

# INTRODUCCIÓN

## El pensamiento complejo en perspectiva teórica y metodológica

### Problematización

La formación en la actualidad se encuentra fragmentada. Una de las razones radica en que las instituciones educativas, en los diferentes niveles de educación, se preocupan por enseñar las partes y no el todo (Morin, 1999). Esto significa que son herederas del pensamiento moderno en cuanto a la división y especialización de los saberes en disciplinas, desvinculando las mismas en áreas con los saberes y experiencias; las instituciones educativas están preocupadas en el desarrollo de conocimientos especializados y específicos, que se olvidan en ocasiones. Cada habilidad de pensamiento que adquiere el individuo durante su crecimiento y madurez biológica, le permite desenvolverse ante cualquier dificultad y actividad tanto dentro como fuera del aula, mediante la adquisición de procesos básicos como la asimilación, acomodación y reacomodación de la información para adaptar y alterar esquemas preexistentes.

Estos establecen y proyectan nueva información que finalmente se transforma en la construcción de saberes que lo conducen a una comprensión de mundo. Es fundamental recordar que, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, el sujeto debe ser abordado en todas sus dimensiones estructurales, requiere de andamiaje conceptual y cognitivo. Es decir, un desarrollo de todos sus esquemas que conduzcan al progreso de las habilidades de pensamiento, estas atiendan al fortalecimiento del proceso cognitivo, en el cual el aprendizaje se construye como un tejido y red no solo de conocimientos, sino de acontecimientos, interacciones

sociales y de los diferentes fenómenos que circulan en su entorno, potenciando y favoreciendo el pensamiento complejo, que trenza, enlaza, abarca y abraza formas heterogéneas que se conectan (Morin, Ciurana & Motta, 2002).

De igual forma, la institución escolar y la formación de la infancia ha descuidado aspectos claves para la formación como el pensar, o dicho, en otros términos, la escuela que es por excelencia el espacio de suspensión para el pensamiento (Masschelein, 2014) se atiborra de actividades, tareas y evaluaciones que impiden a los protagonistas del hecho y acto educativo ejercitarse en el pensamiento en tres dimensiones: crítica, creativa y cuidadosa (Lipman, 2016). Aquí aparece con fuerza la importancia de la enseñanza de la filosofía a los niños, comprendida como la capacidad de filosofar e indagar sobre los objetos y acontecimientos que los rodean, al igual que las diferentes formas como ellos perciben y comprenden el mundo. Y las preguntas por la naturaleza, las relaciones sociales y políticas, y los interrogantes por las formas cómo son constituidos como sujetos.

El proyecto de investigación se trazó tres objetivos: el primero, caracterizar los aportes desde el punto de vista teórico del pensamiento complejo como perspectiva de análisis, al desarrollo de la educación y la infancia. El segundo objetivo consiste en reconocer el andamiaje teórico del programa filosofía para niños que problematiza los procesos de pensamiento y su relación en la educación con la infancia. Finalmente, se buscó diseñar una propuesta teórico conceptual que visibilice los aportes del pensamiento complejo y la filosofía para niños en las relaciones infancia y educación.

## **Sobre la interdisciplinariedad como apuesta**

La modernidad nos lleva a presenciar la especialización en disciplinas. A partir de la revolución industrial, la vinculación de ciencias e ingenierías con la producción y la progresiva división del trabajo material e intelectual, surgieron nuevas disciplinas en casi todas las especialidades. Esto permitió mayor rigor en el conocimiento de la realidad y el conocimiento científico creció como nunca antes en la historia. Esta proliferación de disciplinas produjo efectos contrarios también como la incomunicación entre especialistas. Esto hace que en el siglo XX comience un esfuerzo por el tratamiento de problemas en varias perspectivas de análisis inicialmente en las ciencias humanas. La excesiva compartimentalización disciplinaria produjo

un movimiento a comienzos del siglo XX que intentó pensar nuevamente a partir de la totalidad las ciencias y las humanidades.

La teoría de la Gestalt en psicología, la escuela de Frankfurt en estudios sobre lo social son ejemplos significativos al respecto. En la década del 30 del siglo XX aparece por primera vez la palabra Interdisciplinariedad en boca del sociólogo Louis Wirtz, de la misma manera, en Estados Unidos se utilizó la expresión cruce de disciplinas, y en otro sentido en la universidad de Yale se generó un movimiento que abogaba por la demolición de las fronteras disciplinares. Se crearon incluso programas interdisciplinares (estudios medievales, geología y geografía, epidemiología, pedagogía). Lo interdisciplinar es un fenómeno como casi la gran mayoría en el ámbito del conocimiento de saber-poder, pues rápidamente se ligó a lo que se conoce como tecnociencia, pues relaciona “disciplinas científicas y tecnológicas” que ingresan al campo político-empresarial y militar-industrial. Tecnociencia es un término que denota la ciencia que se hace con la técnica y la técnica que se hace con la ciencia por investigadores que a la vez son técnicos y científicos. La tecnociencia corresponde al trabajo interdisciplinario por excelencia y está muy vinculado al mundo de la administración de la comunicación y de la información (González, 2005).

La interdisciplinariedad es un aspecto vital para la construcción de saberes; una sola disciplina en ocasiones se vuelve insuficiente para comprender el mundo. Es por ello, que surgen nuevas ciencias que dan cuenta de la relación entre las disciplinas, como es el caso de la bioquímica, sociolingüística, neurociencia, ingeniería biomédica y la pedagogía que ha intentado encontrar su identidad, especificidad, o cómo se desarrolló en lo interdisciplinar.

Esta intención de interacción y relación con otros saberes, propone la resolución de problemas teóricos, metodológicos o prácticos y no sólo crea alternativas de solución, sino consolida los campos científicos. Por ende, la necesidad de establecer relaciones entre diversas disciplinas trajo como consecuencia una comprensión e interpretación del mundo más amplia.

En el caso de la educación se evidencia una insistencia de los entes internacionales y nacionales, invitando a construir currículos en todos los niveles de educación que permitan establecer diálogos entre las disciplinas. En este sentido la UNESCO

(1988), en el documento *Innovaciones en la Educación en Ciencias y Tecnología*, resalta la importancia de la interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias en la educación básica, pues por medio de lo interdisciplinar se aborda de mejor manera los problemas reales y el aprendizaje es más significativo. Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional en la Resolución 0466 de 2007 establece las características para el desarrollo de programas académicos de formación profesionales en Humanidades y Ciencias Sociales, expresando que es necesario en los aspectos curriculares, una sólida fundamentación teórica, metodológica, interdisciplinaria o transdisciplinaria basada en criterios de flexibilidad de los saberes.

Pese a la evidente necesidad académica, así como, a las orientaciones políticas en educación, y la insistencia sobre la interdisciplinariedad en la misma; existen condiciones en la escuela, currículos y prácticas que no permiten dentro de este ejercicio una interdisciplinariedad y sus efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se conciben los saberes de manera aislada y son vistos como asignaturas que se planean y ejecutan por módulos, ciclos que hay que superar, es decir, es una educación centrada en el cumplimiento de estándares, logros o derechos básicos de aprendizaje. Esto trae como consecuencia que en muchas ocasiones la escuela y la formación que allí se ofrece, no responda a las problemáticas reales del entorno, pues los fenómenos sociales y naturales no se dan de manera fragmentada, sino se producen de manera integral.

Se hace evidente en los estudiantes la falta de comprensión de la realidad desde varias aristas del conocimiento, en tanto que los pensamientos y los saberes adquiridos parecen en la escuela unos "retazos" que no componen la visión amplia de los mismos (Morales & Pulido, 2018). Las prácticas escolares están concebidas como saberes especializados que no dialogan con otras asignaturas, ni con objetos de estudio. Esto no solamente se da en las prácticas en el aula, sino en la manera de concebir el currículo, la evaluación y las disciplinas.

En síntesis, el conocimiento en la contemporaneidad y en las nuevas expresiones de la ciencia establece vínculos entre las disciplinas para consolidar lo interdisciplinario. Esto origina un nuevo orden en el mundo, cambia las formas de enseñanza-aprendizaje, trae nuevas relaciones con el conocimiento y con los fenómenos, lo que cambian las maneras y formas de pensar. Sin embargo, la escuela sigue en una estructura escolástica enfocada en la enseñanza de saberes

especializados, es decir, desde sus prácticas la escuela no responde a estas nuevas dinámicas para propiciar en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento complejo.

## De la psicología a la complejidad

En la cultura occidental, la psicología en tanto disciplina de saber surge a mediados del siglo XIX. Su aparición y emergencia no responde a la linealidad de un proceso, ni es fruto del armazón de saberes, fue necesaria la escisión de muchos elementos que anudaban la episteme clásica para que la positivización de las ciencias humanas y de la psicología fuera posible. Para Foucault (2001),

*El campo epistemológico que recorren las ciencias humanas no ha sido prescrito de antemano: ninguna filosofía, ninguna opción política o moral, ninguna ciencia empírica sea la que fuere, ninguna, ninguna observación del cuerpo humano, ningún análisis de la sensación, de la imaginación o de las pasiones ha encontrado, en los siglos XVII y XVIII, algo así como el hombre, "...el hombre no existía (como tampoco la vida, el lenguaje y el trabajo; y las ciencias humanas no aparecieron hasta que, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre (a querer o no y con un éxito mayor o menor) al lado de los objetos científicos -en cuyo número no se ha probado aún de manera absoluta que pueda incluirse; aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay pensar y aquello que hay que saber. No hay duda alguna, ciertamente, de que el surgimiento histórico de cada una de las ciencias humanas aconteció con ocasión de un problema, de una exigencia, de un obstáculo teórico o práctico; ciertamente han sido necesarias las normas que la sociedad industrial impuso a los individuos, para que lentamente, en el curso del siglo XIX, se constituyera la psicología como ciencia. (p. 334-335)*

La psicología se ocupa de un objeto de estudio que en términos etimológicos hace referencia por un lado a la psiquis, es decir, a la vida mental, y que se puede denominar como identidad psíquica que da cuenta de las fuerzas, las energías,

percepciones, sensaciones, operaciones mentales y su relación con el mundo y con la vida. La psicología reclama para sí un estatuto epistemológico propio derivado de prácticas disciplinarias que usan el control y buscan la regulación, adaptación y aceptación de los sujetos.

La aparición de este discurso se convierte en uno de los referentes más fuertes en las discusiones contemporáneas en muchos ámbitos de la sociedad, en una condición de desarrollo y crecimiento de los individuos, la cual ha sentido la fuerza de muchos de los planteamientos y prácticas de orden psicológico: desde los comportamientos de obreros en las fábricas, las construcciones epistemológicas hasta los espacios más cotidianos de relación de los individuos como la muerte, el nacimiento, la tristeza, las mascotas, la pareja, el amor.

Esta presencia de la psicología pasa por la respuesta que este discurso plantea a situaciones creadas por la sociedad industrial capitalista: el sentido de la crisis, los conflictos, el fracaso y la frustración, los traumas de la vida familiar. Aparece desde esta mirada la denominada función psi que relaciona al discurso, la institución y al propio individuo psicológico. Esta función psi permite la organización de un dispositivo disciplinario que va a ocupar el vacío de la soberanía familiar, es decir, la función desempeñada en términos de disciplinar para todos los indisciplinables de esta manera

*cada vez que un individuo era incapaz de seguir la disciplina escolar, la del taller, la del ejército o, en última instancia la de la prisión intervenía la función psi. Y lo hacía con un discurso al cual se le atribuía a la laguna, a la flaqueza de la familia, el carácter indisciplinable del individuo (Foucault, 2005, p. 111).*

La función psi en el siglo XIX le coloca toda la carga impositiva de responsabilidad a la familia de la carencia de disciplinamiento de los individuos; para el comienzo del siglo XX esta función se moviliza como el discurso y el control de todos los entes de disciplinamiento, así

*en el discurso de todos los esquemas de individualización, normalización y sujeción de los individuos dentro de los sistemas disciplinarios [...] se verifica la aparición de la psicopedagogía dentro de la disciplina*

*escolar, la psicología laboral dentro de la disciplina fabril, la criminología dentro de la disciplina carcelaria, la psicopatología dentro de la disciplina psiquiátrica y asilar. (Foucault, 2005, p. 111).*

La función psi aporta desde lo funcional la relación entre soberanía familiar y dispositivos disciplinarios, se conectan el discurso, la institución y el hombre psicológico, asumiendo no solo un sitio de verdad, sino también una expresión institucionalizada.

La psicología como institución, como cuerpo del individuo, como discurso, es lo que controlará permanentemente por un lado los dispositivos disciplinarios, y remitirá, por otro lado, a la soberanía familiar como instancia de verdad a partir de la cual será posible describir y definir todos los procesos, positivos y negativos, que ocurren en los dispositivos disciplinarios. (Foucault, 2005, p. 111).

La psicología a lo largo del siglo XX se consolida como una disciplina que por un lado controla, evalúa, patologiza y diagnóstica, además propone formas novedosas de comprensión del sujeto y de su constitución como individuo. Este avance va a tener efectos cercanos en el campo de la educación, pues se desarrollan muchas ramas de la psicología afines a la educación y el aprendizaje. Lastimosamente para el campo de la educación, el modelo psicológico que se convirtió en hegemónico fue el asociacionismo, el conexionismo y el conductismo que redujo al ser humano a máquinas de aprendizaje jalonadas por estímulos.

En este ámbito, la psicología después de los años 50 del siglo XX propone nuevas formas de comprensión de los fenómenos de aprendizaje y subjetivación. En este sentido, interviene la psicología, las ciencias cognitivas, el construccionismo social y el paradigma actual de la complejidad como posibilidades de transformación de las maneras de cómo se comprenden a los seres humanos y sus formas de aprender, sentir, entender y estar en el mundo. Esta postura comienza a captar el interés y las miradas del mundo académico, también en la educación y la pedagogía siendo posibilidad de construcción de sentidos y significados.

Por otro lado, el trabajo sobre la complejidad reconoce en el sociólogo y epistemólogo, Edgar Morin sus principales desarrollos. Su obra académica transita por la búsqueda de lo desconocido del conocimiento y aterriza en una sugerente afirmación:

*si el conocimiento existe es porque es organizacionalmente complejo. Esta organización compleja, a la vez cerrada y abierta, dependiente y autónoma es la que puede construir traducciones a partir de una realidad sin lenguaje, esta complejidad organizacional es la que lleva en sí las mayores aptitudes cognitivas y los riesgos ininterrumpidos y múltiples de degradación de estas aptitudes, es decir, las posibilidades inauditas y fragilidades insensatas del ser humano (Morin, 1994, p. 250).*

El conocimiento que aparece en la complejidad de relaciones, requiere no solo las interacciones ni las posibilidades de lo cognitivo, sino que a su vez exige un pensamiento complejo que asuma "la interdependencia, la multidimensionalidad y la paradoja" (Morin, 1994, p. 251). La complejidad en la primera acepción de Morin es un tejido (1998), una red, un entramado que tiene como característica la construcción colectiva, en conjunto, lo social y las posibilidades de reunir diferencias y potenciarlas; de reconocer aspectos heterogéneos que son asociados que constituyen los mundos posibles en los cuales los humanos convivimos; estas consideraciones en el campo de la ciencia producen giros, reinenciones y nuevos caminos no solo en el orden y la teoría, sino también en las apuestas metodológicas: "se puede decir que aquello que es complejo recupera por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones" (Morin, Ciurana & Motta, 2002, p. 54).

En esta situación se necesita un pensar complejo para lo complejo, un ejercicio intelectual, contemporáneo que no parcele, ni divida, sino que integre, producir posibilidades de construir significados y realidades a partir del todo, la dialogicidad y las formas más elaboradas de la mente que impacten en las nuevas generaciones, haciendo posibles sociedades, más justas igualitarias y solidarias. El pensar complejo define inicialmente una forma de definir la complejidad, de resemantizar su alcance y de identificar un estatuto epistemológico que va más allá de la diferenciación simplicidad/complejidad, y la ubica como forma y contenido del pensar; otro aspecto clave que se redefine en el pensar complejo es la paradoja cuantitativo/cualitativo, dando paso a un problema lógico y general, en este sentido, "la complejidad concierne no solo a la ciencia, sino también a la sociedad, la ética y la política" (Morin, Ciurana & Motta, 2002, p. 65); de otra

parte, el pensar complejo hunde su crítica en la inmensidad de la creencia en el fundamento y la certidumbre; se ubica en la disolución de las falsas claridades y de las creencias del saber terminado y compacto; por último se afirma que el pensamiento complejo es rotativo y en espiral.

Estas características del pensar complejo requieren de ejercicio y formación, aquí las propuestas educativas irrumpen como escenarios propicios para esta labor. Labor que comienza por diagnosticar la fragmentación del conocimiento a partir de la propuesta de la razón instrumental moderna y lograr que la especialización, el encasillamiento y las posturas rígidas frente al saber y la sociedad puedan devenir en problemas de naturaleza global (Morin & Delgado, 2017), de cuidado de sí y de experiencia de pensamiento (Pulido, Suárez & Espinel, 2017).

## De la filosofía al pensamiento complejo-multidimensional

La filosofía en la segunda mitad del siglo XX se ocupa de la infancia. La reconoce, la estudia, la define y propone maneras de intervención sobre la misma. La filosofía ajena y desentendida de las potencialidades de la infancia voltea la mirada y produce una relación que transforma la manera de pensar y de sentir sobre la misma. A su vez, la infancia juguetona, traviesa y soñadora encuentra en la filosofía una perfecta cómplice para fluir, reconocerse y proyectarse. Este encuentro no solo es una posibilidad de mutua dominación o de conveniencia y utilización, sino que en él mismo se distinguen escenarios novedosos para la educación y la pedagogía.

En el año 2007 el informe de la UNESCO (2011) *La filosofía una escuela de libertad* identifica la importancia, sitio clave y estratégico de la filosofía en las ciencias humanas, al igual que en la educación como forma de constitución de sujeto, afirmando que más que un saber se convierte en un «saber ser». En este informe que además de ser un planteamiento estratégico, es un balance de las formas y experiencias de enseñanza de la filosofía en el mundo. Y allí aparece reconocido y validado por los investigadores del ente multilateral la filosofía y su enseñanza desde las edades más tempranas, situación que en otro momento de la historia era prácticamente impensable e inimaginable.

La filosofía como disciplina, saber o arte para la vida era un discurso que solo aparecía en los cursos superiores de la formación escolar o en los estudios universitarios a manera de propedéutica o para consolidar desde la epistemología y la investigación los diferentes objetos de estudio científicos y profesionales (caso de la ética).

El ejercicio investigativo identifica como alrededor del mundo se ha generado todo un movimiento del pensamiento alrededor de una apuesta pedagógica del filósofo norteamericano Matthew Lipman, con un programa denominado Filosofía para niños (FpN) y que involucraba la introducción de herramientas para el desarrollo del pensamiento, la ética y la política desde los primeros años de escolarización hasta la terminación de los estudios de educación media. Este reconocimiento implica no solo mirar la filosofía como una herramienta de enseñanza de unos contenidos, conceptos o actitudes, sino que a su vez remite a conceptualizar la relación de este saber con la infancia, distinguir en la historia de la filosofía los momentos y autores que se ocuparon de reflexión sobre el mismo y concebir la posibilidad que la filosofía pueda ser re-actualizada como forma de educación en el ámbito escolar y fuera de él. En Colombia, a partir del trabajo de filósofo Diego Pineda, discípulo de Lipman, se ha venido constituyendo un campo teórico-práctico de recepción, adaptación y transformación del programa, los conceptos y la puesta en escena de filosofía para niños. (Suarez, González, & Lara, 2017).

Lipman, fundamenta su proyecto pedagógico en la lógica y la ética como condiciones posibilitadoras de las relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento. De igual forma, privilegia como estrategia metodológica la comunidad de indagación que trasciende y se convierte en una actitud de vida, en una manera de ser, de existir y de convivir. Matthew Lipman, en *Pensamiento complejo y educación* (1998) realiza una apuesta por caracterizar lo que significa la excelencia cognitiva, para esto, recurre al concepto de pensamiento complejo, que luego nominará como multidimensional. Para él este tipo de pensamiento es el resultado del desarrollo y la relación del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso; teniendo en cuenta que estas tres formas del pensamiento son complementarias siendo la racionalidad y la creatividad elementos que fundamentan la excelencia cognitiva, con un componente ético y cuidadoso.

*El pensamiento complejo es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen (Lipman, 1998, p. 60)*

Según Lipman, el pensamiento complejo es la mejor forma de pensamiento, presta la misma atención a los procedimientos como a los temas tratados. Este postulado trasladado al aula se ve traducido en su importancia en el aula de clases para generar constantemente conocimientos a partir de procesos de indagación que implican un trabajo riguroso tanto en las cuestiones metódicas como en los elementos que abarcan los temas que provocan dichas indagaciones. “El pensamiento complejo incluye un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, auto correctivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan” (Lipman, 1998, p.60).

Caracterizar el pensamiento complejo como un pensamiento de orden superior abre la inquietud por las formas en que este tipo de pensamiento puede ser promovido en las escuelas, haciéndose necesario generar una educación más crítica, creativa y que se interese por sus maneras de proceder. La respuesta que Lipman encuentra para este interrogante está en la inclusión de la filosofía en los ciclos de educación primaria y secundaria, no como un área de estudio a la que le compete exclusivamente la promoción de desarrollo del pensamiento en los estudiantes, sino, como una aliada que se articula con todas las disciplinas que hacen parte de los currículos escolares.

Otro de los elementos esenciales del pensamiento complejo se concentra en las reflexiones que deben surgir de forma creativa (Lara & Pulido, 2020) frente a los conocimientos que son abordados diariamente en la escuela y las prácticas, poder realizar estos ejercicios de reflexión desde un constante diálogo entre la racionalidad y la creatividad posibilita que los estudiantes se formen como

ciudadanos participativos en los espacios democráticos. En este sentido, el pensamiento crítico “sólo llega a convertirse en pensamiento filosófico cuando se hace consciente de las limitaciones de sus propios patrones críticos” (Lipman, Sharp, & Frederick, 1980, p. 142), y el pensamiento creativo se comprende como “aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, auto trascendental, y sensible a criterios” (Lipman, 1998, p. 244).

Lipman fue un intelectual que influyó en el movimiento para involucrar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en la educación. Esta perspectiva la realizó siendo activista en diversas conferencias, su producción académica y acciones concretas en escuelas y sistemas educativos. En la última etapa de su producción reconfigura la mirada sobre el pensamiento crítico, o mejor, a la capacidad crítica del pensamiento y asume que esta característica es el aporte que puede hacer la filosofía a la educación, pues para el discurso filosófico siempre ha de ser crítico, analógicamente como lo hace Kant, preguntando por sus condiciones, límites y alcances. De aquí, que parece que el pensamiento crítico reuniría en su ejercicio, la crítica-cuidado sobre sí mismo, los contextos, la posibilidad de autocorrección y la imposibilidad para abarcarlo todo,

*Ya no se trata solo de cómo mejorar la capacidad de pensamiento crítico, sino de cultivar la razonabilidad. Cuando la dimensión crítica del pensamiento apunta a la razonabilidad, se complementa con la dimensión creativa y la dimensión cuidadosa, sin las cuáles un pensamiento crítico podría ser racional, pero poco razonable (Lipman, 2016, p 11).*

Para lograr este propósito Lipman propuso desde el comienzo de su actividad educativa un método que se convirtió con el tiempo en acción práctica y forma de vida: la comunidad de indagación. Esta estrategia consiste en organizar un ambiente filosófico (Morales & Pulido, 2018) para preguntar y discutir, en la cual, el profesor dispone al mejor estilo de un artífice, mapas, caminos y detonantes para que los involucrados logren gestar preguntas y buenas razones, productos del pensamiento individuales y grupales que les permitan crecer como sujetos éticos y políticos. Convertir el aula y la escuela en una comunidad de indagación preocupada por la búsqueda de las posibilidades y posiciones de lo verdadero, lo estético y lo bondadoso, que impacten en la transformación de las sociedades contemporáneas.

La importancia de este proyecto pedagógico no radica solamente en la presentación de un programa curricular con novelas filosóficas, manuales del educador, organización por ciclos o etapas escolares, como en efecto Lipman lo planeó y lo ejecutó, sino en la posibilidad de pensar la escuela, en particular, y la educación filosóficamente, lo que implica para todos, incluidos los profesores y directivos de instituciones educativas para que sean creativos y piensen por sí mismos y en este ejercicio del pensar logre atravesar y transforme a los actores escolares. El problema no es agregar al plan de estudios una asignatura nueva, sino posibilitar el pensamiento complejo-crítico en cada uno de los momentos de la formación de estudiantes y profesores.

## Apuntes y claves metodológicas

Los estudios de infancia, especialmente en el siglo XX, han sido en su mayoría abordados desde una perspectiva de la psicología del desarrollo, lo que trajo como consecuencia que se legitimen estos discursos en el ámbito educativo como una única noción, existiendo pocos estudios que aborden la categoría infancia desde la filosofía y la complejidad, siendo este proyecto en un aporte para los estudios de infancia desde otras relaciones y disciplinas.

Esta investigación tiene un carácter teórico-documental, ubicado en el interés investigativo en relacionar la educación y la infancia con el pensamiento complejo, se procede metodológicamente en un primer momento con un *acercamiento*, que consiste en el rastreo bibliográfico de las principales obras escritas por Morin y Lipman, identificando los textos que desarrolla la categoría pensamiento complejo, de esta manera delimitando sus corpus documentales en obras escritas por los autores.

Posteriormente, en un segundo momento se procede con un momento de conceptualización, dedicado a la lectura de las obras de autor, diligenciando fichas temáticas, analíticas y reseñas reconstructivas para rastrear el concepto de pensamiento complejo y fijar las características de este concepto en cada pensador. Al realizarse las fichas temáticas se extraen las ideas principales sobre las características y conceptualización del pensamiento complejo, que evidencian los códigos para los investigadores.

En un tercer momento *Convergencias y divergencias*, se clasifican las ideas principales y los códigos para determinar mediante un análisis descriptivo las diferencias y similitudes de los dos pensadores en la conceptualización del pensamiento complejo, lo que permitió establecer las conexiones y diferencias.