura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (20), 169-188.

Recuperado de:

[https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/8914/7367](https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8914/7367)

Consejo Nacional de Acreditación (2010). *¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina?* Recuperado de:

<https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-187264.html>

Cruz V., I. D., Castro P., L. X. y Ojeda S., M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia*, (24). Recuperado de:

[https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/11404/9579](https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11404/9579)

Espinoza D., C. y Arredondo R., C. (2019). El rol de la comunidad de indagación en el espacio público escolar. *Revista Praxis-Saber*, 10 (23), 77-96. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n23/2216-0159-prasa-10-23-77.pdf>

García G., O. (2018). Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía. *Educación y Ciencia*, (23). Recuperado de:

[https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10233/8518](https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10233/8518)

González D., A. A., Zambrano R., A. S.; De la Rosa A., M. A. y Rosalez N., A. (2016). *“El desarrollo de virtudes epistémicas en comunidades de indagación”*.

Recuperado de:

[https://www.academia.edu/25690412/El\\_desarrollo\\_de\\_virtudes\\_epist%C3%A9micas\\_en\\_comunidades\\_de\\_indagaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/25690412/El_desarrollo_de_virtudes_epist%C3%A9micas_en_comunidades_de_indagaci%C3%B3n)

González M., D., Herrera D., L. E. y Díaz C., J. E. (2015). *El modelo de comunidad de indagación*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/273764931>

Granja, S. (6 de mayo de 2018). Leer es bueno, pero hacerlo con criterio es lo ideal. *El tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/lectura-critica-mejora-capacidad-de-entender-a-otras-personas-213890>

Hoyos V., A. (2020). *La comunidad de indagación como estrategia para el fomento de la lectura crítica en los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa Colomboy, Sahagún, Córdoba*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34692/ejmontealegre.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Lago de V., D., Gamoba S., A.A. y Montes Miranda, A. J. (2014). *Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>

López J., N. E. y Puentes V., A. V. (2010). *La evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Estado del arte*. Congreso Iberoamericano de educación. Recuperado de: [https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1678\\_Puentes.pdf](https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1678_Puentes.pdf)

Macías, J. (2015). Educación y política en filosofía con niños y niñas. Reflexiones a partir de El maestro ignorante de Rancière. *Revista Análisis*, 47 (86). Recuperado de:

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/2281/2295>

Madrigal R., M. del S.; Díaz H., P., Echeverría, E., Ezcurdia, J., Cázares A., L., Camarillo G., M. del C., Sumiacher, D. y Alonso S., Á. (2020). *Filosofía para niñas y niños en México: un horizonte de dialogo, liberad y paz*. Editorial Torres Asociados.

Recuperado de: <http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2020/05/Filosof%C3%ADa-para-ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-en-M%C3%A9xico.pdf>

Magisterio (2016). La lectura crítica como un derecho de aprendizaje. *Revista*

*Internacional de Magisterio*. Recuperado de:

<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-lectura-critica-como-un-derecho-de-aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015*.

Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Recuperado de:

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles/241891\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_filosofia.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles/241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf)

Mora P., P. A., Rodríguez T., D. A. y Santiago P., M. J. (2020). Pensamiento crítico el reto de la formación filosófica en la actualidad. Un aporte desde el observatorio filosófico virtual. *Sincronía*, (77). Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5138/513862147001/513862147001.pdf>

- Murcia P., J. C. y Puín L., J. G. (2014). La interacción dialógica en la comprensión de prácticas autónomas en educación desde Jürgen Habermas. *Revista Análisis*, 47 (86), 141-174. Recuperado de:  
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/2284/2299>
- Naranjo, S., González, D. L. y Rodríguez, J. (2016). El reto de las sociedades del conocimiento en las instituciones de educación superior colombianas. *Folios*, (44), 151-164. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a10.pdf>
- Olivera P., Daniel., Gutiérrez A., D., Pescador, L. A., Pinto P. D, y Daza M., C. (2020). *Guía para el desarrollo de trabajos de grado-Especializaciones ECEDU*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Recuperado de:  
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35540>
- Orozco, O. (2018). *Resolución de conflictos y fomento del respeto a través de la estrategia comunidad de indagación de filosofía para niños*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. Recuperado de:  
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/21402/14890233.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peña E., J. E. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "filosofía para niños"*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:  
<https://eprints.ucm.es/22787/1/T34721.pdf>
- Quintana T., Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, vol. 21, núm. 2, 2018. Universidad de La Sabana. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83460719005/83460719005.pdf>

- Quintero U., J. C. (2015). *Comunidades de dialogo de filosofía para niños y mediaciones comunicativas: una aproximación desde la práctica profesional en el Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Recuperado de:  
[https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3876/TF\\_QuinteroUsmaJessa\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3876/TF_QuinteroUsmaJessa_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ramos S., G. (2015). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. *Voces de la filosofía de la educación*.
- Recuperado de:  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces\\_filosofia\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces_filosofia_educacion.pdf)
- Rodríguez J., S. A. (2018). *Calidad, educación y semiótica*. Universidad Sergio Arboleda.
- Recuperado de:  
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1187/Calidad%20Educaci%C3%B3n%20Semi%C3%B3tica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas D., J. y Londoño, C. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153 - 176. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>
- Saavedra S., M. (2012). Del aula de clase tradicional a la comunidad de indagación. *Praxis del saber*. Recuperado de:  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1121/1120](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1121/1120)
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2014). *Fundamentos de metodología de la investigación*. (6° edición). Madrid: McGraw-Hill. Recuperado de:

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Sánchez R., C. (2015). Lo político, la evaluación y la calidad: Tres debates necesarios en el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. *Educación y Ciencia*, (15).

Recuperado de:

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/2280/2858](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/2280/2858)

Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos. (30 de diciembre de 2016). *Revista Semana*. Recuperado de:

<https://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165/>

Suarez V., M. T., González V., B. A. y Lara B., P. A. (2016). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Revista Praxis y Saber*, 8 (16).

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v8n16/2216-0159-prasa-8-16-00225.pdf>

Tenorio T., M. Y., Santiago F., D.A. y Monterroza M., V. (2016). Filosofía para niños, una experiencia direccionada por docentes en formación inicial. *Colegio*

*Hispanoamericano*. Recuperado de: <file:///C:/Users/JHONY/Downloads/Dialnet-FilosofiaParaNinosUnaExperienciaDireccionadaPorDoc-5740426.pdf>

Toro S., D. (2020). *La formación filosófica como posibilitadora de la transformación de las sociedades hacia una cultura para la Paz*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Recuperado de:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34561/dolly.toro.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Zamora N., L. M. (2018). “Filosofía para niños en Samacá”. *Educación y Ciencia*, (22),  
173-185. Recuperado de:

[https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10045/8530](https://revistas.upc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10045/8530)