

ENSEÑANZA DEL CONCEPTO ARISTOTÉLICO DE AMISTAD EN UN AULA
DIVERSA

Trabajo para optar al título de

Licenciado en Filosofía

Modalidad: Proyecto Pedagógico y Didáctico

Presentado por

Dagni Milannie Hernández Sánchez

Cód.: 2014232019

Karol Vivian Nossa Caviedes

Cód.: 2014232021

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura En Filosofía

Bogotá D.C

2019

Resumen

El siguiente trabajo de grado en la modalidad de proyecto pedagógico-didáctico tiene como principal objetivo el desarrollo y evaluación de estrategias pedagógicas para la enseñanza del concepto aristotélico de amistad. Asimismo, presenta los resultados del desarrollo e implementación, dentro del marco de las competencias ciudadanas, de dichas estrategias pedagógicas en la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela en un aula diversa con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A través del diseño y realización de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la filosofía en el aula actual, en la cual convergen un sinnúmero de diferencias humanas.

Para lograr dicho objetivo, se establece una ruta metodológica de la que se desprenden tres grandes momentos. En el primero, se busca identificar los aspectos más relevantes del concepto aristotélico de amistad, desde el marco de las competencias ciudadanas, para su enseñanza, inicialmente desde la clase de filosofía, dentro de un aula diversa con la participación de estudiantes con TEA. En el segundo momento, se pretende articular las estrategias de la enseñanza de la filosofía, especialmente algunas estrategias de la Filosofía para Niños, con las comprensiones vigentes sobre el pensamiento de los estudiantes con TEA. En el tercer momento, se analiza el desarrollo y los resultados de dichas estrategias dentro del aula diversa con estudiantes con TEA.

Con todo, este proyecto pedagógico-didáctico permitió delimitar sus propios alcances y sus limitaciones, también identificar las falencias y precariedades que hay dentro de la clase de filosofía regular, y, especialmente, permitió modificar y adaptar algunas estrategias de la Enseñanza de la Filosofía para su uso dentro de las aulas diversas. Evidenciando, la necesidad de continuar aportando al ámbito investigativo para generar nuevas formas de hacer que la filosofía llegue a todas esas poblaciones a las que aún no logra llegar. Todo esto concluyó en una serie de reflexiones que invitan a los maestros en general, pero en especial a los maestros de filosofía, a seguir pensando en la importancia de su labor docente dentro del aula y a iniciar, o continuar, su formación desde y para la diversidad.

Palabras clave: Amistad, Enseñanza de la Filosofía, Filosofía para Niños, Aula diversa, TEA.

Abstract


This pedagogy and didactics modality-based research project has as its main aim developing and assessing the pedagogical strategies to teach the Aristotelian concept of friendship.

Furthermore, it showcases the results of the development and implementation, inside the framework of citizenship competences, of the previously mentioned pedagogical strategies in the public institution República Bolivariana de Venezuela in a diverse classroom with ASD (autism syndrome disorder) students. Through designing and executing a pedagogical proposal to teach philosophy in the current educational scenario, in which converge several human differences.

To accomplish said aim, a methodological path is established from which three great different sections derive. The first section's objective is to identify the most relevant aspects of the Aristotelian concept of friendship, inside the framework of citizenship competences, for its learning, initially from the philosophy class, in a diverse classroom with ASD students. The second section's main objective is to connect strategies for philosophy teaching, specially some strategies on philosophy for children, with the current perspectives on the thinking process of ASD students. In the third section the results and development of said strategies are analyzed inside a diverse classroom with ASD students.


All in all, this pedagogy and didactics project allowed to define its own reach and limitations, to identify the flaws and precariousness that can be found in a regular philosophy classroom, and specially to modify and adapt some strategies of philosophy teaching to be able to be use in diverse classroom. Highlighting the need to continue contributing in the research field to create new ways to help philosophy to get to those places that don't have contact with it yet. All of this concluded in a series of reflections that invite teachers in general, specially philosophy teachers, to keep on thinking on the importance of their role as teachers inside the classroom, and to start, or continue, their growth from and to diversity.

Keywords: Friendship, Philosophy Teaching, Philosophy for Children, diverse classroom, ASD.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 97	

1. RAE Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Enseñanza del concepto aristotélico de amistad en un aula diversa.
Autor(es)	Hernández Sánchez, Dagni Milannie; Nossa Caviedes, Karol Vivian
Director	Soler Martín, Carolina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 96 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	AMISTAD; ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA; FILOSOFÍA PARA NIÑOS; AULA DIVERSA; TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado se planteó como objetivo el desarrollo y evaluación de estrategias pedagógicas para la enseñanza del concepto aristotélico de amistad. En consonancia, presenta los resultados del desarrollo e implementación dentro del marco de las competencias ciudadanas de dichas estrategias pedagógicas en la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela (IED RBV) en un aula diversa con estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Lo anterior se propuso luego de los análisis derivados de las prácticas pedagógicas realizadas en la institución mencionada, desde los cuales se identificaron falencias y vacíos en la clase de filosofía, a partir de lo cual se profundizó en la enseñanza de la Filosofía y en el enriquecimiento pedagógico y didáctico para su uso dentro de las aulas diversas y con intenciones de ser inclusivas, como lo son las aulas de la institución.</p> <p>El trabajo de grado deja evidencia de la necesidad de continuar aportando a los ámbitos pedagógicos, didácticos e investigativos para generar nuevas formas de que la filosofía llegue a todos los estudiantes, sin excepciones. Todo esto concluyó en una serie de reflexiones que invitan a los maestros en general, pero en especial a los maestros de filosofía, a seguir pensando en la importancia de su labor docente dentro del aula y a iniciar, o continuar, su formación desde y para la diversidad.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revista de Investigación en Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 97	

3. Fuentes
<p>Alcaraz, S., Lozano, J & Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con Trastornos del Espectro Autista: Una investigación colaborativa. <i>Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado</i>, 14 (1), 367-382. https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113021.pdf</p> <p>Anderson, D. J. (2019). Bringing Philosophy to Gaming, Not Gaming to Philosophy. <i>Analityc teaching and philosophical praxis</i>, 39(2), 23-31.</p> <p>Aristóteles. (2010). <i>Ética a Nicómaco</i>. Madrid: Editorial Gredos.</p> <p>Cicerón, M. A. (2005). Lileo o sobre la amistad. En M. A. Cicerón, <i>Tratados filosóficos I</i> (págs. 35-143). Buenos Aires: Losada.</p> <p>Durán, M. (2012). El Estudio de Caso en la Investigación Cualitativa. <i>Revista Nacional de Investigación</i>, 3 (1), 121-134.</p> <p>Florido, H. (2018). <i>Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos de Distrito Capital</i>. (Tesis Doctoral). Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C.</p> <p>Haddon, M. (2004). <i>El curioso incidente del perro a medianoche</i>. Barcelona: Salamandra.</p> <p>Jiménez, V., Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. <i>ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades</i>, 3 (2).</p> <p>Martín, P. (2004). <i>El Síndrome de Asperger: ¿Excentricidad o Discapacidad Social?</i> España: Alianza.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2003). <i>Estándares Básicos de Competencias</i>. Bogotá D.C.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!</i> Bogotá D.C.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2004). <i>Lineamientos curriculares de Educación ética y Valores humanos</i>. Bogotá D.C.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2010). <i>Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media</i>. Bogotá D.C.</p> <p>Lozano, J., Ballesta, J. y Alcaraz, S. Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. <i>Revista científica de Educomunicación</i>, 36 (18), 139-148. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/4834</p> <p>Onfray, M. (2008). <i>La comunidad Filosófica, (manifiesto por una Universidad Popular)</i>. Madrid: Gedisa</p> <p>Paredes, D. M., & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. <i>Nodos Y Nudos</i>, 4(34), 37-48. https://doi.org/10.17227/01224328.2282</p> <p>Pineda, D. A. (2006). Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp. <i>Revista Internacional Magisterio</i>, (21), 15-24.</p> <p>Pineda, D. A. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. <i>UNIVERSITAS PHILOSOPHICA</i>. 103-121.</p> <p>Ricoy, C (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. <i>Educação</i>, 31(1), undefined-undefined. ISSN: 0101-9031. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117117257002</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 97	

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedades*, 23 (79), 85-123.

Skliar, (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 00.

Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.


Tammet, D. (2006). *Nacido en un día azul*. Málaga: Sirio.

4. Contenidos

En este trabajo se establece una ruta metodológica de la que se desprenden cuatro grandes momentos. En el primero se presenta el problema, objetivos, justificación y contexto institucional, y de aula; aspectos que dan sentido al objetivo general del proyecto centrado en “Desarrollar y evaluar estrategias pedagógicas para la enseñanza del concepto aristotélico de amistad, en el marco de las competencias ciudadanas, en un aula diversa del grado once de la IED RBV con la participación de estudiantes con TEA”. El segundo momento, titulado referentes conceptuales, identificó, desde el marco de las competencias ciudadanas, los aspectos más relevantes del concepto aristotélico de amistad, así mismo, identificó alternativas para su enseñanza desde la clase de filosofía y dentro de un aula diversa con la participación de estudiantes con TEA. En el tercer momento, se articularon las estrategias de la enseñanza de la filosofía, especialmente algunas estrategias de la Filosofía para Niños, con las comprensiones vigentes sobre el pensamiento de los estudiantes con TEA; este momento se evidencia entre los capítulos: propuesta pedagógica y propuesta metodológica investigativa. Y en el cuarto momento, se analizaron el desarrollo y los resultados de dichas estrategias dentro del aula diversa con estudiantes con TEA, este se ubica en el apartado de hallazgos. Por último, se presentan conclusiones tanto pedagógicas, didácticas y metodológicas, así como la bibliografía y anexos.

5. Metodología

Este es un proyecto pedagógico didáctico con interés investigativo cualitativo que parte de la comprensión de la pluralidad y diversidad que se puede encontrar en un aula de clase. Su principal interés fue comprender cómo actúa el sujeto en su contexto social y en su realidad. El alcance interpretativo posibilitó analizar de manera constructiva las relaciones que emergen y se entretienen dentro del fenómeno del aula escolar, y el enfoque de estudio de caso guio la recolección, análisis de la información y el acercamiento al contexto de manera profunda y flexible. Como herramientas de investigación se utilizaron:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Pedagogía al servicio —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 97	

✓ fotografías al material producido por los estudiantes en las actividades en cada una de las sesiones,

✓ diarios de campos elaborados por las maestras en formación,

Estas herramientas de investigación se consideran suficientes y pertinentes ya que permiten contrastarse y triangularse de tal forma que se logre evidenciar los alcances del desarrollo del objetivo del proyecto pedagógico.

El análisis de datos fue inductivo, se tomaron como guía los objetivos propuestos, focalizándose en aquellas fotos, materiales y apartados de los diarios de campo que, de forma articuladora, les dan argumentos y respuestas a dichos objetivos.

Pedagógica y didácticamente se siguieron algunos criterios de la Filosofía para Niños y de las comunidades de indagación para la organización y desarrollo de tres encuentros con los estudiantes del aula diversa.

6. Conclusiones

Durante la construcción e implementación de este proyecto pedagógico surgieron una serie de reflexiones que derivan en las conclusiones finales del documento. Dichas conclusiones se encuentran divididas en dos partes; la primera aborda algunas consideraciones acerca del quehacer docente en general, y la segunda, pone en discusión algunas temáticas propias de la enseñanza de la filosofía.

Respecto a la primera parte, se pudo evidenciar:

-La necesidad de que el maestro evalúe y reflexione constantemente acerca de su ejercicio docente, pues, es solo de esta manera que puede sortear las contingencias que se encuentran dentro del aula de clase.


-La importancia de que las licenciaturas creen y desarrollen estrategias de formación para los maestros que no desliguen la pedagogía del área específica a enseñar. Dado que tanto el componente específico del saber como el componente pedagógico son fundamentales para que el maestro contribuya a la formación de los estudiantes.

-Es menester que la formación del maestro cuente con un nuevo enfoque en el que se piense la enseñanza en un aula diversa, pues únicamente la licenciatura en Educación Especial está preparada para dicho fin. De ahí que se convierta en algo necesario que el maestro, de cualquier área del saber, complemente su formación teórica y pedagógica con conocimientos acerca de las diversidades que va a encontrarse en el aula y de las estrategias que puede utilizar, o, si se quiere, crear para poder transmitir sus saberes.

En relación con la segunda parte, se concluyó que:

-Es necesario reformular y crear nuevas estrategias en la Filosofía para Niños que le permita a todos los estudiantes del aula de clase acercarse a la filosofía y hacer parte de las comunidades de indagación. Esto con el fin de resaltar el carácter inclusivo y revolucionario de la Filosofía para Niños, la cual adscribe la capacidad de filosofar a los niños.

-Se debe hacer hincapié en la importancia de implementar la Filosofía para Niños y la enseñanza de la filosofía en la educación actual, desde los primeros años de escolarización de los

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— <i>Formación de Profesores</i> —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 97	

estudiantes; puesto que, proyectos pedagógicos como este se quedan cortos y no logran todos sus propósitos en tanto los estudiantes no están acostumbrados al uso de ciertas herramientas y acuerdos.

-Los maestros deberían identificar la relación estrecha que tienen tanto la materia de *ética y valores humanos* como la materia de *filosofía* y la compartan con los estudiantes, puesto que la ética es una de las ramas que se desprenden de la filosofía y, como tal, les corresponde asuntos axiológicos de gran relevancia para el sujeto como lo son su composición comportamental y moral, sus reflexiones acerca de sus interacciones sociales y la incidencia que tienen sus acciones dentro del contexto en que está inmerso.

Elaborado por:	Hernández Sánchez, Dagni Milannie; Nossa Caviedes, Karol Vivian
Revisado por:	Soler Martín, Carolina

Fecha de elaboración del Resumen:	06	12	2019
--	----	----	------

ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE AMISTAD EN UN AULA DIVERSA

Contenido

Introducción	12
Planteamiento del problema	14
Pregunta de Investigación	16
Objetivos.....	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos.....	17
Justificación	17
Contexto Institucional	19
Contexto del aula.....	21
Referentes Conceptuales	22
Antecedentes pedagógicos e investigativos	22
Cómo aprenden nociones y conceptos las personas con TEA	23
Amistad 26	
Amistad en Marco Tulio Cicerón.....	26
Amistad en Aristóteles	27
Tipos de amistad.....	28
Propuesta pedagógica	30
Diferencias y alteridad en educación	31
Pedagogía de las diferencias.....	33
Algunas estrategias para la Enseñanza de la Filosofía.....	35
Lectura y análisis de textos filosóficos	36
El seminario investigativo	36
La disertación filosófica	37
El comentario de textos filosóficos	37
El debate filosófico.....	38
La exposición magistral de temas filosóficos	38
El foro de filosofía.....	39
Filosofía para niños	39
Comunidad de indagación	41
Diseño de las estrategias didácticas	42
Propuesta metodológica investigativa	52
Hallazgos.....	54
Objetivo 1: Identificar los aspectos centrales de la noción de amistad en Aristóteles, en el marco de las competencias ciudadanas, para su enseñanza desde la filosofía en un aula diversa con la participación de estudiantes con TEA.....	54
Relación de los lineamientos curriculares de la clase de educación ética y valores humanos con la filosofía.	54
La amistad desde la perspectiva de los estudiantes con TEA.	56
Utilidad de la noción de amistad aristotélica en la actualidad.	57
Objetivo 2: Articular las estrategias de EF con las comprensiones actuales sobre el pensamiento de los estudiantes con TEA.....	59
Apoyos y adecuaciones para maestros de filosofía y estudiantes dentro de un aula diversa.	59
Objetivo 3. Analizar el desarrollo de las estrategias de EF para enseñar la noción de amistad en un aula diversa con estudiantes con TEA.....	66
Modificación y adaptación de algunas estrategias de la EF	66

Ser maestro de filosofía en un aula diversa.....	68
Conclusiones	69
Bibliografía	73
Anexos	75

Lista de Anexos

Anexo N°01 “Cartel Yo me comprometo”	74
Anexo N°02 “Cartel de instrucciones Clase N°01.....	74
Anexo N°03 “Guía de expresiones y siluetas sobre el corto”.....	74
Anexo N°04 “Primera actividad articuladora”	74
Anexo N°05 “Cartel de instrucciones Clase N°02”.....	75
Anexo N°06 “Guía de Chats de WhatsApp”	75
Anexo N°07 “Cartelera con los nombres de las tres clases de amistad”.....	76
Anexo N°08 “Guía de historietas y emojis”	76
Anexo N°09 “Cartel de Instrucciones Clase N°03”.....	77
Anexo N°10 “Productos de la Clase N°01”.....	77
Guía de expresiones y siluetas sobre el corto	77
Ideas e impresiones de los estudiantes sobre el audiovisual.....	78
Actividad articuladoraN°01.....	79
Anexo N°11 “Productos de la Clase N°02”.....	79
Palabras clave de la socialización.....	79
Guía de Chats de WhatsApp.....	80
Socialización tipos de amistad.....	81
Anexo N°12“Productos de la Clase N°03”	81
Guía de historietas y emojis.....	81
Socialización Guía de historieta y emojis.....	82
Elaboración y presentación de mapas mentales	83
Anexo N°13 “Diario de Campo Clase N°01”	84
Anexo N°14 “Diario de Campo Clase N°02”	89
Anexo N°15 “Diario de Campo Clase N°03”	93

Lista de Imágenes

Imagen N°01.....	24
Imagen N°02.....	55

Imagen N°03.....	57
Imagen N°04.....	58
Imagen N°05.....	59
Imagen N°06.....	59
Imagen N°07.....	59
Imagen N°08.....	61
Imagen N°09.....	61
Imagen N°10.....	63
Imagen N°11.....	63
Imagen N°12.....	64
Imagen N°13.....	64
Imagen N°14	64
Imagen N°15	65

Lista de Tablas

Tabla N°01.....	42
Tabla N°02.....	45
Tabla N°03.....	49

ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE AMISTAD EN UN AULA DIVERSA

Introducción

En el marco de las diferencias humanas y de la filosofía como forma de vida, el siguiente proyecto pedagógico-didáctico propone, implementa y evalúa algunas estrategias para la enseñanza del concepto aristotélico de amistad en un aula diversa. La elaboración de este proyecto surge de la necesidad, que evidencian las presentes autoras, de crear herramientas y apoyos que faciliten la enseñanza y comprensión de la filosofía en el aula actual; en donde convergen pluralidad de pensamientos, formas de ser y aprender. Como es el caso de la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela -IED RBV, en la cual se implementaron las estrategias- que cuenta con una gran población de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista –TEA- y déficit cognitivo, para quienes fueron pensados una serie de apoyos que contribuyeran en su proceso de aprendizaje. Pues, atendiendo a la emergencia de las dinámicas sociales actuales, resulta fundamental que la enseñanza de la filosofía resignifique su campo de saber de tal forma que todos los miembros de la comunidad accedan a ella.

Este proyecto pedagógico-didáctico cuenta con cinco apartados generales: en el primero se sitúa la problemática que dio origen al desarrollo de esta propuesta, en el marco de las dinámicas de las prácticas profesionales realizadas por las maestras en formación durante los periodos 2018-I y 2018-II en el IED RBV. En estas se evidenció el tipo de segmentación que había en el aula de la clase de filosofía, en donde aquellos estudiantes que requerían apoyos en su aprendizaje eran aislados del proceso normal de las sesiones y eran relegados a trabajar con otros materiales y en otras actividades.

En el segundo apartado se desarrollan los referentes conceptuales sobre los cuales versa este proyecto, aquí se indaga sobre antecedentes pedagógicos e investigativos. Y, también se abordan los referentes teóricos tanto filosóficos (rastreo del concepto filosófico de amistad) como pedagógicos (Cómo aprenden nociones y conceptos las personas con TEA) en los cuales se sustenta el desarrollo y elaboración de esta propuesta.

En el tercero se plantea la propuesta pedagógica; para ello se empieza fundamentando el tema de las diferencias y alteridad en educación, luego el fundamento pedagógico con respecto a la pedagogía de las diferencias, también se abordan algunas estrategias para la enseñanza de la

filosofía, enfatizando en la Filosofía con niños y en esta, las comunidades de indagación dados sus aportes para la propuesta pedagógica y, finalmente se desarrolla el diseño de las estrategias didácticas junto con las planeaciones de las tres clases.

El cuarto apartado comprende la propuesta metodológica e investigativa, en el cual se presenta el tipo de investigación que para este proyecto es de corte cualitativo con alcance interpretativo y un enfoque de estudio de caso. Igualmente, este apartado contiene las herramientas elegidas para la recolección y el análisis de los resultados de esta.

El quinto apartado analiza los hallazgos obtenidos a través de la implementación de las estrategias, –siguiendo como guía para la interpretación de los datos construidos, los objetivos específicos de este proyecto. Así, se presentan seis hallazgos: relación de los lineamientos curriculares de la clase de *educación ética y valores humanos* con la filosofía, la amistad desde la perspectiva de los estudiantes con TEA, utilidad de la noción de amistad aristotélica en la actualidad, apoyos y adecuaciones para maestros de filosofía y estudiantes dentro de un aula diversa, modificación y adaptación de algunas estrategias de la EF y, ser maestro de filosofía en un aula diversa

Finalmente, el proyecto se cierra con las conclusiones a las que se llegaron después de la elaboración e implementación y con la bibliografía que sirvió como referente en la elaboración de este proyecto pedagógico-didáctico.

Planteamiento del problema

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado las Orientaciones Pedagógicas para Filosofía en la Educación Media (2010), las cuales buscan que la Enseñanza de la Filosofía (EF) atienda al desarrollo de competencias críticas y argumentativas para una verdadera participación en la sociedad. Pese a todo esto, estas orientaciones no proponen estrategias pedagógicas que tengan en cuenta la EF en estudiantes de educación media con quienes la escuela usa apoyos para sus aprendizajes, entendiendo que no son solo los estudiantes con un marcador de diferencia quienes los requieren sino en general la mayor parte de los estudiantes del aula, pues, precisan de ajustes razonables para llevar a cabo de forma efectiva su formación académica.¹ como lo son las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o déficit cognitivo. Una posibilidad de comprender esta falencia podría ser porque se da continuidad a la creencia de que la reflexión filosófica en contexto, o aplicada a la vida diaria, es para una población privilegiada, es decir, para una población regular y no una población diversa. Y, aunque en las Orientaciones se diga que lo que se busca es que los estudiantes encuentren la filosofía como una forma de vida, todo indica que es una forma de vida para un sector limitado de la población escolar que cuenta con capacidades estándares o esperadas por la escuela para su aprendizaje; relegando la participación de aquellos que cuentan con otro tipo de capacidades o facultades para el aprendizaje.

En consecuencia, se hace necesario reflexionar acerca de las realidades escolares, pues, estas exigen seguir pensando en propuestas que respondan a particularidades, necesidades y expectativas de los estudiantes en general. Es por ello que, el reto que tenemos tanto los maestros como los maestros en formación es la generación de estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje en comunidad y la diversidad humana presente en las aulas escolares. Infortunadamente, y aunque el derecho a la educación debe ser una garantía, carecemos de mecanismos que incluyan a todos los miembros de la sociedad indistintamente. Todo parece indicar que, aunque las leyes constitucionales y demás lineamientos del MEN pidan que se garantice la educación para todos esto se ve fuertemente limitado por el desconocimiento de

¹ Aunque este no es el término oficial –este es: estudiantes que cuentan con Necesidades Educativas Especiales (NEE)- con el que se denomina a la población estudiantil diversa, se está intentando hacer la transición a un término que no determine al estudiante únicamente desde sus necesidades. Desde esta perspectiva *estudiantes con quienes la escuela usa apoyos para su aprendizaje*, podría ser una alternativa adecuada.

muchos de los profesionales en educación en cuanto a la generación de estrategias y herramientas que faciliten una educación para la diversidad.

Ahora bien, al hablar estrictamente de la EF, se podría decir que es un campo que se encuentra en continua formación, ya que constantemente están surgiendo nuevas investigaciones y avances que permiten ampliar el panorama respecto a diferentes maneras de impartirla dentro del aula de clase. Entre estas, se pueden identificar varias estrategias para la EF, unas tradicionales como lo son las clases al estilo seminario alemán², otras más contemporáneas, como la Filosofía para Niños (FpN), o la comunidad filosófica; las cuales intentan redefinir la naturaleza y la finalidad de la filosofía de tal manera que, permita su acceso a un público que, bajo la mirada de su enseñanza tradicional, era considerado restringido por su edad o por sus conocimientos teóricos, estos son, los niños y cualquier sujeto con ganas de reflexionar acerca de su entorno y las dinámicas que le son propias, pero cuyos conocimientos se consideran no suficientes o pertinentes para estar dentro de la academia. Gracias a estas nuevas estrategias, la EF se ha apropiado de nuevos espacios en donde cualquier sujeto, sin importar sus capacidades y diferencias, puedan realizar reflexiones filosóficas.

Un claro ejemplo de lo mencionado es la comunidad filosófica propuesta por Michel Onfray³, pues, afirma que el verdadero significado de la filosofía ha sido tergiversado, ya que, mientras que en la Antigüedad para los griegos el filosofar se traducía como una forma de vida, “[...] un filósofo lo es porque su vida lo demuestra: en signos aparentemente anecdóticos, pero también en su manera de mantener una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.” (Onfray, 2008, p.41), en la actualidad “[...] filosofar es producir conceptos, ideas, justificaciones teóricas y argumentos para un poder que impone su imperio sobre cuerpos y almas” (Onfray, 2008, p.43). Así, es necesario, tal como lo propone el autor, retomar el sentido “original” del filosofar, es decir, desarrollar una reflexión constante respecto a la propia existencia, para así, en alguna medida, llevar una vida filosófica y reflexiva verdadera.

Empero, aunque estos aportes son de gran relevancia en tanto defienden a la filosofía posicionándola como una herramienta necesaria desde los primeros años de vida del sujeto (constituyéndola como una forma de vida), y la sacan del encasillamiento por parte de la institución, no alcanzan a abarcar los diversos modos de pensamiento que se encuentran dentro

² Espacio en el que se concentra una pequeña cantidad de estudiantes para debatir acerca de una obra o filósofo, con el fin de construir de manera recíproca conocimiento. Este se diferencia de las clases magistrales en tanto la discusión no es dirigida por el docente sino por los estudiantes.

³ Filósofo francés contemporáneo cuyo trabajo está relacionado, mayormente, al hedonismo.

del aula, como lo son puntualmente los estudiantes con TEA. Es por esto que, desde esta perspectiva, se vuelve necesario pensar en la creación de nuevas alternativas y estrategias para la EF que favorezcan el aprendizaje de esta por parte de toda la comunidad estudiantil y, asimismo, la participación activa de los estudiantes dentro del aula.

Desde lo anterior, y a partir de una práctica pedagógica realizada por las presentes autoras en la IED República Bolivariana de Venezuela (RBV) durante los semestres 2018-I y 2018-II, particularmente en un aula inclusiva con estudiantes con TEA, nos encontramos con algunas dinámicas en las cuales la enseñanza de la filosofía parecía quedar corta en sus estrategias a la hora de enseñar a la diversa población estudiantil. En primer lugar, los estudiantes con TEA se encontraban realizando otro tipo de actividades diferentes a las de sus compañeros, lo cual quiere decir que los contenidos que aprendían los demás estudiantes en el aula se alejaban en complejidad y pertinencia en relación con lo esperado en el grado en el que se encontraban, de los que ellos estaban trabajando. En segundo lugar, el profesor carecía de herramientas que permitieran la enseñanza de los contenidos filosóficos de manera equitativa e inclusiva. Dejando entrever los serios problemas a los que se enfrenta la EF cuando se sale de los límites propuestos por su institucionalización.

Es por esta razón que, como maestras en formación que desarrollamos observaciones y acercamientos a la EF en el colegio anteriormente mencionado, una situación en particular comenzó a inquietarnos, a saber, qué estrategias para la EF son pertinentes para un aula inclusiva que cuenta con estudiantes con TEA. Teniendo en cuenta que, en el contexto de la EF se enmarcan las competencias ciudadanas delimitadas por el MEN -donde un aspecto pertinente y relevante dentro de estas se refiere a las relaciones con los otros para una adecuada convivencia en sociedad- en la clase de filosofía en la cual nosotras, las maestras en formación, realizamos nuestras prácticas no se había abordado el tema de la amistad, consideramos que un aporte desde la EF que tuviera en cuenta la diversidad en el aula es el de la enseñanza de este tema.

Pregunta de Investigación

Cómo enseñar la noción de “amistad” en el marco de las competencias ciudadanas en un aula diversa del grado once en el IED RBV.

Objetivos.

Objetivo general

Desarrollar y evaluar estrategias pedagógicas para la enseñanza del concepto aristotélico de amistad, en el marco de las competencias ciudadanas, en un aula diversa del grado once de la IED RBV con la participación de estudiantes con TEA.

Objetivos específicos.

- ✓ Identificar los aspectos centrales del concepto aristotélico de amistad, en el marco de las competencias ciudadanas, para su enseñanza desde la filosofía en un aula diversa con la participación de estudiantes con TEA.
- ✓ Articular las estrategias de EF con las comprensiones actuales sobre el pensamiento de los estudiantes con TEA.
- ✓ Analizar el desarrollo de las estrategias de EF para enseñar el concepto de amistad en un aula inclusiva con estudiantes con TEA.

Justificación

En la actualidad, se hace necesario buscar formas de armonizar la enseñanza de la filosofía con el diario vivir de los sujetos, mostrando que esta, aunque carece de estrategias y/o herramientas que fomenten su difusión en los distintos ámbitos de desarrollo educativo, cumple un papel fundamental dentro de la constitución de la sociedad. Por ello es necesario contribuir a la constante construcción de la EF en pro de crear nuevas formas de enseñarla dentro de aulas tan diversas como filosofía misma.

La EF está en construcción y aún tiene ciertos vacíos a nivel teórico y pedagógico como el hecho de que si bien en el campo disciplinar abordamos la otredad y la alteridad parecemos olvidarlo cuando nos encontramos en un aula de clase, suponiendo que todos los estudiantes tienen las mismas características desde una mirada homogenizadora de EF; dichos vacíos generan distancias para la atención de las múltiples exigencias del aula y la diversidad que en ella habitan, dificultando que, cuando nos encontramos con alumnos que requieren de apoyos para su aprendizaje (como en el caso de los estudiantes con TEA), no sea posible contribuir de manera acertada a sus procesos de aprendizaje debido al poco conocimiento con el que se cuenta para ello.

En primer lugar, porque no existen unos antecedentes específicos a la hora de indagar con respecto a estrategias de la enseñanza de la filosofía en ambientes de inclusión o en creación

de apoyos didácticos para estudiantes con TEA. Este vacío en el conocimiento muestra que en la filosofía la preocupación ha venido siendo la producción de conocimiento teórico y tradicional; sin embargo, y pese a la múltiple producción intelectual, se ha descuidado un campo fundamental y es el de la EF porque, a pesar de que en la filosofía se habla de conceptos como la alteridad, la diversidad, etc., no se han creado mecanismos para que este ideal de filosofía para todos sea posible dentro del aula.

En segundo lugar, es necesario que la filosofía logre hacer un verdadero vínculo y estreche lazos con la pedagogía; pues sin este componente el campo de la EF no logrará fortalecerse ni atender a los fenómenos que se dan dentro del aula. Esta separación debe desaparecer para que el campo de construcción del conocimiento filosófico pueda seguir creciendo y atendiendo a las diferencias que tanto se defienden en los discursos, pero que sin la pedagogía no pueden ser llevados al plano práctico. Por ello, es pertinente que desde la filosofía y en conjunto con la pedagogía establezcamos nuevas estrategias que atiendan y apelen a otras múltiples formas de enseñar la filosofía.

En tercer y último lugar, es importante entender que el maestro tiene una responsabilidad ética y política en articular y adaptar sus conocimientos de tal manera que logre llegar a sus estudiantes. Pero no sólo esto es necesario como parte de responsabilidad ética del maestro; también, en el marco de educación en competencias ciudadanas, el maestro tiene la responsabilidad de contribuir en la formación de ciudadanos competentes que aprecien y valoren las diferencias. Es por ello que el MEN en sus textos *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!* (2004) y *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!* (2006), habla de la importancia que tiene el formar a los estudiantes no sólo para que atiendan a unos estándares de conocimiento sino también a unas competencias básicas que les permitan ser ciudadanos activos y comprometidos a nivel social.

Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. (MEN, 2004, p. 3)

Esto resulta indispensable y necesario porque en la escuela se nos olvida que aquellos estudiantes que no cumplen con sus cánones tradicionales son ciudadanos y por ende sujetos activos dentro de la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Así, resulta necesario que los maestros en filosofía flexibilicemos los lineamientos y estándares que nos da el MEN con el fin de que todos y cada uno de los miembros del aula puedan ser partícipes en la formación de competencias ciudadanas. Los estudiantes con TEA también se van a encontrar

en situaciones en las cuales deben poner en práctica sus habilidades y conocimientos en pro de la construcción tanto de ambientes escolares sanos como participativos.

Finalmente, y desde el marco de las competencias ciudadanas, resulta fundamental construir herramientas y apoyos para que todos los miembros de esta sociedad seamos partícipes de ella y de sus procesos; sin desconocer que el desarrollo moral de los sujetos hace parte de su formación ciudadana y es esencial ya que,

Las competencias relacionadas con el desarrollo moral no sólo son imprescindibles, sino también susceptibles de ser trabajadas en un proyecto de formación ciudadana. Por ejemplo, [...] la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana, se encuentran a lo largo de toda la propuesta, pues todo el tiempo necesitamos estas habilidades para relacionarnos con las demás personas (MEN, 2004, p. 8)

Y es que la capacidad de hacer juicios morales sólo se forma si los maestros de filosofía generamos los recursos para que todos los estudiantes del aula puedan aprender a realizarlos porque “No se trata de “estandarizar” a cada persona, pues cada cual es diferente, sino de establecer lo que necesitamos saber y saber hacer para que cada cual vaya desarrollando sus propias potencialidades” (MEN, 2004, p. 9). Es decir, desde el marco de la pluralidad, el maestro debe contribuir a que cada estudiante forme y realice sus propios juicios morales (como evaluar qué es un amigo y quién puede ser uno y por qué lo es) desde las particularidades mismas del alumno.

Contexto Institucional

El IED República Bolivariana de Venezuela se encuentra ubicado en el barrio Santafé de la localidad de los Mártires en el centro sur de la ciudad de Bogotá. Socialmente se considera a la población que habita este sector como vulnerable por factores como el ejercicio del trabajo sexual, contar con la mayor cantidad de hogares de paso del Bienestar familiar, encontrarse ubicada allí la plaza de mercado Paloquemao y por encontrarse población de muchos lugares del país, entre otros factores.

Esta institución es uno de los referentes a nivel nacional en lo que respecta a la educación inclusiva, pues aproximadamente desde hace 24 años ha vinculado estudiantes con algún tipo de discapacidad. A través de las aulas exclusivas, es decir aulas en las que profesionales en el área de la psicología y la educación especial se encargaban de la educación especializada de estudiantes con autismo, concretaban el acceso al derecho a la educación a los niños, niñas y adolescentes tanto del sector como de otras partes de la ciudad.

Posteriormente, hacia el año 2011 y por medio de varias reformas educativas llevadas a cabo desde la rectoría misma, se transformaron y flexibilizaron los currículos para dar paso a lo que en la institución se llaman aulas diversas; porque el objetivo se convirtió en que el aprendizaje

fuera de acceso para los estudiantes sin importar su condición. “En consecuencia, cada uno de los procesos pedagógicos está enfocado hacia la diversidad, el respeto a la diferencia y la construcción del proyecto de vida” (Florido, 2018, p. 224).

En conversación con el profesor Florido -rector en el año 2018 del IED RVB-, aunque el actual Proyecto Educativo Institucional (PEI) se encuentra en proceso de reestructuración, lo que se busca en la institución con la creación del nuevo PEI es cambiar aquella frase de “integración para la inclusión” por “integración para la diversidad”. Finalmente, y siguiendo la información suministrada en la página del Premio Compartir, uno de los logros alcanzados que se le debe a las múltiples gestiones de la institución, es el hecho de que el ICFES realizara ajustes a las pruebas saber 11, desde el año 2013, avanzando en la accesibilidad a la presentación de esta por parte de los estudiantes de todo el país.

Otro de los procesos desarrollados en la IED República de Venezuela, en relación con los estudiantes con discapacidad, se refiere a la Colección Azul. Este material fue elaborado con la finalidad de acercar el currículo a aquellos estudiantes que requieren la modificación de las estrategias de aprendizaje para su interiorización. Dentro de esta colección encontramos el libro sobre filosofía cuyo objetivo es

favorecer el aprendizaje de nuestros niños, niñas y jóvenes en el área de filosofía. Está diseñado desde un enfoque incluyente, y por lo tanto cuenta con varios apoyos gráficos, instruccionales y didácticos que permiten acercarse a la disciplina de filosofía de manera alternativa (Colección Azul-Filosofía inicial, 2018 y en progreso, p. 3).

En dialogo con el profesor Mauricio Molano –Docente de apoyo a la inclusión-, los recursos para la construcción de este material tienen tres fuentes centrales: Libros tradicionales para la enseñanza de la filosofía, bases de datos españolas educativas y libros para la enseñanza en estudiantes con NEE. Con esta recolección de información se pudo evidenciar que la manera pedagógica que brindaba las mejores herramientas era el diseño universal de aprendizaje puesto que permitía la flexibilización del currículo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; pero sin dejar de lado el horizonte del aprendizaje significativo.

Dentro del índice del libro azul sobre filosofía encontramos el componente Axiológico –al que pertenece el valor de la amistad- el cual, aunque si bien se encuentra terminado, aún está sujeto a correcciones, puesto que, debido a la dificultad para la construcción del material de enseñanza de la filosofía, este libro aún se encuentra en etapa de elaboración dentro del grupo de apoyo a la inclusión de la institución.

Contexto del aula

Para el desarrollo de este proyecto pedagógico, se contó con el apoyo de la maestra de la clase de *desarrollo personal y social* (la cual equivale a una fusión de las materias de ética y de educación religiosa) quien facilitó tres de sus sesiones para la implementación de este. Este proyecto fue pensado, en un primer momento, para la clase de filosofía; sin embargo, no se pudo implementar en esta, a causa de que el cronograma del año académico ya estaba establecido y resultó imposible encontrar los espacios necesarios para llevarlo a cabo.

El proyecto se implementó en el grado 1101 y estuvo compuesto por 39 estudiantes entre quienes se encontraban 2 estudiantes con TEA y 18 con Déficit Cognitivo. Todas esas diversidades humanas que convergían en el aula estuvieron influenciadas por diferentes factores que dificultaron las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Principalmente porque el curso fue una unión entre los estudiantes de los grados 1001 y 1002 que fueron promovidos al grado 11, y esto generó, desde el inicio del año académico, una tensión marcada entre ambos grupos; es decir, se creó una suerte de rivalidad entre “bandos” que no les permitió romper con sus prejuicios y relacionarse entre sí, sino que, por el contrario, se levantaron unos muros invisibles en el aula que los separaban cada vez más. Un ejemplo de esto es el hecho de que no se permitían entre ellos mismos trabajar con el otro grupo, pues cuando esto sucedía se generaba discordia e incluso agresiones verbales que dificultaban el desarrollo de las clases; y preferían recibir una calificación negativa que verse obligados a tener que trabajar con aquellos que pertenecían al grupo rival.

Referentes Conceptuales

Antecedentes pedagógicos e investigativos

Para la búsqueda de antecedentes se acudió al repositorio virtual de la UPN con las siguientes palabras claves:

- ✓ Autismo y enseñanza de conceptos.
- ✓ Autismo y filosofía.
- ✓ Autismo y amistad.

En estas búsquedas no se encontraron documentos en los cuales hubiese una relación conceptual con las temáticas a abordar en este trabajo de grado, lo cual conlleva a inferir la necesidad de continuar realizando trabajos pedagógicos e investigativos en estas áreas de conocimiento.

También se realizó una búsqueda en Google Académico con las mismas palabras claves. Los resultados se presentan a continuación.

Autismo y enseñanza de conceptos: Con estas palabras claves se encontraron dos artículos que enfatizan en la necesidad de generar herramientas y aprendizajes que puedan ser transferidos al mundo real y al contexto mismo de las personas con TEA. El primer texto que arrojó el buscador se titula *Software para la enseñanza de emociones al alumnado con Trastorno del Espectro Autista* y el segundo se titula *La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con Trastorno del Espectro Autista: una investigación colaborativa*.

Para el caso del primer texto encontramos que su desarrollo no se centra en la enseñanza de conceptos de personas con TEA, sin embargo,

Como afirma Pavia (2010), la interacción con el medio digital, entre otros aspectos, permite aumentar las posibilidades de estos alumnos para relacionarse con el entorno y mejorar, de esta forma, su calidad de vida afectiva, personal, emocional, laboral y profesional, evitando la exclusión y favoreciendo, por tanto, la inclusión [...] (Lozano et al., 2011, p. 140).

En cuanto al segundo texto, al igual que el anterior, no cuenta con una relación teórica con respecto a las palabras claves buscadas. Pero, también resalta que las estrategias de enseñanza deben atender al contexto social del alumno con TEA ya que como se dice en el texto:

Es posible que estos desesperanzadores resultados sean debidos a que tales investigaciones se centraron en una enseñanza de principios específicos descontextualizados basados en la superación de tareas no creándose, de esta forma, las

condiciones necesarias para la transferencia de los aprendizajes al mundo real. Así, la intervención con niños con TEA requiere de un modelo educativo que, además de basarse en el principio de la estructuración, potencie la espontaneidad y proporcione oportunidades ricas y variadas al niño en su entorno social. (Alcaraz et al., 2010, p. 370)

Para las siguientes palabras claves no se evidenciaron hallazgos con el buscador de Google Académico.

- ✓ Autismo y filosofía
- ✓ Autismo y amistad

Resultado que igualmente conlleva a pensar en la necesidad de desarrollar propuestas y proyectos pedagógicos e investigativos, toda vez que en las aulas escolares se reconoce cada vez más la diversidad.

A continuación, se presentan dos referentes conceptuales considerados necesarios para el presente trabajo, el primero, cómo aprenden nociones y conceptos las personas con TEA y, el segundo, el concepto de la amistad desde la mirada filosófica.

Cómo aprenden nociones y conceptos las personas con TEA

Para entender mejor el cómo aprenden e interiorizan las nociones y los conceptos las personas con TEA es necesario adentrarse en el desarrollo y el manejo que dan a actividades y razonamientos complejos; es decir, el manejo que estos le dan a lenguajes no explícitos, metafóricos y gestuales que solemos utilizar e interpretar sin mayores dificultades el resto de las personas. Para comprender de una forma acertada algunas estrategias, utilizadas en otros ámbitos diferentes al filosófico, es pertinente retomar algunos textos autobiográficos que nos ilustran y muestran la manera en la que las personas con TEA interiorizan sus conocimientos y también retomar aquellos planteados por documentos derivados de investigaciones.

Uno de los primeros rasgos, que resulta ser descrito por algunas personas con TEA, es el uso de la memoria. Pues como lo afirma Haddon en su libro *El curioso incidente del perro a medianoche*: “Me sé todos los países del mundo y sus capitales y todos los números primos hasta el 7507” (Haddon, 2004, p. 11). Es tal el desarrollo y la aprehensión de conceptos mediante la memoria que logran recordar y asociar múltiples conceptos y hechos de manera lógica y ordenada. Todo parece demostrar que su apetencia por el orden y el seguimiento de patrones los lleva a tener un mayor dominio de áreas de razonamiento lógico y cuantitativo como las matemáticas. Pero, hay que tener presente que, si bien la memoria de algunas personas

con TEA es muy buena, resulta ser selectiva puesto que la memorización y aprehensión de conceptos se da sólo en temas que son de su interés.

Al respecto, en el libro *Síndrome de Asperger ¿excentricidad o discapacidad social?* Pilar Martín enuncia lo siguiente “cómo, a pesar de su gran capacidad para el almacenamiento de datos y sucesos, el niño tiende a experimentar notables deficiencias con respecto a su capacidad para evaluar críticamente la información adquirida” (Martín, 2004, p. 167). Es decir, pese a que se reconoce que algunas personas con TEA tienen un gran desarrollo en la capacidad de acumulación de información, no hay una trascendencia para una evaluación crítica de la información adquirida, debido a que dicha memorización no traspasa otros planos de la mente en donde la información sea analizada y examinada.

Otra de las estrategias, que permite el aprendizaje de conceptos y nociones, es el uso de las instrucciones claras y específicas. Pues es por medio de ellas que logran hacer las interconexiones textuales que les permite entender la causa no sólo de su actuar sino también de determinado suceso; ejemplo de ello lo expone Haddon, el cual afirma lo siguiente: “Siobhan me comprende. Cuando me dice que no haga algo me dice qué es exactamente lo que no se me permite hacer. Y eso me gusta” (Haddon, 2004, p. 47). Estrategias de ordenar la información bien sea en una lista de instrucciones o en una agenda con los deberes y las horas en las que hay que llevar a cabo múltiples acciones resulta ser una excelente herramienta en los procesos de secuenciación de actividades para las personas con TEA porque “estos niños muestran problemas para procesar la secuencia de estadios o pasos a seguir para resolver una tarea, además de unas dificultades notables para formar una representación interna del objetivo final de la tarea a realizar” (Martín, 2004, p. 164). Es así que la estrategia de secuenciación e instrucción resulta útil, debido a que brinda cierta independencia en la persona con TEA al explicarle de manera clara y concreta los pasos que debe seguir para llevar a cabo una acción determinada. No hay que pasar por alto que, si bien es una estrategia que facilita la acción y elaboración de tareas no siempre acerca a la persona con TEA a una internalización de la actividad, siéndole posteriormente necesario mantener el apoyo instruccional para llevarla a cabo.

Otro de los aspectos que se pueden sumar a las estrategias es el hecho de que para aprender nociones y conceptos las personas con TEA necesitan de ambientes con condiciones específicas, pues la disonancia y el desorden son aspectos que algunas no logran tolerar con facilidad, de esta manera, Tammet explica en su libro autobiográfico que “Me resultaba muy difícil filtrar el ruido externo y solía taparme los oídos con los dedos para poder concentrarme” (Tammet, 2006, p. 60). Sin embargo, también cabe resaltar el hecho de que encuentran en la

música orden y armonía, lo cual hace de esta algo que “siempre me hacía sentir en paz y feliz interiormente” (Tammet, 2006, p. 59). La música podría ser usada como un elemento que ayude a la adquisición de conceptos y nociones en algunas de las personas con TEA, en tanto les ayuda a canalizar sus sentimientos y sensaciones, logrando un estado de paz y tranquilidad. Es así que, en el proceso de aprendizaje de las personas con TEA juega un papel importante el ambiente escolar en el que van a desarrollar sus aptitudes y capacidades; por ello es que la escuela y los maestros tienen que generar un ambiente que posibilite orden y disminución de distractores para que los estudiantes con TEA logren acceder a los contenidos del currículo al igual que sus demás compañeros.

La escuela tiene un papel fundamental dentro de la formación de las personas con TEA, así como con el resto de las personas, pues es quien cuenta (o debe contar) con las herramientas para propiciar ambientes y estrategias que faciliten el aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes. Aunque, esta es una de las funciones más importantes de la escuela, pues ostenta el *rol* de ámbito social en que se propicia el adecuado desarrollo de sus estudiantes, en el caso de los estudiantes con TEA, hay que tener en cuenta que “la mera integración del niño en un centro escolar normalizado no implica por necesidad un progreso palpable en su habilidad para la interacción social recíproca o en su capacidad para la formación de relaciones de amistad” (Martín 2004, p. 157). Por ende, aunque el estudiante sea llevado al ambiente escolar, nada garantiza que tenga un progreso en su interacción social.

Por último, también cabe resaltar una característica de *algunas* personas con TEA y es la de “Asociar los diferentes colores y emociones que experimento con cada vocablo y su significado me ayuda dar vida a las palabras” (Tammet, 2006, p. 19). De esto, se podría decir que las personas con TEA son particularmente visuales y su aprehensión del mundo se da, mayormente, a través de imágenes. Como, por ejemplo:

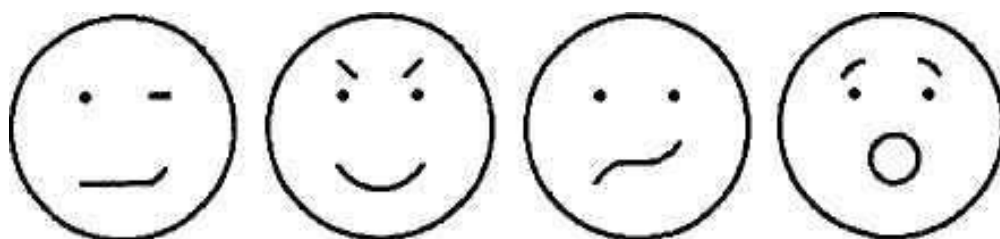


Imagen N°01, Haddon, M. (2004). El curioso incidente del perro a medianoche.
Recuperado de: <http://asperger.org.ar/wp-content/uploads/2015/12/El-curiosos-Incidente-del-Perro-a-Medianoche-Mark-Haddon.pdf>

La figura anterior muestra un claro ejemplo de una estrategia para que las personas con TEA aprendan a relacionarse con el otro, pues, como menciona Haddon en su libro, si bien le resultaba “difícil decidir cuál de los diagramas se parecía más a la cara que veía, porque las caras de la gente se mueven muy deprisa” (Haddon, 2004, p.12), significaron una herramienta bastante útil a la hora de identificar las emociones y sensaciones que expresaba el otro. Hay que tener en cuenta que

aunque muchos niños con el síndrome de Asperger se benefician de las técnicas de ayuda visuales tales como pictogramas o los esquemas explicativos para la clarificación de tareas y solución de problemas, muchos otros favorecen sus habilidades lingüísticas y utilizan la mediación verbal en su acercamiento a los problemas. (Martín, 2004, p. 160)

Esto se da porque si bien muchas de las personas con TEA desarrollan sus aptitudes sociales con mayor facilidad, algunas cuyo autismo es más verbalizado se nutren más de los aspectos lingüísticos y verbales. Como en el caso de las personas con síndrome de Asperger, para quienes una de sus características es el hecho del excelente manejo de conceptos y nociones lingüísticas que, en muchas ocasiones, resulta superior o con mayor desarrollo que el de otros estudiantes dentro de su mismo rango de edad. Por ello, resulta necesario que los maestros tengan presentes cada una de las características de sus estudiantes para que las estrategias sean las adecuadas y atiendan a necesidades educativas; ya que no resulta ser lo mismo implementar herramientas visuales en un estudiante cuya facilidad o destreza es lo lingüístico, la palabra y lo que ella trasmite.

Amistad

Amistad en Marco Tulio Cicerón

Una de las definiciones de amistad que estuvo en consideración para el contenido filosófico de la propuesta pedagógica en la IED RBV, fue la de Marco Tulio Cicerón. Él, en tratado filosófico *el Lileo o sobre la amistad*, define la naturaleza y los modos en los que se da la amistad verdadera. Este tratado es escrito en forma de diálogo y se desarrolla a partir de la muerte de Escipión, un militar y político romano. A través del diálogo Cicerón presenta la naturaleza de la amistad y su importancia dentro de la vida misma, por ello es por lo que Escévola y Fanio encauzan la conversación de tal forma que se evalúen los límites, condiciones, etc., que permiten saber si se habla de una amistad verdadera o falsa.

Así pues, en su diálogo, Cicerón define que la amistad "no es otra cosa que el consenso con benevolencia y afecto, en todas las cosas divinas y humanas, y no sé si haya sido dado al

hombre por los dioses inmortales algo mejor que ella, exceptuada la sabiduría” (Cicerón, 2005, p. 47). Entonces la amistad al ser algo magno dado por los dioses tiene una relación intrínseca con la virtud, pues es ella quien la engendra y la conserva, sin ella no puede existir de ningún modo. La amistad en Cicerón además hace de las situaciones alegres algo con mayor fuerza y de las difíciles algo mucho más llevadero; la amistad, en este sentido es algo tan íntimo que “Un amigo cierto se ve en una situación incierta” (Cicerón, 2005, p. 103). Ser amigo es un acto incondicional que contempla ser el doble de su amigo, es también un acto desinteresado y que tiende al amor en donde lo importante más que recibir es dar.

Pese a que el tratado filosófico de Cicerón está totalmente dedicado al concepto de amistad y a todas sus aristas, no extiende conceptualmente su exposición, lo que no permite dar respuestas concretas a preguntas que se consideran pertinentes para abordar el tema de la amistad con los estudiantes del grado 11 del IED RBV. También tiende al uso de metáforas que dificultarían la enseñanza del concepto a estudiantes con TEA, puesto que, como se ha visto en apartados anteriores, algunas personas con TEA tienen dificultades para entender este tipo de usos del lenguaje.

Amistad en Aristóteles

La amistad como concepto teórico y valor práctico, desde Aristóteles, será el eje central de la presente propuesta pedagógica. Pues, desde este punto de vista, la amistad es uno de los conceptos más importantes dentro de la filosofía, que ha sido pensado tanto por los filósofos presocráticos como por los contemporáneos, y su importancia radica, principalmente, en que es un valor esencial para la vida social puesto que le permite al hombre crear ciertos tipos de vínculos para su desarrollo y aporte dentro de la comunidad a la que pertenece. Así pues, el concepto de amistad a trabajar desde esta propuesta será el postulado por Aristóteles en la *Ética Nicomáquea* (libros viii y ix).

Aristóteles afirma que la amistad “es lo más necesario para la vida. [...] sin amigos nadie querría vivir, aunque tuviera todos los otros bienes; incluso los que poseen riquezas, autoridad o poder, parece que necesitan sobre todo amigos.” (Ética Nicomáquea VIII, 1155^a5). Lo anterior deja entrever que para Aristóteles la amistad no es un aspecto más de los necesarios para una vida feliz, sino que, es lo *más necesario* para llevar una vida feliz. Es por esto que, como bien lo afirma Aristóteles el hombre es un animal social y naturalmente tiende a la convivencia en comunidad con otros hombres, en la amistad se configura la realización en su totalidad de la sociabilidad y la manera más exitosa de convivencia.

A partir de esto, Aristóteles dirige su reflexión acerca de la amistad desde dos líneas de suma importancia; a saber, *los tipos de amistad y la amistad perfecta*.

Tipos de amistad

Aristóteles empieza la caracterización de la amistad, y los tipos de amistad que existen, enunciando en primer momento que hay opiniones diversas y contrarias acerca de la amistad: “no es poco el desacuerdo que existe acerca de la amistad. Unos la consideran como una especie de semejanza, e identifican semejantes y amigos, [...] Otros, por el contrario, afirman que dos de un mismo oficio no se ponen de acuerdo.” (Ética Nicomáquea VIII, 1155b). Aristóteles toma todas estas opiniones y puntos de vista e intenta explicarlos y rescatarlos y, es precisamente en este aspecto particular que se desprende el concepto de amistad a trabajar por este, pues, es la pluralidad de opiniones la que corrobora el hecho de que el concepto de amistad no es único y universal, sino que, por el contrario, se nutre de distintos significados y se puede aplicar a diferentes tipos de relaciones humanas.

Aunque Aristóteles apoye los diferentes modos en los que se da la amistad, también admite que hay un componente común en las relaciones entre los hombres que permite que lo gestado en dicha relación sea amistad y no otra cosa, a saber, “Debe haber, pues, una buena disposición recíproca y que cada uno desee el bien del otro sin ser ignorante de esto” (Ética Nicomáquea VIII, 1156^a5). En consecuencia, para que una relación pueda ser denominada amistad, es necesario que el querer sea recíproco, y que ambas partes lo reconozcan. Ya que, si el querer enmarcado no es mutuo o alguna de las partes desconoce la reciprocidad del querer, no podría hablarse de amistad sino de otro tipo de relación.

El querer puede manifestarse de varias maneras según el cimiento en el que se base, se puede llamar amigo a un hombre y quererlo porque es bueno, porque puede resultar placentero, porque puede ser útil de alguna manera y se puede obtener de este algún beneficio. Aristóteles manifiesta que existen dos tipos de amistad: la amistad por accidente y la amistad perfecta; en el primero se encuentran la amistad basada en la utilidad y la amistad basada en el placer, en el segundo se ubica la amistad basada en el bien.

Amistad por accidente: en esta categoría entran los tipos de amistad por utilidad y por placer “porque uno es amado no por lo que es, sino por lo que procura, ya sea utilidad ya placer” (Ética Nicomáquea VIII, 1156^a15). En estos dos tipos de amistad existe un querer, pero no por lo que es el amigo, sino porque dicho sujeto resulta útil o placentero, es decir, “en estas son amigos en la medida en que se da en ellos algo bueno y semejante, ya que lo agradable también es bueno para los que son amigos a causa de lo agradable.” (Ética Nicomáquea VIII, 1157^a30).

Así, debe existir algún tipo de afinidad o semejanza entre los amigos respecto al placer o la utilidad dentro de estas amistades.

Estas dos clases de amistad no acostumbran a estar relacionadas “ni las mismas personas suelen ser amigas a la vez por causa de lo útil y lo placentero” (Ética Nicomáquea VIII, 1157a35) Asimismo, “estas amistades son fáciles de disolver, si las dos partes no continúan en la misma disposición” (Ética Nicomáquea VIII, 1156^a20), pues, cuando las dos partes dejan de encontrarse útiles o placenteras no hay más afecto que los una, y por ende este tipo de amistad termina.

Amistad perfecta: este tipo de amistad se basa en la virtud o excelencia de las personas que se quieren, es en este tipo de amistad donde se quiere al amigo por él mismo y no por los beneficios que de él se deriven. Esta clase de amistad, al contrario de las amistades por accidente, suelen tener como algo extra la utilidad y el placer, pues, “los buenos no sólo son buenos en sentido absoluto, sino también útiles recíprocamente; asimismo, también agradables, pues los buenos son agradables sin más, y agradables los unos para los otros.” (Ética Nicomáquea VIII, 1156b15). Así es, gracias a que cada amigo halla placer en las actividades propias y en las parecidas a estas, y, según Aristóteles, las actividades de los hombres buenos son las mismas o parecidas.

Igualmente, la amistad basada en el bien va encaminada a la materialización de un tipo de amistad perfecta, pues, sólo en la amistad de los buenos, basada en la virtud, se da la benevolencia. “es el principio de toda amistad, [...] podría decirse que la benevolencia es amistad inactiva, pues cuando es prolongada y alcanza familiaridad se convierte en amistad, pero no en amistad que existe por placer, porque tampoco la benevolencia radica en estas cosas” (Ética Nicomáquea VIII, 1167^a5-10). En otras palabras, la benevolencia se da en sentido estricto cuando el querer al amigo y querer el bien del amigo por él mismo, se convierten en el eje principal de la amistad.

Ahora bien, puesto que la gente llama “amigos” también a los que se quieren por utilidad... y a los que se quieren por placer, tal vez nosotros también debamos llamarlos amigos y decir entonces que hay varias especies de amistad, y que primera y principalmente lo es la de los buenos en tanto que buenos, mientras que las demás lo son por semejanza con aquélla» (Ética Nicomáquea VIII 4, 1157^a25-31).

La amistad, sea por accidente o por el bien, implica querer al amigo. Tal como lo señala Aristóteles en cada una de las formas de amistad se quiere al amigo y se quiere su bienestar desde distintos motivos y distintas maneras: en la amistad por utilidad el querer el bien del amigo se materializa a través del beneficio que proporciona; en la amistad por placer se quiere el bien del amigo gracias al placer que sus actos establecen y su compañía; y en la amistad

basada en el bien se quiere el bien del amigo por él mismo y no por los beneficios que de él derivan.

Propuesta pedagógica

El marco pedagógico general de este trabajo de grado toma como referente las diferencias humanas y la inclusión; por ello en un primer momento se abordan estos dos conceptos, considerados relevantes ya que, por ejemplo, la comprensión de las diferencias humanas dentro del aula de clase es lo que invita y exige la creación de estrategias pedagógicas y didácticas que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos; pues, sólo cuando el maestro comprende que todos son diferentes dentro de su aula, es que puede generar los apoyos y modificaciones pertinentes en la forma en la que imparte su conocimiento. En el caso de la palabra inclusión y relacionada con lo educativo, se ha desdibujado el concepto pues se limita a comprender que la inclusión es un asunto físico, en donde los maestros tienen 2 grupos de estudiantes en el aula (“normales” y “anormales”) y que sus apoyos en clase deben atender a esa población específica de los denominados “anormales”. Por el contrario, en el aula hay una pluralidad de personas y todos, incluyendo el maestro, tienen diferencias que se expresan siempre en las relaciones; por tanto, el maestro debe atender a esa diversidad en el aula y no a ese grupo considerado diferente al del resto de estudiantes con capacidades regulares.

Pese a que se ha avanzado en términos teóricos con respecto a las diferencias humanas y a la inclusión, aún falta mucho camino para que esto se concrete en el aula. En la actualidad, en Colombia se habla de una inclusión social y educativa que –como en el caso del aula de filosofía del IED RBV- aún está en una inclusión espacial o física. Es por esto que es necesario seguir reflexionando y repensando desde el campo de la pedagogía para que se posibilite una verdadera participación en el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del aula de clase.

Después, en un segundo momento, se presenta una revisión sobre las estrategias para la EF, desde las cuales se pudo evaluar cuál de ellas era la más acertada y pertinente para este proyecto. Aquí se evidenció que FpN brinda las herramientas didácticas y pedagógicas para la implementación de este proyecto; ya que, por medio de las dinámicas de una comunidad de indagación, consideramos se puede conllevar a los estudiantes a construir su conocimiento.

Y, en un último momento, se presentará el diseño de la propuesta planteada desde 3 encuentros en el aula inclusiva. Todo lo anterior, con el fin de cumplir el objetivo general: Desarrollar y evaluar estrategias pedagógicas para la enseñanza de la noción de amistad, en el marco de las

competencias ciudadanas, en un aula inclusiva del grado once de la IED RVB con la participación de estudiantes con TEA.

Diferencias y alteridad en educación

Dentro de las grandes discusiones que se han gestado en pedagogía respecto a la enseñanza, teniendo como base las diferencias de los estudiantes, encontramos situada la teoría de Carlos Skliar desde la filosofía de la educación. Él a través de varios de sus trabajos enuncia aquello que denomina la pedagogía de las diferencias. En el problema construido por las presentes autoras, esta teoría resulta ser acertada y crucial ya que pone en evidencia la enorme barrera en el ámbito de lo educativo que nos lleva a ver dos extremos que se han venido dando en el contexto actual, el de los “anormales” -que vendrían siendo aquellos que la escuela encasilla dentro del marcador del diferente- y los “normales” -que son aquellos que cumplen con lo esperado por la escuela-. Es por ello que con lo escrito por Skliar podemos ampliar el panorama de la educación y entender que el asunto no es atender a la diferencia como algo unívoco sino como algo múltiple, en el cual las exigencias de lo pedagógico van a ampliar sus dimensiones. Es así que en los siguientes párrafos esclareceremos y ahondaremos en los puntos fundamentales del trabajo del autor en relación con el proyecto pedagógico.

A la hora de enfrentar la realidad y el contexto educativo, es necesario mostrar las diferencias que existen entre los sujetos, Carlos Skliar expone el fuerte problema que hay entre la alteridad y la pedagogía, en tanto que entender que el otro es diferente a mí, ha sido un conflicto que se ha venido gestando en el transcurso de la historia. Es debido a esto que las pedagogías pareciesen atender más al otro en univocidad que al otro en multiplicidad, puesto que estas pedagogías se preocupan por atender al otro en concreto y no a los múltiples otros que hay en el ámbito social. De Ahí que el autor diga:

Así expresadas, estas frases no parecen ser otra cosa que una suerte de pluralización de lo mismo, o una multiplicación repetitiva del yo, condescendiente y austera, que sólo intenta generar mayor ambigüedad, quitarle la respiración al otro y provocar aún mayores limitaciones en su espacialidad. (Skliar, 2002, p. 90)

Aquí el problema no sólo debe ser entendido como el cuestionarse acerca de quién es el otro, sino que debe procurar entender el espacio que ocupa el otro. Un espacio que ha sido designado, ignorado y hasta conquistado; es la espacialidad del otro la que va a permitir verlo como otro y no como una repetitividad de la mismidad. Esto resulta fundamental en este proyecto pedagógico puesto que se busca reivindicar las diferencias que hay en el aula, entender que todos los estudiantes requieren apoyos diversos para poder tener un proceso óptimo de aprendizaje y además que en el aula el otro que es diferente al maestro no es un grupo

homogéneo sino por el contrario diverso con conocimientos previos, expectativas, intereses, necesidades y talentos distintos.

Es así que se identifica un problema y es el hecho de entender al otro dentro del ámbito de la diversidad, pues, lo que en ella se busca es crear la ilusión de que se comprende la diferencia del otro. Pero lo que en realidad sucede es que se repudia esa diferencia bajo la máscara del encubrimiento. Así pues, Skliar menciona que "se trata de reconocer la diversidad como dato descriptivo y transformarla, enseguida, en un largo y penoso proceso de alterización, en su victimización y en su culpabilidad" (Skliar, 2002, p. 92). Ya que este problema es algo que se viene gestando desde el sistema de la colonización, en el cual se hizo creer que el otro era simplemente aquel que no encajaba en el modelo y proyecto humanizador de occidente; y que, por ende, sólo su capacidad de creer en Dios era algo que lo acercaba, más no lo hacía hombre. El problema del otro es algo que debe ser planteado y entendido desde su espacialidad, con el paso a la modernidad va a surgir un problema y es que:

Ahora el otro ya no es, sólo, el otro del mal o el mal del otro, sino una invención de la mismidad, de nosotros mismos y de la necesidad de definir mejor aquello que nuestro "yo" contiene y/o debería contener. (Skliar, 2002, p. 99)

Esto permite observar que el problema ya no es el otro como menos o malo, sino entender aquello que soy o no soy a través de lo que logro obtener de ese otro. Es decir, por medio de la espacialidad, los hombres comprenden que el problema es entender cuáles de sus características lo diferencian del otro y le son propias. Aquí el punto no es ver al otro como un hombre en estado de inferioridad sino como otro que es diferente a mí por determinadas características. Es por ello que se termina por acotar el término multiculturalidad puesto que: "Quizá el otro multicultural sea, en realidad, un otro desigual; un otro diverso, pero igual o equivalente a todos los demás (pensados como) diversos (Skliar, 2002, p.111). El ver el otro como multicultural implica que esa irrupción con el otro es algo que nos difiere, que nos hace notar la diferencia. Finalmente, Skliar termina por mostrar que hay un fuerte problema cuando lo mismo y el otro quieren estar en el ámbito de la escuela ya que en la escuela parece prohibirse la diferencia del otro desde la mismidad de la escuela misma. Es por ello que el autor dice que debemos plantear una pedagogía

Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra. Una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obliga a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad. (Skliar, 2002, p. 118)

Esta propuesta de Skliar es fundamental para el desarrollo de este proyecto pedagógico ya que plantea el hecho de cómo ha venido siendo entendido el otro y las diferencias dentro del aula. Pues, en este proyecto es importante que las maestras en formación generemos herramientas y estrategias didácticas que contribuyan a las múltiples diferencias que nos encontramos en esta. Un ejemplo de cómo se busca contribuir, desde este proyecto, a la educación de los estudiantes desde sus multiplicidades es la creación de herramientas y apoyos que faciliten sus procesos de aprendizaje. Ya que en un aula no nos encontramos con un grupo de alumnos con el mismo tipo de requerimientos sino por el contrario muchas diferencias que vuelven necesario que como maestros nos repensemos y adecuemos las didácticas según las multiplicidades del aula.

Pedagogía de las diferencias

La pedagogía de las diferencias planteada por Carlos Skliar es otro de los puntos importantes en la construcción de este proyecto pedagógico puesto en el marco de las políticas educativas de inclusión escolar. Estas políticas educativas de inclusión, así como una larga historia de la escuela han generado un fenómeno dentro del aula y es el hecho de que ya no se percibe en el aula a unos otros es decir, a los alumnos, sino que se percibe dos tipos de otros, el de los alumnos “normales” (alumnos que cumplen con las expectativas esperadas en el aula) y los alumnos “anormales” (aquellos que se escapan a los requerimientos o expectativas del aula). Esto se desarrollará con mayor profundidad a continuación.

Ante los cambios en las políticas y el auge de las alternativas de integración e inclusión escolar, y en el encuentro de los “normales” con los “anormales” es que surge la necesidad de entender el contraste entre las diferencias y los diferentes, "Me parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión, pues se viene confundiendo digamos trágicamente la/s diferencias con los diferentes" (Skliar, 2009, p.16). Aquí el autor entiende lo diferente al diferencialismo que separa, que encasilla algunas generalidades con base en unas categorías de particulares que lo hacen diferente entre las diferencias. Así pues, la diferencia viene siendo tomada desde una perspectiva general en la que se vuelve peyorativa cuando buscamos lo diferente dentro de las diferencias.

También, hay que tener en cuenta una cuestión y es "cabe aquí la pregunta acerca de quién es el problema pedagógico en relación con las diferencias, con todas las diferencias" (Skliar, 2009, p.18). La respuesta a esta pregunta es que el problema es de todos, no en busca del entendimiento de lo diferente sino en la búsqueda de una pedagogía que permita entender la extensión de las diferencias en sí mismas. La cuestión es finalmente romper con aquellos

paradigmas que nos llevan a pensar una alteridad en donde el otro tiene que ser parecido a nosotros.

Entonces, el asunto no va a ser entender que en un lado estamos unos y en otro lado, los otros, porque volveríamos al problema de la separación arbitraria de creer que dentro de ese marco general de diferencia hay dos grupos, los "anormales" y los normales". Con esto, "al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre "nosotros" y "ellos", ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros" (Skliar, 2009, p.20), aquí lo que hay que entender es que no hay otros diferentes al resto, sino que todos como humanos estamos hechos de diferencias.

Así pues, es notable que en Latinoamérica se ha venido dando una falta de escolarización de las personas con discapacidades. De ahí que surja la necesidad de una educación inclusiva que termina por quedarse corta ya que solo quiere garantizar las posibilidades educativas dentro de la educación básica y porque pocas veces logra transformar la escuela para que todos sean parte de ella, por ello el autor va a decir que:

No me compete ni soy partidario de decir qué es lo que debería ser la inclusión y lo reafirmo ahora, pues ésta es la principal conclusión a la que se llega a partir de cierta lectura del informe: la inclusión "es", al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No "es" en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición. (Skliar, 2008, p.7)

Esto es algo que se vuelve complejo ya que muchos de los educadores fueron formados con base en las exigencias de las poblaciones consideradas "normales", y si tuvieron algún acercamiento a las diferencias o a la "anormalidad", fue teórica, para que, desde allí, luego, se relacionaran con las poblaciones. El autor rechaza esta forma en la que se ha venido gestando el saber pedagógico y dice que la mejor forma de hacerlo es invirtiendo los papeles, habiendo primero un acercamiento relacional y posteriormente uno teórico.

Sobre el asunto anterior, Skliar va a hacer un claro contraste entre los diferentes y las diferencias:

Los "diferentes" son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado de "diferencialismo", esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias vinculadas al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las "diferencias", cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. (Skliar, 2008, p.14)

Entender en qué radica lo diferente y la diferencia es importante ya que si en el ámbito de lo pedagógico vemos al otro como diferente estamos es categorizando al otro y delimitando

muchos de sus rasgos identitarios. Mientras que si la pedagogía es abordada desde la diferencia estamos avanzando de la forma correcta porque dejamos de señalar al otro como diferente del resto y pasamos a comprender a las diferencias de un nosotros, de todos como característica humana.

Debido a lo desarrollado de antemano hay que repensar lo pedagógico desde la siguiente afirmación: "Creo que el pensamiento pedagógico de la inclusión debería abandonar de una vez y para siempre esa suerte de obsesión por el otro y dirigir su pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial" (Skliar, 2008, p.15). Aquí, la cuestión de una pedagogía de la diferencia viene a ser vista más como una pedagogía que entienda que las diferencias son características de todos los humanos y que estas en lugar de hacernos señalar el otro debe impulsarnos para la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico.

Es por lo anterior que en este proyecto pedagógico el asunto de lo diferente y las diferencias es esencial puesto que en este no estamos entendiendo que los estudiantes con TEA son lo particular y diferente dentro del aula, sino que por el contrario este proyecto apunta a una visión general de las diferencias y diversidades de sujetos que componen el grupo de estudiantes del aula; ya que en el aula no nos importa atender a los alumnos desde la mirada del diagnóstico sino trabajar con todos desde sus particularidades y dificultades porque no son solo aquellos estudiantes catalogados como "diferentes" los que requieren apoyos o modificaciones para lograr un verdadero proceso de aprendizaje. Aquí se trata de entender que todos somos miembros partícipes del aula y que por tanto no hay otro sino un todo.

Algunas estrategias para la Enseñanza de la Filosofía

Dentro de las estrategias para la EF encontramos que, según el MEN (2010), la filosofía cuenta con algunas propuestas didácticas que le permiten al docente tener en cuenta tanto las necesidades del alumno como el contexto en el que se encuentra. Estas estrategias de las que habla el MEN son: Lectura y análisis de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos, el debate filosófico, la exposición magistral de temas filosóficos y el foro de filosofía. Si bien estas suelen ser las más usadas en el ámbito de la educación media, en las últimas dos décadas se han construido nuevas estrategias y formas de enseñar la filosofía, como lo es la Filosofía para Niños. Es por esto que este apartado versará sobre qué compone a cada una de las anteriores tendencias, los aportes que brindan para el desarrollo de las temáticas filosóficas, los roles que desempeñan tanto maestro como estudiantes, para finalmente evidenciar el por qué -dentro de estas estrategias- Filosofía para Niños logra articularse con el propósito de este proyecto.

Lectura y análisis de textos filosóficos

La lectura y análisis de textos filosóficos no es un asunto de mera lectura o de un “leer por leer”, esta lectura implica un ejercicio reflexivo para entender el pensamiento de un autor, las ideas que propone, etc. Pues, “La lectura filosófica es, siempre, una relectura. Los textos filosóficos no son para leerlos sino para estudiarlos, para encontrar su estructura, para pensar detenidamente sus tesis y sus argumentos, para contrastarlas ideas con otros filósofos” (MEN, 2010, p. 107); así, el propósito de la lectura viene siendo estimular el pensamiento filosófico entendiendo primero al autor en sí mismo y su contexto, aprender a leer de manera reflexiva y aprender a hacer una reflexión filosófica. En cuanto al papel del maestro dentro de esta estrategia, encontramos que es quien aporta las lecturas para el análisis de sus alumnos, brinda las herramientas para el desarrollo del análisis, guía a los estudiantes y soluciona cada una de sus dudas; aquí el alumno tiene un rol más independiente pues con herramientas básicas debe realizar las reflexiones y entender las discusiones filosóficas.

Al evaluar la pertinencia de esta estrategia dentro del proyecto pedagógico se consideró que no es la más pertinente porque la mayoría de los textos filosóficos tienen un lenguaje complejo gramaticalmente y requieren la comprensión de un lenguaje metafórico

El seminario investigativo

En el seminario se estudia, con antelación, un texto que va a ser discutido en las clases posteriores; dentro de cada una de las sesiones se desempeñan los siguientes roles que van siendo alternados por los participantes del seminario en el transcurso de las clases: el relator (es el encargado de preparar con antelación el tema a tratar en la sesión) y el protocolante (este es el encargado de realizar el protocolo en el que se consignan los momentos más importantes de la sesión). Los grupos que conforman el seminario no deberán ser mayor a 20 participantes “para posibilitar una amplia participación y permitir al director conducir el proceso de investigación” (MEN. 2010, p. 109) y los aportes que se hagan en cada una de las sesiones deben conducir un proceso investigativo que dé como resultado un trabajo final de la temática del seminario. El papel del maestro dentro del seminario investigativo es el de director, puesto que, al ser quien tiene mayor conocimiento en la temática del seminario, conduce la discusión y los momentos de éste. El alumno tiene un papel más activo en esta estrategia de la EF porque además de preparar un texto para cada una de las sesiones debe poner en marcha sus habilidades investigativas en pro de obtener resultados importantes para su desarrollo.

Al evaluar esta estrategia se encontró que no resulta ser la más pertinente para la implementación de esta propuesta pedagógica porque, si bien promueve una participación constante, esta se centra en la producción de textos filosóficos, lo cual no tiene cabida dentro del proyecto que es de un corte más práctico y experiencial, en donde la producción no se limita al ámbito escritural. Además, la cantidad de estudiantes dentro del aula en la cual se desarrollará la propuesta no coincide con la recomendación para lograr la participación de todos.

La disertación filosófica

“La disertación filosófica es un ejercicio escrito por medio del cual se logra tratar preguntas filosóficas importantes de una manera rigurosa” (MEN, 2010, p. 110), aquí la disertación es la herramienta que permite responder a la pregunta de un autor de manera detallada, crítica y minuciosa. En la disertación se impulsa una reflexión autónoma de parte del estudiante que nutra y recupere las voces de algunos autores, además, se debe demostrar una verdad, evitar la vaguedad, ser coherente, trabajar un tema puntual, tomar una posición y tener una conclusión argumentada; esto con la finalidad de desarrollar en el estudiante actitudes propositivas y argumentativas. El maestro, dentro de su papel, brinda las herramientas metodológicas y conceptuales para que el alumno pueda realizar una disertación de forma acertada. El alumno toma un papel activo en donde debe potencializar sus capacidades críticas, argumentativas y propositivas para el desarrollo de un pensamiento filosófico.

Al ser una estrategia sistemática, se consideró no que no era la más adecuada para la implementación de esta propuesta pedagógica puesto que se requiere un grupo de estudiantes pequeño para que todos puedan exponer su argumentación, además, se requiere un trabajo previo con los estudiantes acerca de la argumentación, y para el desarrollo de la propuesta solo se cuenta con tres encuentros con los estudiantes, lo cual no permite realizar los ajustes y apoyos necesarios dentro del aula

El comentario de textos filosóficos

En el comentario filosófico se busca indagar sobre la naturaleza de un texto y las características puntuales del mismo. Esta estrategia está basada en la filosofía hermenéutica o de la interpretación, por ende, lo que se busca es trabajar sobre los problemas o la tesis de un autor con la finalidad de realizar una valoración.

La disertación se opone al comentario porque la primera responde a un ejercicio ilustrado de la razón en el que el autor no expone una doctrina, sino que se apropia de sus razonamientos para defender su propuesta, mientras el comentario es un ejercicio

exegético en el cual subyace el convencimiento del valor de la tradición, el valor de lo dicho (MEN, 2010, p. 112).

Otra de las diferencias puntuales con la disertación es que mientras en la disertación se desarrollan competencias argumentativas y propositivas, en el caso del comentario las competencias son más de índole interpretativo. El papel del maestro en esta estrategia es igual que en el de la disertación, brinda herramientas metodológicas y conceptuales para un adecuado ejercicio filosófico.

Esta estrategia se consideró que no es pertinente para el proyecto pedagógico puesto que no se adapta a sus objetivos, principalmente el referido a “articular las estrategias de EF con las comprensiones actuales sobre el pensamiento de los estudiantes con TEA” y la aplicación desde un plano práctico y experiencial.

El debate filosófico

El debate filosófico posibilita al estudiante aprender de un tema y además poner en dialogo ese conocimiento con sus demás compañeros. Esto le permite presentar con mayor claridad sus argumentos ante el grupo, regular sus intervenciones, estar prestando atención a lo que dicen los demás y recibir retroalimentación de lo que le presentó a sus compañeros. Hay que tener presente que el debate filosófico “no puede ser confundido con una conversación cualquiera; el diálogo en una clase de Filosofía tiene unas características especiales que deben ser tenidas en cuenta y desarrolladas dependiendo de las necesidades del profesor y del auditorio” (MEN, 2010, p. 114); por esto el debate filosófico debe: contar con una cuestión inicial; vincular esa cuestión con hechos y situaciones vividas; analizar los problemas implicados; y dar respuestas, vías de solución del problema, recapitulación conclusión. En esta estrategia tanto el maestro como el estudiante tienen un papel activo, pues la clase adquiere un talante participativo, en donde ninguna de las partes toma el control, sino que todas participan en la construcción del conocimiento del otro.

Si bien la dinámica del debate filosófico contribuye a la construcción colectiva del conocimiento, consideramos no es la más pertinente en el desarrollo de este proyecto puesto que enfatiza en la expresión verbal y no abre suficientes posibilidades para desarrollar apoyos didácticos para aquellos alumnos que se expresan de otras formas y en diferentes tiempos.

La exposición magistral de temas filosóficos

La exposición magistral o exposición didáctico-filosófica es aquella en la que el profesor expone ante sus alumnos los temas a desarrollar en la clase. Aquí el profesor planea cada uno

de los momentos de la sesión, los temas y la forma en que serán abordados; además, “Es una presentación unidireccional porque el centro del trabajo está en el discurso del maestro, está preparado en cada paso los alumnos sólo intervienen dependiendo de las ideas expuestas por el docente” (MEN, 2010, p.115).El alumno, entonces, tiene un papel pasivo, es receptor del conocimiento que le brinda el maestro, pero no interviene de manera sustancial en el desarrollo de la sesión.

Esta estrategia no resulta pertinente para la implementación de este proyecto puesto que el papel del alumno es totalmente pasivo, aquí solo hay participación por parte del maestro lo que no encaja con los requerimientos de la propuesta pedagógica.

El foro de filosofía

Esta estrategia contribuye a que los estudiantes reflexionen sobre una temática en un escrito y luego, comparan, confronten y construyan mediante el encuentro con los demás sus ideas y planteamientos filosóficos con la finalidad de fortalecer su ejercicio filosófico. “el foro de Filosofía permite que los estudiantes se encuentren con jóvenes de otras instituciones y que compartan sus experiencias vitales en torno a las preguntas filosóficas” (MEN, 2010, p. 116), generando espacios académicos de reflexión y maduración dentro del campo filosófico. Aquí el maestro es un guía metodológico y conceptual que ayuda a su alumno para que cuente con las herramientas para concretar sus ideas y planteamientos; mientras el alumno es constructor de su propio conocimiento y participe de su formación.

Pese a que el foro es una estrategia que invita a la reflexión y argumentación filosófica, no resulta ser pertinente para este proyecto puesto que no se acomoda a los tiempos para su desarrollo y los requerimientos didácticos del mismo.

Filosofía para niños

La estrategia en la que se basará la planeación y desarrollo de las sesiones en el aula de clase será la FpN⁴, ya que, para las maestras en formación, esta resulta ser la estrategia que más se

⁴ En FpN existe una distinción bastante marcada, pues, se puede hablar de esta en dos sentidos, uno amplio y otro restringido (cabe aclarar que ninguno de estos excluye al otro, sin embargo, es necesario hacer la distinción para poder entenderla de una mejor manera posible. La FpN en sentido amplio puede ser entendida como la actividad que propicia la investigación y el diálogo filosófico con niños en diversas edades. Se habla de FpN en sentido restringido, como del programa curricular para trabajar problemas filosóficos con los niños y jóvenes de la escuela primaria y secundaria (Pineda, 1992).Esta propuesta tomará aspectos tanto de un

adapta al trabajo que se realizará, a saber, la enseñanza del concepto de amistad en estudiantes en un aula diversa, generando los apoyos suficientes para aquellos que los requieran. La FpN tiene ciertos aspectos que se consideraron esenciales a la hora de pensar la EF, pues, parte del supuesto de que “los niños traten ya, a su manera, con sus propios prejuicios y fantasías, con ciertos problemas filosóficos. [...] Esto muestra claramente que hay una disposición filosófica en los niños.” (Pineda, 1992, p. 107), aquí la filosofía se entiende como algo que se da de manera natural. Puesto que, en el niño se encuentran ciertas actitudes básicas que dan inicio a la filosofía -perplejidad, asombro, razonamiento- (Pineda, 1992), estas actitudes se dan de forma espontánea y son las que le permiten a este crear una sin fin de preguntas que se pueden enmarcar dentro del contexto filosófico.

La capacidad de filosofar que se le reconoce al niño y el acto reflexivo, son los dos aspectos de la FpN que guiarán el desarrollo de las sesiones. Por una parte, porque "lo que tiene de positivo la expresión “Filosofía para Niños” consiste en que, con el tiempo, nos ha permitido reconocer que la filosofía como actividad puede estar y de hecho está, al alcance de los niños.” (Pineda, 1992, p. 109). Por otra parte, en tanto que el objetivo primordial de la FpN no es que se aprenda filosofía (teorías y construcciones filosóficas) sino que estos mismos, a través de su asombro e intriga por el mundo y los fenómenos que en este ocurren, construyan la filosofía “haciendo el ejercicio filosófico, la actividad del filosofar, adquieran hábitos de pensamiento reflexivo, o sea, cultiven destrezas de razonamiento y logren desarrollar y autocorregir los productos de su pensamiento.” (Pineda, 1992, p. 110). Pues, desde siempre, el hombre ha intentado, a partir de la reflexión filosófica, dar respuesta a las preguntas inherentes a su naturaleza.

Otro de los temas que se acogen dentro de esta propuesta es el hecho de que la FpN apunta a búsqueda de nuevas alternativas para la creación de un modelo educativo que tome como principio al sujeto, desde sus primeros años de vida, como capaz de indagar acerca de los fenómenos que le son propios, y en donde este construya toda su interacción social y formación personal a partir de unos fundamentos basados en hábitos reflexivos, pues:

La Filosofía para Niños supone una redefinición de la naturaleza y finalidad de la enseñanza en general y de la enseñanza filosófica en particular. El proceso educativo no apunta, fundamentalmente, a hacer o a saber cosas, sino a generar actividades de pensamiento. [...] el fin de toda educación debe ser el cultivo del pensamiento reflexivo

sentido como del otro, pues, como ya se mencionó estos no se contradicen, y tienen aportes de suma importante para el desarrollo de esta.

y que, por tanto, todo lo que en ella se haga debe apuntar a la cualificación del pensamiento mismo. (Pineda, 1992, p. 111)

Por consiguiente, el objetivo de este proyecto tiene que ver con ayudarle al estudiante a mejorar su capacidad para reconocer y reflexionar sobre algunos aspectos importantes de su vida cotidiana, los cuales contribuirán a un mejor desempeño dentro del entramado social del cual este hace parte. Aunque dentro de las investigaciones y estudios realizados en el campo de la FpN no se encuentren los estudiantes que se salen de los límites y estándares creados dentro de una “regularidad”, es importante mencionar que en esta existen ciertos aportes que ayudarían a pensar una FpN que no solo no se fije en las edades del sujeto, sino que tampoco distinga entre capacidades porque “el niño no aprehende en abstracto, sino solo mediante su implicación activa en la exploración de los conocimientos [...] por una constante interacción significativa con el medio y la búsqueda permanente de soluciones a los problemas que interesan directamente al niño.” (Pineda, 1992, p. 115). Haciendo posible una EF que contribuya al desarrollo formativo y ético del sujeto.

De ahí que, “Formarse como hombre es encontrar y aportar significado para nuestras vidas y es precisamente el pensamiento reflexivo el que garantiza este cultivo del significado, esto es, el único que hace significativo no solo nuestro conocimiento, sino aún nuestra afectividad y nuestras acciones.” (Pineda, 1992, p. 112) todo esto deja entrever que la EF y la FpN están fuertemente ligadas a la formación del sujeto desde un sentido más práctico que vaya contribuyendo a la consolidación de conocimientos teóricos, pues, lo que debe primar es una educación que genere aportes a la cotidianidad del sujeto y a su interacción con el resto de los sujetos que hacen parte de la sociedad. “La filosofía es una actividad viva que no se deja apresar y que no pertenece como propiedad a nadie: ni a un grupo social ni a un género particular de hombres.” (Pineda, 1992, p. 107)

Comunidad de indagación

La metodología a implementar en este proyecto será la de “comunidad de indagación” que se encuentra establecida en el Programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman, pues,

Es preciso crear en el aula de clase el ambiente propio de una comunidad de indagación en donde se da una búsqueda sincera y comunitaria de la verdad, en donde los procedimientos de la investigación son continuamente revisados y discutidos y en donde hay una permanente escucha y razonamiento. (Pineda, 1992, p. 120)

En estas comunidades de indagación que se dan dentro de la dinámica del Programa de FpN, el rol del maestro no es autoritario, ni tampoco el de ser el mejor orador en su rama del conocimiento. Él será un Compañero de Indagación (Pineda, 1992) quién debe guiar y conducir la discusión o actividades con la finalidad de que el uso de los términos sea el adecuado y

además de que no se pierda el norte de la misma. Este es uno de los puntos que se consideró esencial en la aplicación de esta propuesta ya que permite que tanto las maestras en formación como los estudiantes sean actores activos del conocimiento filosófico que se construye en la comunidad.

Finalmente, es necesario aclarar que esta propuesta toma como base conceptos esenciales de FpN, pero no es una implementación concreta del programa propuesto por Lipman. Puesto que este programa fue creado y pensado en poblaciones infantiles y adolescentes que cumplen con lo esperado por la escuela, lo que inflexibiliza la creación de espacios y de herramientas -y/o apoyos- para aquellos estudiantes que se les dificulta las dinámicas de las Comunidades de Indagación. Como lo es el caso de los cuentos con problemas filosóficos que utilizan lenguajes metafóricos que para el uso de esta propuesta no pueden ser usados de manera textual sino con algunos apoyos o modificaciones para que pueda ser comprendido por los estudiantes con TEA. Como cierre del apartado sobre estrategias en la enseñanza de la Filosofía, se consideró relevante referencia el artículo *Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico* de Diana Paredes y Viviana Restrepo. Pues, el artículo brinda referentes claves para este proyecto ya que busca implementar otras estrategias de enseñanza de la filosofía en las que lo verbal pase a un segundo plano y lo multisensorial sea uno de los pilares para el campo didáctico. En este artículo se resalta y destaca la importancia de otras formas de enseñar la filosofía, favoreciendo el pensamiento visual. Aquí lo importante, según las autoras, es que el alumno lleve su aprendizaje de la forma en la que le resulte más eficiente, “más allá del nivel representacional verbal, incluyendo, entre otros, el pensamiento visual, las imágenes mentales, la metáfora, el lenguaje evocador, la simulación, los experimentos de laboratorio, el trabajo con objetos reales, la representación de roles y el aprendizaje multisensorial”. (Paredes & Restrepo, 2013, p. 43).

Diseño de las estrategias didácticas

En este apartado del texto se presentarán las 3 sesiones a implementar dentro del aula del IED RBV. Estas fueron diseñadas con base a Filosofía para Niños; por tanto, fueron pensadas como comunidades de indagación.

Inicialmente se diseñaron 3 momentos, pero luego del primer momento se realizó la reflexión de su desarrollo y se plantearon algunos ajustes al segundo encuentro. Estos están al final de la segunda planeación. Igualmente se procedió con el segundo encuentro, en el que se incorporaron los ajustes que se consideraron necesarios.

Lugar: Aula de clase del IED República Bolivariana de Venezuela/ **Curso:** 11-01/ **Clase:** Desarrollo personal y social/ **Hora:** lunes 8:10 am-10:00 am viernes: 6:10 am-8:00 am. **Número de estudiantes:** 39. **Población de inclusión educativa:** 2 estudiantes con TEA, 18 déficit cognitivo.

Tabla N°1- Planeación para la clase N°1

Contenido	Amistad
Preguntas iniciales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué es la Amistad? ✓ ¿Qué es un amigo?
<p style="text-align: center;">Actividades a realizar por las maestras en formación</p> <p>Se inicia la sesión con la presentación por parte de las maestras en formación, Dagni Hernández (Maestra 1) y Karol Nossa (Maestra 2). La Maestra 1 será la encargada de dirigir esta primera sesión, y, asimismo, de dar las instrucciones al grupo con respecto a las actividades a desarrollar a lo largo de esta. En cuanto a la Maestra 2, esta se encargará de realizar la observación, recolección de información y registros importantes para el proyecto pedagógico.</p> <p>1. La Maestra 1 inicia la sesión explicando a los estudiantes el tema a trabajar: el concepto de amistad. Luego de esto mencionará las instrucciones a establecer tanto para esta como para el resto de las sesiones. Las primeras instrucciones estarán ubicadas en una cartelera denominada “Yo me comprometo”⁵ (Anexo 1).</p> <p>La Maestra 1 explicará a los estudiantes que estos son los compromisos que ellos adquieren para el desarrollo tanto de esa sesión como de las posteriores, para ello recurre a leer y explicar cada uno de los ítems a los cuales los estudiantes deben comprometerse.</p> <p>El segundo cartel (Anexo 2) contiene las instrucciones puntuales para el desarrollo progresivo de la actividad. Esta guía será un paso a paso que servirá como referente para que ninguno de los estudiantes se pierda en el transcurso de la actividad. Sobre este cartel la Maestra 1 realizará las explicaciones pertinentes.</p> <p>2. Luego de explicadas cada una de las instrucciones, la Maestra 1 procederá a realizar las actividades y le entregará a cada uno de los estudiantes una guía con algunas siluetas y rostros (Anexo</p>	<p style="text-align: center;">Actividades a realizar por los estudiantes del aula inclusiva</p> <p>1. Prestar atención a la exposición por parte de la Maestra 1 Leer las carteleras Realizar preguntas acerca de las consignas.</p> <p>2. Recibir la guía. Prestar atención a las instrucciones y a la explicación de la maestra. Preguntarán y harán sugerencias si es necesario.</p> <p>3. Ver el corto Harán comentarios entre ellos o reaccionarán a las</p>

⁵ El cartel “Yo me comprometo” fue pensado como un apoyo valioso dentro del desarrollo del proyecto pedagógico en tanto se construyó a partir de los postulados acerca de cómo aprender nociones las personas con TEA y de los acuerdos pactados en las comunidades de indagación. Primero, debido a que, como ya se mencionó en las biografías de algunas personas con TEA, tener una idea clara y visible de lo que hay que hacer, y, en este caso, de las “reglas que hay que seguir, ayudaría al desarrollo de las actividades que realizan. Segundo, puesto que al dar inicio a la comunidad de indagación entre los estudiantes y maestros se realizan una serie de acuerdos que permitirán la construcción y el desarrollo de las actividades propuestas para esta, ya que “la filosofía es algo que se hace en comunidad [...] en donde se ponen en práctica procedimientos democráticos y en donde se vive la vida de la comunidad como una forma de vida propia.” (Pineda, 2006, p.02).

<p>3) que tendrán unos espacios en blanco para que los estudiantes realicen una actividad en parejas, que consistirá en escribir lo que crean o piensen que significa la expresión consignada en la imagen.</p> <p>Luego de explicada la primera actividad, la Maestra 1 indicará a los estudiantes que, después de realizar la identificación de los rostros, verán un corto animado en el cual encontrarán cada una de las expresiones que han socializado con antelación, y que los personajes que allí se hallan son dibujos que pueden ser moldeados <i>como si</i> fueran plastilina. Y que es por ello por lo que verán algunos momentos en el corto en donde estos dibujos animados se van a armar y desarmar.</p> <p>3. Después de la explicación de la Maestra 1 se proyectará el Corto <i>Amigos de Polvo</i> de Sam Wade y Beth Tomashek, el cual tiene una duración: 04:05 min. Atenta a cada una de las reacciones, la Maestra 2 estará realizando los registros necesarios (diarios de campo, registro fotográfico de las actividades, etc.) mientras los estudiantes se encuentran viendo el corto.</p> <p>4. Posterior a la proyección del corto, la Maestra 1 volverá a la primera actividad y socializará con los estudiantes la guía de rostros para ver si lo escrito por estos corresponde con la situación y expresiones que ocurren durante el corto.</p> <p>Luego de esto, la maestra 1 leerá la próxima instrucción del cartel en la cual se estipula que todos los estudiantes serán enumerados de 1 a 9 y formarán grupos con aquellos números iguales a ellos. Entonces, acabada la lectura de la instrucción la Maestra 2 enumerará a cada uno de los estudiantes para agilizar el proceso. Y acabada la enumeración, tanto la Maestra 1 como la 2 ayudarán a los estudiantes a organizarse en el salón para que formen los respectivos equipos de trabajo.</p> <p>5. Cuando cada uno de los grupos esté constituido, la Maestra 1 dará la instrucción de que de forma libre (dibujos, poemas, escritos, etc.) expresen las preguntas o impresiones que les ha dejado el video. Para ello, la Maestra 1 y la Maestra 2 les repartirán algunos materiales como temperas, crayolas, colores, hojas, papel periódico, etc. Los cuales pueden ser utilizados por los estudiantes para plasmar sus ideas.</p> <p>6. Después de que los estudiantes hayan plasmado sus ideas e impresiones, la Maestra 1 les pedirá que definan en una frase aquello que plasmaron, y escogerá al azar, algunos estudiantes para que expliquen el porqué de su dibujo y/o de la frase con los que definieron o titularon su trabajo. Mientras los estudiantes exponen sus trabajos, la Maestra 1 anotará en el tablero algunas de las frases que tienen los dibujos y posterior a ello les preguntará cómo pueden vincular esas frases con el concepto de amistad.</p>	<p>situaciones presentes en el corto.</p> <p>4. Atender a las instrucciones de la actividad.</p> <p>5. Formar los respectivos grupos.</p> <p>6. Seguir la instrucción. Plasmarán sus ideas. Pedirán a las maestras los distintos materiales. Dirán la frase que se les ocurrió o mostrarán sus dibujos a las Maestras Responderán a la pregunta de la Maestra 1.</p>
--	--

<p>Mientras los estudiantes y la Maestra 1 se encuentran realizando esta actividad, la Maestra 2 estará pasando por cada grupo para pedir el producto de cada uno de los estudiantes que servirá para el análisis y la recolección de datos del proyecto.</p> <p>7. Para finalizar, la Maestra 1 les entregará a los estudiantes una actividad para realizar en casa -actividad articuladora #1- (Anexo 4), les explicará los ítems a desarrollar y también les dirá que tendrán que traerla para la próxima clase, ya que sobre esta se realizarán otras actividades.</p>	
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartel “Yo me comprometo”. (Anexo 1) ✓ Cartel de instrucciones. (Anexo 2) ✓ Corto <i>Amigos de Polvo</i> de Sam Wade y Beth Tomashek. (https://www.youtube.com/watch?v=GSxXZUlnlw) ✓ Guía de expresiones y siluetas sobre el corto (Anexo 3). ✓ Material para plasmar los productos de la actividad. ✓ Actividad Articuladora N°01 (Anexo 4)
<p>Actividad Articuladora entre encuentros</p>	<p>Pensar en alguien a quien consideren su mejor amigo. Luego responder los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Describa los sentimientos que le surgen al pensar en ese amigo. ✓ ¿Cuál es la primera palabra que se le viene a la cabeza al pensar en ese amigo? ✓ Describa las cosas que tiene en común con ese amigo. ✓ ¿Confía en ese amigo? De 1 a 3 diga qué nivel de confianza tiene con su amigo (siendo 1 no confío. 2 más o menos, y 3 confío plenamente). ✓ Explique una situación en la que se haya divertido al máximo con ese amigo. ✓ ¿Ese amigo ha estado ahí para usted cuando lo ha necesitado? ✓ ¿Usted ha estado ahí cuando ese amigo lo ha necesitado?
<p>Apoyos</p>	<p>Dentro de los apoyos que se van a dar en la actividad encontramos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cartel “Yo me comprometo”: en este cartel se encontrarán algunos compromisos para un buen desarrollo de la actividad, los cuales servirán para que todos adquieran unas responsabilidades comunes de respeto y sana convivencia. Este apoyo sirve para que todos los estudiantes puedan tener presentes siempre los compromisos que adquieren para el desarrollo de la actividad. 2. Cartel de instrucciones: este apoyo cuenta con las instrucciones <i>paso a paso</i> de lo que se va a hacer en el transcurso de la actividad. Es una guía fundamental para todos los estudiantes puesto que es un recordatorio de lo que se va a hacer en cada momento, permite además que haya una secuencialidad y un orden en el aula. 3. Repetición del Corto <i>Amigos de Polvo</i>: Se ha considerado que uno de los apoyos para los estudiantes es la repetición del corto, esto con la finalidad de que capten aquellos detalles que -en un primer momento- se escaparon de su percepción. 4. Guía de expresiones y siluetas: Como material de apoyo contribuye a que los estudiantes tengan mayor claridad de las emociones que se reflejan en el corto para que el mensaje sea comprendido de manera óptima y sin generar confusiones.

	5. Soporte por parte de las maestras en formación: las maestras, aunque estén cada uno realizando sus respectivas actividades siempre estarán en disposición de solucionar las inquietudes y dudas que se le presenten a los estudiantes en el transcurso de la sesión.
--	---

Tabla N°2- Planeación para la clase N°2

Contenido	Amistad	
Preguntas iniciales	✓ ¿Qué tipo de amistades existen?	✓ ¿Cómo saber qué tipo de amigo tengo?
Actividades a realizar por las maestras en formación	Actividades a realizar por los estudiantes del aula inclusiva	
<p>La segunda sesión inicia con el saludo a los alumnos por parte de las maestras. Aquí la Maestra 2 será la encargada de orientar el encuentro y dar las instrucciones correspondientes para el desarrollo de las actividades a realizar. En esta ocasión, la Maestra 1 será quien se encargue de realizar la observación, la recolección de información y los registros pertinentes para el progreso de este proyecto.</p> <p>1. La Maestra 2 inicia la sesión con algunas preguntas para los estudiantes respecto al cartel “Yo Me Comprometo” (Anexo 1) para saber si recuerdan las reglas que hay que tener en cuenta para el desarrollo de la clase. La Maestra 2 vuelve a explicar el cartel “Yo Me Comprometo” recordándoles todos los acuerdos que hay que llevar a cabo a lo largo de las sesiones.</p> <p>Luego de esto, la Maestra 2 a inicio a la lectura de las pautas consignadas en el cartel de instrucciones diseñado para esta sesión (Anexo 5). Esta guía será, al igual que el cartel de instrucciones de la sesión anterior, un paso a paso que servirá como referente para que ninguno de los estudiantes se pierda en el transcurso de la actividad.</p> <p>Después de explicado el cartel de instrucciones, la Maestra 2 le pedirá a los estudiantes que digan, a partir de la actividad articuladora acerca del mejor amigo (Anexo 4) y del corto visto en la sesión anterior, cuáles consideran que son los “requisitos” que se deben tener para ser un amigo.</p> <p>Mientras esta actividad está en desarrollo la Maestra 1 estará tomando nota en un diario de campo respecto a los requisitos que mencionan los estudiantes, buscando similitudes y repeticiones en estos.</p>	<p>1. Los estudiantes prestarán atención a las instrucciones de las maestras. Mencionarán las reglas del “Yo Me Comprometo” que recuerden.</p> <p>Socializarán los requisitos que debe tener una persona para ser un amigo Tendrán momentos de acuerdo y desacuerdo con sus compañeros acerca de los requisitos.</p> <p>2. Se enumerarán y se organizarán en sus respectivos grupos.</p> <p>3. Recibirán las guías de los chats de WhatsApp, las mirarán y</p>	

<p>2. Posterior a la socialización de los requisitos para ser un amigo, la Maestra 2 leerá la próxima instrucción del cartel en la cual se estipula que todos los estudiantes serán enumerados de 1 a 9, esta vez de manera diferente a la clase pasada para que no se repitan los grupos, y formarán grupos con aquellos números iguales a ellos. Acabada la lectura de la instrucción la Maestra 1 enumerará a cada uno de los estudiantes para agilizar el proceso. Concluida la enumeración, tanto la Maestra 2 como la Maestra 1 ayudarán a los estudiantes a organizarse en el salón para que formen los respectivos equipos de trabajo.</p> <p>3. Para dar paso a la realización de la actividad, la Maestra 2 explicará a los estudiantes cómo se darán las dinámicas dentro de la clase. Iniciará explicando que habrá tres guías que contienen unos chats de Whatsapp (Anexo 6) en las que habrá tres situaciones diferentes entre amigos a través de una conversación.</p> <p>4. A partir de esto, cada grupo tendrá que identificar y escribir en unos papelitos, algunas palabras claves que sirvan para clasificar cada chat de Whatsapp en un tipo de amistad postulado por Aristóteles.</p> <p>5. Mientras los estudiantes están realizando la actividad de las guías, las Maestras estarán pegando en el tablero tres carteleras con los nombres de cada clase de amistad (Anexo7), en el primero la amistad por utilidad, en el segundo la amistad por placer, y en el tercero la amistad por el bien. Inmediatamente los estudiantes terminen de realizar la identificación y la escritura de las palabras claves, pasarán a ubicarlas dentro de alguna de las tres clases de amistad, dependiendo de lo que consideren que cada nombre de las clases de amistad significa. Después de esto, la Maestra 2 preguntará el porqué de esas palabras están en esos grupos, para así de identificar que están entendiendo los estudiantes por los conceptos de placer, utilidad y bien. La Maestra 1 estará observando las reacciones de los estudiantes y el modo en que ubican dentro de las carteleras las palabras clave, también estará realizando los registros necesarios y relevantes para el proyecto.</p> <p>6. Posterior a la ubicación de las palabras clave en las clases de amistad, la Maestra 2 les comunicará a los estudiantes que, de manera individual, deberán sacar la actividad articuladora acerca del mejor amigo, y, a partir de todo lo visto y hecho con la actividad del chat de WhatsApp y la ubicación de las palabras claves, y pensar a cuál de las tres clases de amistad pertenece ese amigo. Luego de tener claro a qué tipo de amistad pertenece ese amigo, tendrán que escribir, en una hoja que se le pasará a cada uno, en qué clase de amistad encaja ese amigo y por qué. Luego de que hayan terminado de realizar esta actividad, la maestra 1 pasará por cada uno de los puestos recogiendo el producto, mientras la maestra 2 les explicará a los estudiantes</p>	<p>escucharán las instrucciones por parte de la Maestra 2. Si tienen dudas, recurrirán a preguntarle a cualquiera de las maestras.</p> <p>4. Leerán las guías y debatirán acerca de las palabras clave que creen pertinentes para cada chat. Pondrán esas palabras clave en una de las tres carteleras.</p> <p>5. Reflexionarán y relacionarán la actividad articuladora #1 con las actividades realizadas en la clase. Escribirán en una hoja, que les facilitarán las maestras, a qué clase de amistad pertenecen sus amigos y porqué. Socializarán sus escritos con el resto del grupo.</p>
--	--

<p>que la actividad no será socializada, pero será recogida porque servirá como aporte al proyecto que están realizando.</p> <p>7. Para concluir esta sesión, la Maestra 2 les proveerá a los estudiantes una actividad para realizar en casa -actividad articuladora #2- (Anexo 8), las cuales serán una suerte de historietas con tres situaciones diferentes que tendrán supuestas las clases de amistad.</p> <p>A partir de esto, les explicará los ítems a desarrollar dentro de la actividad, también les dirá que tendrán que traerla para la próxima clase, ya que sobre esta se realizarán otras actividades.</p>	
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartel “Yo me comprometo”. (Anexo 1) ✓ Cartel de instrucciones. (Anexo 5) ✓ Guía de chats de WhatsApp. (Anexo 6) ✓ Carteleros con los nombres de las tres clases de amistad. (Anexo 7) ✓ Hoja para la formulación del producto final de la sesión.
<p>Actividad articuladora entre encuentros</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guía de historietas con situaciones diferentes que describirán los tres tipos de amistad, mencionados y desarrollados durante la sesión, traídos al contexto actual. Y guía de emojis para que ubiquen 3 en cada una de las historietas en dónde crean que corresponde. (Anexo 8) ✓ Cada historieta tendrá círculos en blanco en cada viñeta. ✓ Los estudiantes tendrán que leer las historietas, seleccionar cuatro emojis de la guía, que consideren acorde a cada situación, para luego ubicarlos dentro de las viñetas que corresponden a cada historieta. <p>Como cada viñeta tendrá un círculo en blanco, el estudiante deberá hacer uso de lo desarrollado en clase para ubicar correctamente el número, de los cuatro emojis, en las diferentes situaciones en donde se evidencian las tres clases de amistad en las historietas.</p>
<p>Apoyos</p>	<p>Dentro de los apoyos que se encontrarán dentro de la actividad encontramos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cartel “Yo me comprometo”: en este cartel se encontrarán algunos compromisos para un buen desarrollo de la actividad, los cuales servirán para que todos adquieran unas responsabilidades comunes de respeto y sana convivencia. Este apoyo sirve para que todos los estudiantes puedan tener presentes siempre los compromisos que adquieren para el desarrollo de la actividad. 2. Cartel de instrucciones: este apoyo cuenta con las instrucciones <i>paso a paso</i> de lo que se va a hacer en el transcurso de la actividad. Es una guía fundamental para todos los estudiantes puesto que es un recordatorio de lo que se va a hacer en cada momento, permite además que haya una secuencialidad y un orden en el aula. 3. Guía de historietas y emojis: como material de apoyo contribuye a que los estudiantes puedan familiarizarse con algunas expresiones faciales que corresponden a cada clase de amistad. De esta manera podrán tener una

	<p>mayor claridad respecto a los tipos de emociones que cada clase de amistad pueden reflejar.</p> <p>4. Soporte por parte de las maestras en formación: las maestras, aunque estén cada uno realizando sus respectivas actividades siempre estarán en disposición de solucionar las inquietudes y dudas que se le presenten a los estudiantes en el transcurso de la sesión.</p>
<p>Ajustes para el segundo encuentro</p>	<p>Adecuación para organizar grupos debido a las relaciones difíciles entre ellos:</p> <p>Al observar las dinámicas del grupo se observó que deberían estar organizados de forma más aleatoria, puesto que algunos se pusieron a charlar mientras solo uno o dos miembros del grupo trabajaban. También es importante esta conformación de los grupos porque les permite mejorar aquellos problemas de convivencia y de integración que no permiten la comprensión de la diversidad del aula.</p> <p>Adecuaciones para los apoyos visuales:</p> <p>Recordar compromisos</p> <p>Otro de los puntos a mejorar para el próximo encuentro es estar recordando el cartel de compromisos en el transcurso de la clase. Esto debido a que en la primera clase sólo se introdujo al inicio de la sesión, pero no se volvió a retomar en momentos en los que el curso rompía dichos compromisos.</p> <p>Check list para cartel de actividades</p> <p>También, es necesario modificar el cartel de instrucciones ya que ni las maestras en formación ni los estudiantes están acostumbrados a manejar este tipo de orden en las clases. Por ello se decide que para el próximo cartel de instrucciones la elaboración va a ser por medio de una tabla tipo “check list” en donde se colocará el tiempo estimado para cada momento de la actividad, la hora de inicio y de fin de ese momento y un recuadro para chulear cuando el momento esté realizado.</p> <p>Adecuación de términos de las clases de amistad según Aristóteles:</p> <p>Debido a que los estudiantes suelen manejar un doble sentido en algunos términos referidos en la sesión como el de Placer; se decide que para el próximo encuentro en el cual se presentarán los tipos de amistad, se va a modificar el nombre de “amistad por placer” y se va a guiar la discusión al término “amistad por diversión”. Para las demás clases de amistad se dejará que a través de la actividad sean los estudiantes quienes contribuyan a nombrarlas.</p> <p>Adecuación de tiempos para hacer una discusión final:</p> <p>Para problematizar el tema de la amistad, se considera necesario realizar una discusión final. Esto con la finalidad de que los estudiantes vayan construyendo preguntas, argumentos y/u objeciones con respecto a la amistad y a los tipos de amistad que serán introducidos por medio de los chats de WhatsApp. (Tomado del Anexo 12, diario de campo N°1)</p>

Tabla N°3- Planeación para la clase N°3

Contenido	Amistad	
Preguntas iniciales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Tiene alguna utilidad práctica el tener conocimiento sobre la amistad y sus tipos? ✓ ¿Puede la teoría Aristotélica sobre la amistad aplicarse en este tiempo? 	
<p style="text-align: center;">Actividades a realizar por las maestras en formación</p> <p>La tercera sesión inicia con el saludo a los alumnos por parte de las maestras en formación. En esta ocasión, la Maestra 1 será la encargada de orientar el encuentro y dar las instrucciones correspondientes para el transcurso de la clase. En este encuentro, la Maestra 2 será quien se encargue de realizar la observación, la recolección de información y los registros pertinentes para el avance de este proyecto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Luego del saludo por parte de las maestras, la Maestra 1 señalará las instrucciones establecidas para todas las sesiones en el cartel “Yo Me Comprometo” (Anexo 1). A continuación, la Maestra 1 explicará el segundo cartel (Anexo 9) que contiene las instrucciones estrictas para el desarrollo paulatino de la actividad. Esta guía, al igual que en las sesiones anteriores, será un paso a paso que servirá como referente para que ninguno de los estudiantes se pierda en el transcurso de la actividad. Sobre este cartel la Maestra 1 realizará las explicaciones pertinentes. 2. Posterior a la lectura y explicación de las instrucciones, la Maestra 1 les pedirá a los estudiantes que saquen y tengan en cuenta la guía de historietas y emojis (Anexo 8) de la actividad articuladora anterior ya que esta se utilizará para el desarrollo de la actividad. Seguido a esto, la Maestra 1 señalará a los estudiantes que tendrán que dividirse en ocho grupos dos grupos, cada uno coordinado por las maestras en formación. Para así, llevar a cabo la realización de dos mapas mentales que tendrán como tema central la amistad y sus clases. Antes de iniciar con la conformación de los grupos, la Maestra 1 preguntará a los alumnos si saben lo que es un mapa mental, si la respuesta por parte de algunos es que si, les pedirá que por favor expliquen lo que es, para luego complementar la información y darles algunos ejemplos de cómo realizar uno. Seguido de esto, la Maestra 2 dibujará en el tablero el esquema que llevarán ambos mapas mentales. 3. Claro lo anterior, las maestras en formación procederán a conformar los dos grupos, el criterio para tener en cuenta para la conformación de estos será dividir el salón en dos partes tal y como estás para no generar tanto desorden. Sin embargo, en cada grupo deberá estar por lo menos un estudiante con TEA incluido. 	<p style="text-align: center;">Actividades a realizar por los estudiantes del aula inclusiva</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes prestarán atención a las instrucciones y pautas mencionadas por parte de la Maestra 1. Realizarán las respectivas preguntas e inquietudes sobre el desarrollo de las actividades. 2. Los estudiantes sacarán y tendrán a la mano la guía de historietas y emojis. Estarán atentos a las instrucciones de la Maestra 1 para el desarrollo de la actividad. Responderán, dependiendo de si saben o no, qué es un mapa mental. Harán sus aportes respecto al tema y también formularán las preguntas e inquietudes que les suscite el tema. Observarán el esquema del mapa mental que la Maestra 1 dibujará en el tablero, el cuál será el ejemplo a seguir para realizar los mapas grupales. 	

<p>Una vez los estudiantes hayan elaborado el esquema dibujado en el tablero, las maestras en formación les pedirán que saquen la guía de historietas y emojis y, al igual que en la actividad articuladora anterior, seleccionen los números de los emojis que crean que pertenecen a cada clase de amistad.</p> <p>4. Después de realizada la actividad, la Maestra 1 invitará a los estudiantes a que, dentro de los mismos grupos, formen parejas (el criterio para esto será hacerse con el compañero que esté a su izquierda) para realizar una discusión.</p> <p>Cuando estén hechas las parejas, estas tendrán quince minutos para dialogar, escribir las ideas que consideren centrales en una hoja que les suministrarán las maestras, subrayen lo que les parezca más importante, revisar todo lo realizado en esta, y en las sesiones anteriores.</p> <p>Luego de tener todo lo anterior claro, la Maestra uno les dirá a los estudiantes que pueden expresar todo lo que hayan consignado, y lo que hayan reflexionado, de una manera libre, ya sea de forma escrita, oral, artística, etc.</p> <p>Mientras toda la actividad se lleva a cabo, la Maestra 2 estará recogiendo la información y los datos necesarios para el proyecto. También estará tomando nota de los aportes de los estudiantes e ira recogiendo cada uno de los resultados que estos produzcan.</p> <p>5. Finalmente, para cerrar las sesiones, se discutirán las dos preguntas por las que se rige toda la sesión, a saber, ¿tiene alguna utilidad práctica el tener conocimiento sobre la amistad y sus tipos? Y ¿puede la teoría Aristotélica sobre la amistad aplicarse en este tiempo?</p>	<p>3. Establecerán junto a las maestras en formación los dos respectivos grupos. Elaborarán los respectivos mapas mentales por grupo, pedirán ayuda a las maestras en formación si lo requieren. Cada estudiante sacará su guía de historietas y emojis y entre todos seleccionarán los números de los emojis que crean que van en cada historieta.</p> <p>4. Los estudiantes formarán parejas con el compañero que esté a su izquierda. Las parejas pensarán, discutirán y plasmarán las ideas que consideren centrales. Luego de esto, los estudiantes expresarán sus ideas de manera creativa y lo expondrán frente al resto de sus compañeros.</p> <p>5. Los estudiantes harán sus aportes a las preguntas centrales que dirigen la sesión.</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartel “Yo me comprometo”. (Anexo 1) ✓ Cartel de instrucciones. (Anexo 9) ✓ Guía de Historieta y emojis. (Anexo 8) ✓ Cartelera para los mapas mentales. ✓ Hoja para las ideas centrales del debate. ✓ Material para plasmar los productos de la actividad.
<p>Apoyos</p>	<p>1. Cartel “Yo me comprometo”: en este cartel se encontrarán algunos compromisos para un buen desarrollo de la actividad, los cuales servirán para</p>

	<p>que todos adquirieran unas responsabilidades comunes de respeto y sana convivencia. Este apoyo sirve para que todos los estudiantes puedan tener presentes siempre los compromisos que adquieren para el desarrollo de la actividad.</p> <p>2. Cartel de instrucciones: este apoyo cuenta con las instrucciones <i>paso a paso</i> de lo que se va a hacer en el transcurso de la actividad. Es una guía fundamental para todos los estudiantes puesto que es un recordatorio de lo que se va a hacer en cada momento, permite además que haya una secuencialidad y un orden en el aula.</p> <p>3. Explicación de lo que es un mapa mental: la explicación de qué es un mapa mental resulta de utilidad como apoyo, ya que les permite a los estudiantes tener claridad acerca de la actividad que van a realizar, así sin mayores inconvenientes tendrán seguridad y certidumbre respecto a la tarea a efectuar</p> <p>4. Guía de Historietas y emojis: Como material de apoyo contribuye a que los estudiantes tengan mayor claridad de las emociones que se reflejan en las tres clases de amistad y sirve a su vez como herramienta para familiarizarse con ciertas emociones propias de dichas clases de amistad.</p> <p>5. Soporte por parte de las maestras en formación: las maestras, aunque estén cada uno realizando sus respectivas actividades siempre estarán en disposición de solucionar las inquietudes y dudas que se le presenten a los estudiantes en el transcurso de la sesión.</p>
<p>Ajustes para el tercer encuentro</p>	<p>Dado que las adecuaciones para el segundo encuentro funcionaron, se decidió realizar los mismos ajustes al tercer encuentro.</p> <p>La organización de los grupos de forma aleatoria, para el segundo encuentro, funcionó en tanto los grupos trabajaron mejor, tuvieron más participación y se integraron un poco. Sin embargo, en el tercer encuentro no se pudo realizar de esta manera debido a varias contingencias dentro del aula de clase.</p> <p>Al hablar del cartel “yo me comprometo” aunque no se mencionó al iniciar la clase, sí se estuvo haciendo alusión a este durante toda la sesión, y esto ayudó a orientar la clase y a que los estudiantes no perdieran de vista los acuerdos para todas las actividades.</p> <p>Las adecuaciones del cartel de instrucciones para la segunda clase dieron frutos, pues delimitar el tiempo que había entre actividades y marcarlas como terminadas les permitía a los estudiantes tener presente lo que estaban haciendo y que no se perdieran o distrajeran tanto. Y, asimismo se adecuó el tercer cartel de instrucciones y dio, igualmente, resultados positivos. (Tomado del Anexo 13, diario de campo N°2)</p>

Propuesta metodológica investigativa

Este es un proyecto pedagógico didáctico con interés investigativo cualitativo, parte de la comprensión de la pluralidad y diversidad que se puede encontrar en un aula de clase, así, tienen en cuenta que “los investigadores cualitativos estudian cosas en su ambiente natural, tratando de darle sentido, o interpretar los fenómenos en términos del significado que las personas (los actores) les dan” (Durán, 2012, p. 122); con lo anterior, no se centra en realizar generalizaciones, no recoge datos numéricos ni hace estadísticas. Pues, lo que aquí interesa es

comprender cómo actúa el sujeto en su contexto social y en su realidad ya que la configuración de este se da en esa realidad dinámica y cambiante que le es propia (Ricoy, 2006).

La investigación tiene un alcance interpretativo, se recogerán, construirán y analizarán datos a partir del contexto en el que se va a desarrollar la propuesta pedagógica; siendo este el IED RBV en su grado 11-01. Esto, debido a que el principal interés de este proyecto pedagógico es comprender, interpretar y analizar de manera constructiva las relaciones que emergen y se entretejen dentro del fenómeno del aula escolar (Ricoy, 2006). Lo anterior, se debe a que las interacciones dentro del aula están fuertemente influenciadas por factores subjetivos propios de todos los agentes participes en ella.

En consecuencia, con el alcance interpretativo de este proyecto, es necesario aclarar que los resultados que arrojen estarán limitados tanto por el contexto como el espacio-tiempo (Ricoy, 2006) del IED RBV. Esto porque se hará un análisis en relación con un grupo específico con características propias que no dan cabida a la generalización y estandarización de los resultados obtenidos. Puesto que este proyecto toma como referente las diferencias que existen dentro de un aula diversa. Y, esto, a su vez, permite “tener en cuenta el comportamiento de los otros actuando consecuentemente desde una perspectiva holística” (Ricoy, 2006, p. 16). Pues no se puede pasar por alto el hecho de que debido a que la realidad es dinámica e interactiva los sujetos participes en ella también lo son.

El enfoque de esta investigación es el estudio de caso porque permite la recolección y análisis de la información y a su vez ver el contexto de manera profunda y flexible. “El Estudio de Caso es una forma de acercamiento a fenómenos complejos de la realidad, susceptibles de tratarse como sistemas abiertos que interactúan en su entorno, reconociendo el contexto y la interacción entre sus variables” (Durán, 2012, p. 131). De este modo resulta pertinente para reformular o adecuar las estrategias diseñadas por las maestras en formación en pro de contribuir al campo EF.

Como herramientas de investigación se utilizarán:

- ✓ fotografías al material producido por los estudiantes en las actividades en cada una de las sesiones,
- ✓ diarios de campos elaborados por las maestras en formación,

Estas herramientas de investigación se consideran suficientes y pertinentes ya que permiten contrastarse y triangularse de tal forma que se logre evidenciar los alcances del desarrollo del objetivo del proyecto pedagógico.

Para el análisis de datos se tomará como guía los objetivos propuestos, se focalizará en aquellas fotos, materiales y apartados de los diarios de campo que, de forma articuladora, les dan argumentos y respuestas a dichos objetivos. Todo esto se corresponde con un proceso inductivo.

Este proyecto se encuentra dentro de la línea general investigativa **Enseñanza de la Filosofía**, dentro de la sublínea “formación ciudadana” de la Lic. En Filosofía de la UPN que tiene como fin analizar herramientas para EF y generar nuevas con la finalidad de fortalecer este campo de conocimiento.

Hallazgos

Una vez se implementaron las estrategias en los tres encuentros con los estudiantes de grado 1101 del IED RBV, con el fin de enseñar la amistad desde Aristóteles, se construyeron datos respecto a las posibilidades de desarrollo de la EF en un aula diversa. A continuación, se presentarán los hallazgos organizados de acuerdo con cada uno de los objetivos propuestos en el presente proyecto.

Los resultados proponen un diálogo entre las reflexiones de las maestras en formación, registradas en los diarios de campo, las relaciones y análisis a partir del material producido por los estudiantes y, los referentes teóricos que guiaron el presente proyecto pedagógico.

Objetivo 1: Identificar los aspectos centrales de la noción de amistad en Aristóteles, en el marco de las competencias ciudadanas, para su enseñanza desde la filosofía en un aula diversa con la participación de estudiantes con TEA.

Relación de los lineamientos curriculares de la clase de educación ética y valores humanos con la filosofía.

Para los maestros y estudiantes de filosofía, la relación entre la ética y la filosofía resulta ser algo más que evidente, pues muchos de los filósofos que conocen han hablado de esta en algún momento de sus obras, e incluso, como es el caso de la licenciatura en filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, hay materias dedicadas a la exploración de la Ética. Tal es la relación intrínseca que tienen estas dos, que los *Lineamientos curriculares del área de ética*

y valores humanos del MEN están precisamente dirigidos al desarrollo moral del sujeto tanto desde aspectos filosóficos y políticos, como corrientes neoristotélicas hasta neokantianas (MEN, 2004). Dichos lineamientos procuran que “el debate filosófico emplace a las diferentes posturas en relación con el balance de los aciertos y desaciertos en el desarrollo de la humanidad” (MEN, 2004, p.09), es decir, el comportamiento ético-moral del sujeto debe tener como base la presencia de unas máximas y unos principios que, en la esfera colectiva, se concretan a partir de las características política y filosófica de este. Pues, es a partir de dichas características que se constituye principalmente la formación ética y moral del sujeto.

Si bien, este documento muestra “sus propios énfasis y sus propios puntos de vista, pero bajo ninguna circunstancia apuesta a que una determinada concepción teórica sea capaz de dar respuesta integral a todos los interrogantes y problemas de la educación ética y moral.” (MEN, 2004, p.07). Cabe resaltar dentro de la discusión el hecho de que, la cercanía y relación entre ética y filosofía, no parece verse reflejada dentro del currículo de algunas instituciones educativas, como se observó, durante el desarrollo de este proyecto, en la IED RBV, ya que, temas como la amistad, el amor, y demás valores éticos y morales pertenecen a una clase llamada *Desarrollo personal y social*, la cual integra y mezcla temáticas propias tanto de la clase de religión como de ética y valores.

Con todo esto, la importancia de una formación ética pierde relevancia tanto para los estudiantes como para los maestros, pues, se pierde de vista que “la educación ética y moral la pensamos como aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo.” (MEN, 2004, p.06). De igual modo, conceptos como el amor, la amistad, la felicidad, etc., a pesar de ser inherentes y tener un trasfondo abstracto para la formación ética del sujeto (pues es en estos valores éticos radica la formación moral y social del sujeto) pierden importancia. Ya que pierden su valor filosófico al considerarse como aspectos de la vida cotidiana, y los estudiantes están acostumbrados a ver la filosofía como la biografía de los filósofos y la explicación de sus teorías abstractas que solo unos pocos pueden entender. Sin embargo, así como la ética está en relación con la filosofía, asimismo los valores y conceptos que de esta se desprenden, también hacen parte de la filosofía, de una filosofía práctica, es decir, como forma de vida. Es así que,

El propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Ello implica abarcar dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás [...]. (MEN, 2004, p.06)

A partir de esto, se puede decir que la enseñanza del concepto aristotélico de amistad resulta ser útil para la formación de los estudiantes, debido a que a través de este valor ético estos pueden desarrollar competencias que les contribuyan a su desenvolvimiento social.

La amistad desde la perspectiva de los estudiantes con TEA.

Uno de los principales aspectos que caracterizan a las personas con TEA es la dificultad que tienen para reconocer los estados de ánimos y las emociones de quienes los rodean, es decir, para las personas con TEA resulta casi que imposible entender las diferentes emociones que se encuentran inscritas en expresiones faciales; pues en la realidad “las caras de la gente se ven muy de prisa.” (Haddon, 2004, p.12) y esto les impide observar detenidamente las emociones que pueden estar en juego. Otro de los aspectos que hacen parte del TEA es la imposibilidad de empatizar, pues, sumado a lo anterior, a las personas con TEA se les atribuye la creencia de no poder entablar amistades con otras personas. Con todo esto, no resulta extraño escuchar comentarios en los que se naturalice dicha creencia, resaltando la dificultad de reconocer emociones y de ser empáticos como impedimentos para crear lazos afectivos de índole amistosos.

En contraste con lo ya mencionado, y desde la experiencia personal de las maestras en formación dentro del aula de clase, se pudo observar que los estudiantes con TEA entendían lo que era un amigo, si no contemplando todas las características, si algunas de ellas que tienen y de las actividades que realizan los amigos. Como, por ejemplo, Camilo⁶ (estudiante con TEA) mencionó que

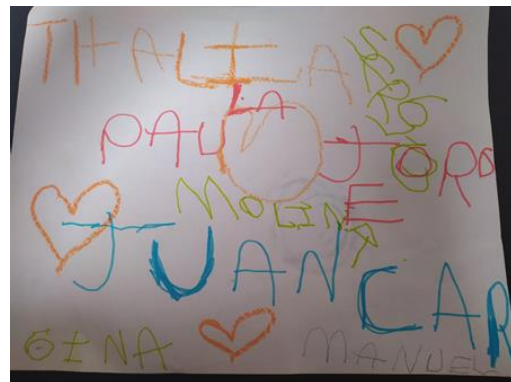


Imagen N°2. Producto de la Clase N°1.
Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 10).

dentro del salón tenía algunos amigos, los señaló y dijo sus nombres, también indicó que le gustaba hacer ciertas actividades con ellos como: ver películas, jugar, comer, reír y bailar. De hecho, cuando, para finalizar el primer encuentro, se les pidió a los estudiantes que, en los grupos ya conformados, realizaran de forma libre las ideas e impresiones que les había dejado tanto el corto como el resto de la actividad respecto a la amistad, Camilo, aparte de colaborar en el desarrollo del producto de su grupo, hizo un dibujo en el que escribió el nombre de todos sus amigos (ver imagen N°2). Aparte de esto, al finalizar la socialización de estos productos,

⁶ Se ha escrito un nombre ficticio para mantener en reserva la identidad del estudiante.

los amigos que mencionó le pidieron que bailara, pues, sabían que lo que más le apasiona es bailar.

Si bien, dentro del aula de clase diversa, existen tensiones respecto a las diferencias humanas que se encuentran en relación a diario, cabe resaltar el hecho de que algunos de los estudiantes encuentran la manera romper dichas tensiones y relacionarse con los otros y crear lazos afectivos. Por consiguiente, desarrollar dentro del aula de clase actividades que involucren valores como la amistad resulta ser de gran importancia para la formación ética y moral de todos los estudiantes en general, pues, como se evidenció, estos temas no sólo benefician al estudiante regular, sino que también favorecen al estudiante con quienes la escuela necesita de ciertos apoyos, como lo son los estudiantes con TEA. De esta manera se van desmitificando ciertas creencias, y, asimismo, se contribuye al desarrollo de estrategias que favorezcan a la formación ético-moral y social de las personas con TEA.

Utilidad de la noción de amistad aristotélica en la actualidad.

Al momento de construir el presente proyecto pedagógico, se consideraron dos conceptos de amistad viables para su enseñanza dentro del aula inclusiva, pues ambos tienen un trasfondo filosófico, definen su naturaleza y exponen los modos en que se da. El primero de estos, fue el concepto de amistad de Cicerón, si bien este presenta la naturaleza en la que se da la amistad y expone su importancia dentro de la vida misma, su exposición conceptual no es lo bastante exhaustiva, lo cual no permitiría desarrollar detalladamente el concepto, y, asimismo, no se podrían dar respuestas claras a inquietudes y preguntas que le surjan a los estudiantes. Otro aspecto que impidió la enseñanza de este concepto de amistad fue el uso de metáforas dentro de la explicación de este, lo cual dificultaría su aprehensión.

El segundo concepto, el aristotélico, se acomodó mejor a lo que se buscaba para la enseñanza de la amistad en el aula de clase. Pues, esta tiene una explicación detallada y clara de lo que significa, para Aristóteles, la amistad. El autor la divide en diferentes clases, argumenta la necesidad e importancia de esta dentro de la vida social y, tiene un menor contenido metafórico que el propuesto por Cicerón. Todas estas características mencionadas permitieron la enseñanza del concepto dentro del aula inclusiva y también permitieron una amplia explicación a interrogantes que les surgieron a los estudiantes respecto al tema. Debido a que, a partir de la caracterización detallada de un concepto, el maestro puede generar estrategias y herramientas para la enseñanza de este, que respondan a las diferencias y diversidades que se encuentran dentro del aula de clase. En tanto le permite tomar los aspectos más relevantes del concepto y

aterrizarlo al contexto actual de los estudiantes, para que estos puedan apropiarse de este a través de reflexiones personales.

Con todo lo anterior, para las maestras en formación, se consideró que la noción de amistad aristotélica se puede aplicar a contextos reales actuales y permite proponer una organización a las experiencias de los estudiantes. Así, para conocer y entender la mirada de estos sobre el tema, en el tercer y último encuentro se realizaron las siguientes preguntas: ¿tiene alguna utilidad práctica el tener conocimiento sobre la amistad y sus tipos? Y ¿puede la teoría aristotélica sobre la amistad aplicarse en este tiempo? Las respuestas de los estudiantes iban encaminadas a que era necesario saber sobre la amistad, pues eso les permitía identificar el tipo de relaciones que tenían con los demás; en cuanto a la segunda pregunta expresaron que fue una sorpresa saber que eso que se había visto, era explicado por Aristóteles y que jamás se imaginaron que eso que veían tan aburrido de forma teórica en filosofía pudiera estar reflejado en la vida real.

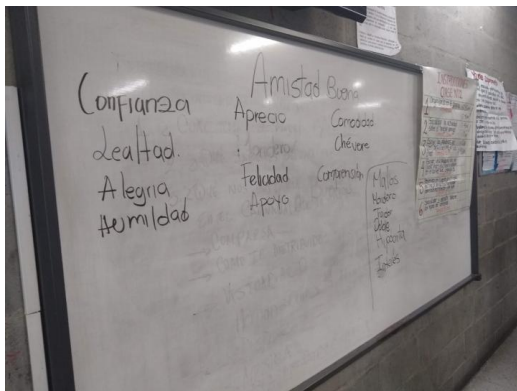


Imagen N°3. Palabras clave de la clase N°2
Fuente: foto tomada por las autoras (Anexo11).

Uno de los aspectos más importantes que validan la utilidad y actualización de la noción de amistad, y con el cual los estudiantes se apropiaron del tema, se refiere a las palabras con las que describieron el concepto de amistad. Es así que, al momento de hablar de la amistad, ante las preguntas formuladas para la actividad, los estudiantes la dividieron en “mala” y “buena”; lo primero

para el filósofo no entra en ninguna categoría de amistad, pues, si hay algo “malo” dentro de una relación social, no sería amistad. Luego, lo segundo (amistad buena), encaja dentro de lo que Aristóteles define como amistad perfecta, y, de acuerdo con esto, a partir de las participaciones de los estudiantes, se esplayan palabras como “confianza”, “felicidad” y “aprecio”, tal como se puede observar en la imagen N°3. Con todo esto, podría dilucidarse que todas estas palabras clave desdoblan, lo que Aristóteles delimita como, las características propias de la amistad perfecta.

Otro aspecto relevante dentro del desarrollo de las actividades fue el hecho de que los estudiantes cuestionaron y desaprobaron la denominación de “perfecta” al tipo de amistad por excelencia para Aristóteles, pues las amistades perfectas no existen, porque, según los estudiantes, en el momento en el que hay una pelea o disgusto, esta deja de ser perfecta. En

relación a los otros dos tipos de amistad las describían como algo malo, incluso decían que no podían ser amistades, que posiblemente se les pueda considerar con interacciones o simple compañerismo. En una de las participaciones de los estudiantes, se mencionó que la amistad para que sea “perfecta” debe construirse y que incluso puede nacer de aquello que llaman compañerismo. Pues, desde sus experiencias personales, los estudiantes dieron cuenta de que incluso ellos mismos se habían encontrado en situaciones en las que sus actuales mejores amigos no les cayeron bien en un primer momento, o que habían empezado sus amistades con un favor de por medio o algo que tenían en común.

Objetivo 2: Articular las estrategias de EF con las comprensiones actuales sobre el pensamiento de los estudiantes con TEA.

Apoyos y adecuaciones para maestros de filosofía y estudiantes dentro de un aula diversa.

El primero de los apoyos que se pensó fue el cartel “Yo me comprometo” (ver imagen N°4); este cartel tenía la finalidad de que hubiera unas pautas a tener presentes en cada una de las clases que contribuyeran al orden de éstas permitiendo un adecuado acontecer de las actividades propuestas. Aunque si bien, en FpN, este tipo de compromisos o acuerdos son realizados en conjunto con los estudiantes; se consideró que, para las dinámicas mismas del aula y por el poco tiempo en cada una de las sesiones, la elaboración de este tipo de acuerdos con los estudiantes era inviable. Por ello, con anterioridad, las maestras en formación escogieron una serie de compromisos que son importantes en las comunidades de indagación. A la hora de poner en práctica el uso del cartel “yo me comprometo” dentro del aula, en el primer encuentro, se evidenció que los estudiantes no estaban familiarizados con este tipo de acuerdos y que con la sola lectura del cartel no era suficiente para que los estudiantes y las maestras lo usaran. Así que, en el segundo y tercer encuentro, fue necesario recordarlo constantemente en momentos en los cuales esos compromisos se veían incumplidos para que los estudiantes

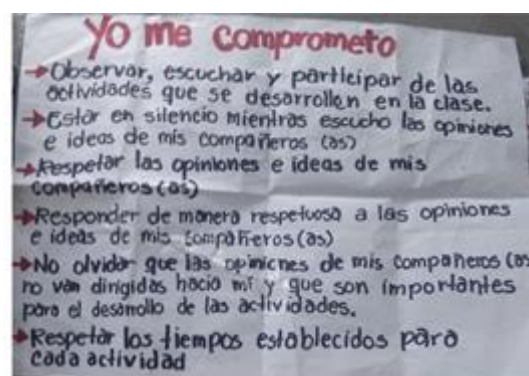


Imagen N°4. Cartel “Yo me comprometo”.
Foto tomada por las presentes autoras (Anexo N°01).

no los olvidaran, esto funcionó en la medida en que cada vez que irrespetaban el turno del otro o peleaban porque se tomaban personal los comentarios, se les recordaban los compromisos

del cartel y los estudiantes retornaban de nuevo al punto de la actividad y del cartel. Con lo anterior se considera que para que el cartel “Yo me comprometo” funcione de manera eficiente y cumpla su papel, es necesario formar a los estudiantes con un buen tiempo de antelación de tal forma que tengan una mayor familiaridad con este tipo de compromisos. Igualmente es importante mantener vigentes los compromisos y recordarlos constantemente.

El segundo de los apoyos elaborado fue el “cartel de instrucciones”, este tenía la finalidad de mantener visibles los pasos que se iban a seguir en el transcurso de las clases. Inicialmente

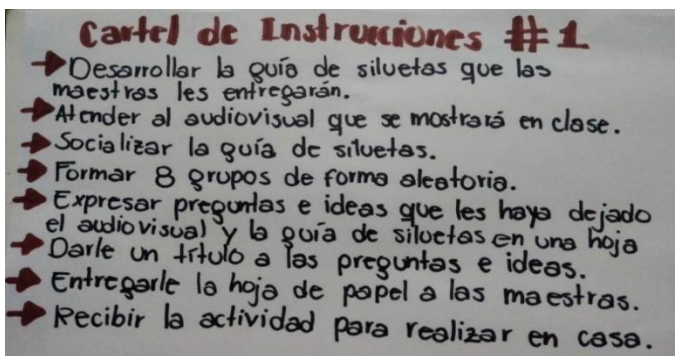


Imagen N°5. Cartel de instrucciones clase N°1. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 02).

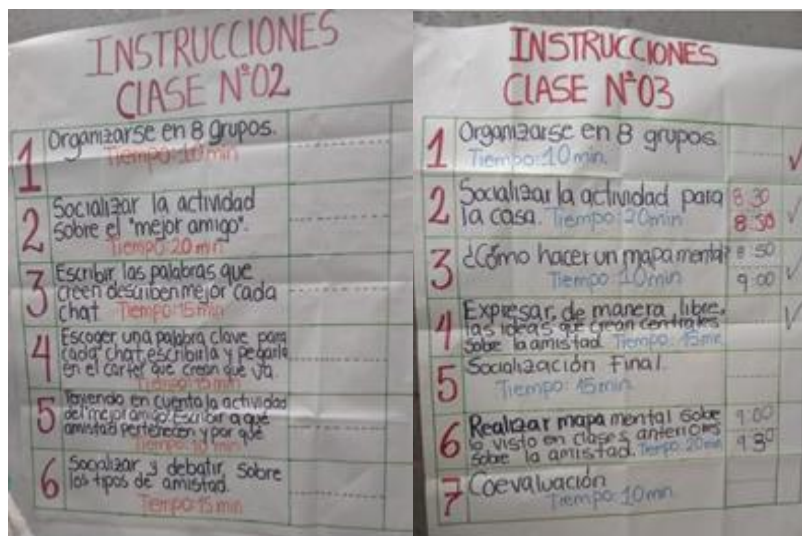


Imagen N°6. Cartel de instrucciones clase N°2. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 05).

Imagen N°7. Cartel de instrucciones clase N°3. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 12)

el apoyo se realizó como una especie de listado (ver imagen N°5) que fue usado en la primera clase; pero, luego de un análisis con respecto a qué había funcionado ese día, se pudo evidenciar que el cartel de instrucciones sólo se había enunciado al inicio de la sesión y no había sido utilizado en el resto de la clase. Por lo que se decidió que, para que el cartel de instrucciones cumpliera su finalidad de darle orden a la clase y de ubicar tanto a las maestras en formación como a los estudiantes en los pasos a seguir para concluir la actividad, era necesario agregar algunos elementos que delimitaran el tiempo y resaltaran más el paso a paso.

Para ello se elaboró una especie de cuadro en el cual se encontraban en

un primer momento el número de las sesiones, luego cada uno de los momentos de la clase con el tiempo estimado que requerían para ser llevados a cabo, en otra casilla se designó un espacio para la hora de inicio de la actividad y de fin, y finalmente una casilla en la que se colocaba un chulo si ya había sido terminada. La modificación de este apoyo funcionó muy bien ya que, en el segundo y tercer encuentro, permitió ubicar en tiempo y espacio tanto a las maestras en

formación como a los estudiantes; para el caso puntual de los estudiantes con TEA y déficit cognitivo se pudo ver que les ayudaba a tener más claro qué era lo que seguía y el tiempo para hacerlo. Si bien requirió que en la segunda clase las maestras en formación reforzaran constantemente el cartel, a medida que se iban chuleando las actividades realizadas en los tiempos estipulados, los estudiantes empezaron a medir el tiempo que había entre cada momento y preparándose para otras actividades. Es así que se considera que el Cartel Instrucciones de la clase N°2 (ver imagen N°6) y el Cartel de Instrucciones de la clase N°3 (ver imagen N°7) fueron pertinentes para el grado 1101 del IED RBV; ya que permitió organizar el tiempo y el aula en función de cada una de las actividades, influyendo en la optimización del tiempo y la disposición de los estudiantes.

El tercer apoyo utilizado, para la primera clase, fue la guía de siluetas que fue pensada con el objeto de que permitiera a los estudiantes con TEA comprender mejor las emociones de los personajes del audiovisual y así mismo entender el mensaje. No obstante, al empezar a trabajar esta guía con los estudiantes se pudo evidenciar que la gran mayoría de los estudiantes del aula tenían problemas para reconocer emociones complejas en los personajes del audiovisual; lo que hizo que surgiera la necesidad de explicarles algunos tipos de emociones para que se repensaran las expresiones más allá de las emociones simples. En el caso del estudiante con TEA que participó en la clase fue difícil para él reconocer las siluetas porque veía mucha similitud en las caras; mientras que en el caso de una de las estudiantes con déficit cognitivo hubo gran dificultad para identificar en las siluetas algo más allá de “malo” y “bueno”. Por lo anterior, se les pidió a los estudiantes que explicaran por qué habían escogido cada una de las emociones según el audiovisual; pero, mientras unos estudiantes llevaron a cabo la actividad (ver imagen N°8); contrario a la indicación, algunos estudiantes relacionaron las emociones con algunos momentos de su vida (ver imagen N°9) en donde estas salen a flote. Así, se considera que, como apoyo, la guía de siluetas y expresiones no cumplió su objetivo; y, por el contrario, creó otro tipo de problemáticas dentro del aula que desviaron la atención del punto principal de la clase. Pues, hizo pensar tanto a los alumnos como a las maestras en el trasfondo de las emociones, olvidando un poco la utilidad con la que se había pensado.

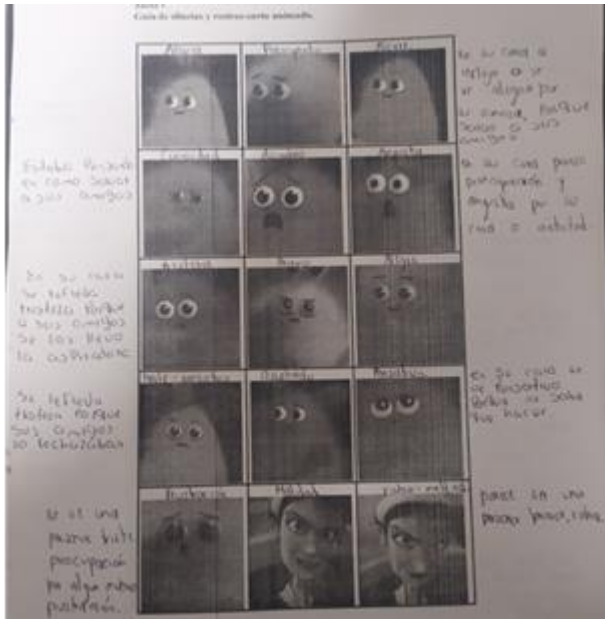


Imagen N°8. Guía de siluetas.

Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 10).

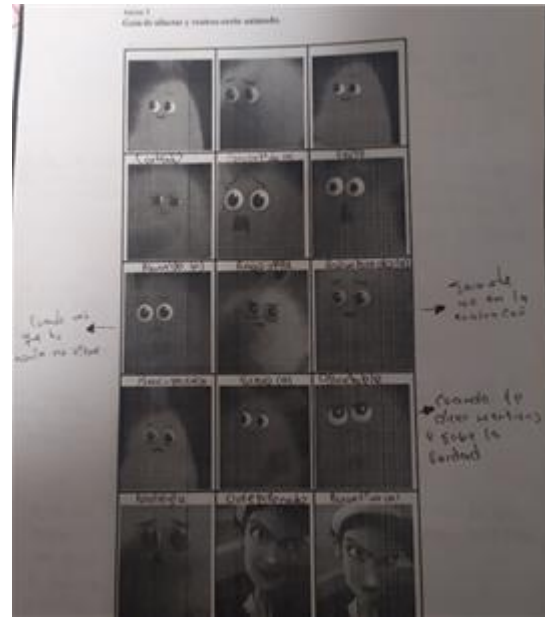


Imagen N°9. Guía de siluetas.

Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 10).

El cuarto apoyo utilizado fue la repetición del audiovisual “Amigos de polvo” el cual fue pensado para que los estudiantes captaran aquellos detalles que, en un primer momento, se escaparon de su percepción. Este apoyo fue de gran utilidad en el desarrollo de la clase puesto que permitió que los estudiantes que se habían distraído o no lograron entender el mensaje del video lo tuvieran más claro. Para las maestras en formación fue útil la repetición del audiovisual puesto que permitió conducir de manera implícita a los estudiantes en la resolución de las preguntas iniciales de la sesión: ¿Qué es la Amistad? y ¿Qué es un amigo? Esto hizo que al final de la clase, en el momento de la socialización, se pudieran evidenciar en los productos realizados por los estudiantes respuestas a este tipo de preguntas sobre las cuales giró la clase.

También se pudo evidenciar que el apoyo condujo a los demás estudiantes a dar respuestas sobre qué es la amistad y la forma en la que ellos la comprenden. Por lo anterior, para el caso puntual de la primera clase se considera que el apoyo de la repetición del audiovisual fue de utilidad para todos los estudiantes del grado 1101.

El quinto apoyo que se pensó para las clases fue que las maestras en formación sirvieran de guía en los momentos en los que los estudiantes lo requerían. Este apoyo fue fundamental para el desarrollo de todas las sesiones y funcionó muy bien puesto que permitía solucionar las contingencias que se fueron presentando en las clases. Hubo una serie de modificaciones a partir de la primera clase, pues, la cantidad misma de estudiantes en el aula y las dinámicas del grupo hicieron que fuera necesario que ambas maestras tomaran un papel activo y de apoyo con los estudiantes, diferente al pensado en las planeaciones. A partir de allí se decidió

que una de las maestras lideraría la clase y a la par con la otra apoyarían a los estudiantes que lo requirieran.

En la primera clase, por ejemplo, las maestras fueron de gran ayuda para los estudiantes puesto que algunos tuvieron serias dificultades para identificar en la guía de las siluetas las emociones de los personajes del video y fueron las maestras quienes les explicaron, en relación con el video, cómo podían identificar las expresiones de las siluetas. En el caso de la segunda clase, al igual que en la primera, una de las maestras lideró la clase y en conjunto ayudaron a los estudiantes que no sabían leer, a entender las guías con los chats de WhatsApp⁷. Para la tercera clase las maestras sirvieron de apoyo en la realización de la actividad articuladora de aquellos estudiantes que se encontraban en la salida pedagógica, pues se evidenció que, por el tamaño de las viñetas o la dificultad en la lectura, algunos estudiantes no lograban entender las historietas; también fueron de importante ayuda explicándoles a los estudiantes qué es un mapa mental y también en su elaboración en aquellos grupos que lo necesitaron.

Por lo anterior, las maestras en formación como apoyo fueron importantes en este proyecto porque permitieron profundizar en las actividades y en los contenidos propuestos para las clases. Es de resaltar que si bien -para el caso puntual del grado 1101 del IED RBV- fue posible que las maestras en formación fueran el apoyo de los estudiantes, resulta necesario pensar que en un aula donde sólo hay un maestro por clase el apoyo no puede dar los mismos resultados.

El sexto apoyo pensado fue la historieta cuya finalidad era contribuir a que los estudiantes pudieran familiarizarse con algunas expresiones faciales que pueden corresponder a cada clase de amistad, para que de esta manera tuvieran una mayor claridad y familiaridad respecto a los tipos de emociones que cada clase de amistad pueden reflejar. Como material de apoyo resultó muy útil puesto que logró que los estudiantes articularan el tema de la amistad con expresiones utilizadas en su diario acontecer dentro del contexto de un chat de WhatsApp. Estos emojis contribuyeron a que los estudiantes identificaran expresiones y emociones que son de su uso común en cada una de las historietas y las amistades que reflejaban. La articulación que lograron de los emojis con respecto a la amistad se pudo evidenciar en la realización de los mapas mentales en donde usaron uno para cada tipo de amistad e incluso añadieron otros que no se encontraban dentro de la guía, pues en su explicación decían que esos eran los que ellos usaban cuando hablaban con algunos amigos que podían identificar en cada uno de los tipos de amistad de las historietas.

⁷ Se decidió usar como estrategia la creación de una guía en donde hubiese 3 chats de WhatsApp, esto debido al acercamiento que muchos de ellos tienen a la aplicación. Y además porque nos permitía mostrar en una situación cotidiana para ellos los tipos de amistad aristotélica.

En cuanto a la ejecución de la guía de historietas y emojis se presentó un inconveniente ya que la instrucción era que escribieran el número del Emoji que consideraran pertenecía a cada historieta (ver imagen N°10) y algunos de los estudiantes, opuesto a la indicación, recortaron y pegaron los emojis en las historietas a las que creían que pertenecían (ver imagen N°11 y N°12). Es así que la guía de historietas y emojis como material de apoyo resultó de utilidad en tanto que permitió que los estudiantes establecieran relaciones entre los tipos de amistad y su cotidianidad. Pero, se evidenció que hay que tener en cuenta detalles como la explicación en la ejecución de la actividad con el fin de que los estudiantes tengan mayor claridad con lo que hay que realizar.

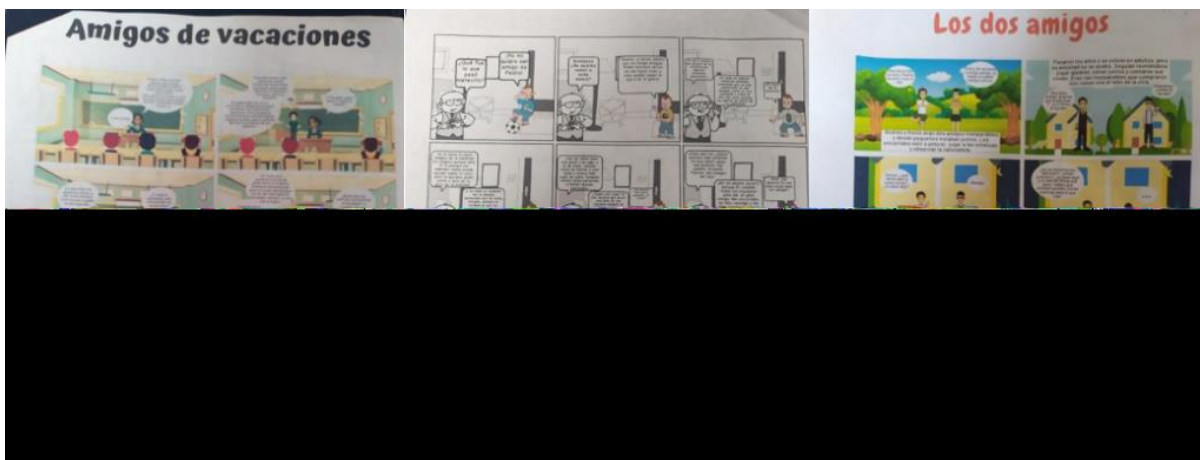


Imagen N°10. Guía de historieta y emojis. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 12).

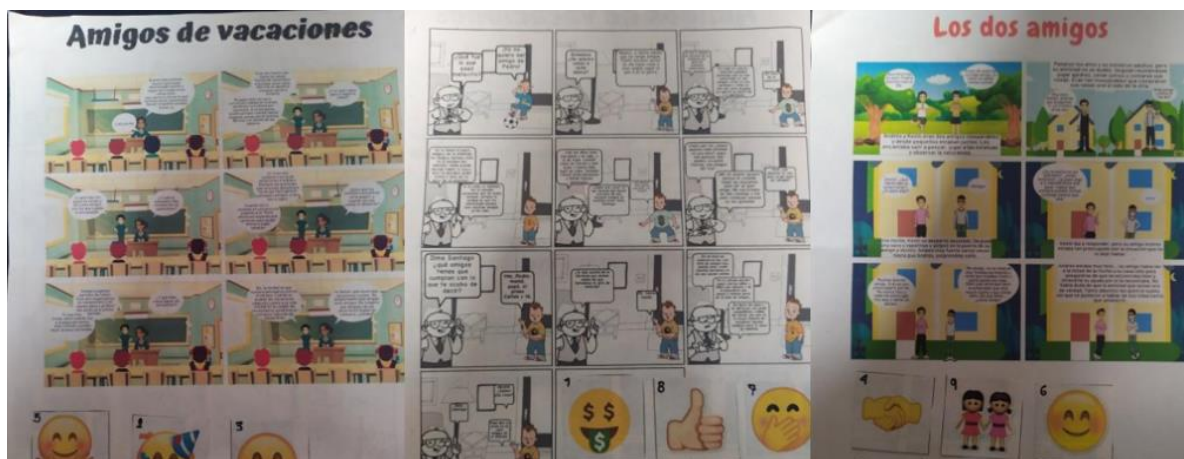


Imagen N°11. Guía de Historieta y emojis. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 12).



Imagen N°12. Guía de Historietas y emojis. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 12).

El séptimo apoyo fue la explicación de qué es un mapa mental, este material fue de gran utilidad ya que les permitió a los estudiantes tener mayor claridad acerca de la actividad que iban a realizar. Pues, si bien al preguntarles sobre si sabían o no realizar un mapa su respuesta fue afirmativa, creían que la realización de un mapa mental sólo se podía hacer de manera escrita y no de manera gráfica. Esta explicación amplió el panorama de la realización de los mapas mentales en donde usaron los instrumentos dados por las maestras de la manera en la que mejor lo consideraron. Es así como se considera necesario brindar las herramientas necesarias -en este caso explicar que es un mapa mental y cómo elaborar uno- para que el objeto de la actividad se lleve a cabo.

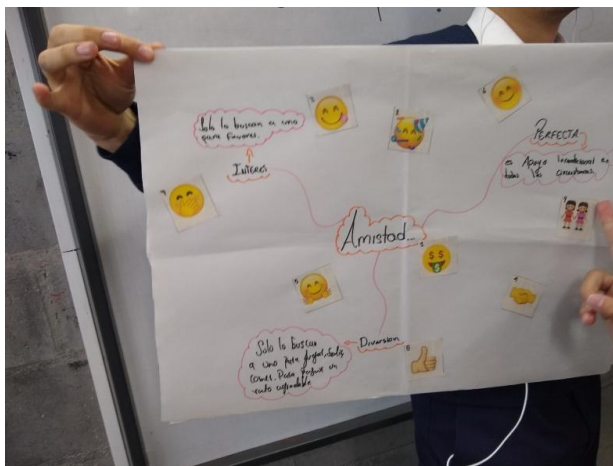


Imagen N°13. Socialización Mapa Mental. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 12).



Imagen N°14. Elaboración de Mapa Mental. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 12).

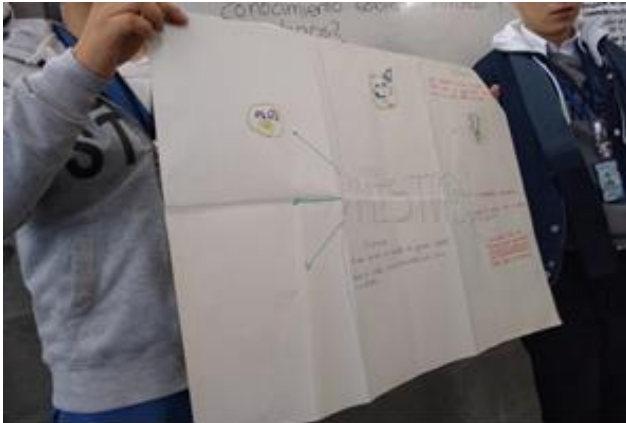


Imagen N°15. Socialización Mapa Mental. Foto tomada por las presentes autoras (Anexo 12).

Objetivo 3. Analizar el desarrollo de las estrategias de EF para enseñar la noción de amistad en un aula diversa con estudiantes con TEA.

Modificación y adaptación de algunas estrategias de la EF

Aunque este proyecto pedagógico, como ya se mencionó con anterioridad, se basó principalmente en las comunidades de indagación de la FpN (pues, en estas se enmarcan algunas estrategias que, desde esta perspectiva, se consideraron pertinentes para la construcción de este), no todas sus herramientas resultaron adecuadas para su desarrollo, debido a que, la FpN no fue diseñada para un aula de clase en donde estén en constante relación las diferencias humanas, tal como lo es el grado 1101 de la IED RBV, sino para un aula de clase con unos estudiantes con capacidades estándares. Es así como, en este proyecto pedagógico, se reformuló y se adaptó la comunidad de indagación tradicional, y se tomaron algunos elementos que fueron útiles durante el desarrollo de los encuentros. Tales elementos fueron:

Primero, el rol de las maestras como compañeras de indagación, aspecto relevante para Pineda (1992), jugó un papel primordial en el desarrollo de las actividades. Debido a que los estudiantes no vieron en estas unas figuras de autoridad y de conocimiento encargadas de impartir unos saberes establecidos por la escuela, para los cuales no hay posibilidad de objeción alguna; sino, por el contrario, vieron en ellas una suerte de guías que orientaban las discusiones e inquietudes que surgían durante las actividades. Haciendo posible que los estudiantes estuvieran dispuestos a participar de las dinámicas de la clase de una manera distinta de como lo hacen normalmente con la maestra encargada de la materia de *Desarrollo personal y social*,

dando como resultado una construcción colectiva del conocimiento y, en este caso, del concepto de amistad.

El segundo elemento que se utilizó dentro del aula de clase, y que arrojó resultados positivos, fue el rol activo de los estudiantes (Pineda, 1992.). Pues, el hecho de que el proyecto pedagógico y todas sus actividades se plantearan como un proceso inductivo, tuvo un gran impacto en la aprehensión, por parte de los estudiantes, del concepto de amistad. Gracias a que, sumado al rol del maestro como orientador de las discusiones, situar a los estudiantes como agentes constructores del conocimiento, en vez de, desde el primer encuentro, darle toda la teoría relacionada al concepto de la amistad, hizo que estos fueran recorriendo el camino para llegar al concepto y que, al construirlo de manera colectiva, se apropiaran de este. El rol activo de los estudiantes dio como resultado la formulación y aclaración (Diario de campo N°2), entre ellos mismos, de preguntas, lo que permitió que se acercaran al concepto y crearan nuevas imágenes y opiniones acerca de este.

El tercer y último elemento de la comunidad de indagación, que contribuyó de manera positiva dentro del proyecto pedagógico, fue la pregunta. Puesto que, como se evidenció posteriormente, los estudiantes, a lo largo de los tres encuentros, estuvieron participando de manera activa creando nuevas preguntas y buscando las posibles respuestas para estas. Con todo esto, se puede decir que, la pregunta se convirtió en un factor fundamental para el desarrollo de las actividades, en tanto los estudiantes, a partir de esta, fue que cumplieron su rol activo dentro del aula.

Los elementos de las comunidades de indagación que no se pudieron desarrollar dentro de esta propuesta fueron los juegos de roles y el lenguaje abstracto que hace parte de los cuentos y relatos filosóficos, estos dos elementos hacen parte de la estructura de las comunidades de indagación y los maestros que enseñan FpN tienden a hacer uso de estos dos para desarrollar las actividades propuestas para las clases. Sin embargo, tales elementos no se pudieron aprovechar debido a las características de los estudiantes con TEA, pues, como ya se ha mencionado, los estudiantes con TEA no cuentan con la capacidad de ser empáticos, y, por lo tanto, una clase de FpN basada en los juegos de roles resultaría difícil de realizar porque

Roleplaying games, or RPG's, are a collective story-telling experience in which a group of players take on the roles of characters in a fictional story [...]. During gameplay, players take turns proposing what their characters will do, and then they roll dice to determinate the outcome of those actions. (Anderson, 2019, p. 24)

De esta manera, pedirles a los estudiantes con TEA que se pongan en los zapatos de un personaje ficticio o de algún compañero, resultaría complicado. Debido a que la frase “ponerse en los zapatos del otro” supone una serie de habilidades, comprensiones y experiencias previas que muchos de los estudiantes con TEA no tendrían. Igualmente, y aunque hablar con lenguaje abstracto y metafórico es lo que se hace habitualmente, frases como “pensar con el corazón” o “no tomarse algo personal” son totalmente confusas para los estudiantes con TEA ya que pensarían concretamente que la persona que dijo tales frases en vez de pensar con su cerebro, piensa con su corazón. Por consiguiente, el uso de estos dos elementos, en este proyecto pedagógico-didáctico, no serían acertados y no contribuirían a la enseñanza del concepto aristotélico de amistad.

Con todo lo anterior, no se quiere estigmatizar y prohibir el uso de estos elementos dentro de una comunidad de indagación diversa. Puede que con el tiempo y las adecuaciones pertinentes se puedan utilizar en un aula de clase diversa con estudiantes con TEA; es decir, si se desarrollara dentro de una propuesta más amplia que incluya la creación e implementación, no solo de tres encuentros, sino de un año de clase escolar, cabría la posibilidad de evaluar el uso de dichos elementos.

Ser maestro de filosofía en un aula diversa

La formación del licenciado en filosofía no solo implica el aprendizaje y dominio del campo filosófico, también implica el conocimiento sobre el campo pedagógico sin el que la enseñanza de la filosofía se vería desprovista de todos aquellos conocimientos que le permiten llegar a todos los estudiantes. Por ello, el maestro en filosofía tiene un reto aun mayor y es lograr poner en práctica todos sus conocimientos teóricos y conceptuales con respecto a la alteridad y la diversidad en las aulas actuales, en donde las diferencias y las diversidades hacen parte de las dinámicas mismas del aula. Este conocimiento filosófico debe lograr adaptarse y transformarse dentro del aula, mostrando que es de gran importancia en la esfera sociocultural y que además es aplicable a la cotidianidad de todos. Lo anterior, es una de las responsabilidades del maestro de filosofía en un aula diversa, poder adecuar y contextualizar su saber dentro del ámbito de la vida práctica.

Dentro del aula del IED RBV, en la que se desarrolló este proyecto, hubo algunas dificultades en la primera clase ya que las maestras en formación tuvieron que enfrentarse con la realidad de un aula diversa en la que se encontraron con diversidad de pensamientos, formas de ser, aprender, actuar e interactuar. Pues, pese a su conocimiento teórico y conceptual, cada aula

tiene unas dinámicas propias que se estructuran de acuerdo con las particularidades de cada uno de los miembros que la conforman. Aquí, es necesario cuestionar si el futuro licenciado en filosofía cuenta con la formación necesaria para que -desde el campo de la enseñanza de la filosofía- se enfrente con los retos emergentes de las aulas actuales. Lo anterior, debido a que el campo de la enseñanza de la filosofía aún carece de producción de conocimiento en relación con la EF en el aula actual o diversa. No obstante, en el caso de las maestras en formación, lo más valioso fue la manera en la que pudieron poner en práctica el conocimiento que han venido construyendo en el transcurso de su carrera sin perder de vista la estrecha relación de la filosofía con la pedagogía ni tampoco las necesidades y problemáticas del aula misma.

En consecuencia, las maestras en formación lograron realizar transformaciones significativas dentro de las clases que les permitieron atender y adaptarse a las necesidades del aula y de los estudiantes; también consiguieron construir -a partir de su conocimiento de EF- herramientas y materiales que hicieran de la filosofía algo útil para la vida misma, no un concepto abstracto sin utilidad práctica. Esto se pudo evidenciar en el cierre de la tercera clase, en donde se les explicó a los estudiantes que todo lo que habían aprendido había sido dicho por Aristóteles; los cuales respondieron que consideraban que la teoría aristotélica de la amistad era aplicable en su vida y tenía vigencia. Puesto que, gracias a lo aprendido, habían logrado identificar los tipos de relaciones de amistad que tenía con las personas y a diferenciarlas (Ver Anexo14, Diario de campo clase N°3).

Con todo lo anterior, se puede evidenciar que el ser maestro en filosofía en un aula diversa va más allá de enseñar contenidos teóricos, este debe lograr vincular la realidad de quienes -como este- (Skliar, 2008) conforman el aula de clase con los conocimientos teóricos que ha podido construir con el transcurso de su formación. Además, el maestro en filosofía debe prepararse y formarse para atender a las diversidades que existen en el aula actual; pues la filosofía como forma de vida no puede ser un privilegio de unos pocos.

Conclusiones

Durante la construcción del presente proyecto pedagógico didáctico-investigativo, se procuró desarrollar, implementar y evaluar la viabilidad de algunas estrategias y herramientas pedagógicas para la enseñanza del concepto aristotélico de amistad, en el marco de las competencias ciudadanas, en un aula diversa del grado 1101 de la IED RBV con la participación de estudiantes con TEA. Lo cual, trajo consigo una serie de reflexiones que, primero permite a las maestras en formación seguir pensando y reformulando su quehacer

docente; y segundo, invitan a seguir aportando y desarrollando temáticas e investigaciones como la que se encuentra aquí propuesta. Ya que se considera, desde esta perspectiva, que los proyectos pedagógicos transversales deberían generar mayor impacto dentro de licenciaturas en filosofía (y en cualquier licenciatura en general), debido a que no solo atienden a la formación intelectual de los estudiantes, sino que contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos, desde la vinculación de los conocimientos teóricos con los contextos a los que cada estudiante pertenece.

Las primeras reflexiones que suscitó el desarrollo e implementación del proyecto, en las maestras de formación, fueron respecto a algunos aspectos que no se pensaron y que surgieron a lo largo de esta; es decir, asuntos como el desconocimiento del grupo de estudiantes con los cuales se implementó la propuesta, la incidencia que tuvo la ubicación de algunos de los elementos dentro las actividades a realizar en las respuestas por parte de los estudiantes, y la las instrucciones que se pasaron por alto por parecer demasiado obvias y, que al final no resultaron ser tan obvias. Permitieron a las maestras en formación reflexionar acerca de su ejercicio docente, y, asimismo, les permitió modificar las planeaciones para los siguientes encuentros y desarrollar nuevas estrategias que facilitaran la enseñanza del concepto aristotélico de amistad. De lo anterior, se puede concluir que pese a las contingencias que pueden encontrarse dentro del aula de clase, es necesario que el maestro siempre esté evaluando y reflexionando acerca de su ejercicio docente. Pues, es únicamente desde el autoexamen que se pueden corregir ciertas costumbres y se puede contribuir de una manera apropiada a la formación de los estudiantes.

Otras reflexiones, parten de la necesidad de seguir pensando y aportando, no solo a estrategias que le permitan al estudiante conectar sus experiencias escolares con sus realidades sociales, sino también aportar a la constante creación de estrategias de formación para los maestros que no desliguen la pedagogía del área específica a enseñar. Pues, al hablar puntualmente de la EF se vuelve preciso resaltar la importancia de la relación entre pedagogía y filosofía; dado que, la formación del licenciado en filosofía no puede centrarse únicamente en la comprensión y aprehensión de conceptos y teorías filosóficas, es necesario que se complemente con el *qué/cómo/a quién enseñar*, y, para esto, el componente pedagógico es fundamental, pues, es desde este componente que el maestro puede pensar, crear e implementar estrategias que se contribuyan a la formación de los estudiantes.

Aunque aquí se resalta la necesidad de formar al maestro tanto en pedagogía como en su área específica del conocimiento, es ineludible resaltar el hecho de que los maestros (y los maestros en formación) no se encuentran capacitados para enfrentarse a un aula diversa; es decir, la formación que estos reciben no los prepara para entender y enseñar a todas las diferencias humanas que convergen en el aula. Y, es precisamente por esta razón que la diversidad pasa a un plano secundario en donde se incluyen todas estas diferencias, pero únicamente en el plano espacial, y el maestro muchas veces continúa preparando sus clases para los estudiantes “regulares” y relega la enseñanza de los estudiantes, con quienes la escuela usa apoyos para su aprendizaje, a los practicantes de las licenciaturas en educación especial o de psicología. De ahí que se convierta en algo necesario que el maestro, de cualquier área del saber, complemente su formación teórica y pedagógica con conocimientos acerca de las diversidades que va a encontrarse en el aula y de las estrategias que puede utilizar, o, si se quiere, crear para poder transmitir sus saberes.

Ahora, al hablar de la FpN como herramienta para la EF, cabe mencionar que, aunque esta haya representado, con sus comunidades de indagación, una gran parte de la realización de este proyecto, no se pudo aprovechar por completo sus propuestas, debido a que la FpN en general está pensada para estudiantes de un aula regular. No existen registros de implementación de las comunidades de indagación con población estudiantil diversa, pues la FpN cuenta con ciertos supuestos respecto al estado cognitivo y raciocinio de los estudiantes, e incluso se podría pensar que también respecto sus estados físicos y motores. Por consiguiente, es necesario reformular y crear nuevas estrategias en la FpN que le permita a todos los estudiantes del aula de clase acercarse a la filosofía y hacer parte de las comunidades de indagación. Esto con el fin de resaltar el carácter inclusivo y revolucionario de la FpN, la cual adscribe la capacidad de filosofar a los niños y, desde esta lógica, resulta necesario pensar en estrategias que hagan partícipes a todas las diferencias presentes en el aula, pues, todas estas tienen la capacidad de asombro, imaginación e indagación.

Con todo esto, también es importante hacer hincapié en la necesidad de implementar la FpN y la EF en la educación actual desde los primeros años de escolarización de los estudiantes; puesto que, proyectos pedagógicos como este se quedan cortos y no logran todos sus propósitos en tanto los estudiantes no están acostumbrados al uso de ciertas herramientas y acuerdos para el desarrollo de las comunidades de indagación, y la articulación de estas con los significados de los estudiantes requieren de un uso constante para poder crear un vínculo de familiaridad y apropiación, para así lograr el máximo aprovechamiento de dichas herramientas y acuerdo.

Con todo, una EF desde los primeros años de vida escolar de los estudiantes también lograría un acercamiento a la filosofía de una forma más familiar, ya que estos estarían siempre en contacto con esta y podrían hallar una conexión entre la filosofía y sus vidas prácticas, encontrando en esta no solo el concepto o la teoría que entienden únicamente quienes la estudian a profundidad, sino también una herramienta que les permita realizar reflexiones y tomar decisiones respecto a los asuntos que les atañen. Y, de esta manera, intervenir de manera acertada dentro de las decisiones políticas y sociales propias de los entornos de los que hacen parte. De esta manera, se lograría sacar a la filosofía del encasillamiento de la institución y los estudiantes podrían ubicarla dentro de sus contextos sociales, de tal manera que logren reconocerla como forma de vida y no como una materia requisito de la escuela que solo aborda teorías y conceptos complejos que no representan utilidad alguna para sus vidas.

Sin embargo, para que todo lo anterior se pueda concretar, es necesario que los maestros reconozcan la relación estrecha que tienen tanto la materia de *ética y valores humanos* como la materia de *filosofía* y la compartan con los estudiantes, puesto que la ética es una de las ramas que se desprenden de la filosofía y, como tal, les corresponde asuntos axiológicos de gran relevancia para el sujeto como lo son su composición comportamental y moral, sus reflexiones acerca de sus interacciones sociales y la incidencia que tienen sus acciones dentro del contexto en que está inmerso. Y, es precisamente el olvido de esta relación lo que hace que los estudiantes miren en la filosofía algo ajeno a sus experiencias personales y, por ende, sin relevancia alguna para sus vidas. Es por esto que, uno de los primeros pasos para volver al significado original de la filosofía, es reconocer y reconectar la relación de estas dos materias dentro del currículo, debido a que sólo de esta manera se logrará retomar una filosofía que todos los sujetos reconozcan como propia de su naturaleza.

De ahí que, valga la pena resaltar el interés que asumen algunos maestros en proyectos con temáticas transversales que tienen como objeto realizar un aporte a la constante construcción del conocimiento práctico. Un ejemplo de esto es el interés que esta propuesta suscitó en la maestra del IED RBV que cedió el espacio en su área para la implementación de este; puesto que, sin tener mayor conocimiento sobre la temática abordada, durante los encuentros siempre preguntó e interrogó sobre el concepto aristotélico de amistad y sus aplicaciones en la vida práctica. También revisó el material producido por las maestras en formación para pensar en nuevas estrategias que le permitieran la enseñanza de sus temáticas de una manera más llamativa para los estudiantes, incluso, después de la implementación de la propuesta, siguió utilizando el concepto aristotélico de amistad para seguir realizando sus clases. Todo esto

permite concluir que, si bien los maestros no están formados pedagógicamente para enseñar desde y para la diversidad, sí tienen interés en aprender nuevas formas y estrategias de enseñar sus contenidos a todos sus estudiantes; y es así como se reafirma la necesidad e importancia de formar a todos los maestros desde y para la diversidad.

Para finalizar, es necesario destacar los aportes puntuales a la resignificación de la EF; puesto que, es a través de estos que se evidencia la necesidad de reflexionar acerca del quehacer docente y de las diferentes estrategias que existen para la enseñanza en general. Así pues, algunos de estos aportes se pueden encontrar en

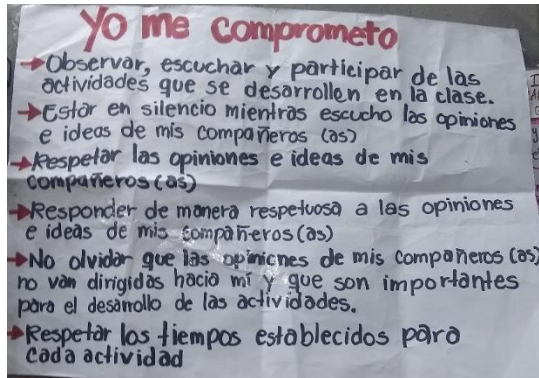
Bibliografía

- Alcaraz, S., Lozano, J & Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con Trastornos del Espectro Autista: Una investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), 367-382. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113021.pdf>
- Anderson, D. J. (2019). Bringing Philosophy to Gaming, Not Gaming to Philosophy. *Analityc teaching and philosophical praxis*, 39(2), 23-31.
- Aristóteles. (2010). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cicerón, M. A. (2005). Lileo o sobre la amistad. En M. A. Cicerón, *Tratados filosóficos I* (págs. 35-143). Buenos Aires: Losada.
- Durán, M. (2012). El Estudio de Caso en la Investigación Cualitativa. *Revista Nacional de Investigación*, 3 (1), 121-134.
- Florido, H. (2018). *Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos de Distrito Capital*. (Tesis Doctoral). Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C.
- Haddon, M. (2004). *El curioso incidente del perro a medianoche*. Barcelona: Salamandra.
- Jiménez, V., Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3 (2).
- Martín, P. (2004). *El Síndrome de Asperger: ¿Excentricidad o Discapacidad Social?* España: Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá D.C.

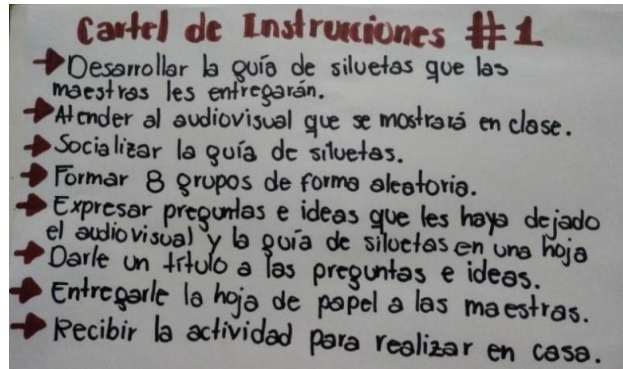
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Lineamientos curriculares de Educación ética y Valores humanos*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá D.C.
- Lozano, J., Ballesta, J. y Alcaraz, S. Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. *Revista científica de Educomunicación*, 36 (18), 139-148. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/4834>
- Onfray, M. (2008). *La comunidad Filosófica, (manifiesto por una Universidad Popular)*. Madrid: Gedisa
- Paredes, D. M., & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos Y Nudos*, 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Pineda, D. A. (2006). Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp. *Revista Internacional Magisterio*,(21), 15-24.
- Pineda, D. A. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *UNIVERSITAS PHILOSOPHICA*. 103-121.
- Ricoy, C (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), undefined-undefined. ISSN: 0101-9031. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117117257002>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedades*, 23 (79), 85-123.
- Skliar, (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 00.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Tammet, D. (2006). *Nacido en un día azul*. Málaga: sirio.

Anexos

Anexo N°01 “Cartel Yo me comprometo”



Anexo N°02 “Cartel de instrucciones Clase N°01”



Anexo N°03 “Guía de expresiones y siluetas sobre el corto”



Anexo N°04 “Primera actividad articuladora”

Anexo 5

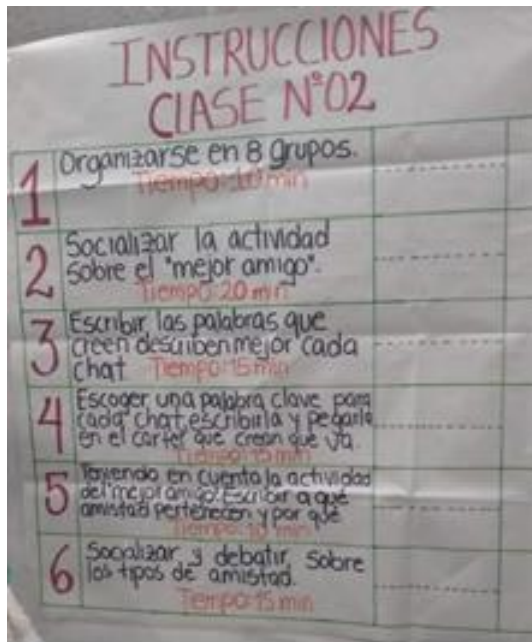
Primera actividad articuladora

Nombre:

Fecha:

- Piense en alguien que considere su mejor amigo. Luego responda los siguientes puntos:
 1. Describa los sentimientos que le surgen al pensar en ese amigo.
 2. ¿Cuál es la primera palabra que se le viene a la cabeza al pensar en ese amigo? Con qué palabra relaciona a esa persona
 3. Describa las cosas que tiene en común con ese amigo.
 4. ¿Confía en ese amigo? De 1 a 3 diga qué nivel de confianza tiene con su amigo (siendo 1 no confío, 2 más o menos, y 3 confío plenamente). Nunca: no le cuento nada personal, solo asuntos sin importancia. Un poquito: le cuento algunas situaciones personales. Más o menos: lo busco para cosas que me pasan, a veces le pido consejo... Plenamente: le cuento todo.
 5. Mencione una situación en la que se haya divertido al máximo con ese amigo.
 6. ¿Ese amigo ha estado ahí para usted cuando lo ha necesitado?
 7. ¿Usted ha estado ahí cuando ese amigo lo ha necesitado?

Anexo N°05 “Cartel de instrucciones Clase N°02”

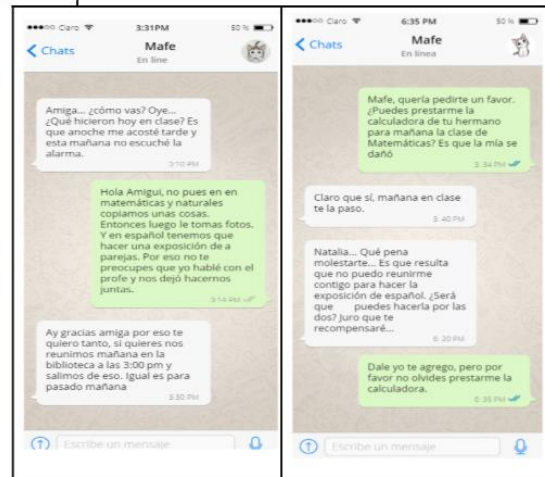


Anexo N°06 “Guía de Chats de WhatsApp”

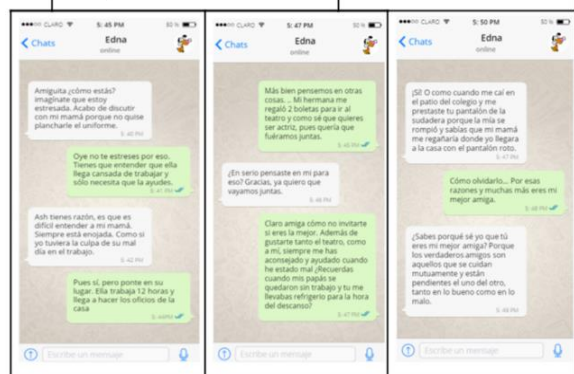
Amistad por placer

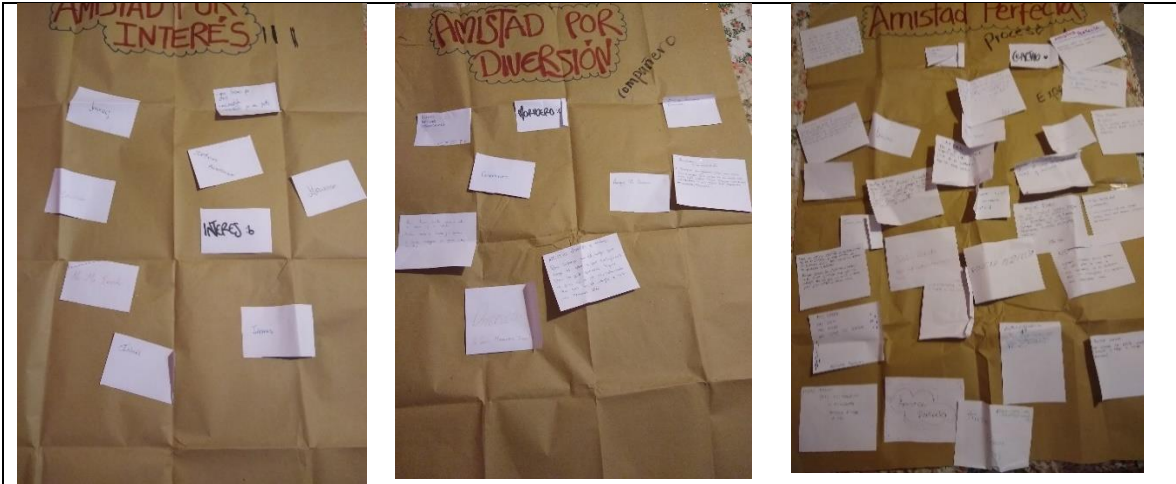


Amistad por interés



Amistad perfecta





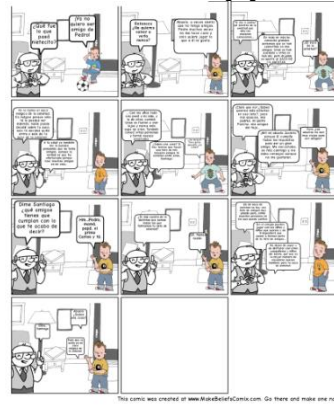
Anexo N°07 “Cartelera con los nombres de las tres clases de amistad.”

Anexo N°08 “Guía de Historietas y emojis”

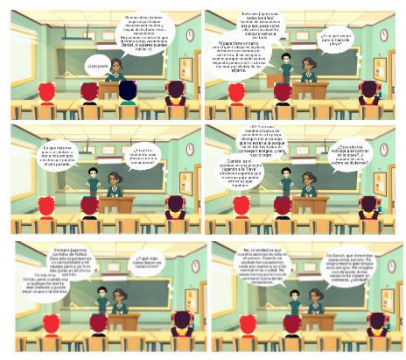
Los dos amigos



Mi abuelo y yo



Amigos de vacaciones

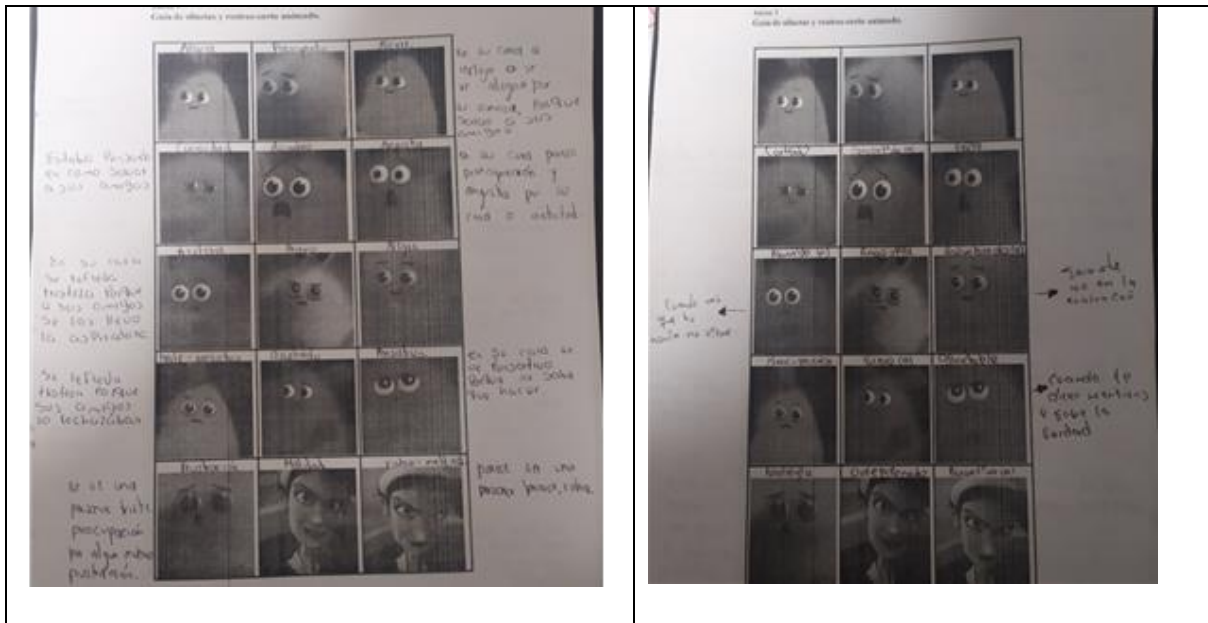


INSTRUCCIONES CLASE N°03		
1	Organizarse en 8 grupos. Tiempo: 10 min.	✓
2	Socializar la actividad para la casa. Tiempo: 20 min.	8:30 8:50 ✓
3	¿Cómo hacer un mapa mental? Tiempo: 10 min.	8:50 9:00 ✓
4	Expresar, de manera libre, las ideas que crean centros sobre la amistad. Tiempo: 15 min.	✓
5	Socialización Final. Tiempo: 15 min.	
6	Realizar mapa mental sobre lo visto en clases anteriores sobre la amistad. Tiempo: 20 min.	9:00 9:30 ✓
7	Coevaluación. Tiempo: 10 min.	

Anexo N°09 “Cartel de Instrucciones Clase N°03”

Anexo N°10 “Productos de la Clase N°01”

Guía de expresiones y siluetas sobre el corto



Actividad articuladora N°01

Fecha: 23/09/2019

• Piense en alguien que considere su mejor amigo. Luego responda los siguientes puntos:

1. Describa los sentimientos que le surgen al pensar en ese amigo. mi amigo es un alma de familia es físico
2. ¿Cuál es la primera palabra que se le viene a la cabeza al pensar en ese amigo? Con qué palabra relaciona a esa persona. Respeto, Amistad tranquilidad
3. Describa las cosas que tiene en común con ese amigo. ha todo es muy tranquilo y a veces me ayuda con sus secretos y comprensivo
4. ¿Confía en ese amigo? De 1 a 3 diga qué nivel de confianza tiene con su amigo (siendo 1 no confío, 2 más o menos, y 3 confío plenamente). Nunca: no le cuento nada personal, solo asuntos sin importancia. Un poquito: le cuento algunas situaciones personales. Más o menos: lo busco para cosas que me pasan, a veces le pido consejo. Plenamente: le cuento todo. todos mis secretos no tengo malas situaciones secretos con ella
5. Mencione una situación en la que se haya divertido al máximo con ese amigo. cuando me ayudaba cuando estaba preocupado y escuchando sus consejos
6. ¿Ese amigo ha estado ahí para usted cuando lo ha necesitado? si siempre estuvo ahí en todo momento
7. ¿Usted ha estado ahí cuando ese amigo lo ha necesitado? siempre lo he ayudado en todo momento cuando me pide

Fecha: Septiembre 16 de 2019

• Piense en alguien que considere su mejor amigo. Luego responda los siguientes puntos:

1. Describa los sentimientos que le surgen al pensar en ese amigo. Lealtad, respeto, compromiso, honesto, responsable, compasivo
2. ¿Cuál es la primera palabra que se le viene a la cabeza al pensar en ese amigo? Con qué palabra relaciona a esa persona. Responsable, generoso, amigable
3. Describa las cosas que tiene en común con ese amigo. Responsables, honestos, sinceros, leal, comprometidos
4. ¿Confía en ese amigo? De 1 a 3 diga qué nivel de confianza tiene con su amigo (siendo 1 no confío, 2 más o menos, y 3 confío plenamente). Nunca: no le cuento nada personal, solo asuntos sin importancia. Un poquito: le cuento algunas situaciones personales. Más o menos: lo busco para cosas que me pasan, a veces le pido consejo. Plenamente: le cuento todo. si confío en ese amigo ya que es una persona honesta y sincera y siempre está ahí cuando nos necesitamos
5. Mencione una situación en la que se haya divertido al máximo con ese amigo. En varias veces hemos disfrutado viendo películas, salidas a un parque
6. ¿Ese amigo ha estado ahí para usted cuando lo ha necesitado? Si, siempre ha estado cuando lo necesito, y me colabora y me da consejos cuando es necesario
7. ¿Usted ha estado ahí cuando ese amigo lo ha necesitado? Si, siempre hemos estado el uno con el otro, aunque a veces no estamos en el momento.

• Piense en alguien que considere su mejor amigo. Luego responda los siguientes puntos:

1. Describa los sentimientos que le surgen al pensar en ese amigo. Aprecio, respeto, comprensión, sinceridad, libertad
2. ¿Cuál es la primera palabra que se le viene a la cabeza al pensar en ese amigo? Con qué palabra relaciona a esa persona. Amabilidad es una persona amable en todas las situaciones
3. Describa las cosas que tiene en común con ese amigo. El hecho de algunos momentos, canciones, algo y en la personalidad tenemos muchas similitudes
4. ¿Confía en ese amigo? De 1 a 3 diga qué nivel de confianza tiene con su amigo (siendo 1 no confío, 2 más o menos, y 3 confío plenamente). Nunca: no le cuento nada personal, solo asuntos sin importancia. Un poquito: le cuento algunas situaciones personales. Más o menos: lo busco para cosas que me pasan, a veces le pido consejo. Plenamente: le cuento todo. si me pongo a pensar en sus secretos pero voy a contarle algunos cosas
5. Mencione una situación en la que se haya divertido al máximo con ese amigo. en la cuando en la playa, disfrutamos de un día a campo, y quedamos un poco
6. ¿Ese amigo ha estado ahí para usted cuando lo ha necesitado? siempre me ha estado ahí cuando me he sentido solo
7. ¿Usted ha estado ahí cuando ese amigo lo ha necesitado? siempre he estado ahí para todo

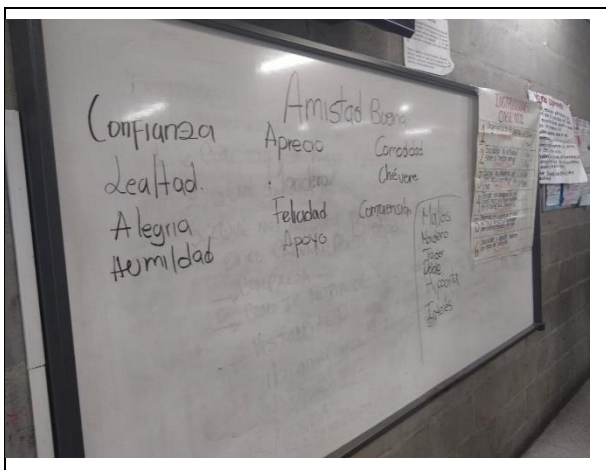
Fecha: 27/09/2019

• Piense en alguien que considere su mejor amigo. Luego responda los siguientes puntos:

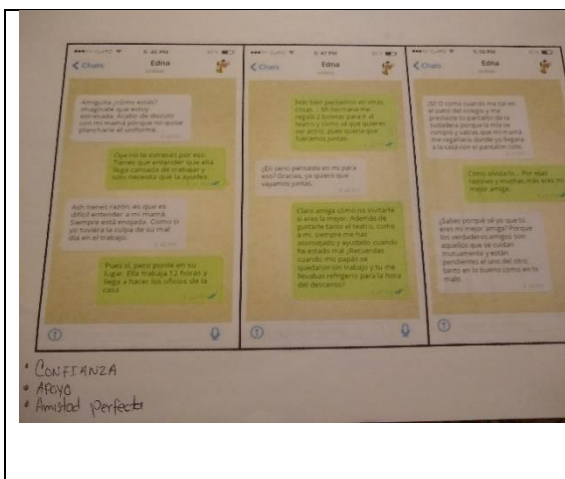
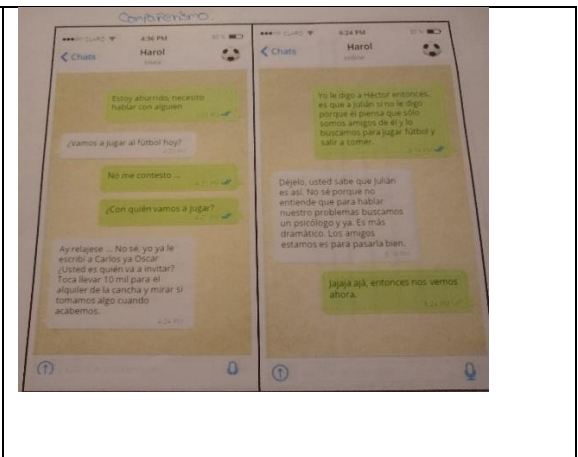
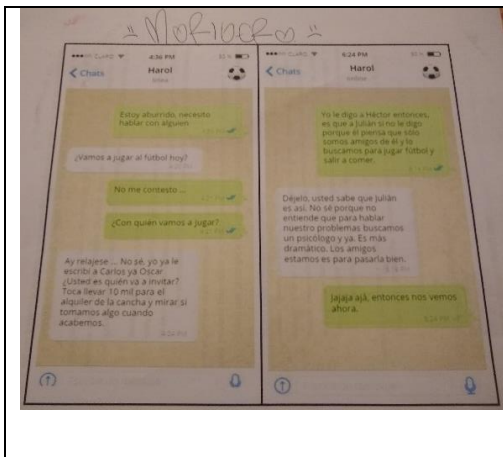
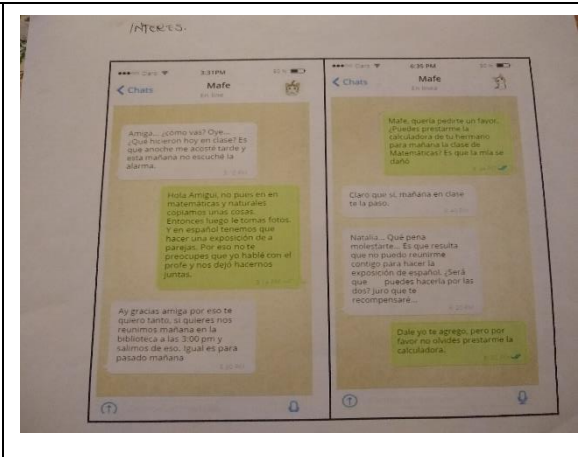
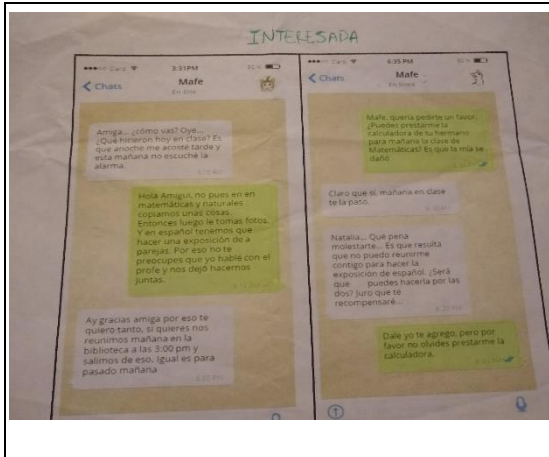
1. Describa los sentimientos que le surgen al pensar en ese amigo. Aprecio, felicidad, tranquilidad, confianza, libertad
2. ¿Cuál es la primera palabra que se le viene a la cabeza al pensar en ese amigo? Con qué palabra relaciona a esa persona. Amabilidad, es una persona amable en todas las situaciones
3. Describa las cosas que tiene en común con ese amigo. Los gustos musicales, a veces escuchamos en la ciudad en la personalidad tenemos muchas similitudes.
4. ¿Confía en ese amigo? De 1 a 3 diga qué nivel de confianza tiene con su amigo (siendo 1 no confío, 2 más o menos, y 3 confío plenamente). Nunca: no le cuento nada personal, solo asuntos sin importancia. Un poquito: le cuento algunas situaciones personales. Más o menos: lo busco para cosas que me pasan, a veces le pido consejo. Plenamente: le cuento todo. si es la persona con la que más tengo confianza me guarda muchos secretos y yo a ella también le voy a contarle algunos cosas
5. Mencione una situación en la que se haya divertido al máximo con ese amigo. en todos los momentos que estamos juntos nos divertimos mucho cada momento es único y especial siempre que nos encontramos no faltan las risas, cosas
6. ¿Ese amigo ha estado ahí para usted cuando lo ha necesitado? siempre ha estado para mí cuando estoy en momentos difíciles siempre me está apoyando.
7. ¿Usted ha estado ahí cuando ese amigo lo ha necesitado? siempre he estado ahí para todo.

Anexo N°11 “Productos de la Clase N°02”

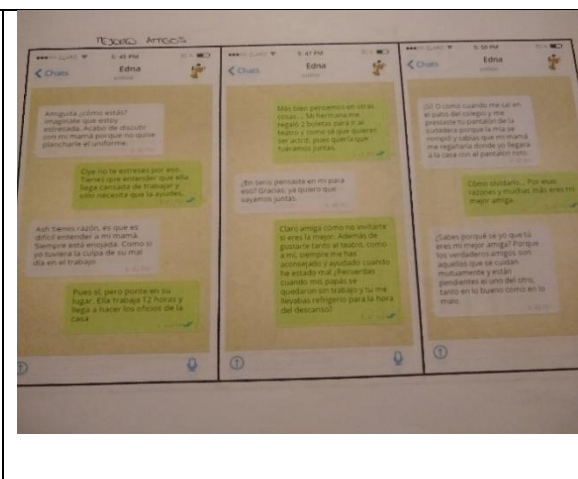
Palabras clave de la socialización



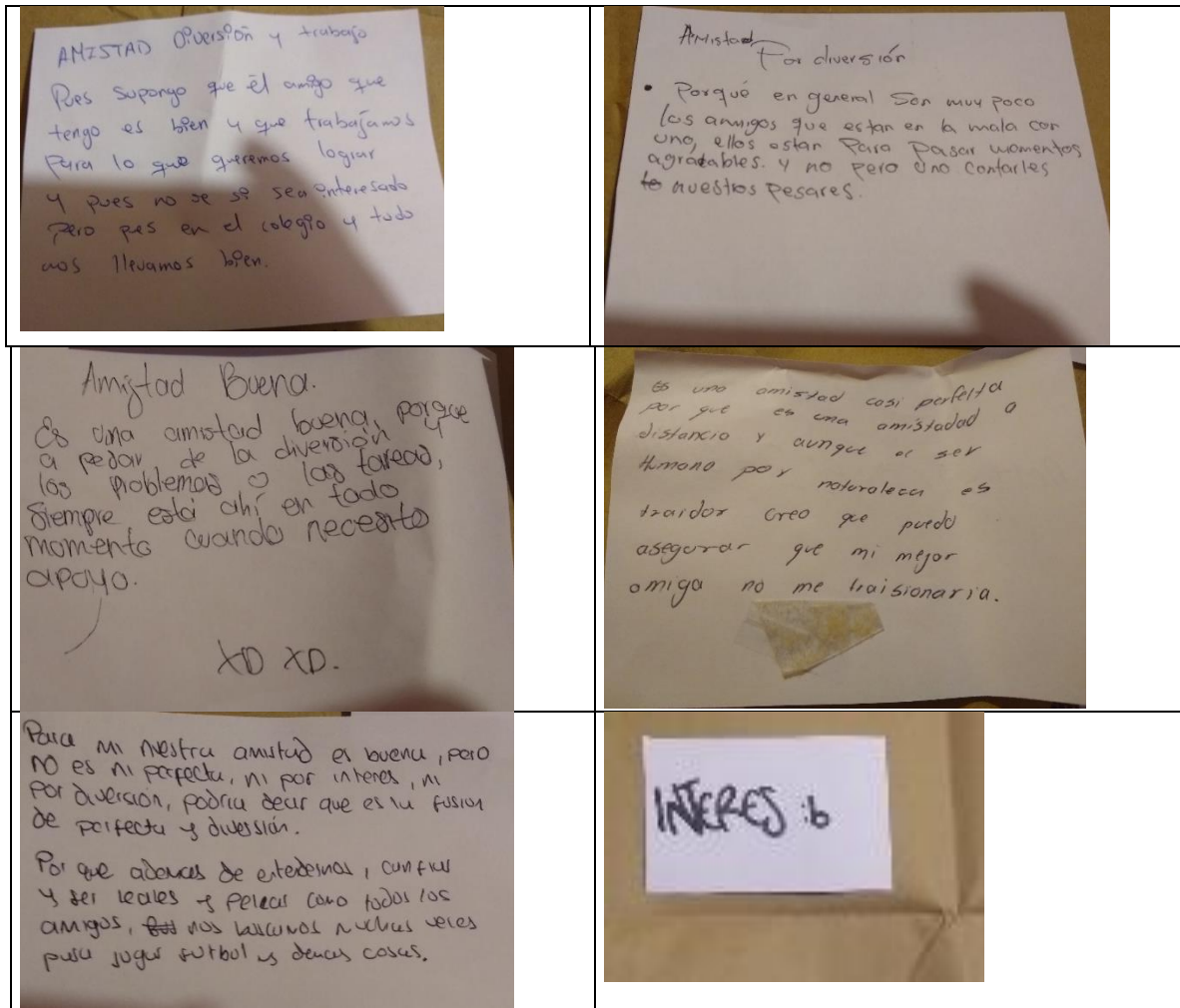
Guía de Chats de WhatsApp



- CONFIANZA
- APOYO
- Amistad Perfecta

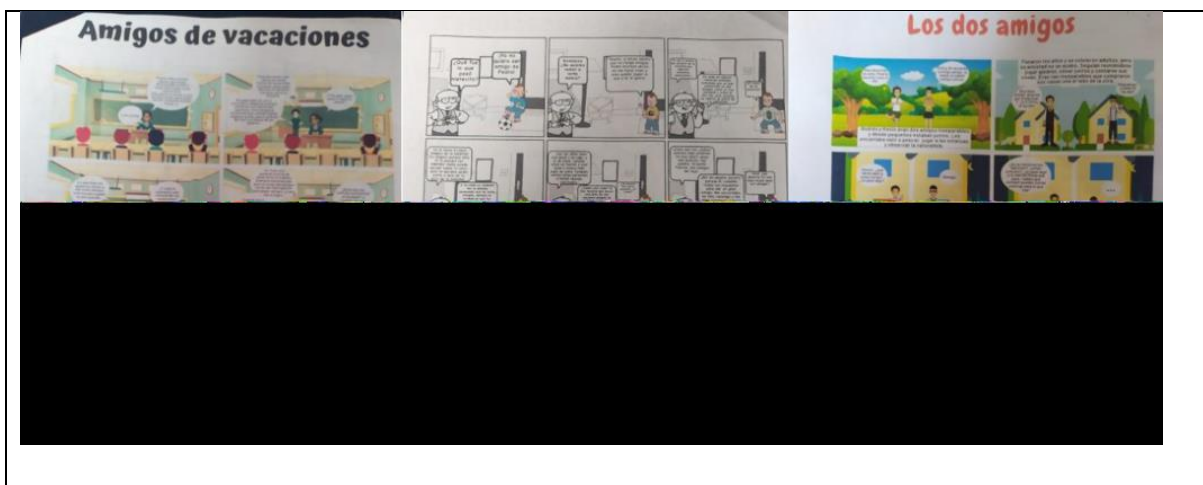


Socialización tipos de amistad



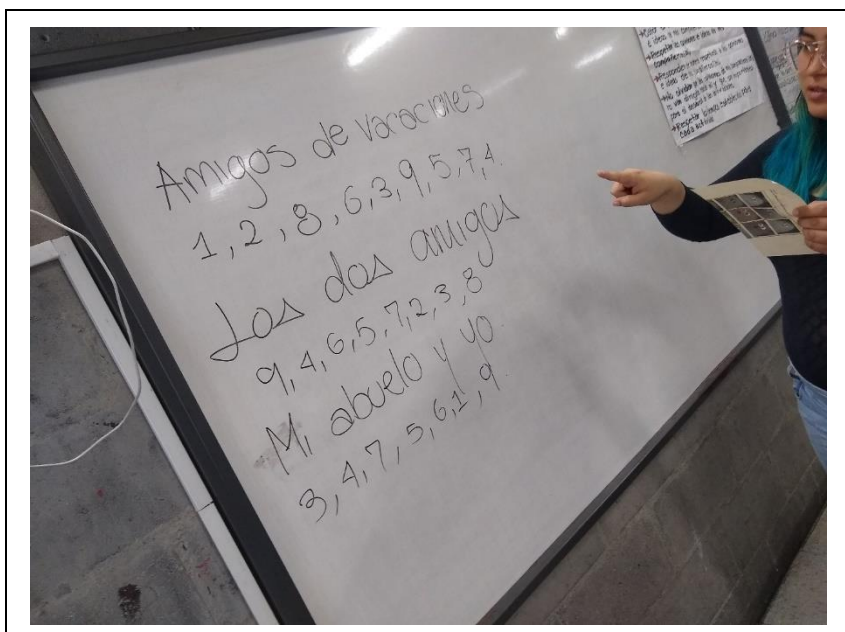
Anexo N°12 “Productos de la Clase N°03”

Guía de historietas y emojis

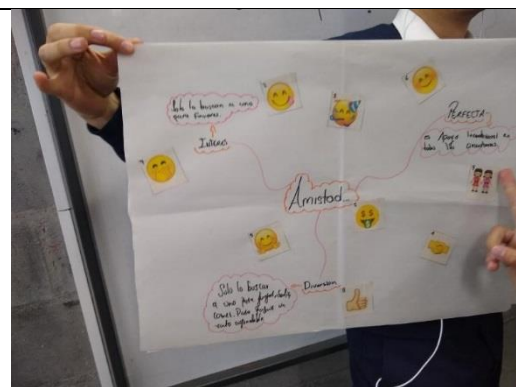
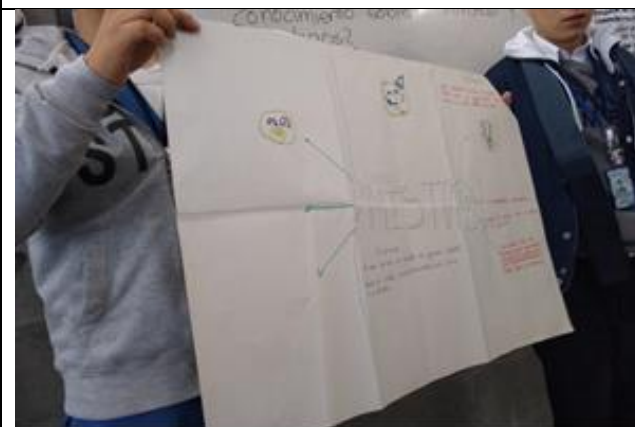
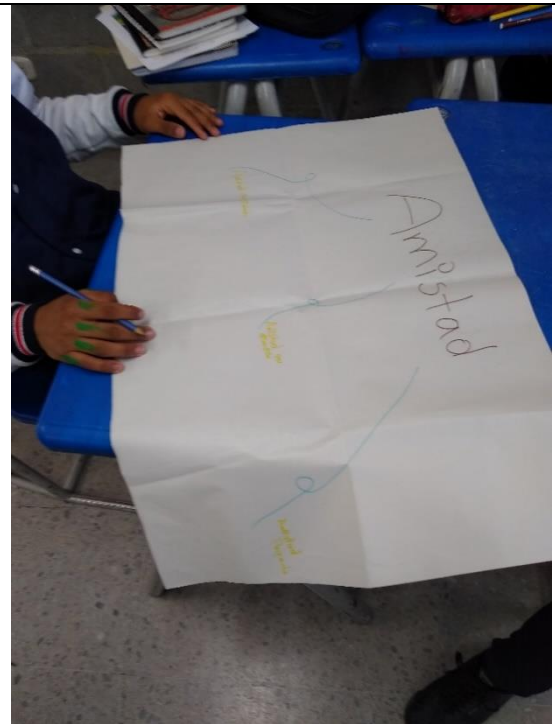
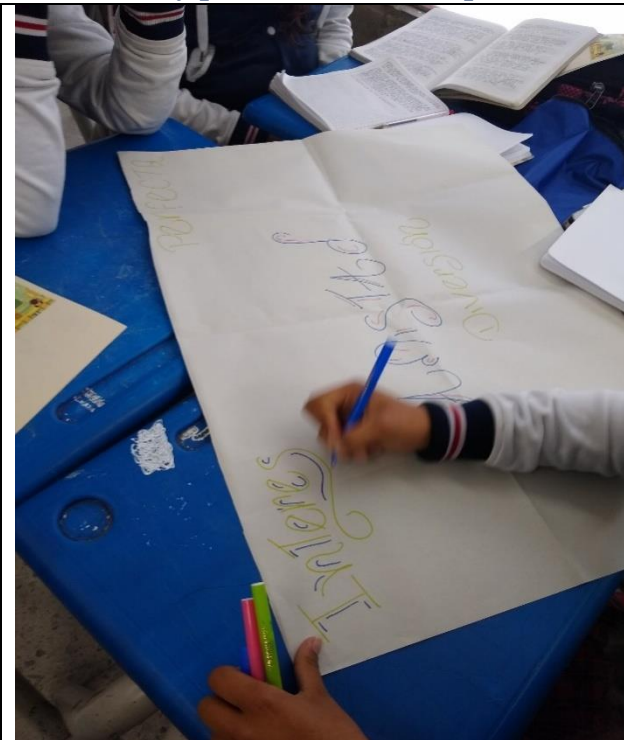


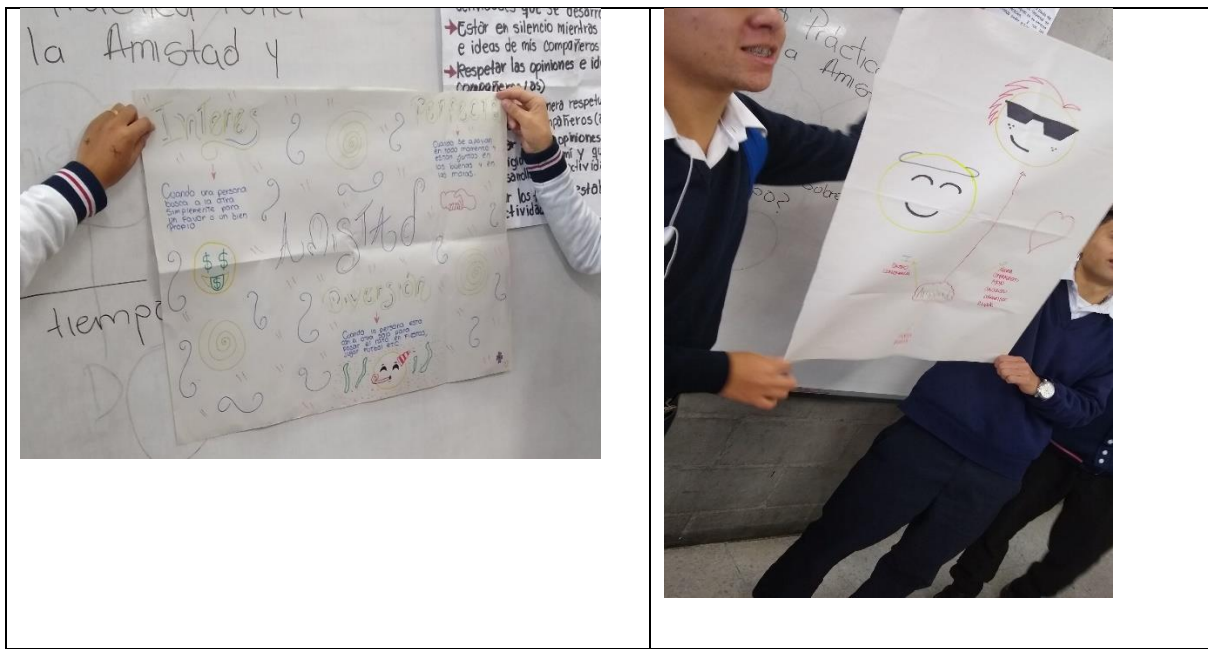


Socialización Guía de historieta y emojis



Elaboración y presentación de mapas mentales





Anexo N°13 “Diario de Campo Clase N°01”

Los nombres que aparecerán a continuación han sido cambios para reservar la identidad de los estudiantes.

1. Descripción corta de lo sucedido

La clase se inició con la presentación de las maestras en formación. Esta estuvo dirigida por la maestra 1 quien inició explicándoles los compromisos para el transcurso de esa clase y las próximas. También explicó el cartel de instrucciones de la primera clase en la cual estaban consignados los pasos en los que se iba a dar la clase. Luego la maestra 1 empezó la actividad mostrando el video “amigos de polvo”. La Maestra del colegio había organizado previamente a los estudiantes por parejas 5. Los estudiantes inicialmente se encontraban dispersos con la temática del video, pero luego todos fueron viéndolo, entrando en la dinámica de la actividad. Dentro de los estudiantes participantes de esta sesión encontramos a Camilo (estudiante con TEA), el cual al ver el corto parecía estar emocionado y muy pendiente de la música del video, éste después de cierto tiempo del video empezó a tararear la canción. Sofia (estudiante con déficit cognitivo) parecía estar pendiente de todo lo que ocurre en el video, inclusive, en momentos se sobresalta cuando hay momentos tensionantes dentro del mismo.

Luego del video se dio paso a la segunda parte de la actividad en la cual, por las parejas conformadas, los estudiantes deberían reconocer las emociones de los personajes del video en una guía en donde se encontraban las siluetas y caras de los personajes; en esta actividad se

pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes tenían dificultad para definir el sentimiento que creían representaba la silueta o rostro del video. Las maestras en formación tuvimos que brindar orientación en cada grupo explicándoles las diversas manifestaciones emocionales que podrían representar las siluetas o rostros, ya que ellos sólo se limitaban a emociones simples como alegría, tristeza y enfado. Al evidenciar la dificultad que encontramos se les pidió que escribieran el porqué de algunas emociones que identificaron en la guía, con el fin de que entendieran mejor el contenido del video. Posterior a la identificación de las emociones en la guía, se procedió a repetir el video como apoyo para aquellos que no habían identificado el mensaje de este.

Posterior a la retroalimentación del video se les dijo que se organizaran en grupos de 4 a 5 personas. Dentro de las dinámicas de integración al conformar los grupos, se pudo evidenciar que los estudiantes tienen serios problemas de convivencia pues este curso, el año anterior, estaba dividido en dos. También se evidenció en esta sesión, que para ellos no es común realizar las mismas actividades ni trabajar en grupo con aquellas personas que ellos llaman “de inclusión” pues dicen que ellos hacen siempre cosas diferentes de las que los demás realizan y que además “los bobitos” pueden llegar a golpearlos cuando se exaltan. Aun así, se llegaron a acuerdos con aquellos grupos que tenían dificultades para trabajar con otros y se consiguió que trabajaran de forma adecuada. Es más, al finalizar la actividad muchos de ellos pudieron ver el cómo muchas de sus relaciones con quienes denominaban “de inclusión” se podría relacionar con los conceptos de Aristóteles; pues, en su angustia por ver que algunos compañeros necesitaban ayuda, ellos de manera libre decidieron ayudarlos con el fin de culminar las actividades más rápido. En los grupos de 4 o 5 estudiantes, se les pidió que en una hoja plasmaran de forma libre las ideas que les había dejado el video. Para ello se les proporcionó materiales como pinturas, marcadores, colores, plastilina y crayolas.

Al final de la clase, cada uno de los grupos expuso el producto que elaboraron de manera grupal y procedieron a explicar el significado que tenían estos. En la explicación de sus productos se pudo evidenciar que algunos realizaron conexiones entre los colores y sentimientos o valores relacionados con la amistad. También realizaron relaciones entre símbolos como el corazón, el mundo, personas agarradas de la mano, etc., y sentimientos o valores.

2. Preguntas orientadoras y análisis, basadas en los objetivos específicos.

- ¿Cuáles aspectos de la formación de licenciadas en filosofía fueron fortalezas y cuáles debilidades?

Aunque es difícil llevar a la práctica las teorías pedagógicas aprendidas en el transcurso de la carrera, la práctica que se lleva como parte de la formación docente resultaron ser útiles en el manejo del aula de clases. Si bien, desde la mirada filosófica, es abordado el tema de la alteridad y de la diversidad; una de las mayores dificultades que se tuvo en esta primera clase fue el hecho de trabajar con esa diversidad de pensamientos, formas de ser, formas de aprender e interactuar. Pues, como docentes, pocas veces estamos preparados para aulas tan diversas como las del IED RBV, en donde se ponen a prueba cada una de las habilidades que se han ido desarrollando y forjando durante la formación docente. No obstante, lo más valioso de la formación de licenciadas en filosofía fue la manera en que, después de las múltiples transformaciones de la clase, se mantuvo la relación entre lo filosófico y lo pedagógico como base fundamental para el progreso y culminación de cada una de las actividades propuestas para esta clase. Esta relación hizo que pudiéramos adaptarnos a las dinámicas del aula y prestarnos como un verdadero apoyo para aquellos estudiantes que lo necesitaron.

- ¿Cómo es vista y aplicada la inclusión dentro del aula?

Dentro de las dinámicas del aula se pudo evidenciar que el tema de la inclusión está relegado a una inclusión espacial, esto debido a que los estudiantes que requieren apoyos especiales normalmente trabajan con los practicantes o terapeutas que los acompañan. Se consideró que por ello es que hay un cierto grado de dificultad en el momento de integrar a todos los estudiantes en las mismas actividades; pues, se da el fenómeno que nos relata Carlos Skliar (2009) en el cual el aula parece estar dividida en dos grupos, el de los “normales” y los “anormales”. Así pues, la inclusión se da sólo en lo educativo (aprender o adquirir conocimientos) olvidándose del trasfondo verdadero de la inclusión en el que la escuela es uno de los primeros escenarios sociales a los que se enfrentan los niños y los jóvenes dentro de las dinámicas sociales. Haciendo esto que no haya una verdadera integración y sana convivencia entre los estudiantes.

El IED RBV cuenta con una población estudiantil diversa desde diferentes referentes. Allí no sólo encontramos estudiantes encasillados dentro de la discapacidad física y/o cognitiva, sino también estudiantes con diferencias en: sus ritmos de aprendizaje, sus habilidades sociales, sus dinámicas culturales y familiares. Esto hace que el IED RBV tenga aulas diversas

evidenciándose una oportunidad para una inclusión social importante, de ahí que surja la necesidad de que todos los miembros de dicha institución comprendan y vivan la diversidad que confluye en un mismo espacio.

Para esta clase Camilo fue el único estudiante que tuvo acompañamiento por parte de una practicante de Lic. En Educación Especial. Ella era quién acompañaba el proceso de aprendizaje del estudiante en el aula; su actitud siempre fue dinámica, permitía que Camilo se moviera de manera libre por el aula como los demás compañeros y siempre estuvo prestó apoyo al estudiante en el momento en el que él lo requería. Mostró mucha disposición y colaboración para que él pudiera desarrollar las actividades en conjunto con sus compañeros de grupo.

- ¿Es importante que los maestros se preparen para la escuela actual, para la escuela reconocida como diversa?

Resulta fundamental que los maestros en formaciones tengan consciencia de las diversidades con las que se va a enfrentar en el aula. Pues la formación tradicional ha hecho que no se considere la pluralidad de pensamiento, formas de aprender y de ser que se encuentran dentro del aula. Por ello, se requiere la preparación pedagógica de todos los maestros en pro de afrontar los retos de las aulas actuales sin ningún inconveniente. Esto con el fin de ayudarle al maestro a crear las herramientas necesarias para un adecuado proceso educativo y formativo en el aula actual.

Es importante, además, que los maestros comprendan que las emergencias en el aula actual hacen necesario que se logre una verdadera articulación entre el saber disciplinar y el saber pedagógico. Pues, no basta con que el maestro de cualquier área del conocimiento tenga un gran conocimiento de este si no logra articularlo con el componente pedagógico que le permita atender de la mejor manera a las diversidades con las que nos encontramos en cada una de las aulas.

3. Reflexión para el próximo encuentro

Cambiar la estrategia para organizar grupos debido a las relaciones difíciles entre ellos

Al observar las dinámicas del grupo se observó que deberían estar organizados de forma más aleatoria, puesto que algunos se pusieron a charlar mientras solo uno o dos miembros del grupo trabajaban. También es importante esta conformación de los grupos porque les permite mejorar

aquellos problemas de convivencia y de integración que no permiten la comprensión de la diversidad del aula.

Adecuaciones para los apoyos visuales

- **Recordar compromisos**

Otro de los puntos a mejorar para el próximo encuentro es estar recordando el cartel de compromisos en el transcurso de la clase. Esto debido a que en la primera clase sólo se introdujo al inicio de la sesión, pero no se volvió a retomar en momentos en los que el curso rompía dichos compromisos.

- **Check list para cartel de actividades**

También, es necesario modificar el cartel de instrucciones ya que ni las maestras en formación ni los estudiantes están acostumbrados a manejar este tipo de orden en las clases. Por ello se decide que para el próximo cartel de instrucciones la elaboración va a ser por medio de una tabla tipo “check list” en donde se colocará el tiempo estimado para cada momento de la actividad, la hora de inicio y de fin de ese momento y un recuadro para chulear cuando el momento esté realizado.

Adecuación de términos de las clases de amistad según Aristóteles

Debido a que los estudiantes suelen manejar un doble sentido en algunos términos referidos en la sesión como el de Placer; se decide que para el próximo encuentro en el cual se presentarán los tipos de amistad, se va a modificar el nombre de “amistad por placer” y se va a guiar la discusión al término “amistad por diversión”. Para las demás clases de amistad se dejará que a través de la actividad sean los estudiantes quienes contribuyan a nombrarlas.

Adecuación de tiempos para hacer una discusión final

Para problematizar el tema de la amistad, se considera necesario realizar una discusión final. Esto con la finalidad de que los estudiantes vayan construyendo preguntas, argumentos y/u objeciones con respecto a la amistad y a los tipos de amistad que serán introducidos por medio de los chats de WhatsApp.

Anexo N°14 “Diario de Campo Clase N°02”

Los nombres que aparecerán a continuación han sido cambios para reservar la identidad de los estudiantes.

1. Descripción corta de lo sucedido

La clase inició con la ubicación de los estudiantes en grupos (en misas que las maestras habían organizado previamente) de forma aleatoria, luego de esto, la maestra 2 (quien estuvo encargada de dirigir la clase) dio paso a la explicación del cartel de instrucciones para el desarrollo de la segunda clase. Seguido de esto, la maestra preguntó por la actividad articuladora, la cual no todos habían desarrollado, así que la maestra les dio 15 minutos para que la terminaran o para que la hicieran completa, al terminar de realizar la actividad la maestra inició la socialización preguntando por las características que se consideren necesarias para ser amigo. Los estudiantes dividieron la amistad en dos categorías: buena y mala, en la amistad buena consideraron aspectos como la confianza, la lealtad, la alegría, el aprecio y el apoyo; en la amistad mala ubicaron la traición, la hipocresía y el interés. En esta ocasión algunos estudiantes estuvieron ausentes en la clase (como es el caso de Camilo y Sofia) a causa de una salida pedagógica. Sin embargo, estuvo presente, en la segunda mitad de la clase, Juan (estudiante con TEA) quien la clase anterior no estuvo presente. Lo anterior complicó ubicarlo dentro de los grupos, no obstante, se pudo ubicar dentro de uno junto con su terapeuta (Psicólogo), quien le explicaba las instrucciones a seguir.

Terminada la socialización, la maestra explicó la actividad de los chats de WhatsApp, en los grupos, después de leer y analizar las situaciones presentes en cada chat, escribieron algunas palabras que, según sus criterios, mejor describían cada chat, mientras los estudiantes se encontraban realizando esta actividad, las maestras pegaban en el tablero los tres carteles con el nombre de cada tipo de amistad. Luego de terminar esta parte de la actividad, la maestra le entregó a cada grupo tres hojas de papel para que, luego de haber dialogado, escribieran una palabra clave que representara cada situación en los chats y las ubicaran en cada una de las tres carteleras con los diferentes tipos de amistad. En el cartel de amistad por interés la palabra clave que más veces se encontró fue la de “interés”; en la amistad por diversión se encontraron palabras como “compañerismo” y “diversión”; y, en la amistad perfecta las palabras “lealtad” y “confianza”.

Posterior a la clasificación de las palabras en los tres carteles, se inició la socialización acerca de los tipos de amistad consignados en cada uno de estos, en las participaciones de los

estudiantes se pudo observar que el concepto de amistad que tienen los estudiantes es una especie de ideal, pues, la mayoría, estaba de acuerdo con las características de la amistad perfecta, pues, decían que en una amistad debía existir la confianza y la lealtad, pero, tenían objeciones respecto a que se llamara “perfecta” pues las amistades perfectas no existen, ya que en el momento en el que hay una pelea deja de ser perfecta. En relación con los otros dos tipos de amistad las describían como algo malo, incluso decían que no podían ser amistades, que posiblemente se les pueda considerar con interacciones o simple compañerismo. En una de las intervenciones se mencionó que la amistad para que sea “perfecta” debe construirse y que incluso puede nacer de aquello que llaman compañerismo. Para finalizar la clase, las maestras le entregaron a cada uno de los estudiantes la actividad articuladora, se les explicó a los estudiantes en qué consistía la actividad y lo que tenían que hacer. Y, dado a que la anterior actividad articuladora no todos la realizaron en casa, se les pidió traerla hecha o sin hacer.

Por último, también cabe mencionar que las adecuaciones que se pensaron para esta sesión funcionaron:

- La organización de los grupos de forma aleatoria funcionó en tanto los grupos trabajaron mejor, tuvieron más participación y se integraron un poco.
- Al hablar del cartel “yo me comprometo” aunque no se mencionó al iniciar la clase, sí se estuvo haciendo alusión a este durante toda la sesión, y esto ayudó a orientar la clase y a que los estudiantes no perdieran de vista los acuerdos para todas las actividades.
- Las adecuaciones del cartel de instrucciones para la segunda clase dieron frutos, pues delimitar el tiempo que había entre actividades y marcarlas como terminadas les permitía a los estudiantes tener presente lo que estaban haciendo y que no se perdieran o distrajeran tanto.

2. Preguntas orientadoras y análisis, basadas en los objetivos específicos.

¿Cómo comparar el concepto (lo teórico) con la realidad (lo práctico)?

Si bien, en principio se pensó que, aterrizar un concepto como el de la amistad dentro del aula de clase, no iba a representar mayor dificultad, en la práctica se llegó a la conclusión, desde la primera clase, que todos los estudiantes tenían una idea de amistad idealizada, en donde no es posible aceptar que exista amistades en las cuales haya intereses personales de por medio o

amistades únicamente para divertirse, e incluso no estaban de acuerdo en aceptar una amistad perfecta, pues, si fuera perfecta no sería real en tanto que en cualquier amistad por más “fuerte” que sea siempre van a haber dificultades, problemas y disgustos. Sin embargo, durante el transcurso de las sesiones hubo algunos cambios o, mejor, el concepto de amistad evolucionó de tal manera que los mismos estudiantes se descubrieron a sí mismos afirmando que de una *amistad por interés* podría surgir una *amistad perfecta*, pues, esta únicamente tiene como requisito que haya confianza y cariño por el otro.

También cabe mencionar que, si bien la teoría respecto al TEA argumenta que uno de los principales factores por los que se caracteriza este trastorno es por la falta de empatía, lo cual conlleva a asumir que las personas con TEA difícilmente pueda tener o considerar a otra persona su amiga, en la práctica, al interactuar con estudiantes con TEA -y también con estudiantes con otras diversidades-, se puede desmentir un poco este supuesto, ya que para estos la amistad si existe y están rodeados de muchas personas a las que consideran sus amigos. Pues, al momento de describir a sus amigos, y lo que compartían con estos, llegaban a colación características que bien podían estar en cualquiera de los tres tipos de amistad trabajados en las clases.

¿Qué elementos de la comunidad de indagación funcionan dentro de un aula diversa?

En principio, cabe mencionar que la comunidad de indagación tal como se conoce tradicionalmente no fue la que se usó para el desarrollo de las clases, es decir, aquí hubo un intento por pensar una comunidad de indagación que incluya todo tipo de diversidad y no tenga únicamente como eje central al estudiante regular que la escuela espera que exista. Aclarado esto, el primer elemento de las comunidades de indagación -y de toda la FpN- que arrojó resultados positivos fue el rol de las maestras como compañeras de indagación, pues, los estudiantes no vieron en estas figuras de autoridad dueñas de todo el conocimiento e irrefutables sino unas guías que conducían las actividades y las discusiones para que los objetivos de las clases no se perdieran.

Otro elemento que se vio involucrado de manera positiva fue el rol de los estudiantes como actores activos. Pues, el hecho de que las maestras no entregaran desde el primer encuentro toda la teoría, de manera inductiva, sino por el contrario, en el intento de que los estudiantes llegaran por sí mismos al concepto deductivamente, se pudo ver en ellos siempre un rol activo, en donde se les encontraba formulando y respondiendo preguntas, generando nuevas ideas y

opiniones, explorando nuevos puntos de vista, y proyectando sus pensamientos. En otras palabras, el rol activo de los estudiantes fue fructífero en tanto el conocimiento no fue dado por una autoridad en determinado tema, sino que fue una construcción en comunidad.

Por último, no hay que dejar de lado uno de los elementos primordiales en la comunidad de indagación: la pregunta. La pregunta fue fundamental para el desarrollo de todas las actividades, puesto que, fue con base a esta que los estudiantes cumplieron su rol activo dentro de las clases. No hay que perder de vista que, en la filosofía, desde los presocráticos hasta nuestros días, la pregunta ha sido el eje sobre el que esta se ha desarrollado. El asombro y el cuestionamiento son innatos en el hombre desde la infancia. Es por esto que la pregunta es tan importante dentro de la comunidad de indagación y es que sin interrogantes ni cuestionamientos el estudiante no podría desempeñar un rol activo, pues, las respuestas a preguntas, que ni siquiera son formuladas por los estudiantes, ya están dadas y sin posibilidad de refutación.

- ¿Cómo inciden las diferencias humanas, sociales, económicas, sexuales, etc., dentro del aula de clase?

En la actualidad no se pueden omitir o ignorar las diferencias humanas que se encuentran circunscritas en cualquier ámbito de la sociedad. Es de esta manera que el ámbito educativo y escolar no se puede escapar, y, es precisamente, uno de los lugares en donde -casi- todas las diferencias humanas se encuentran presentes y se relacionan. El grado 11 de la IED RBDV tiene muchas de estas diferencias humanas interactuando entre sí, y se convierte en una situación compleja buscar que todas estas interactúen de una forma positiva y comprensiva. Pues, aunque la escuela debería ser el lugar idóneo para que todas estas diferencias convivan de forma amena entre sí, esto no se logra dar, en tanto que en algunas ocasiones incluso el mismo maestro no acepta dichas diferencias e incluso hace parte de la población que los ignora o los minimiza.

Desde esta perspectiva, parece necesario formar al maestro no solo para impartir conocimientos sino para reconocer, aceptar y educar desde y para las diferencias humanas ya mencionadas. Ya que, estas son las realidades a las que cada futuro maestro se va a encontrar al terminar su formación e iniciar su labor docente, y, si no se forma al maestro desde estos aspectos, difícilmente podrá impartir una verdadera educación a todas estas diferencias y diversidades humanas.

3. Reflexión para el próximo encuentro

Debido a que las adecuaciones que se pensaron para esta sesión funcionaron, no hubo necesidad de reestructurar, pues, como se mencionó anteriormente, la organización de grupos de forma aleatoria permitió un mejor desarrollo de la clase, el recordar los acuerdos consignados en el “yo me comprometo” ayudó a que los estudiantes estuvieran más atentos a las actividades desarrolladas.

La única adecuación que se realizó fue eliminar una parte de la actividad central de la tercera clase que consistía primero, en seleccionar uno o dos emojis de la guía de emojis, de la segunda actividad articuladora, y ubicarlos dentro del mapa mental en cada tipo de amistad; y, segundo, subrayar las ideas o palabras clave que consideren relevantes, y, luego, de entre todas éstas, seleccionar la más importante. En la primera parte se omitió la enumeración y se adecuó de manera que pudieran expresar de forma libre, incluso a partir de dibujos; en la segunda parte, se omitió por ser redundante y por el límite del tiempo y de organización.

Anexo N°15 “Diario de Campo Clase N°03”

Los nombres que aparecerán a continuación han sido cambios para reservar la identidad de los estudiantes.

1. Descripción corta de lo sucedido

La clase inició organizando, como en las dos clases anteriores, 8 grupos de 4 a 5 personas. Al iniciar, se preguntó sobre quienes habían realizado la actividad articuladora dejada en la segunda clase; como algunos estudiantes la clase anterior se encontraban en salida pedagógica se les dio un tiempo de la socialización para que aquellos que no la habían podido realizar, la hicieran para que todos pudieran participar en la primera parte de la clase; aquí se pudo evidenciar que pese a que la instrucción dada a los estudiantes fue escribir los números de los emojis en las historietas, los estudiantes recortaron y pegaron los respectivos emojis en cada una de las historietas. La maestra 1 entregó las guías a quienes no la tenía y, en conjunto con la maestra 2, se brindó apoyo en la realización para aquellos estudiantes que lo requerían.

Se observó que Sofía no lograba leer con claridad las viñetas de las historietas por su dificultad para la lectoescritura y por el tamaño de la letra utilizado, por ello fue necesario que la maestra 2 le ayudara a leer cada una de las viñetas de las 3 historietas para que pudiera realizar la actividad articuladora. El psicólogo que acompaña a Juan nos comentó que él tuvo dificultad

para realizar la actividad debido a que la ubicación de los emojis en la hoja hacia parecer que los de carga positiva estaban primero y luego aquellos de carga negativa, lo que le dificultó diferenciar el significado de cada uno para ubicarlo en las historietas. En el caso de Camilo, la practicante que lo acompañaba le ayudó a completar la actividad sin mayor dificultad. Es de anotar que este día hubo una particularidad que dificultó el desarrollo de la actividad y fue el hecho de la Secretaria de Salud Distrital estaba realizando un tamizaje por lo que cada 15 minutos retiraba del salón un grupo de estudiante, dificultando el desarrollo normal de la actividad.

Después de que los estudiantes terminaron de realizar la actividad se procedió a realizar la socialización de la actividad. En esta se buscó que al menos un estudiante por grupo nos diera su opinión con respecto a el porqué había colocado cada uno de los emojis en cada una de las historietas, un aspecto en común que encontramos fue que los estudiantes con TEA colocaron los mismos emojis en las historietas; Camilo compartió de manera rápida los emojis que había colocado haciendo siempre alusión a la representación gráfica de los emojis y no a su posible significado. Y en el caso de Sofia, pese a sus dificultades para hablar fue quién más participó; pues con ayuda de las maestras compartía sus ideas. Los estudiantes dieron significados diferentes a los esperados por las maestras en formación a algunos emojis, a otros si le dieron el significado esperado.

Se hizo difícil que los estudiantes expresaran de manera libre lo que entendían de la amistad pues, en este momento los profesionales de la Secretaria de Salud Distrital sacaron 2 grupos de estudiantes. Por lo cual se decidió omitir este momento de la actividad. Por ello se les preguntó a quién se encontraban en el salón si sabían qué era un mapa mental, a lo que muchos dijeron que si y dijeron la manera en la que se realizaba. Se les hizo la claridad de que no era necesario que fuera un mapa solo escrito sino también gráfico. Después de eso se les entregó medio pliego de papel periódico y unos marcadores para que cada uno en sus grupos realizara el mapa mental en que mostraran lo que se había aprendido en las anteriores clases y que trataran de ubicar un emoji para cada uno de los tipos de amistad, mientras los grupos trabajaban se observó que en el caso del grupo donde estaba Camilo, sus compañeros no tuvieron ningún inconveniente en trabajar con él y por el contrario le preguntaban su opinión para la elaboración del mapa. Juan y Sofia quedaron juntos en el mismo grupo y con ayuda del psicólogo y de uno de Cristian, quien cuenta con algunas dificultades de aprendizaje, elaboraron de manera colaborativa un mapa mental en el que todos colaboraron. En otros grupos se observó que había

mucho empeño y creatividad pues utilizaron otros emojis distintos a los de la guía o incluso modificaron los de tal manera que atendieran a la idea que querían expresar.

En la socialización los estudiantes pasaron en grupo a exponer sus mapas y todos dieron su punto de vista sobre la amistad y los tipos, dieron características de los tipos de amistad y además seleccionaron varios emojis para cada amistad. Después de que expusieron se les dijo que todo lo que habían aprendido en las clases anteriores lo decía Aristóteles en su libro *Ética Nicomáquea* en sus libros 8 y 9; y que eso a lo que ellos habían denominado como amistad por interés él la llamaba amistad por utilidad, a la amistad por diversión la llamaba amistad por placer y que la amistad perfecta era llamada así por él. Después de esa explicación se procedió a preguntarles lo siguiente: ¿Tiene alguna utilidad práctica el tener conocimiento sobre la amistad y sus tipos? Y ¿Puede la teoría Aristotélica sobre la amistad aplicarse en este tiempo? Las respuestas de los estudiantes iban encaminadas a que era necesario saber sobre la amistad pues eso les permitía identificar el tipo de relaciones que tenían con los demás; en cuanto a la segunda pregunta expresaron que fue una sorpresa saber que eso que se había visto era explicado por Aristóteles y que jamás se imaginaron que eso que veían tan aburrido de forma teórica en filosofía pudiera estar reflejado en la vida real. Sofia, por ejemplo, expresó que eso le había ayudado para saber que su amiga con la que había ido al paseo era su mejor amiga porque no solo se divertían sino también que la ayudaba en el colegio cuando ella no entendía algo.

Finalmente, se les agradeció su colaboración para con las maestras y su dedicación con las actividades. Luego de ello, se les dijo que en una hoja escribieran qué les había gustado de la actividad, qué les parece que se podía mejorar y algunas observaciones, la coevaluación fue elaborada tanto por los estudiantes como por la practicante y el psicólogo.

2. Preguntas orientadoras y análisis, basadas en los objetivos específicos.

-Respecto a conceptos como la amistad ¿Cómo podría el maestro de filosofía pensarse la clase de filosofía? ¿Este tipo de conceptos de corte ético son importantes?

Si bien, conceptos como la amistad, el amor, etc., son pensados como parte de una clase de ética y valores creyéndose erróneamente que no tienen relación con la filosofía, hay que recordar que la ética es una de las ramas más importantes de la filosofía y que sigue trabajando en la actualidad. Entonces, estos conceptos que son claramente abstractos y que hacen parte del diario vivir de las personas, son de la incumbencia de la filosofía en general, y evocan a

una extraña filosofía como forma de vida, del cuidado de sí, y no simplemente a la filosofía que la mayoría de los estudiantes odia por tratarse del aprendizaje de conceptos complejos y sin sentido o utilidad práctica, conceptos que no les servirán para su vida cotidiana.

Desde lo anterior y con todo lo ocurrido en el aula, se vuelve casi que necesario, desde esta perspectiva, educar al estudiante sobre estos conceptos pues son tan trascendentales como la filosofía misma y es a partir de estos que se va configurando como sujeto social. El maestro en filosofía debe poner, si no la misma atención que le da a los conceptos y a los autores filosóficos “más importantes” al menos un poco de esta, a dichos conceptos, pues, a parte de enseñarle a los estudiantes que la filosofía no le pertenece a un sector privilegiado, sino que, también les estará mostrando que es una forma de vida y que como tal muchos de los conceptos aprendidos tendrán una utilidad práctica dentro de su vida y de su esfera social.

- ¿Es necesario repensarse FpN de tal manera que atienda a las diversidades en el aula actual?

En este proyecto se buscó articular la forma en que comprenden nociones las personas con TEA con la EF, específicamente desde las comunidades de indagación que pertenecen al programa de FpN. Sin embargo, dado que la FpN no está pensada para una población diversa, hubo algunas adecuaciones o, si se quiere, adaptaciones a las comunidades de indagación de tal modo que todos los estudiantes del aula diversa pudieran participar de las actividades y comprendieran el tema central a tratar: la amistad.

En las actividades siempre estuvo presente la pregunta y el rol activo del estudiante, se agregó el cartel de instrucciones y el cartel “yo me comprometo”; si bien estos no hacen parte de una comunidad de indagación regular, en esta existen unos acuerdos a los que se llegan para el encuentro. El hecho de que estos acuerdos, y las instrucciones para cada clase, estuvieran siempre visibles les permitió tanto a los estudiantes con TEA como al resto de los estudiantes tener siempre presente los compromisos para el desarrollo de las actividades. Sin embargo, es necesario que su uso sea constante y que se implementara desde el principio del año o desde la primaria para que se convirtiera en algo propio de la clase y que asimismo valoraran su uso. Pues, es claro que con tres clases los estudiantes no se acostumbrarán a estos apoyos visibles y tampoco seguirán recordando que alguna vez existieron.