

El fomento del pensamiento ético en los niños y niñas del Aula Básica Para Sordos, de la
Institución Educativa La Pamba, a través del uso de la Filosofía para niños y niñas

Maria Camila Zúñiga López

Director Juan Carlos Aguirre García

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Filosofía

2023

Agradecimientos

Quiero agradecer principalmente a Luz del Sol, que con su infinito cariño por los estudiantes Sordos hizo todo esto posible, por todo el tiempo dedicado a este proyecto y por tanta dedicación al mismo, por su guía y ayuda, por ser una docente que admiro profundamente y lo más importante, por mostrarme que en este mundo hay espacio para todos.

A Juan Carlos Aguirre, por decidir asumir la dirección de este proyecto, por ser tan cuidadoso en cada corrección, por sus sugerencias, por todo el tiempo invertido, por las risas y tanta paciencia.

A Juan Esteban, por ser siempre el primero en creer en mí, por la confianza, y todo el empeño que le puso a ayudarme en este proyecto, por su soporte, amor y compañía en cada paso.

A Mary Luz, mi mamá, mi amiga de toda la vida, porque gracias a ella soy todo lo que soy.

A Gabriel, por apoyarme en todo. A Cristian Bucheli, por todos sus aportes a este proyecto.

Finalmente a los estudiantes Sordos del ABS, que me abrieron las puertas y estuvieron siempre dispuestos a recibirme, por sus ganas siempre de aprender, de dialogar, por enseñarme tanto y mostrarme todo un nuevo mundo, por cada abrazo, cada risa y porque gracias a ellos todo esto se hizo realidad.

Tabla de contenido

Introducción

Descripción del problema

Objetivo general

Objetivos específicos

Método

Participantes

Aula Básica para Sordos

Modelo Lingüístico

Docente Bilingüe

Marco teórico

Niñas y niños Sordos

Lengua de Señas Colombiana

Filosofía para Niños

Ética

Educación Ética

Informe práctica profesional

Herramientas para pensar

Amistad

Justicia

Crueldad

Mentira

Caminando con los filósofos

Otras voces

Conclusiones

Referencias

Descripción del Problema

El programa de Filosofía para Niños y Niñas (de ahora en adelante FpN) surge bajo la premisa de que filosofar no es sinónimo de memorizar ni de recitar teorías de la historia de la filosofía, sino que el ejercicio filosófico parte, en este caso, desde las propias inquietudes de los niños y niñas, de lo que los asombra y de lo que se preguntan. Es, desde allí, que ellos mismos crean y construyen su propia filosofía. Esta propuesta tiene su foco en la perspectiva del niño, el cual no viene al mundo solamente a repetir lo que los adultos le enseñan, sino que se mueve por una sed de comprenderlo desde su propio punto de vista y sus propios sentidos; por ello, el niño se considera un *interlocutor intelectual competente*, esto quiere decir que con él se puede hablar, se pueden explorar ideas y preguntas filosóficas, ya que poseen la capacidad de desarrollar un punto de vista propio (El adjetivo “filosófico” puede entenderse como el intento o esfuerzo, sea en preguntas o hipótesis, por comprender el mundo).

Es evidente que este tipo de premisa no suele darse en la educación tradicional, de ahí la importancia de una FpN que dé un papel protagónico a las capacidades intelectuales del niño. Esta propuesta lo que busca es fomentar las posibilidades de que en los niños y niñas el espíritu filosófico e investigador se conviertan en las herramientas que ayuden a lograr que se conviertan en ciudadanos activos dentro de una sociedad democrática, que se ocupen de dar buenas razones (explicar de manera fundamentada el porqué de sus actos) y que sean individuos autónomos y responsables. La meta es fomentar la formación ética de los niños y niñas, acompañándolo para que logre dar razón de sus actos y que delibere sobre estos, tomando responsabilidad sobre ellos, pensando en los demás y en sí mismos dentro de una sociedad.

En síntesis, en ese preguntarse por uno mismo y por el otro se evidencia una relación: hay algo que une. Yo me relaciono de diversas formas con el otro, con el entorno, pero ¿cómo se da esa relación? Y de manera concreta: ¿cuál es la mejor forma de relacionarnos con los demás y nosotros mismos?

Justificación

Entre los objetivos de la FpN está el fomentar la capacidad de razonamiento, el desarrollo de la comprensión ética, de la creatividad y de la capacidad para encontrar significado en la experiencia; siendo el segundo punto el enfoque que tomará esta práctica: el desarrollo de la comprensión ética.

El objetivo de esta comprensión ética es desarrollar la capacidad ética en el niño, dándole herramientas para examinar los asuntos éticos de su vida cotidiana; pero, para que la educación filosófica enfocada hacia la ética sea justa, el individuo debe estar en condiciones de juzgar las situaciones morales por su propia cuenta y ser capaz de tomar decisiones autónomas y responsables. Para llegar a este punto de comprensión ética se requiere entonces de una formación, la cual se realiza mediante la educación moral y la investigación ética.

La educación moral consiste tanto en formar buenos hábitos de comportamiento, entendiendo los hábitos como el medio de desarrollar una inclinación hacia el bien, como en formar el alfabetismo moral, que consiste en la búsqueda de los diversos aspectos intelectuales, emotivos y prácticos que están a la base de nuestros procesos de acción moral; esta investigación los dota de herramientas para comprender las situaciones que experimenta y permite valorar circunstancias, motivos y consecuencias de sus actos y de los demás.

Cuando hablamos de la comunidad Sorda, hablamos de una comunidad que ha sido históricamente excluida; esto por varios motivos: el primero de ellos es el poco reconocimiento a su identidad tanto lingüística como cultural por parte de la cultura oyente (que es la dominante) y, en segundo lugar, la exclusión de la cultura Sorda en los procesos sociales, especialmente en educación, al ser tachados como “retardados cognitivos”. Este prejuicio se desmiente al evidenciar que el factor primordial no es por falta de capacidad intelectual sino por acceder a la lengua de señas de manera tardía. “Los sordos están en diferencia, no en carencia.” (Vélez, 2010, p. 8) y su lengua es igual de eficiente para expresar sus estados internos y sus pensamientos como la nuestra.

La problemática se centra en que las niñas y niños Sordos desarrollen un pensamiento ético desde su autonomía y no desde la heteronomía, esta autonomía es importante porque le apuesta a que el niño y niña desarrollen su pensamiento ético desde sus condiciones particulares, culturales e identitarias, identificando los problemas morales y pensando sobre ellos a partir de su propia individualidad y sus propios juicios, pero bajo unos supuestos de bien, virtud y justicia, donde se reconozca dentro de una comunidad de indagación y reflexione sobre lo que es bueno para sí mismo y para los demás.

Cabe ahora preguntarse, ¿qué es una comunidad de indagación? Es un grupo de búsqueda a partir del diálogo. El diálogo debe ser entendido como el medio en el que cada integrante expone sus ideas, razonamientos y, en conjunto, se llega a una propuesta en común que sostenga el punto de vista de todos los integrantes. No es un grupo de debate en el que, a raíz de los argumentos expuestos por cada integrante, se corone un ganador, sino que la ganancia es la resolución de problemas en comunidad. Para esta indagación se deben tener actitudes que acompañen la investigación filosófica, pero no serán actitudes propiamente dadas, sino que se

pretende que mediante el proceso sean disposiciones que sean desarrolladas, como: prestar atención al otro, corregir el propio pensamiento, tener consideración con las posturas de los demás, estar atentos, respetar la palabra y aprender a pensar en conjunto y colaborativamente.

Así que, al ser una comunidad de indagación, la búsqueda en la esfera ética planteada debe tener como herramientas el pensamiento crítico, pues este sirve para que el niño reconozca sus hábitos morales y para examinar cuáles son las razones que lo sostienen, el pensamiento creativo como generador de propuestas argumentativas en torno a la solución de problemas éticos, y el pensamiento afectivo, ya que no existe una dicotomía entre emoción y razón, y lo emotivo hace parte de sus juicios. Se puede resumir en *preguntar y proponer*, pues sólo entender no es suficiente.

El contexto en el que se tiene pensado implementar este enfoque ético de FpN es en la Institución Educativa La Pamba, en el Aula Básica para Sordos (en adelante: ABS). Lo que pretende este enfoque filosófico de la comprensión ética es analizar las posibilidades de formar seres democráticos y ciudadanos capaces de guiarse por sus propias decisiones, ejercitando su crecimiento personal e interpersonal a partir de la *comunidad de indagación*; se trabajara con el ABS porque no se ve a las niñas y niños Sordos desde el mero punto de vista clínico, sino desde el punto de vista socio-antropológico; esta perspectiva lo que hace es reconocer el niño como alguien con capacidades, cultura, lengua e identidad propia, y por ello el pensamiento ético juega un papel fundamental en su manera de relacionarse consigo mismo y con los demás, ya sea desde su cultura o su condición bicultural.

Objetivo General.

Fomentar el pensamiento ético en los niños y niñas del Aula Básica para Sordos, de la Institución Educativa La Pamba, a través del uso de la Filosofía para niños y niñas.

Objetivos Específicos.

1. Diseñar estrategias tomadas del programa de FpN para fomentar el pensamiento ético de los niños y niñas del ABS de la Institución Educativa La Pamba.
2. Mediante el uso de la Lengua de Señas Colombiana, aproximarnos a las vivencias éticas de los niños y niñas del ABS, y analizarlas desde algunas categorías filosóficas.
3. Analizar la importancia de la FpN en el contexto educativo de niños y niñas Sordas del ABS, de la Institución Educativa La Pamba.

Método.

A través de cuentos infantiles, cortos animados, diapositivas y un compendio de actividades lúdicas y creativas, se pretende que el niño sea capaz de reflexionar sus situaciones cotidianas y sus encuentros con los demás, dentro de su comunidad de indagación; lo que se busca es que, mediante personajes, muñecos, protagonistas de cuentos y de videos, sean capaces de sentirse identificados y desde allí reflexionar cuál sería la mejor manera de actuar frente a determinada situación. Igualmente, mediante las preguntas que ellos mismos tengan, se hará una indagación sobre los motivos, las causas y consecuencias de los actos tanto propios, como de los demás, aprendiendo sobre la investigación ética y comprendiendo qué actos son correctos o incorrectos y cuáles son las razones que los sostienen.

Participantes

Aula Básica para Sordos.

El Aula Básica para Sordos (ABS) es un espacio de educación formal donde las niñas y niños Sordos comienzan a apropiarse de su identidad, cultura y adquieren su primera lengua (LSC). Este salón concentra a todos los estudiantes Sordos de la institución desde preescolar hasta quinto grado de básica primaria, por lo que se trabaja bajo una modalidad multigradual. En esta oferta bilingüe lo ideal es que estén funcionando aulas paralelas respetando cada una de los grados escolares, pero al no contar con un número extenso de estudiantes Sordos, ni de profesionales licenciados Sordos y Oyentes con el perfil idóneo para hacerse cargo, se maneja de manera multigradual, esperando que a futuro se pueda ir dando el tránsito a las aulas paralelas desde preescolar hasta grado once. Quienes acompañan el proceso educativo de los estudiantes Sordos en el aula multigradual son dos modelos lingüísticos y dos docentes bilingües competentes en Lengua de Señas Colombiana.

El ABS en el que se realizó este trabajo está ubicado en la Institución Educativa La Pamba, en la ciudad de Popayán, departamento del Cauca. Esta Aula se implementó en la institución desde el año 2012 por su pionera y actual docente: Luz Del Sol Vesga. Actualmente, en los últimos grados de la primaria se encuentran matriculados nueve niñas y niños Sordos, quienes son: Juan Sebastián Bravo Tamayo, Ibon Jaidibi Coqué Delgado, Sindy Vaneza Yaqui Campo, Johs Anthony, Caviedes Erazo, Elier Dizu Casso, Johan Daniel Barragán Mendoza, Jeydi Tatiana Rodallega Manrique, Ingrid Vanessa Dizu Casso y Sharit Valentina Ruíz Muñoz.

Todos han adquirido la lengua de señas de manera tardía, algunos cuentan con una discapacidad cognitiva asociada, algunos usan ayudas auditivas como implante coclear o audífonos.

Modelo Lingüístico

Todos los niños, niñas y estudiantes Sordos de la Institución Educativa la Pamba son hijos e hijas de padres oyentes que no son usuarios competentes de la LSC. Por esto, es en el espacio escolar que los estudiantes Sordos adquieren su primera lengua, lo hacen mediante la construcción pedagógica de ambientes escolares de aprendizaje y sociales. Por ello, se hace necesario que en los espacios escolares en los que brindan atención a niños y niñas Sordos se encuentre la presencia y participación de un Modelo Lingüístico.

Este es una persona adulta Sorda que se encarga de utilizar y visibilizar la Lengua de Señas en usos cotidianos y sociales, y además la modera para los aprendices de la misma, ya sean Sordos u oyentes. Además, al vivir como personas Sordas, tienen el conocimiento implícito de su cultura, identidad y los valores de la comunidad. El Modelo lingüístico, por ende, debe ser competente en la Lengua de Señas Colombiana y utilizarla cotidianamente. Además, debe haber desarrollado procesos de identidad, liderazgo, participación y pertenencia dentro de la comunidad Sorda local, nacional e internacional.

Estos están para cumplir diversas funciones, pero tienen dos que son fundamentales:

Lingüístico-comunicativas: Esta tarea está relacionada con la adquisición de la LSC. Por ende, se encarga de promover el uso social de la misma, y además refuerza una actitud positiva hacia sus particularidades lingüísticas e identitarias. Se encarga también de planear y desarrollar actividades significativas que contribuyan a la adquisición y uso de la LSC en los estudiantes.

Funciones sociocomunitarias: En este apartado, su función es garantizar la gestión y participación de los estudiantes dentro de una comunidad educativa y la comunidad externa, incluyendo grupos de asociaciones de personas Sordas. También se encargan de brindar apoyo en las labores de orientación a los padres sobre procesos comunicativos con sus hijos e hijas.

El modelo lingüístico asignado al ABS de la Institución Educativa La Pamba es Juan David Loaiza, este ejerce su papel dentro de la institución desde el año 2017, es el encargado de utilizar y visibilizar la lengua de señas colombiana, además acompaña a la docente bilingüe en todas las actividades escolares dentro y fuera de la institución para modelar, ejemplificar, profundizar e incitar a diálogos entre otros para fortalecer los procesos lingüísticos, comunicativos, sociales y comunitarios de en los niños y niñas Sordas.

Docente Bilingüe

El docente bilingüe (usuario de la lengua castellana y la LSC) para Sordos desempeña un papel crucial en las propuestas educativas para esta población, ya que, como profesional, es capaz de desarrollar prácticas pedagógicas, curriculares, didácticas, evaluativas y comunitarias adaptadas a las necesidades y particularidades de los estudiantes Sordos, promoviendo avances y transformaciones en los procesos educativos para garantizar su acceso, permanencia, participación, aprendizaje y promoción en toda su trayectoria educativa.

El docente bilingüe debe ser competente en LSC, ya que los estudiantes Sordos requieren instituciones que les brinden profesionales con una formación adecuada, debido a que todo el proceso formativo en una educación bilingüe está mediada por el uso de la LSC. Además, es

necesario que tengan conocimiento de la comunidad Sorda y de sus formas de convivencia tanto dentro como fuera del aula.

La docente bilingüe que hizo acompañamiento durante el desarrollo de la práctica fue Luz del Sol Vesga. Su presencia fue fundamental debido a su experiencia de más de diez años con niñas y niños Sordos, lo que la convierte no solo en una profesional sino en una persona interesada en brindar el mayor apoyo y bienestar a la población Sorda.

Lo anteriormente expuesto se respalda en la resolución 1515 del año 2000, la cual establece los requisitos educativos para el ciclo de educación básica primaria para Sordos en establecimientos educativos estatales y privados. Dicha resolución establece que:

ARTÍCULO 1o. Los establecimientos educativos estatales y privados que ofrecen el servicio público educativo en el ciclo de educación básica primaria para Sordos usuarios de la lengua de señas, deben cumplir los siguientes requisitos:

- a) Adoptar proyectos educativos bilingües: Lengua de señas colombiana como primera lengua y lengua castellana escrita como segunda lengua.
- b) Los docentes deben ser bilingües en Lengua de señas colombiana y lengua castellana.
- c) Vincular personas sordas usuarias de la lengua de señas colombiana, con la debida formación académica, como modelos lingüísticos para que participen en el proceso educativo.

Marco teórico

Niñas y niños Sordos.

La sordera es la incapacidad, dificultad o imposibilidad para usar el oído debido a una pérdida de la capacidad auditiva parcial (hipoacusia) o total (cefosis). En términos jurídicos, se considera una persona Sorda cuando no puede adquirir o utilizar el lenguaje oral de forma auditiva. No hay una única causa por la cual una persona pierde la audición; puede ser por razones genéticas, complicaciones durante la gestación o circunstancias posteriores al nacimiento. Asimismo, según la mirada médica no existe un solo tipo de deficiencia auditiva, sino que se distingue entre tres tipos: moderada, severa y profunda.

A pesar de todo, este diagnóstico no se utiliza para percibir a las personas Sordas, ya que esta visión clínica las sitúa en una situación de carencia. En su lugar, se utiliza la perspectiva socio-antropológica, que considera a la persona Sorda como alguien perteneciente a una comunidad lingüística minoritaria con una lengua y características propias, cuya diferencia radica en que la forma de recibir y transmitir su lengua es viso-gestual en lugar de auditivo-oral. Esta perspectiva sostiene que la niña o niño Sordo posee un potencial lingüístico igual al de un niño oyente, es decir, que tiene toda la capacidad para adquirir y desarrollar una lengua de manera natural y espontánea.

Entonces, el niño Sordo es un niño con una serie de particularidades lingüísticas y culturales que giran en torno a su forma particular de entender y transmitir el mundo, es decir, la Lengua de Señas. No es un niño en carencia, sino que está en un estado de diferencia, y tiene

toda la capacidad para adquirir una lengua de manera natural y espontánea, y así mismo desarrollar todas sus capacidades intelectuales y sociales (Melendres, 2013)

Lengua de Señas Colombiana.

A pesar de que las niñas y niños Sordos tienen las mismas capacidades que un niño oyente, desafortunadamente no tienen las mismas oportunidades para desarrollar estas potencialidades. Ya que, para desarrollarlas, se debe brindar ambientes naturales a temprana edad para el acceso a su primera lengua (LSC) y así desarrollar su potencial intelectual y estimular desde sus primeros años su aprendizaje y su comprensión del mundo que habita.

Sin embargo, esta premisa no siempre se cumple en su totalidad debido a que un 95% de niñas y niños Sordos son hijos e hijas de padres oyentes, quienes no poseen conocimientos sobre la Lengua de Señas, ni la importancia que esta tiene para el desarrollo de las dimensiones de las niñas y los niños Sordos. Esto provoca que el niño o la niña Sorda tenga atrasos complejos en el desarrollo lingüístico, comunicativo, social, cognitivo entre otros, ya que al no tener una primera lengua su comunicación en la familia sucede con códigos restringidos de acciones concretas que se convierten en una barrera para el pleno desarrollo de las personas Sordas.

Es decir que, a pesar de que el niño nace con el potencial para el desarrollo de capacidades lingüísticas igual que los niños oyentes, debido a que los estímulos que los rodean son de tipo audible, el niño presenta una deficiencia en la comprensión del mundo y de su sentido. Por ello, el niño Sordo presenta una barrera grande en la formación de su identidad y su lengua, pues en su entorno próximo no se relaciona con más personas Sordas, y más bien se le reprime exigiendo que la construya bajo los modelos de personas oyentes. En el ámbito educativo, muchas veces las cosas no cambian y las niñas y niños Sordos suelen ingresar a

escuelas para niños oyentes, donde los docentes carecen del conocimiento de la LSC y su importancia así como de las estrategias pedagógicas y los modelos educativos necesarios para fomentar su desarrollo. Esto, en lugar de ayudar, provoca un mayor atraso para la población Sorda, y se evidencia cuando los niños y niñas sordas que cursan la escolaridad con oyentes, son condenados a la repitencia de sus grados escolares y al no desarrollo de sus dimensiones en relación a su edad además del fracaso escolar . (Melendres, 2013).

Esta problemática en la adquisición de la lengua no solo afecta aspectos cognitivos, sino que también genera una serie de consecuencias adicionales. Entre ellas, se encuentra la pérdida de la posibilidad de establecer relaciones con sus familiares, lo que resulta en vacíos en la construcción de conceptos básicos iniciales, así como dificultades en el comportamiento y la regulación emocional. Estos niños tienen una vida con barreras comunicativas , con un conocimiento limitado del mundo que les rodea, lo que también se refleja en la falta de asimilación e internalización de conductas y reglas sociales. (Lasso, Tobar y Vesga, 2016)

Por otro lado, se ha demostrado que los niños Sordos que son hijos de padres Sordos y tienen acceso a la lengua de señas, la adquieren de forma natural y espontánea (según estudios del INSOR son el 2%). Veinberg (2002) afirma lo siguiente:

La adquisición de la lengua de señas en estos niños y niñas progresa de forma similar a la lengua hablada en niños oyentes hijos e hijas de padres oyentes. Es decir, que en ambientes lingüísticos apropiados (un ambiente señante) las niñas y los niños sordos no cuentan con restricciones respecto a la adquisición de una primera lengua. Este niño construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural al ser parte de una comunidad lingüística donde se

usa la lengua de señas. La interacción social y lingüística de los padres sordos con sus hijos e hijas sordos es semejante y tan compleja como aquella de los padres e hijos oyentes. Este proceso negociador madre-hijo o adulto socializador-niño contribuye a que el niño o la niña no sólo ponga en funcionamiento sus capacidades lingüístico-comunicativas, sino que también vaya formando una identidad social propia de una cultura determinada y que acceda al conocimiento de su comunidad sorda y a la sociedad oyente en la que está inmerso (p. 2).

Estos resultados muestran que la adquisición temprana de la LSC es fundamental para el desarrollo pleno del niño o niña sorda, ya que esta es su lengua natural y desempeña un papel esencial en su desarrollo cognitivo, comunicativo, lingüístico, emocional y social, permitiéndoles conocer el mundo y desarrollar su identidad cultural. Por esto, esta lengua es de gran importancia en todos los ámbitos, ya que representa su identidad y patrimonio cultural, además, les permite comunicarse sin restricciones y fomentando su desarrollo lingüístico y cognitivo (Marzo, 2022).

A pesar de su gran importancia, la LSC suele ser menospreciada y vista como una lengua inferior, esta perspectiva viene arraigada desde la visión médica de la sordera. Además, algunos padres, partiendo de un ideal de normalización, desean que sus hijos hablen o escuchen algún día, por ello los someten (por sugerencia de los profesionales de salud) a procesos de oralización que, lejos de enseñarles algo, generan traumas y distorsiones en su percepción de sí mismos, concibiéndose como seres carentes, con un déficit, inferiores e incapaces. Por esta razón, la comunidad Sorda ha luchado por el reconocimiento de la Lengua de Señas, y desde hace sesenta años el Insor propone implementar una educación para la población Sorda desde una visión socio-antropológica la cual prioriza el desarrollo del individuo Sordo en sociedad, pero respetando todas sus particularidades lingüísticas.

El primer reconocimiento a la Lengua de Señas se hizo con la Ley 324 de 1996, y posteriormente se hizo el Decreto Reglamentario 2369 de 1997, donde el Estado colombiano reconoce la lengua manual colombiana como idioma propio de la comunidad Sorda del país y los establecimientos educativos que ofrezcan el servicio educativo formal, de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994, dirigido primordialmente a personas sordas, adoptarán como parte de su proyecto educativo institucional, la enseñanza bilingüe: Lengua manual colombiana y lengua castellana.

Además, el decreto 1421 de 2017 avala y ordena la educación bilingüe y bicultural para las personas Sordas, reglamentando la ruta y las condiciones para una correcta atención educativa basada en los principios de educación inclusiva para así favorecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes Sordos, para asegurar su ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo.

Filosofía para Niños.

Filosofía para Niños (FpN) se puede entender en dos sentidos: amplio y restringido. En el sentido amplio, se refiere a la investigación y diálogo filosófico con niños de diferentes edades. En el sentido restringido, se refiere al programa curricular creado por Matthew Lipman, que utiliza novelas filosóficas para trabajar con los estudiantes (Pineda, 1992). Aunque se hacen estas distinciones, se abordarán ambos sentidos del término, ya que aunque el programa no se tomó de forma restringida en la propuesta, sí sentó bases para la misma.

Cuando se habla de FpN, hay que considerar que esta tiene unos pilares fundamentales desde los cuales se debe partir, entre ellos está dejar de lado la visión del niño y niña como un ser incompleto, y más bien se debe empezar a reconocer como un interlocutor intelectual

competente, el cual parte de su asombro por el mundo para preguntarse y elaborar nociones filosóficas. Hay que tener claro que la FpN no busca hacer una adaptación de los filósofos para que sean comprensibles para los niños, sino que más bien lo que busca es ayudarle al niño a que lea filosóficamente su vida mediante sus propias preguntas. Esta propuesta educativa invita a ver la educación como un ejercicio reflexivo que indaga el mundo desde la mente de los niños, en lugar de imponer creencias adultas. Pineda (1992) propone llamarla “Filosofar con Niños”, porque no se trata de que los niños aprendan filosofía, sino de un pensamiento construido conjuntamente.

Entre los objetivos de la FpN, según Pineda (2004), se encuentran desarrollar la capacidad de razonamiento, descubrir significado en la experiencia, fomentar la creatividad, el desarrollo personal e interpersonal, promover valores democráticos para la convivencia ciudadana y, el tema que se está abordando, desarrollar la comprensión ética.

La comprensión ética implica preocuparse por el desarrollo del juicio moral en los niños, esto se logra cultivando el buen razonamiento moral y fomentando el análisis de las situaciones en las que nos vemos involucrados. Para esta investigación ética es necesario que los niños tengan una buena capacidad de razonamiento lógico y una buena educación moral.

Ética.

La palabra “ética” surge del griego “ethos”. Según Arrieta (2020), su significado más aproximado puede ser desde “residencia” hasta “morada”, “modo de ser” o carácter. Por ello, se ha entendido como el lugar del hombre que lleva en sí mismo. Por su parte, la palabra “moral” deriva de “mos”, que igualmente tiene un significado cercano de “modo de ser” o “carácter”. Por ello, estas dos palabras siempre han estado estrechamente relacionadas.

Posteriormente, la moral se sustentó desde la idea de Dios, basándose en la creencia de un Dios vengador, y se mantuvo así hasta la Ilustración. Sin embargo, este axioma de la cultura cristiana tradicional fue altamente cuestionado durante este período, basándose en la premisa de que “la religión del deber ha crecido como un deber sin religión” (Lipovetsky, 2000, p. 28).

Basados en esta premisa, los filósofos de la Ilustración se dedicaron a probar que tenemos una virtud independiente de cualquier revelación divina. Sostenían que el hombre podía acceder a las virtudes sin ningún tipo de apoyo sobrenatural o divino, y que el interés, el sentimiento y la razón eran suficientes para que supiéramos cuáles eran nuestros deberes. Aunque este impulso de separar la ética de la religión fue fuertemente criticado, se fue consolidando hasta nuestros días.

Todo este proceso llevó a la ética a convertirse en una disciplina filosófica, entendida como la teoría de la conducta correcta y errónea. Aunque la diferencia con la moral aún es difusa, hay muchos argumentos que revelan las principales distinciones. Cortina (2000) manifiesta que su principal diferencia radica en que la ética no se limita a una imagen determinada del hombre, sino que se ocupa de la moral en su especificidad, justificándola filosóficamente.

Además, la ética ahora se ha desplazado más allá de ser simplemente una cuestión de felicidad o deber. Según Cortina (2000), ahora combina ambas cuestiones a través del diálogo, entendiendo que la autonomía no se trata de hombres aislados. Es un error concebir al hombre como un individuo capaz de acceder en solitario a la verdad. En cambio, se parte del diálogo como medio para desentrañar nuestra propia felicidad.

El quehacer ético se entiende, entonces, como el acto de acoger el mundo en su especificidad y de reflexionar sobre él, con el objetivo de que los hombres crezcan en su

conocimiento de sí mismos. Asimismo, la ética está ligada a la vida social y está estrechamente relacionada con nuestras costumbres y contextos.

Educación ética

Para hablar de la educación ética, primero considero que debemos abordar lo que implica la educación, entendiendo que todo acto educativo conlleva un componente ético, ya que no se trata solo de transmitir información, sino de la creación y recreación de un mundo, que parte desde los propios contextos y experiencias subjetivas. Por lo tanto, la educación ética se concibe como aquella que forma a la persona como un sujeto ético y moral capaz de ejercer su condición humana en el mundo. Además, es una formación mutua en la que ambos sujetos se transforman y aprenden el uno del otro.

En los *Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional* (1998), se establece que la enseñanza de la ética debe buscar “formar personas capaces de pensar por sí mismas y actuar por convicción personal, con sentido crítico y asumiendo responsabilidades” (p. 4). Para lograr esto, es necesario basarse en la reflexión constante sobre los propios juicios morales, explorando sentidos y valores tanto objetivos como subjetivos.

En el contexto de la educación ética, desde la Filosofía para Niños (FpN), se busca que los niños lean filosóficamente sus vidas y se planteen preguntas sobre ellas. No se trata de que aprendan filosofía mediante un conocimiento dado y valores impuestos, sino de filosofar juntos. El objetivo es que los niños desarrollen una comprensión ética y busquen respuestas sobre su vida y sus formas de actuar.

Para lograr esto, es necesario evitar tanto el fundamentalismo dogmático que busca inculcar valores como el relativismo que hace creer al niño que todo es válido (Pineda, 2004). Se busca más bien encontrar un equilibrio que se logra a través de dos etapas: la fundamentación de hábitos morales y la investigación ética.

Los hábitos morales son el resultado de la educación moral, que busca que el niño reconozca su pertenencia a la sociedad y adquiera disposiciones y normas sociales. Por otro lado, la investigación ética combina diferentes motivaciones intelectuales, emocionales y prácticas que fundamentan nuestros procesos de acción moral. Es decir, proporciona herramientas para comprender las situaciones éticas en las que nos encontramos.

Esta educación ética es muy importante en los contextos educativos, por eso, se exige y se reconoce en Ley 115 de 1994:

La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional (Art. 25).

Importancia de la ética en los niños Sordos

Como se mencionó anteriormente, algunos niños y niñas sordos presentan atrasos lingüísticos debido a una adquisición tardía del lenguaje, lo cual se ve reflejado en su proceso y avances educativos, cognitivos, comunicativos, emocionales y sociales.

Entre las consecuencias de estos atrasos lingüísticos se encuentran las habilidades sociales, ya que estas se adquieren a través de la interacción con los demás. Al tener una interacción limitada, tanto con personas externas como con familiares cercanos (padres), los niños y niñas sordos presentan atrasos en sus habilidades emocionales y sociales. Suárez (1996) sostiene que en el caso de las niñas y los niños Sordos con padres oyentes, se puede observar un retraso en su desarrollo social debido a la falta de un modelo social con el cual puedan identificarse y comunicarse. Como resultado, los niños y las niñas enfrentan dificultades para autorregularse y tienen limitaciones para las relaciones e interacciones sociales. Además, se ha observado en algunos de ellos comportamientos de impulsividad en algunas situaciones generadas en el ambiente escolar.

Dado que la ética se preocupa por el desarrollo social pleno del niño o la niña, juega un papel importante en el caso de las niñas y niños Sordos, ya que les brinda la posibilidad de ir más allá de la mera adopción de valores (que también son fundamentales para ellos) y les proporciona una guía para comprender las situaciones en las que se encuentran. De este modo, pueden cuestionarse no solo por qué realizan ciertas acciones, sino también investigar sobre las mismas, además, comprender los comportamientos de los demás. Aunque esto no suple los atrasos lingüísticos que puedan tener, les permite adoptar una postura más autónoma en el mundo que los rodea, ya podrán intentar comprender las situaciones en lugar de simplemente verse afectados por ellas, lo que refuerza la propia idea de sí mismos y del mundo en el que viven.

Informe práctica profesional.

En este apartado se pondrá el resultado de las actividades realizadas con los niños y niñas del ABS de la Institución Educativa La Pamba, estas actividades están divididas por cada uno de los conceptos vistos durante las sesiones: Amistad, Justicia, Crueldad y Mentira. Estas actividades están planteadas en dos momentos:

1. Presentación de herramientas con las cuales motivar en los niños y niñas una disposición filosófica e incentivar el preguntar y pensar en el plano ético; además de dar herramientas para formar y fomentar una comunidad de indagación.
2. El segundo momento es el ejercicio filosófico desde tres puntos:

Explorar el sentido de algunos conceptos mediante ejemplos y aplicaciones.

Ampliar el significado de los conceptos y sus posibles aplicaciones, mediante la dimensión ética (indagar factores prácticos, emocionales e intelectuales de nuestras acciones y las de los demás)

Re-crear algunos conceptos mediante estrategias lúdicas para ampliar su comprensión y entender su aplicación.

Herramientas para Pensar

La actividad filosófica con niños y niñas debe ser considerada como una actividad creativa centrada en la búsqueda, en la que los niños tienen la oportunidad de explorar sus inquietudes naturales y buscar métodos para resolverlas. Entonces, se entiende la filosofía como un juego, un juego conceptual y organizado, pero, en última instancia, un juego que tiene reglas. Como afirma Angélica Sátiro (2010), el acto de hacer, actuar y pensar de manera sistemática responde a una serie de reglas, a pesar de que la exploración y la creatividad se conduzcan a través de la curiosidad y el instinto, es necesario que existan reglas para que el juego exista, y éste se mantiene siempre y cuando se respeten las mismas reglas.

Jugar a pensar con reglas no restringe las posibilidades, al contrario, las abre, ya que son las que nos permiten reflexionar y explorar todos los procesos en una comunidad, ayudando a conservar la convivencia y fomentar el ejercicio del pensamiento. En este ejercicio de filosofar con los niños y niñas de ABS, las herramientas para pensar son aquellas que desempeñan el papel de reglas, es decir, que actúan como mediadoras para fortalecer y conducir el pensamiento. Además, inculcan la disposición filosófica y el hábito del diálogo.

La tortuga de las emociones

Esta herramienta surge de la necesidad de reconocer las emociones en los niños y niñas, ya que estas desempeñan un papel tan importante como la razón. Se partió de la

premisa de Martha Nussbaum en Paisajes del Pensamiento (2008) donde plantea que hay que dejar de lado la creencia que sostiene que la moralidad es un sistema solo basado en el principio de intelecto e imparcialidad, y que más bien lo que se debe hacer es enfocarnos en captar las emociones y pensarlas como un punto de partida para nuestras elecciones, y por ello son una parte esencial del razonamiento ético.

Por su parte, Marc Brackett (2019) afirma que las emociones dan propósito, prioridad y enfoque a nuestros pensamientos, ya que nos indican qué hacer con el conocimiento que nos proporcionan nuestros sentidos. Esta premisa fue la que incentivó el implementar la *Tortuga de las emociones*. Esta estrategia tiene como objetivo ayudar a controlar las emociones intensas y desproporcionadas, conduciendo a los niños y niñas a no dejarse llevar por ellas, sino a utilizarlas como punto de partida para la reflexión.

Esta herramienta se presentará como un muñeco en forma de tortuga que siempre se mantendrá de manera visible, y cuando algún niño manifieste alguna reacción que no esté acorde a las circunstancias, es decir, que surja sin control y de manera negativa, se le mostrará y se repetirán cuatro pasos fundamentales: parar, respirar, pensar y actuar. Así, ellos tendrán la posibilidad de reconocer la emoción y pensar si realmente es acorde a la situación que se esté viviendo, aprendiendo de manera progresiva a no dejarse conducir por las emociones negativas.

Muñeco de la palabra

El diálogo es una herramienta fundamental para la comprensión del otro y de sí mismo, a pesar de esto, en los niños y niñas el diálogo se ve interrumpido por una actitud egocéntrica; por ello, este se debe fomentar mediante la práctica, volviendo un hábito el esperar la palabra y prestar atención al otro.

El diálogo como valor ético y como metodología para aprender a pensar es una posibilidad que se explora en un artículo publicado por BBVA (2023) en el cual se manifiesta que unos de los primeros pasos para aprender a pensar por sí mismo es aprender a dialogar. Esta afirmación lo que hace es ubicar el diálogo no solamente como una actividad, sino como un valor ético y democrático que permite que haya una interacción social y un verdadero ejercicio del pensamiento.

Basándose en esas premisas fue que se pensó en la implementación del *Muñeco de la palabra*, ya que esta herramienta pretende no sólo evitar el desorden en el aula de clases, sino que busca crear un hábito moral y una disposición al diálogo donde se dé prioridad y se tenga en cuenta la opinión del otro, fomentando el cuidado con lo que se expresa y la atención hacia el compañero, dejando de pensar solo en intervenir y más bien enfocándose en aportar en un diálogo que se está desarrollando en una comunidad.

Este muñeco es un peluche con una camiseta que tiene imágenes de señas, lo que lo hace fácilmente identificable y capaz de generar un vínculo con los niños y niñas. Para usarlo, los estudiantes deberán levantar la mano y solo aquel que tenga el muñeco podrá manifestar sus ideas y opiniones. Además, tendrán la capacidad de decidir quién será el siguiente en hablar, lo que fomentará la autonomía, el compañerismo y la atención.

Tarjetas de la Palabra

Esta herramienta se basó en la intención comunicativa, entendida como un conjunto de conductas o mensajes transmitidos de manera voluntaria para cumplir un objetivo. Según Gumperz (2002), el hecho de participar en intercambios verbales, es decir, el crear y mantener conversaciones, requiere habilidades que van mucho más allá de la gramática y se enfocan en aprender a identificar, decodificar e interpretar los mensajes transmitidos, captando las señales emitidas y teniendo la capacidad de deducir en qué consiste la interacción y qué se espera de nosotros en ella.

Buscando fortalecer y estimular esta intención comunicativa, es decir, buscando que los niños y niñas identifiquen lo que quieren transmitir y capten la intención con la cual intervienen en una discusión, se ha creado una serie de tarjetas. Con estas, se pretende que los niños reflexionen sobre la naturaleza de sus intervenciones y piensen hacia qué están dirigidas.

Son cinco tarjetas, cada una con una seña que corresponde a una intención comunicativa: estar de acuerdo, en desacuerdo, preguntar, responder o dar un ejemplo. Cada vez que algún niño o niña levante la mano y se le asigne el muñeco de la palabra, deberá mostrar la tarjeta que represente la intención de su intervención.

Diario de ética

Esta herramienta se enfoca en la actividad creadora de los niños y niñas, pretendiendo que estos pongan en juego sus ideas con dibujos, colores y formas, y mediante estos plasmen sus planteamientos o recuerdos respecto a un tema. Fue fundamental basarnos en esta función artística del niño, ya que, como sostiene Lowenfeld, en su texto *El niño y su arte* (1958), las pinturas, dibujos o creaciones de los niños son un reflejo de su mundo, ya que expresan su personalidad y sus preferencias o rechazos hacia el mismo. Es decir, son su acceso al mundo.

Pensando en el dibujo como una confrontación con el propio yo del niño, y como un reflejo del mundo que le rodea, se implementó la herramienta denominada *Diario de ética*. Esta es una bitácora en forma de tortuga, en la cual los niños y niñas, al finalizar cada concepto, deberán plasmar sus reflexiones mediante el dibujo. El principal objetivo de esto es que los niños exploren de manera autónoma e independiente los conceptos adquiridos y, de acuerdo con la experiencia vivida con ellos, los pongan en juego mediante la creatividad y el pensamiento.

Paletas de evaluación.

Estas paletas, como su nombre lo indica, cumplen el objetivo de evaluar las actividades y propuestas planteadas durante la clase. Esto se hace para conocer la opinión de los niños y niñas, enfocándose en dos puntos: el nivel de comprensión de la actividad y cómo les pareció a nivel didáctico y útil. Eso se presentará como una guía para seguir

elaborando actividades más afines a sus gustos y preferencias. Estas son dos círculos, cada uno tiene una expresión, una de felicidad y otra de tristeza, cada niño y niña deberán escoger uno, de acuerdo con sus vivencias y percepciones, y justificar el porqué de su elección.

Actividades

Los objetivos planteados en cada una de las herramientas son objetivos a los que se pretende hacer evaluación al final de toda la práctica, ya que las actividades y estrategias que se mostrarán a continuación sólo responden a un primer momento, que consiste en enseñar el uso de las herramientas y en explicar el papel que jugarán durante las jornadas. Así mismo, los objetivos específicos estarán referidos meramente al correcto aprendizaje de cada herramienta y el uso adecuado de las mismas.

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PLAN DE DISCUSIÓN	OBJETIVO
17 de octubre de 2022	1. Se mostrará el baúl del tesoro y se leerá el cuento “El hámster busca un tesoro”. Juan David (Modelo Lingüístico) será el encargado de traducir el cuento a LSC.	Se comentará a los niños que dentro del cofre están las herramientas que nos acompañarán y ayudarán en el momento de pensar.	Fomentar una disposición de curiosidad e indagación en los niños y niñas del ABS.
	2. Descubrir la primera herramienta: “La tortuga de las emociones”. Asignarle su respectiva seña e informar sobre	Se comienza con una pregunta muy general: ¿Qué creen que hay dentro del cofre?	Habituar a los niños y niñas a la presencia de la tortuga, esto se hará mediante la memorización

	<p>el uso de esta herramienta en las sesiones.</p>	<p>Después de recibir respuestas por parte de los niños y niñas, procederemos a dar pistas con el fin de que sus respuestas se acerquen cada vez más a lo que hay dentro.</p> <p>PISTAS:</p> <p>¿Sabes qué debemos hacer cuando sentimos mucha ira con alguien?</p> <p>¿Sabes qué animal es el que tiene un caparazón y es muy lento?</p> <p>¿Recuerdas algún cuento que hayas leído recientemente sobre una tortuga?</p> <p>¿De qué trataba ese cuento?</p> <p>Después de exponer estas pistas, procederemos a mostrar la tortuga de las emociones. Se recordarán los pasos para manejar las emociones tratados en el cuento sobre la tortuga y se explicará que esta tiene la finalidad de recordarnos que debemos mantener la calma, respirar y pensar antes de dejarnos llevar por la ira o las emociones negativas, y así nos cuidaremos de no ofender ni agredir a nadie, ni actuar por impulso.</p>	<p>de los cuatro pasos: parar, respirar, pensar y actuar.</p>
--	--	---	---

	<p>3. Descubrir la segunda herramienta: “El muñeco de la palabra”, y asignar su respectiva Seña.</p>	<p>¿Qué otra cosa creen que podría haber en este cofre del tesoro?</p> <p>PISTAS:</p> <p>Cuando la profesora hace una pregunta en clase y tú quieres responder, ¿qué es lo que haces generalmente?</p> <p>(R: alzar la mano con el fin de pedir la palabra).</p> <p>Si alguien está haciendo una intervención en clase y tú también quieres hacerla, ¿qué crees que deberías hacer?</p> <p>(R: Esperar a que el otro termine su intervención)</p> <p>Presentamos el muñeco de la palabra y explicamos que la finalidad de este es aprender a respetar la palabra del otro y aprender a pedir la palabra antes de realizar una intervención. Para poder hacer una intervención se deberá pedir el muñeco y deberá tenerlo en sus manos.</p>	<p>Determinar la importancia del respeto y la espera en un diálogo, y usarlo como punto de partida para el pensamiento y convivencia con los otros dentro del ABS.</p>
	<p>4. Puesta en práctica de las dos herramientas descubiertas hasta ahora. Esto se hará por medio de imágenes proyectadas en el</p>	<p>¿Qué harías si ves a un compañero copiarle la tarea a otro?</p>	<p>Evaluar el grado de entendimiento respecto a las herramientas del pensamiento presentadas hasta ahora.</p>

	videobeam que reflejarán situaciones en las cuales ellos deberán hacer uso de las mismas.	(Para responder deberán pedir el muñeco de la palabra) ¿Qué harías si estás haciendo fila para comprar en la tienda y alguien se te cuele? ¿Si están golpeando a unos de tus compañeros tú qué harías?	
	5. Evaluación de la sesión por parte de los niños y niñas del ABS.	Mediante el uso de una cara feliz y una triste, la primera para representar que la actividad fue de su agrado y la segunda para representar que la actividad no les agradó, cada niño deberá escoger una de las dos caras y dar la explicación de su elección. Preguntas: ¿qué les pareció la actividad? ¿Entendieron el uso de las herramientas? ¿Les pareció aburrido o entretenido hacer este ejercicio?	Evaluar si hubo una correcta comprensión de las herramientas del pensamiento y además si para los niños resultaron satisfactorias las actividades (a nivel didáctico y útil).
Miércoles, 19 de octubre del 2022.	6. Descubrir la tercera herramienta del pensamiento: “Las tarjetas de la palabra” (De acuerdo, en desacuerdo, pregunta, respuesta,	Se iniciará la dinámica con esta pregunta: ¿Qué más creen que hay dentro del cofre del tesoro? PREGUNTAS:	Familiarizar a los niños y niñas del ABS con las cinco tarjetas de la palabra.

	<p>y ejemplo) y asignar su respectiva Señal a las tarjetas.</p>	<p>Al momento de tomar la palabra e intervenir, ¿creen que su intervención tiene cierta intencionalidad? Y si es así, ¿cuáles tipos de intencionalidades hay cuando se interviene en clase o se hace uso de la palabra?</p> <p>Se explica que la intencionalidad es, a grandes rasgos, la dirección hacia donde se mueve nuestra intervención. Hay diferentes direcciones: se puede pedir la palabra con la intención de decir que se está <i>de acuerdo</i> o en <i>desacuerdo</i>; <i>que se va a preguntar</i> o <i>responder</i>; o que se pide o se expone un <i>ejemplo</i>.</p>	
	<p>7. Poner en práctica la herramienta “Las tarjetas de la palabra” por medio de ejemplos que serán ilustrados por imágenes proyectadas por videobeam.</p>	<p>Se preguntará a los niños qué les gusta jugar en el parque o cuando salen de sus casas. Después de recibir sus respuestas se preguntará qué sienten cuando juegan y qué beneficios les trae a su salud. Los niños dirán la respuesta y, a partir de ello, les pediremos que nos cuenten alguna vivencia relacionada con la pregunta. Se les mostrará la</p>	<p>Determinar el uso de las tarjetas y practicar el uso de las mismas.</p>

tarjeta de ejemplo y se les expondrá que los ejemplos pueden ser el medio para explicar algo por medio de una vivencia, imagen mental o narración.

Se les preguntará cuál es esta acción que se ha repetido tantas veces previamente y finalizar diciéndoles: ¿Les hemos dado pistas por medio de qué cosa? Hasta que alguno diga “por medio de preguntas”. Se les mostrará la tarjeta.

Cuando la profesora está explicando algo, y tú no lo entiendes, ¿qué haces?

¿Y ustedes qué han hecho con esas preguntas? Alguno dirá que “responderlas”. Es entonces cuando se les mostrará la respectiva tarjeta y se finalizará la exposición de cada una de ellas.

Si alguien te pregunta dónde queda el baño, y tú sabes dónde es, ¿qué haces? (decirle dónde

		queda) ¿Y eso que es? Responder.	
	8. Descubrimiento de una nueva herramienta del pensamiento: “Diario de ética”, y asignar su respectiva Señal.	<p>Mostraremos las libretas para explicar a los niños que estas serán nuestras compañeras en este viaje y serán las encargadas de guardar todas nuestras enseñanzas y plasmar nuestras reflexiones en torno a lo que trabajemos.</p> <p>Se les explicará que en cada cierre de sesión revisaremos el diario y nos deberán contar sus reflexiones acerca de lo tratado en la sesión anterior.</p>	Designar el uso del diario de ética.
	9. Evaluación de la actividad.	<p>Mediante el uso de una cara feliz y una triste, la primera para representar que la actividad fue de su agrado y la segunda para representar que la actividad no les agradó, cada niño deberá escoger una de las dos caras y dar la explicación de su elección</p> <p>¿Qué les pareció la actividad? ¿Entendieron el uso de las herramientas?</p>	Evaluar las actividades realizadas en la jornada.

		<p>¿Les pareció aburrido o entretenido hacer este ejercicio?</p> <p>¿Crees que sea útil usar estas herramientas en el salón de clase?</p>	
	<p>10. Por último, se asigna la tarea a los niños y niñas del ABS de decorar sus diarios en la clase de artística.</p>		<p>Establecer una relación más cercana mediante la apropiación de sus diarios.</p>

Desarrollo de Actividades y Conclusiones.

Se iniciaron las actividades el día dieciocho de octubre, debido a que ya estaba familiarizada con los niños y niñas no hubo necesidad de presentarme. En esta primera jornada se buscaría mostrar a los niños y niñas las herramientas para pensar. Estas se llevaron dentro de un cofre del tesoro, ya que se mostrarían como un tesoro muy valioso que nos ayudaría al momento de pensar. De la primera actividad, la cual consistía en la lectura del cuento llamado *El hámster en busca del tesoro*, se encargó el Modelo Lingüístico Juan David, ya que había que hacer una interpretación de este. Esta actividad lo que buscaba era fomentar la curiosidad y el diálogo; a los niños pareció gustarles y les generó curiosidad por saber lo que había dentro del cofre.

Cuando se abrió paso a la segunda actividad, los niños estaban mucho más emocionados, respondiendo cosas referentes al oro, las monedas, incluso se escuchó toda una historia de un pirata en un barco buscando su tesoro; finalmente, cuando se empezó a

dar las pistas sobre la tortuga, los niños entendieron fácilmente de qué se trataba, esto sucedió porque decidimos valernos de un cuento que habían leído anteriormente sobre una tortuga que aprendía a controlar las emociones. Al ser descubierta la primera herramienta se les mostró la tortuga que iba a estar presente siempre, y juntos recordamos los pasos que había que seguir para no dejarnos conducir por las emociones negativas: parar, respirar, pensar y actuar. Así, la familiarización y el reconocimiento de los pasos se hizo de manera sencilla y los niños parecieron memorizarlo correctamente.

Culminada esta actividad, proseguimos a indagar sobre lo que había en el cofre, por lo que continuamos a la actividad número tres. Lo que se pretendía con esta próxima herramienta era que los niños consideraran la importancia del respeto hacia la palabra del otro, así que se manifestó que esta nueva herramienta nos iba a ayudar al momento de intervenir en clase. Se inició preguntándoles qué creen ellos que es fundamental hacer al momento de intervenir en clase para hacerlo ordenadamente, pues si todos señaban al tiempo, no se les entendería. Sharit respondió que levantar la mano era fundamental, ya que el hecho de expresarse todos al mismo tiempo sería confuso. Con esta respuesta se decidió mostrar el “muñeco de la palabra”. Primero se pasó el muñeco a cada niño y niña, para que lo reconocieran y observaran, al final buscamos ponerle la seña. Entre tantas opciones se decidió, por votación, que su seña sería referente a su sonrisa y su color azul.

Ya puesta la seña, y habiendo reconocido las dos primeras herramientas, se continuó con la actividad número cuatro. Esta consistía en poner en práctica las herramientas, para evaluar si se comprendió su uso y utilidad. *¿Qué harías si ves a un compañero copiarle a otro?* Fue la primera pregunta que se hizo para abrir el diálogo, *¿qué harías si estás*

haciendo fila y alguien se te mete? Esta fue la segunda pregunta. Independientemente de las respuestas de los niños, se pudo comprobar que entendieron el uso del muñeco de la palabra, y que para responder a cada una de las preguntas se esperó el turno, y se prestó atención a quien tenía el muñeco en sus manos.

Para finalizar la jornada, se hizo con la herramienta número tres, es decir, la actividad número cinco, que está destinada a ser el medio para evaluar las actividades; esto lo hicieron los niños según sus preferencias y las emociones que les causaron el desarrollo de la práctica, se mostró una cara feliz y una triste y debían elegir la que fuera más acorde a sus percepciones. Todos los niños calificaron las actividades positivamente y afirmaron entender el uso de las herramientas presentadas.

El diecinueve de octubre se inició la jornada con un recordatorio de lo visto el día anterior; los niños y niñas mostraron acordarse de las herramientas y de sus usos, así que rápidamente se continuó con la actividad número seis. Para esta actividad se seguía haciendo uso del cofre, al igual que con las otras herramientas se hicieron preguntas para conducir el descubrimiento de esta: *Cuando están en clase y quieren hacer una intervención, ¿ustedes creen que esta tiene una intencionalidad, que ustedes preguntan para o por algo?* Debido a que las definiciones podrían ser muy generales, lo que dificultaba su comprensión, se continuo con la siguiente actividad, que correspondía directamente al uso, para que en la vida cotidiana y en las intervenciones las practicasen. Después de pasar a cada niño sus cinco tarjetas (de acuerdo, en desacuerdo, pregunta, respuesta, ejemplo) esta séptima actividad se enfocó entonces en poner imágenes y hacer preguntas sobre estas, para que tuvieran la oportunidad de usarlas.

La primera imagen muestra a dos grupos de niños jugando a tirar una cuerda, se pregunta cuál de ellos creen que va a ganar. Esta pregunta no fue respondida porque los niños no entendían en qué consistía el juego, luego de una explicación se repite la pregunta. Ingrid responde que el equipo de la derecha. Se nota poca comprensión tanto en la pregunta como en el uso de las tarjetas, así la Docente Bilingüe Luz del Sol interviene, *¿Cuál creen que es la tarjeta que corresponde con lo que Ingrid acababa de decir? ¿Qué es? ¿Una respuesta, una pregunta, un acuerdo, un desacuerdo? ¿Cuál?* Jeidy levanta la tarjeta de desacuerdo, y la dinámica se enfoca en que o se está de acuerdo con Ingrid o se está de acuerdo con Jeidy. A los niños les cuesta un poco entender al principio, pero Luz del Sol y Juan David repiten la pregunta varias veces en la medida en que los niños dan sus respuestas hasta que estas empiezan a acercarse más con lo que se les pregunta.

Se procede a dar otro ejemplo. Los niños empiezan a entender mejor en qué contexto se usa las tarjetas de acuerdo y desacuerdo. Acá no solo se basó en si entendieron el uso de las tarjetas, sino que cada respuesta debía ir acompañada por una razón que la argumente; de esta manera, se ejercita en los niños el dar razones. Se da otro ejemplo en donde unos niños están jugando encima de un árbol, se pregunta cuál de todos ellos creen que se caerá, las respuestas la mayoría de las veces correspondían a la tarjeta correcta, y se da por culminado el ejercicio, y aunque se debe seguir fortaleciendo el uso de las tarjetas, se tiene una comprensión general de estas. Se deja como tarea colorear y personalizar sus tarjetas, para que así generen una relación más directa con ellas de acuerdo con sus gustos.

Se finaliza la jornada con la actividad número ocho, debido a que ya habían visto las bitácoras no fue necesario el dar pistas para descubrir la siguiente herramienta. Se explica que la herramienta sirve para anotar todo lo que vayamos aprendiendo y que además sirve para calificar cada una de las actividades y conceptos, así cuando finalice la práctica cada uno puede recordar lo que aprendió y compartirlo con los demás, la finalidad de esta herramienta se entendió con facilidad. Se le asignó una seña que sintetizaba las señas de “expresión” y de “escribir”, se le dio su diario a cada uno, en su casa debían decorarlo y ponerle su nombre. La evaluación de estas herramientas también fue positiva, y recalcaron que les gustó la idea de expresarse, y de hablar de sus juegos favoritos.

Con la puesta en práctica de estas actividades se evidenció el papel protagónico que determinan ciertas reglas de juego al momento de la indagación filosófica, siendo estas representadas por objetos que regulan y recuerdan cierta manera de proceder al momento de pensar dentro del aula. Con ello, pudimos diagnosticar y concluir los siguientes puntos:

1. El objetivo planteado, que fue el descubrimiento de las herramientas por parte de los niños y niñas siendo la disposición de indagación su medio, que surgió de la dinámica de seguir ciertas reglas de juego encaminadas a generar en ellos una postura de búsqueda, se dio de manera satisfactoria en la medida en que los niños tuvieron siempre la disposición de preguntarse qué se encontraba dentro del cofre y, una vez se reveló la herramienta en cuestión, participaron activamente en los ejercicios con los cuales se pretendió poner en práctica su función.

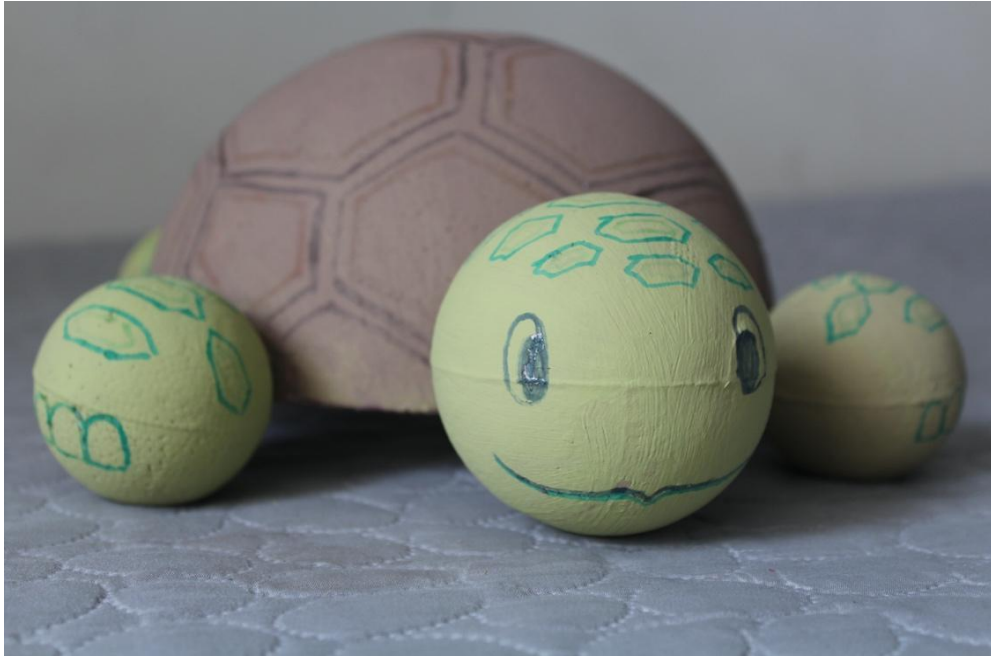
Respecto al entendimiento del uso de la tortuga de las emociones, al ser este un referente ya trabajado previamente, los niños y niñas entendieron de manera adecuada su función y también memorizaron los pasos a seguir. Con el uso de la segunda herramienta: El muñeco de la palabra, evidenciamos que esto generó en los niños y niñas una disposición demasiado activa en torno a pedir la palabra e intervenir en clase. Aunque algunos niños y niñas pedían intervenir en clase para así tener en sus manos el muñeco de la palabra, esto no produjo problemas en los niños a la hora de dar razones y argumentar sus respuestas de acuerdo con aquello que se les preguntaba, sino que los impulsaba a pensar. Es decir, el muñeco no sólo fue una herramienta para generar orden dentro del aula, sino también participación.

En referencia a la tercera herramienta, al tener un grado más de abstracción que las dos anteriores, evidenciamos que, al momento de ponerlas en práctica por medio de ejemplos y preguntas (actividad siete), los niños y niñas tuvieron cierto tropiezo al momento de elegir qué tarjeta levantar para dar sus respuestas. Sin embargo, se pudo superar con la ayuda de Luz del Sol y Juan David quienes dramatizaron ciertos ejemplos, ilustrando mejor aquello que se quería comunicar a los niños. Por último, la idea de que cada niño tuviera un espacio propio en el cual expresar y plasmar sus dibujos e ideas (actividad ocho), más que algo que los motivó y les generó satisfacción, entendieron que esta herramienta iba a ser una ayuda para intentar salvar las cosas aprendidas del olvido. Es decir, esta herramienta se convirtió no sólo en un testimonio de lo que se compartió en las clases, sino también en una memoria externa para cada uno de los niños y niñas.

2. Evidenciamos aquella máxima de la filosofía en la que el ánimo juega el papel protagónico al momento de su ejercicio. Así como Schopenhauer afirma en una carta a Goethe que el valor de no guardarse ninguna pregunta en el corazón es lo que hace al filósofo, los niños y niñas tomaron ya desde el primer momento una actitud filosófica de indagación y curiosidad donde su ánimo no se vio doblegado a pesar de momentos en los cuales sintieron no entender ciertas actividades, sino que lograron superar y alcanzar los objetivos propuestos.

3. En la actividad siete, específicamente cuando se dio el ejemplo de los niños jugando encima de un árbol, los niños y niñas del ABS vieron a un pájaro y su nido encima de este. De ahí que algunas respuestas fueran encaminadas a incluir al pájaro y su nido dentro de la reflexión. Esto puede parecer algo trivial o carente de importancia; sin embargo, a raíz de esto se pudo evidenciar la importancia, por un lado, de elegir las imágenes con las cuales se pretendía ilustrar mejor el ejemplo, pues si estas tienen mucha información visual, los niños podrían desviar su atención del planteamiento inicial. Por otro lado, y más importante, se aprendió que, en realidad, estamos tan acostumbrados a la indiferencia de saltarnos pequeños detalles respecto a lo que vemos, que ignoramos que estos pueden ser un detonante o un gran insumo para realizar o emprender reflexiones; a saber: de pequeños detalles pueden empezar a entretejerse grandes argumentos, ideas o disertaciones.

Registro fotográfico.



Primera herramienta: tortuga de las emociones



Segunda herramienta: muñeco de la palabra.



Tercera herramienta: paletas de evaluación.



Cuarta herramienta: Tarjetas de la palabra.



Quinta herramienta: Diario de ética.



Niños y niñas haciendo uso de las tarjetas de la palabra. Aula Básica para Sordos.



Niños y niñas evaluando las actividades. Aula Básica para Sordos.



Niños y niñas con sus respectivas tarjetas de la palabra. I.E La Pamba.

La Amistad

Contexto

La amistad es un tema recurrente en la cotidianidad del ser humano, incluso suele caracterizarse por ser una de las relaciones humanas más importantes y fundamentales; por ello, ha sido producto de reflexiones en la tradición filosófica, desde la antigua Grecia hasta nuestros días. La RAE define la amistad como: “afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato”, aun así, la definición en la historia de la filosofía no es única, y corresponde más bien al tiempo, cultura, y contexto de cada filósofo y experiencias particulares.

Los griegos atribuyeron una importancia superior a la amistad, ya que contribuía al buen vivir y a la felicidad. Platón, por ejemplo, desarrolló un diálogo llamado *Lisis* (1985) donde cuestiona las definiciones que se establecieron popularmente sobre la amistad, que se basaban en la reciprocidad, la semejanza, la utilidad y la contrariedad. A pesar del carácter aporético de su diálogo, Sócrates concluye que el amigo no es aquel que ama o es amado, el semejante o el contrario, lo bueno o lo malo, es decir, a la amistad no le pertenecían los conceptos con los que usualmente se le relacionaba. Aunque Platón solo tiene un diálogo destinado a hablar exclusivamente sobre la amistad, se manifiesta la importancia y el afecto que tiene por sus compañeros en todos sus diálogos, como en el *Fedón*, en el cual muestra cómo Sócrates decide dedicar su último tiempo de vida a dialogar con sus amigos, y morir junto a ellos.

Por su parte, Aristóteles, en la *Ética Eudemia* (1985), pensaba que, así como hay variedad de personas, también hay variedad de amistades, por ello creía que había tres sentidos de amistad: uno definido por la virtud, otro por la utilidad y el último por placer. Los dos últimos no son considerados amistad “verdadera”, sino más bien una relación que se basa en la utilidad y el cambio. El verdadero amigo es aquel que es guiado por la virtud, y esta amistad se basaba en la autarquía del hombre, ya que no es por utilidad o provecho que existe tal amigo (pues el hombre bueno y feliz se basta a sí mismo) sino que la vida en acto y como fin es percibir y conocer en común, y todos encontramos más agradable compartir las cosas buenas con los amigos (p. 527). Estos conceptos de amistad se relacionan con la semejanza, el placer y la utilidad, dónde lo contrario es amigo de lo contrario porque le sirve, no por estar contenido en el fin sino en el medio.

En su tratado filosófico *Laelius de Amicitia* (1984), Cicerón afirma: “¿Cómo puede ser, como dice Enio, vivible una vida que no descansa en la mutua benevolencia de un amigo?” (p. 9). El tratado se ocupa principalmente de este concepto y de cómo la amistad puede contribuir a una vida feliz y virtuosa, además, vincula el concepto con la reciprocidad de afectos y responsabilidades comunes, y al igual que Aristóteles, manifiesta que la amistad verdadera se da entre hombres buenos y que existe gracias a la virtud. Esta amistad surge de la naturaleza y no de la indigencia, del espíritu de amar y no del pensamiento de la utilidad, ya que es una ayudante de la virtud.

Dejando atrás el pensamiento griego sobre la amistad, encontramos a Santo Tomás de Aquino, quien, aunque no se dedica ampliamente a la amistad, sí tiene un apartado dedicado a esta cuestión en *Suma de teología II* (2006). Cuando habla de las pasiones del

alma, específicamente del amor, no puede evitar cuestionarse sobre la amistad como resultado del amor, y si este amor se divide en amor de concupiscencia (potencia del apetito sensible) y en amor de amistad, o si son una y la misma cosa. Llega a la conclusión de que hay una diferencia, ya que el amigo es aquel para quien queremos algún bien, mientras que el amor de concupiscencia es lo que queremos para nosotros mismos. Es decir, en la amistad útil y la deleitable alguien quiere un bien para el amigo, pero si alguien quiere ese bien para su propio deleite o utilidad, se pierde la razón de la verdadera amistad y se convierte en concupiscencia, ya que lo que se ama con amor de amistad se ama en absoluto y por ello mismo.

Hannah Arendt (1990) tiene una definición más contemporánea sobre la amistad, aunque está de acuerdo con las primeras definiciones de los griegos, se puede observar que la visión política responde al tema de interés de su filosofía: la barbarie fomentada por la Alemania Nazi. Arendt, manifiesta que estamos acostumbrados a ver la amistad como un fenómeno de intimidad, donde los amigos abren sus corazones sin tener en cuenta el mundo y sus demandas. Lo que hace esta idea es dificultar la visión política de la amistad; por eso, ella es más partícipe de la idea griega sobre esta, donde se caracterizaba por la búsqueda del bien común en una polis. A pesar de que el amigo causa gran placer, no debe omitirse que estaban ubicados en un mundo, y que más bien la amistad es para construir ese mundo, por eso, en Grecia la amistad exigía virtudes y la búsqueda del bien, convirtiéndose en un aprendizaje para crecer en comunión con los otros, donde, a medida que se discute, se construye.

En su texto *Políticas de la amistad* (1998), Derrida también aborda el tema de la amistad. Se decidió dejar a este autor para el final ya que se caracteriza por ser el filósofo de la *deconstrucción*, lo que define este término es complejo, pero puede aproximarse a ser una acción crítica, pero no es algo que uno haga, sino que simplemente sucede. En este texto, el autor se dedica a deconstruir el concepto de amistad; a diferencia de Hannah Arendt, este no pretende apoyar a los griegos, sino hacer un largo recorrido por ellos y pensar en la jerarquía de sus definiciones.

En el capítulo El lenguaje humano, la fraternidad, del texto anteriormente mencionado, se expone la cuestión de la amistad relacionada con la responsabilidad. Derrida sostiene que estamos investidos por esta desde que empezamos a significar algo, y esta responsabilidad viene del otro:

Nos está asignada por el otro, a partir del otro, antes incluso de que toda esperanza de reapropiación nos permita asumir esta responsabilidad, asumiríamos, como se dice, en nombre propio, en el espacio de la autonomía, allí donde conspiran la ley que uno se da y el nombre que se recibe (p. 258).

Estas preguntas sobre la responsabilidad surgen del cuestionar el concepto de amistad traído de la tradición, ya que ha acarreado estructuras dominantes que hacen callar a otros. Por lo tanto, la preocupación es indagar las rupturas dentro de esta extensa historia de la amistad, de esta figura canónica. Se hace uso de la figura de Derrida, específicamente en estos apartados, ya que sostiene que estos discursos anteriormente citados no se utilizan

para ceder la autoridad o confirmar una jerarquía sobre el concepto de la amistad, sino más bien para sostener que la historia de la amistad no se reduce sólo a discursos.

Esta afirmación de Derrida marca un enfoque importante de la práctica profesional realizada en el ABS de la Institución Educativa La Pamba, ya que sostener que la amistad no se fundamenta en meros discursos hace pensar que, a pesar de que este concepto tiene una gran tradición y aparición en la filosofía, no sobresale en nuestras reflexiones cotidianas y no se muestra con la importancia ética que debería. Por lo tanto, el objetivo es indagar las connotaciones y significaciones que tiene la amistad en la vida cotidiana de los niños y niñas del ABS, presentando el concepto no como una definición fija, sino como un concepto en constante evolución en las vivencias y experiencias cotidianas, llamando al examen de los hechos, y no a un conjunto de normas ya planteadas, determinando si ciertas situaciones resultan pertinentes o no, mediante la reflexión y el pensamiento.

Para alcanzar este objetivo, se realizó una serie de actividades y preguntas que pretendían abrir las discusiones y cuestionamientos en los niños. Estas actividades se enfocaron en la observación de videos, actividades, juegos y ejemplos de la vida cotidiana con el fin de acceder a la filosofía de una manera más natural y descubrir el carácter lúdico de esta (Pineda. 1992). Aunque la FPN no se basa en enseñar historia de la filosofía, se busca discutir conceptos mencionados anteriormente por algunos filósofos, como semejanza, utilidad y reciprocidad, y desde allí marcar un punto de partida para cuestionar la naturaleza de la amistad.

En resumen, el objetivo es explorar la amistad desde la perspectiva de los niños y niñas del ABS, no como una definición fija sino como un concepto en constante evolución, y cuestionar su naturaleza a través de actividades lúdicas y preguntas que promuevan la reflexión y el diálogo.

Actividades

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PLAN DE DISCUSIÓN	OBJETIVO
Jueves 20 de octubre de 2022.	1. La amistad: Se escribirá la palabra amistad en el tablero, y después se hará la respectiva seña para irnos familiarizando con ella.	¿Qué es la amistad?	Identificar y diagnosticar el significado que tienen los niños y las niñas del ABS de la seña de amistad basados en su vida cotidiana.
	2. Presentación de corto animado: Wings. En donde se ilustra una amistad basada en la reciprocidad.	¿Sobre qué trató el video? En el video que vimos hubo un problema, ¿qué pasó ahí? Si por ejemplo, Íngrid está mal, triste, la veo mal, y soy su amigo, ¿qué hago?	Poner a jugar el concepto de amistad con situaciones específicas y remitirlas a su propia cotidianidad, con el fin de ampliar el concepto y sus usos, además identificar la relación que los niños y niñas del ABS tienen de la amistad respecto al concepto de “ayuda”.

		<p>¿Qué hubiera pasado si el ratón decide no ayudar al pájaro?</p> <p>¿Qué pasó al final del video? ¿Se despidieron?</p> <p>Si una persona está triste, ¿qué hacemos?</p>	
Lunes 24 de octubre de 2022.	3. Retroalimentación: antes de iniciar la siguiente clase se deben recordar los temas vistos anteriormente.	<p>¿Qué es la amistad?</p> <p>¿Qué vimos sobre ella?</p> <p>¿Sobre qué trató el video de la clase anterior?</p>	Recordar los planteamientos sostenidos anteriormente para ver si hay reconocimiento de ellos.
	4. Presentación del video de la Gran Pregunta sobre la Amistad. En este se retratarán varias situaciones respecto a la amistad que posteriormente se discutirán.	<p>¿Qué les pareció el video? ¿Les gustó?</p> <p>¿Ustedes creen que existen varios tipos de amigos? Ej. Tienes diferentes tipos de amigos, más</p>	Relacionar la amistad con una serie de conceptos que no estén solamente ligados a aspectos positivos, para discutir y plantearnos que la amistad no solo puede evocar sentimientos positivos, sino que también está ligada a situaciones negativas.

grandes y más
pequeños, para
diferentes
actividades.

¿Ustedes creen que
cuando un amigo te
pone triste hay que
dejarlo a un lado?
¿Tengo que alejarme
de él?

¿Siempre hay que
solucionar?

Si, por ejemplo, un
amigo llega enojado
algún día y me
golpea, ¿debo
perdonarlo y
solucionarlo?

¿Cómo nos hacen
sentir nuestros

		<p>amigos? ¿Tristes, felices, enojados?</p> <p>¿Serías amigo de alguien que no sabe Lengua de Señas?</p>	
	<p>5. Realización de manualidad:</p> <p>Los niños deberán armar un caleidoscopio con rollos de papel, ponerle espejos y bisutería, además pintarlo y decorarlo a su gusto.</p> <p>Se les presentará una imagen que sirva de modelo y muestre el proceso paso a paso para su elaboración (diapositivas de acompañamiento).</p>	<p>Generar preguntas antes, curiosidad:</p> <p>¿Alguna vez han visto un caleidoscopio?</p> <p>¿Quieren hacer uno?</p>	<p>Actividad que pretende que los niños y niñas pongan su esfuerzo en un detalle, para posteriormente analizar la reciprocidad y naturaleza de los regalos.</p>
<p>Miércoles 26 de octubre de 2022.</p>	<p>6. Revisión de la tortuga:</p> <p>En la “Tortuga de ética”, los niños deben dibujar sus ideas sobre la amistad, se deben revisar estos dibujos y los niños harán una intervención de lo que quisieron plasmar allí.</p>		<p>Analizar las ideas planteadas por los niños y niñas del ABS, para poder observar las nuevas valoraciones que tienen sobre la amistad.</p>

7. Actividad de intercambio:

Los niños y niñas deberán pensar en un amigo muy cercano dentro del salón de clases.

Posteriormente, darle como obsequio el caleidoscopio al amigo, y decirle una frase o palabra como muestra y símbolo del cariño y agradecimiento.

¿Qué hubiera pasado si tu compañero no te hubiera dado el regalo a ti sino a otro?

Si tengo un dulce y se lo doy a alguien, ¿espero algo a cambio?

¿Con qué intención doy un regalo? ¿Por cariño o porque quiero que me lo devuelvan?

¿Les gustó dar el caleidoscopio o hubieran preferido quedárselo?

¿Qué emociones sintieron cuando lo

Discutir la reciprocidad mediante el sentimiento que les generó dar y recibir un obsequio, y así pensar la naturaleza de estos.

	<p>dieron y cuando lo recibieron?</p>	
--	---------------------------------------	--

	<p>Cuando regalan algo, ¿debe ser a un amigo o a alguien por quien no sienten nada?</p>	
--	---	--

Desarrollo de Actividades y Conclusiones.

Las actividades programadas para la amistad iniciaron el jueves veinte de octubre en el ABS. La primera actividad en la cual se pretendía relacionarnos y familiarizarnos con el concepto se desarrolló en orden, ya que la seña y su significado ya eran parte del uso y vida cotidiana de los niños y niñas. No se recibieron definiciones abstractas del concepto, sino que cada niño y niña recurrió a utilizar ejemplos de actividades mediante las cuales relacionan el concepto, la mayoría de estos lo ligaron con: compartir, jugar, ayudar, acompañar, querer; también se hicieron importantes alusiones a la comunidad Sorda y la importancia del poder dialogar entre ellos.

Debido al fácil uso y definición del término se procedió a continuar con la segunda actividad, que consistía en ver un corto animado, con el objetivo de poner a jugar el concepto de amistad con situaciones específicas y relacionarlo con el concepto de ayuda, es decir, la utilidad del amigo.

Los niños y niñas mostraron gran comprensión a la hora de describir lo que sucedía en el video; sin embargo, a la hora de remitir estas situaciones a la vida cotidiana, se hizo difícil la comprensión, *Cuando un amigo está en problemas ¿qué haces? Por ejemplo: tiene problemas en su casa, va mal en el colegio.* A esta pregunta no se respondía, por lo que se especula que no se comprendió, al parecer porque la pregunta se movía a un ámbito muy general y abstracto. La docente Bilingüe del ABS Luz del Sol, al notar esta situación, intervino poniendo situaciones más específicas y particulares: *Si, por ejemplo, Ingrid está mal, triste, la veo mal, y yo soy su amigo, ¿qué hago?* Las respuestas fueron positivas y recalcan la importancia de ayudar al otro.

Finalmente, se procede a preguntar: *¿Qué hubiera pasado si el ratón decide no ayudar al pájaro?* Todos los niños y niñas estuvieron de acuerdo en que la ayuda fue fundamental en el video, ya que el ratón pudo haber muerto, y acordamos que esta es también importante en nuestro día a día. A la hora de continuar con la discusión y preguntar *¿Cómo te gusta que te traten tus amigos cuando estás triste?* Se volvió a manifestar poca comprensión de la pregunta; en esta ocasión, el Modelo Lingüístico, Juan David, utilizó el recurso denominado “ampliación”. En esta, describió y ejemplificó a detalle la pregunta anteriormente realizada. Las respuestas fueron muy acordes entre todos, resaltando la importancia de ayudar a los amigos y, además, lo significativo que resulta que un amigo te consuele y te brinde apoyo cuando estás en una mala situación. Este día se pudieron relacionar los conceptos, pero la discusión se sostenía la mayoría de las ocasiones por los alumnos de mayor edad y los que tenían un mejor manejo de la LSC, los que presentan dificultades de aprendizaje se enfocaron, principalmente, en la descripción, pero no en la

argumentación; por esta razón, se siguieron manejando medios audiovisuales en algunos conceptos para fomentar la participación de todos.

El lunes veinticuatro de octubre se inició la clase con la tercera de las actividades planteadas, que consiste en retroalimentar lo visto los días anteriores sobre el concepto, con el fin de recordar los planteamientos sostenidos anteriormente, para poder continuar basándonos en estos y seguir la línea de los argumentos. Mostraron recordar los temas vistos, describiendo el video visto y las características que se le atribuían a la amistad.

Ya cumplida esta actividad, se procedió a ver el siguiente video. Lo que se pretendía con este era relacionar la amistad, primeramente con la igualdad; este concepto fue el reemplazo de la semejanza, debido a su fácil implementación en los discursos, y después ponerla a jugar con una serie de conceptos que no estén solamente ligados a aspectos positivos, para discutir y plantearnos que la amistad no solo puede evocar sentimientos positivos, sino que también está ligada a situaciones negativas. A pesar de que este video requirió interpretación de la cual se encargó la intérprete asignada, no se dificultó su comprensión. *¿Qué les pareció el video? ¿Les gustó?* Varios niños procedieron a describir con facilidad y claridad los temas planteados, así que se continuó con la discusión. *¿Ustedes creen que cuando un amigo te pone triste hay que dejarlo a un lado? ¿Tengo que alejarme de él?* La pregunta al irse a una situación muy general no fue comprendida por completo, el Modelo Lingüístico, Juan David, y la Docente Bilingüe, Luz del Sol, recurrieron a aclarar la pregunta por medio de la ejemplificación e interpretación de la pregunta hecha. Esto mejoró la comprensión y el sentido de la pregunta en los niños y

niñas, todos acordaron que estas situaciones no eran buenas, y específicamente todos recurrieron al término (seña) de “solución”.

Pero, ¿siempre hay que solucionar? Si, por ejemplo, un amigo llega enojado algún día y me golpea, ¿debo perdonarlo y solucionarlo? Esta vez, para mejorar la comprensión, desde un inicio se decidió interpretar y ejemplificar la situación. El perdón jugó un papel importante en estas respuestas; todos eran partícipes de pedir perdón y no guardar rencor. *¿Cómo nos hacen sentir nuestros amigos? ¿Tristes, felices, enojados?* En un primer momento, las descripciones se guiaban hacia emociones positivas, pero el Modelo Lingüístico, Juan David, mostró las diferentes emociones y teniendo en cuenta las situaciones anteriormente planteadas empezaron a los niños y niñas a reflexionar sobre las emociones. *Elier: Ira, cuando nos critican; Sharit: Tristeza, cuando me dejan de lado, me excluyen, no hablan conmigo. Ingrid: Nervios, pena, cuando no hablan LSC. Sharit: También aburrimiento, porque no hablamos, no compartimos, no hay un compartir. Pregunta: Si no se habla ni hay un compartir, ¿por qué son amigos? Sharit: Por ejemplo, mi familia, no hay comunicación, se rompe, entonces eso es aburrido.* Con esta pregunta final logramos pensar y reflexionar sobre la amistad desde varias situaciones, y los niños y las niñas ya no pensaron solo en la amistad con sus compañeros Sordos, sino también desde el resto de las personas oyentes con las cuales deben interactuar, pero no manejan la LSC.

Culminada la actividad anterior, se pasó a realizar el caleidoscopio. Lo que se pretendía con esta actividad era que los niños y niñas pusieran su esfuerzo en un detalle, para posteriormente analizar la reciprocidad y naturaleza de los regalos, además de hacer una actividad lúdica para evitar que las jornadas y discusiones se volvieran tediosas. Esta

actividad se logró sin ninguna dificultad y, culminada, se procedió a dejar para su casa la actividad de plasmar sus ideas en la Tortuga de ética.

El miércoles veintiséis de octubre se inició la jornada con la actividad número seis, que consistió en la revisión y valoración de las ideas que plasmaron e intervenciones sobre estas, con el objetivo de analizar las ideas planteadas por los niños y evaluar si hay avances sobre la concepción del concepto de amistad. Cada uno levantó la mano, Elier, al no dársele la palabra, se enojó, a lo que se tuvo que recurrir a la Tortuga de las emociones y repetir los cuatro pasos: parar, respirar, pensar y actuar. Después de este incidente, se continuó con normalidad. *Íngrid: Plasmé que la amistad es alguien triste y solo, alguien más comparte con él, además si alguien está mal hay que solucionar y buscar tranquilidad. Sharit: Estar unidos, juntos, solucionar conflictos, superar el enojo o la ira, y no quedarse ahí, sino solucionar. Elier: Cuando un amigo está solo yo lo ayudo, también plasmé una discusión. Johs: Dibujé a mi papá, cuando jugamos, hablamos en señas. Y mi hermano que se va muy lejos.*

Esta respuesta de Johs abrió una discusión dentro del aula: ¿Puedes ser amigo de alguien que no sepa lengua de señas? Jeidy: Cuando eres oyente es difícil hablar de algo, de lo que nos gusta o llegar a acuerdos. Podría compartirse, pero no hay un diálogo, no hay verdadera amistad. *Elier: No se puede ser amigo de un oyente; un sordo y un sordo sí. Juan Sebastián: Si se comunican en lengua de señas, sí. Sharit: Es complicada la comunicación, tendría que aprender, enseñar, practicar, es un proceso, y ahí sí podría haber amistad.* Estas respuestas marcaron un parámetro de lo que puede significar una amistad para los niños y niñas del ABS, ya que concuerdan en que las trabas lingüísticas pueden generar

dificultades en esta, y más bien se muestran afines con sus compañeros Sordos, o personas que manejen la LSC.

Después de esta discusión, se continúa con la séptima actividad: los niños y niñas deberán pensar en un amigo muy cercano dentro del salón de clases, y regalarle el caleidoscopio que realizaron en la clase anterior; con este intercambio se busca discutir la reciprocidad mediante el sentimiento que les generó dar y recibir un obsequio, y así pensar la naturaleza de estos. A la hora de hacer el intercambio, todos le daban el regalo a su amigo más querido, y ese amigo procedió a devolvérselo al mismo compañero. No se sabe si esta reacción surge del sentimiento de presión o de un auténtico sentimiento de reciprocidad y afinidad con ese amigo. Johan, uno de los niños del aula, no recibió caleidoscopio de sus compañeros, y para evitar malestares se le brindó uno realizado como modelo. Él respondió el gesto dando el suyo también.

¿Qué hubiera pasado si tu compañero no te hubiera dado el regalo a ti sino a otro? Debido a que la situación no se presentó en ningún caso, no se comprendió la pregunta. El Modelo Lingüístico ejemplificó la situación, la comprendieron y manifestaron en términos generales que no se sentirían bien. *¿Entonces siempre damos esperando dar algo? Si tengo un dulce, y se lo doy a alguien, ¿espero algo a cambio?* A esta pregunta todos respondieron que eso era más bien decisión de la persona, y no por obligación, y que eso no debe acabar con la amistad. *¿Con qué intención doy un regalo? ¿Por cariño o porque quieres que te lo devuelvan?* El único que respondió algo diferente fue Johan, el cual manifestó que lo hace porque quiere otro regalo a cambio, el resto manifestó que sus razones eran afectuosas.

¿Les gustó dar el caleidoscopio o hubieran preferido quedárselo? La mayoría acordó que fue una buena oportunidad para compartir y expresar sus sentimientos a sus compañeros. Sharit, por su parte, sí dijo que hubiera preferido guardarlo y dárselo a alguien más. *¿Cuándo regalan algo debe ser a un amigo o a alguien por quien no sienten nada? Se pone de ejemplo una persona de la calle que necesita una camisa.* Respondieron que así no sostengan una amistad se la regalarían y acordamos que no solo se les dan regalos a los amigos. Con esta última cuestión damos por concluido el tema de la reciprocidad enfocado hacia la naturaleza de los regalos.

Con estas actividades se pudo diagnosticar y observar la incidencia que cobra la amistad en el contexto de los niños Sordos del aula básica, pero también se pudieron resaltar aspectos metodológicos que se tomaron en cuenta posteriormente, concluyendo de esta que:

1. Los objetivos planteados, que consistían en explorar el significado de la amistad en los niños y niñas y relacionarlo con la utilidad, la igualdad y la reciprocidad, se cumplieron en la medida en que cada uno de ellos pudo preguntarse y cuestionarse si realmente la ayuda de un amigo es fundamental en la vida cotidiana. Las conclusiones fueron positivas, ya que postulan la amistad como un lazo afectivo, pero que a su vez también resulta útil en la medida en que se aprovecha para un fin, ya sea sentirse acompañado en un mal momento. Así mismo, pudieron preguntarse si realmente todos somos iguales, pero al remitirse a su experiencia particular se dieron cuenta de que cada uno de sus amigos tiene una diferencia particular, ya sea fundada en su aspecto físico o en sus capacidades. Para el concepto final, se hizo

uso de la pregunta de Sócrates en Lisis, ¿Es en verdad la reciprocidad una condición necesaria para que se efectúe la amistad? A pesar de que no hubo un enfoque en el que es amado y el que ama, se exploró esta pregunta desde la naturaleza de los regalos; los niños y niñas concluyeron que se dan regalos partiendo de un afecto o de un acto desinteresado, así que la relación con la reciprocidad se dio en sentido de compartir afectos y detalles, pero no siempre son correspondidos, y no alteran el sentido o rumbo de la amistad. Con todas estas características, se pudo comprobar que la exploración ética de un concepto en compañía de los niños y niñas no siempre se corresponderá con los discursos filosóficos en los cuales se fundamenta el concepto, sino que más bien estos conceptos no son únicos, ni puros, y se encuentran ligados a otra serie de conceptos.

2. La lengua de Señas cumple un papel fundamental en la vida de los niños y niñas Sordos, debido a que es su medio de comunicación y conexión con el mundo, por ello, la amistad para ellos se cimienta, primeramente, por la capacidad de comunicarse con el otro y ser entendidos a cabalidad; también por eso, entre los mismos estudiantes se presentaban vínculos muy fuertes, debido a que es su primera conexión con personas que comparten sus particularidades culturales y lengua.
3. Debido a que en la mayoría de los alumnos hay un tardío aprendizaje de su primera lengua (Lengua de Señas) y por el carácter particular de las mismas, se debió replantear la forma en que se generan preguntas, e iniciar a hacerlas mediante situaciones específicas que directamente se relacionan con su vida cotidiana, y

también hacer uso de la ejemplificación (interpretación) de las mismas para mejorar su comprensión. Cabe resaltar también la importancia del Modelo Lingüístico y de la Docente Bilingüe para que estas preguntas pudieran cobrar sentido en los niños y niñas del ABS.

Registro fotográfico



Johan y Elier pidiendo la palabra. Aula Básica para Sordos.



Niños y niñas viendo el corto animado Wings. Aula Básica para Sordos.



Modelo Lingüístico explicando cómo calificar una actividad. Aula Básica para Sordos



Sharit, Elier y Jeidy realizando caleidoscopio. Aula Básica Para Sordos



Elier, Jeidy y Sindy realizando caleidoscopio. Aula Básica para Sordos



Juan Sebastián y Elier abrazándose después de compartir el caleidoscopio. Aula Básica



Ibon realizando caleidoscopio con ayuda del Modelo Lingüístico. Aula Básica



Los niños y niñas con su caleidoscopio. Institución Educativa la Pamba.

La Justicia

Contexto

Cuando hablamos de justicia, nos referimos a un concepto que ha sido objeto de diversas reflexiones y debates, por lo cual tiene varios sentidos y enfoques. Los más populares son la concepción de la justicia como virtud, como valor fundamental para la organización de sociedades equitativas y democráticas, y como parte de la naturaleza humana. Estos enfoques suelen diferir entre sí, por lo cual la justicia no tiene una definición única y universal, sino que pertenece a cada interpretación y sentido que se le ha dado.

Este ha sido un tema central en los discursos filosóficos, siendo objeto de reflexiones y debates en diversas culturas y épocas. A pesar de presentarse de manera equívoca, se suele partir de la concepción de la justicia desde dos definiciones dadas en el Ferrater Mora: “Dos de las fuentes que suelen dar origen a la idea de la justicia: una es la igualdad (en determinados respectos) entre dos partes; la otra es la posesión por una persona o cosa de lo que le corresponde y la restitución a una u otra de semejante posesión”. Sin embargo, para comprender más claramente estas ideas y su relación con otros conceptos, veremos las teorías planteadas por varios autores, entre ellos: Platón, Aristóteles, Epicuro, Nietzsche y Foucault.

Platón, en su libro *República* (2003), específicamente en el tomo uno, indaga sobre la naturaleza de la justicia y cuestiona las definiciones dadas principalmente por el poeta Simónides y por Trámisaco. Posteriormente, brinda algunas premisas sobre la justicia que,

aunque no dan claridad en su definición de manera estricta, muestran la relación que tiene la justicia con la virtud y otros conceptos. Entre ellas, propone que hay una operación propia del alma que solo puede ser realizada por ella misma, mostrando la justicia como la virtud del alma; por ello, trae consigo la concordia, la amistad y la felicidad. Además, la justicia no es solo una virtud, sino que también se enfoca en la manera en que se debe vivir, ya que el hombre justo es aquel que vive bien.

En el libro V de la *Ética Eudemia* (1985), Aristóteles emprende la tarea de examinar el concepto de justicia y los diferentes significados que esta tiene. Las dos grandes formas de referirse a la justicia son: la justicia universal y la justicia particular. La primera es definida como el resultado de la suma de las virtudes que se establecen dentro de las relaciones sociales, es decir, refleja las virtudes de una comunidad. Por ello, afirma el filósofo, la justicia es la virtud por excelencia, pues en ella no sólo se es virtuoso consigo mismo, sino que también se es con los demás.

Dentro de la justicia particular encontramos la justicia distributiva: este es un tipo de justicia que se encamina a establecer, gracias a una fórmula geométrica, la igualdad de proporciones de los individuos respecto a bienes y cargos. El otro tipo de justicia particular es la justicia correctiva: aquí un juez o algún agente externo busca restablecer la igualdad que se ha perdido respecto a dos individuos siguiendo una fórmula aritmética, ya sea respecto a una acción o respecto a un bien que alguna de las partes ha quitado a la otra.

Aristóteles sigue su examen haciendo la relación de justicia con otros conceptos, como lo son la reciprocidad, la equidad y la voluntad. En el primer caso, la reciprocidad

viene a ser una medida con la cual establecer una proporción justa en los objetos o bienes intercambiables entre individuos, siendo la moneda el artilugio con el cual se miden todas las cosas, haciéndolas comparables entre sí y, por ende, intercambiables de acuerdo con una justa proporción. Otra de las cuestiones que examina el filósofo es la relación de la equidad respecto a la justicia. Afirma que la equidad no es algo diferente a lo justo, como si fuera un género diferente; sin embargo, sí que es diferente y mejor que un determinado tipo de justicia: la justicia legal. Pues, cuando esta queda corta en tanto no hay una clara manera de proceder respecto a un caso en particular, es decir, cuando la ley universal no tiene cabida dentro del caso, el juez no recurrirá a ella, sino que irá más allá. Aristóteles se pregunta si acaso se puede robar sin ser ladrón o cometer adulterio sin adúltero; lo que encierra la siguiente cuestión: ¿Se puede actuar injustamente sin ser injusto?

Hay actos voluntarios y actos involuntarios. Cuando los actos son voluntarios, se habla de actos justos o injustos por necesidad. Pero si los actos son involuntarios, se habla entonces de actos justos o injustos, pero de manera accidental. En este último caso, la persona no puede ser catalogada de justa o injusta, sino simplemente la acción que hizo. Por ejemplo, un hombre puede restituir algo robado, no por la voluntad de remendar el delito que cometió, sino por miedo de ser castigado, por lo que está siendo justo accidentalmente. Aristóteles concluye que “Un hombre es justo cuando actúa por elección, y obra justamente si sólo obra voluntariamente.” (1135b).

Epicuro, en sus *Máximas Capitales* (2012), propone que la justicia y la injusticia no significan por sí mismas algo bueno o algo malo, sino que más bien con la justicia se logra un principio de placer regido por la imperturbabilidad, y con la injusticia no. Por eso, “no

hay una vida gozosa sin una vida sensata, bella y justa, ni tampoco una sensata, bella y justa sin una gozosa” (p.93.V), ya que el justo es aquel que no está sometido a turbación, y la justicia fijada por la naturaleza es entonces lo más importante para la convivencia, para no perjudicar ni ser perjudicados por otros. Epicuro identifica dos formas de justicia: la justicia en cuestiones generales, que es la misma para todos los hombres, ya que proviene del trato de unos con otros, y la justicia que cambia, la que se adapta a las dinámicas de un país y que tiene que cumplir los parámetros específicos de este.

Nietzsche, en *Más allá del bien y del mal* (2012), plantea que una característica de la justicia es que no es igual para todos, ya que si así fuera, sería más bien un principio de injusticia. Afirma que la “igualdad de derechos” podría convertirse fácilmente en igualdad en la injusticia, por lo que desliga por completo la justicia del concepto de igualdad. La concibe, en cambio, como resultado del establecimiento de la ley y no como una condición natural del ser humano. En su obra *La genealogía de la moral* (2003), Nietzsche vincula directamente el concepto de justicia con la venganza y critica a aquellos que la buscan desde una perspectiva diferente al resentimiento. Nuevamente, retoma la idea de que la justicia en el hombre reactivo es una estrategia del derecho para mantener a las personas en una actitud de equilibrio y paz con los demás. Por lo tanto, la justicia es un mecanismo de la ley para ejercer poder y establecer lo que es conveniente para ella, lo cual implica que no existe lo justo y lo injusto como entidades en sí mismas. En palabras de Nietzsche:

Hablar de lo justo y lo injusto en sí carece de sentido; por supuesto, no puede ser «injusto» en sí dañar, violentar, explotar, aniquilar, en la medida en que esencialmente, esto es, en sus funciones fundamentales, la vida actúa dañando,

violentando, explotando, aniquilando, y no puede ser pensada en absoluto sin este carácter. Incluso debemos confesarnos algo aún más inquietante: desde el punto de vista biológico supremo, las situaciones jurídicas sólo pueden ser siempre estados de excepción que restringen parcialmente la auténtica voluntad de vivir, que aspira al poder, y que subordinan como medios particulares la totalidad de los fines de dicha voluntad de vivir (pp. 116-117).

En un debate presentado en Holanda, en el año 1971, entre Chomsky y Foucault, se discutió sobre la política y la posibilidad de establecer un estado ideal. Chomsky se aproximó a una idea de justicia que se acerca a un estado puro y virtuoso, mientras que Foucault se inclinó más hacia las ideas de Nietzsche. Él sostiene que la justicia es una idea inventada y puesta en funcionamiento en diferentes tipos de sociedades como un instrumento de poder político y económico. Para Foucault, la justicia está directamente relacionada con el poder, ya sea desde aquel que lo ejerce o desde el que busca ejercerlo (el oprimido) en nombre de la justicia. Según él, este concepto, que se cree que se toma de la naturaleza humana y la realización de la esencia de los seres humanos, es en realidad una mera invención de poder tomada de la civilización y, por lo tanto, sólo responde a un sistema de clases.

Como se puede observar, la justicia no está reducida a un carácter único y homogéneo, ni a una definición concreta. Esto, más que verse como algo precario o problemático, fue en realidad el reflejo de la dinámica con la cual se propuso que los niños y niñas del ABS entrarán en el ejercicio de reflexionar y dar razones de los diferentes modos respecto a los cuales pueden referirse al concepto de “justicia”. Sin embargo, el

punto nuclear fue que reflexionaran a partir de la máxima de que lo justo “es darle a cada uno lo que se merece”. Así, la reflexión también se encaminó a pensar e indagar sobre la naturaleza de lo que cada quien se merece, haciendo una relación por parte de los niños y niñas a partir de experiencias particulares; además de explorar si la justicia está relacionada con los conceptos que usualmente se le atribuyen como lo son la *igualdad*, la *venganza* y el *merecimiento*. Esto se hará mediante el uso de dinámicas y ejemplos, haciendo ver que la justicia o la injusticia componen y están presentes en las acciones que hacemos día a día. De ahí que este concepto no sea indiferente, sino que tenga un gran valor para ser explorado e indagado por los niños y niñas.

Actividades

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PLAN DE DISCUSIÓN	OBJETIVOS
26 DE OCTUBRE DE 2022.	1. Justicia: Se escribirá la palabra Justicia y después se hará la seña correspondiente.	¿Qué es la justicia?	Evaluar la definición que tienen los niños y niñas del concepto de justicia.
	2. Juego de dulces. Se repartirán dulces a cada niño, pero a un niño se le darán más dulces que a los demás, y debido esto a alguien no le tocará ningún dulce.	¿Es una acción justa? ¿Se merecía ese niño más dulces que los demás?	Relacionar el concepto de justicia con situaciones de la vida cotidiana para mejorar su comprensión y usos.
	3. Juego de los botes. Se llevará una cantidad de botes menor a la cantidad de niños.	Se explicará que están en el mar y para sobrevivir deberán subirse al bote, pero como son menos deberán decidir quién se salva y quién no. No debe hacerse mediante	A partir de la concepción de que la justicia es recibir lo que cada uno se merece, indagar el cómo y quién es el que decide aquello que nos merecemos, y así mismo indagar si la justicia es algo presente en todos los casos o solo en algunos.

		<p>violencia, o fuerza, sino mediante la discusión. Cada uno deberá dar razones y justificaciones para salvarse. Solo cabe un niño por bote.</p> <p>¿Les parece justo que haya menos botes de acuerdo con la cantidad de estudiantes?</p> <p>¿Es la justicia darles lo mismo a todos? ¿Fue una situación injusta entonces?</p> <p>¿Merecemos todos lo mismo?</p> <p>¿Todas las situaciones deben ser justas siempre?</p> <p>¿Quién decide lo que merecemos? ¿Ustedes? ¿Los padres? ¿Los profesores?</p>	
27 DE OCTUBRE DE 2022.	4. Video sobre la justicia Con ayuda de la intérprete, presentaremos un video donde se cuestiona la justicia, y hablaremos sobre las opiniones que tienen del video.	<p>¿Ser justos es que todos tengamos lo mismo?</p> <p>Por ejemplo, la hormiga, el monstruo y la misma cantidad de pasteles.</p> <p>¿Ser justos es tratar a todos por igual todo el tiempo?</p> <p>En el video, cuando hacían una competencia, solo uno ganaba un premio: el que</p>	Indagar si la justicia está ligada a los conceptos y situaciones que usualmente se le atribuyen, para ampliar en los niños y niñas la concepción que tienen sobre ella.

		ganaba, pero los demás se sentían tristes, ¿eso es una situación justa, merecida?	
	5. Lectura del cuento “La zorra y la cigüeña”.	<p>¿Creen que en el cuento se presentó una situación de justicia?</p> <p>¿Merecía la zorra recibir un castigo?</p> <p>¿Merecía la cigüeña que el zorro le jugara una broma?</p> <p>¿Quizá la cigüeña debió buscar una solución?</p> <p>¿Es la venganza justa?</p> <p>Si un compañero te golpea, ¿es justo que tú lo golpees también?</p> <p>Si alguien te critica, te trata mal, ¿es justo hacer lo mismo?</p>	Identificar si el concepto de justicia, al definirse como darle a cada uno lo que se merece, está ligado con la venganza, o si tienen una naturaleza diferente.
	6. Juego de roles.	Se pedirá a los niños que nos cuenten casos donde han vivido una situación justa o injusta; después, se les pedirá que hagan grupos de tres y que interpreten alguna de esas situaciones.	Evaluar la comprensión del concepto de justicia y la capacidad de referir el concepto a casos de su vida cotidiana.
1 NOVIEMBRE DE 2022.	7. Cianotipos. Con las interpretaciones realizadas se llevarán algunas fotos y a partir de estas se elaborarán cianotipos.		Hacer que los niños y niñas exploren de manera lúdica el concepto de justicia.

2 DE NOVIEMBR E DE 2022	8. Exposición fotográfica. A partir de los resultados de los cianotipos los niños y niñas deberán exponer sus fotografías y expresar la situación que allí se relató.		Evaluar las reflexiones y concepciones que los niños y niñas generaron a partir del concepto de justicia.
-------------------------------	--	--	---

Desarrollo de la actividades y conclusiones

El veintiséis de octubre se dio inicio la primera actividad escribiendo en el tablero la palabra “Justicia”. Los niños, con la guía y ayuda de la Docente Bilingüe, Luz del Sol, empiezan a deletrear en LSC la palabra para familiarizarse con ella, tanto de manera escrita como con su respectiva seña. Después de esto se inicia el diálogo con los niños y niñas preguntándoles qué significa la seña, esto con el fin de establecer y evaluar cómo es su relación con el concepto de justicia, resultando que los niños y niñas no tenían idea de qué era, pues este al no ser un concepto utilizado en su vida cotidiana no tenían referencia alguna de sus definiciones o usos. Así que, en un primer momento, tuvimos que recurrir a la búsqueda de una definición del concepto de justicia partiendo de la siguiente pregunta: ¿todos somos iguales? Todos en el ABS coincidimos en que no, pues, es evidente que todos somos distintos. Esto nos permitió introducir la máxima prevista para empezar a reflexionar y buscar una definición sobre dicho concepto: *La justicia es darle a cada uno lo que se merece*. Por ejemplo, si Elier no hizo la tarea, ¿se merece una buena nota o no se la merece? Elier se sintió acusado, así que tuvimos que explicarle que era un mero ejemplo y sacamos la tortuga de las emociones con sus cuatro pasos: parar, pensar, respirar y actuar, después de eso continuamos con el ejemplo, pero utilizando como referencia a Sharit.

Johan acordó que eso sería algo *injusto*, porque si alguien no trae la tarea no se puede ganar la mejor nota; en esta intervención, Johan no solo aparentemente comprendió lo que era la justicia, sino que además pudo hacer referencia al concepto opuesto: la injusticia. Los demás niños y niñas también coincidieron en que la situación no estaría bien. Johan, al ver que todos sus compañeros estaban interviniendo, sugirió que utilizáramos el muñeco de la palabra, ya que ese día no se estaba utilizando. Continuamos con el argumento de que la justicia está relacionada con lo que cada uno se merece. *Si todos somos diferentes ya que actuamos diferente, ¿también merecemos cosas diferentes? La justicia tiene que ver con aquello que merecemos, lo que merece cada persona de manera diferente.* Si soy buen estudiante y hago todas mis tareas, me merezco una buena nota, y eso es justo. También es justo que aquel que no se esfuerza obtenga malas notas porque no es buen estudiante. Injusto sería que ambos tuviéramos buena nota, a pesar de las diferencias. Ya dada la definición de la justicia, se procedió a poner otro ejemplo: *“Si yo estoy haciendo la fila para ir a comprar a la tienda, llevo mucho rato esperando, y de la nada llega alguien y se me mete, ¿eso es justo?”* En este ejemplo todos respondieron que no sólo era injusto, sino que también era una falta de respeto. Ya cuando notamos que había un entendimiento básico de la justicia e injusticia, continuamos con la siguiente actividad.

Para la actividad número dos se buscaba que los niños y niñas enfrentaran un caso de injusticia directamente, con el objetivo de que pudieran relacionar el concepto de justicia con situaciones de la vida cotidiana para mejorar su comprensión y usos; además de analizar su reacción frente a esta. Se recurrió, entonces, a hacer una dinámica que consistía en darle un dulce a cada uno de los niños y niñas, pero con un pequeño detalle: le dimos un dulce de más a Sharit, lo que causó que Cristian se quedara sin dulces, siendo este acto el

detonante de la discusión. Todos los niños y niñas protestaron que era injusto y reclamaban por una solución para que Cristian no se quedara sin dulce, incluso Sharit manifestó que no le parecía bien. Cuando hicimos caer en cuenta a todos sobre la situación que se estaba viviendo respecto a que uno de ellos había recibido más dulces que los demás, Johan manifestó que no sólo había sido injusto el hecho de que Cristian no obtuviera lo mismo que los demás, sino el hecho de que la situación había sido premeditada. Se le explicó que era una situación para suscitar la reflexión y continuamos con la actividad. Juan Sebastián aludió al hecho de que Sharit se había quedado callada y no manifestó que tenía un dulce más que todos los demás, así que se inició un diálogo encaminado a ver cómo, en algunas situaciones, la injusticia surge a raíz de quedarse callado. Entonces, ayudar al otro y no quedarse indiferente ante una situación injusta, es decir, actuar para corregirla, son elementos que componen de manera fundamental la justicia.

Culminado el diálogo, se abrió paso a la tercera actividad: Se les explicó que estaban en el mar y para sobrevivir debían subirse a un bote, pero debido a que eran menos botes (cinco) y más personas (siete) entonces debían decidir quién se salvaba y quién no, teniendo en cuenta razones y justificaciones para hacerlo. Esta actividad tenía dos objetivos, el primero de ellos era indagar quién es el que decide aquello que nos merecemos y, por otra parte, indagar si la justicia es algo presente en todos los casos o solo en algunos. Los niños y niñas hicieron caso omiso a las reglas del juego, y más bien empezaron a buscar soluciones para salvarse todos. Algunos afirmaban que iban a devolver el bote por sus compañeros para salvarlos; otros que podíamos elaborar más botes en clase de artística; otros, la posibilidad de encontrar un lazo y arrastrar al resto de los niños y niñas que no tenían bote, así que la Docente Bilingüe Luz del Sol propuso cambiar la dinámica de la

actividad: ahora cada uno debía decir cinco nombres de los compañeros que se iban a salvar. La actividad culminó y todos los niños y niñas, a excepción de Johan, decidieron salvar a sus compañeros y no a ellos mismos. Se dio inicio al diálogo.

¿El hecho de que hubiera menos barcos que personas es justo o injusto? Todos manifestaron que era una situación muy injusta, y que además las razones que utilizaron para salvar a sus compañeros y dejar morir a otros estaba fundada en el afecto de sus amigos más cercanos, incluso por encima de ellos mismos. Johan, el único que se salvó a sí mismo, justificó que no podía imaginarse sin haber sobrevivido. Por el contrario, Juan Sebastián dijo que primaba que sus amigos estuvieran a salvo antes que él mismo. De esta actividad concluimos que no siempre las situaciones son justas y que el merecer algo no depende estrictamente de lo que uno haga sino de los afectos que se le suscitan a alguien o situaciones que no necesariamente tienen que ver con nosotros mismos. Evaluamos la actividad y se dieron por concluidas las actividades del día.

El veintisiete de octubre, después de hacer una retroalimentación del día anterior, continuamos con la actividad número cuatro, que consistía en reproducir el video de la Gran Pregunta llamado “La Justicia”. La intérprete se encargó de traducirles el video a Lengua de Señas. El motivo de reproducir este video se dio por el hecho de que hacía referencias a situaciones en las cuales se ponía en juego la justicia, cuestionando y retomando las ideas más comunes que se le atribuían, así que era un buen medio para que los niños y niñas identificarán estas ideas y se discutiera sobre ellas. Culminado el video, se invitó a los niños y niñas a dar sus comentarios sobre este. Sharit se refirió a un caso en específico, en el cual se le daba a una pequeña hormiga y a un gran monstruo la misma

cantidad de pastel, alegando que esto es lo justo pues recibían lo mismo; sin embargo, el resultado de esta situación fue que la hormiga no pudo acabar con su porción, pues era muy grande para ella, mientras que el monstruo quedó con hambre al ser la porción demasiado pequeña para él. Haciendo referencia a esto, se les planteó a los niños y niñas lo siguiente: *¿es injusto darle a todos lo mismo o depende de las necesidades de cada quien?* Cada uno, refiriéndose al caso específico de la hormiga y el monstruo, estuvieron de acuerdo que esto era muy injusto. *¿La justicia es que todos tengamos lo mismo, de acuerdo o en desacuerdo?* Jeidy manifestó estar en desacuerdo, ya que todos somos diferentes, al igual que Johan que dijo que al no ser todos iguales merecemos cosas distintas, al ser unos más pequeños o más grandes, así mismo debían ser las cosas, aptas y ajustables a cada persona, no iguales.

Continuamos dando ejemplos mostrados en el video: En el video vimos una carrera y sólo uno de los niños que participó fue el ganador, mientras que todos los demás niños se pusieron tristes porque no recibieron el beso de la chica, ¿eso es justo? Juan Sebastián afirma que es injusto que no todos pudieran llevarse el beso de la chica, pero que uno de ellos corrió más rápido, siendo el ganador. Ingrid dijo que fue justo y Elier que era injusto. Luz Del Sol decidió darles un ejemplo más cercano, en el que su profesor de Educación Física hacía una carrera, pero sólo uno podía ganar. En general, todos acordaron que era justo que hubiera solamente un ganador, ya que este merecía ganar debido a que se esforzó y corrió más rápido que los demás; es decir, si alguien se esfuerza más que otros, merece tener una recompensa, a diferencia de alguien que no lo hace. El Modelo lingüístico Juan David, al ver que los niños y niñas se estaban confundiendo al realizar las señas, decidió mostrarnos de manera detallada la forma correcta de hacerlas.

La actividad número cinco consistía en hacer, mediante interpretación del Modelo Lingüístico, la lectura del cuento “La zorra y la cigüeña”. Este cuento relata la historia de una zorra que decidió jugarle una broma a una cigüeña, ante lo cual esta última decide vengarse. El objetivo de este cuento era explorar e identificar si el concepto de justicia, al definirse como darle a cada uno lo que se merece, está relacionado con la venganza (al ser esta la acción de devolver, a quien lo produjo, algún daño que se sufrió), o si tienen una naturaleza diferente. Culminado el cuento, se inició el diálogo preguntando si la cigüeña había sido justa. Sharit afirmó que lo que pasó fue justo, ya que la zorra fue mala y se lo merecía. Estas fueron algunas de sus respuestas: Ingrid: la zorra pudo comerse bien los platos preparados, pero la cigüeña no pudo, la cigüeña hizo lo mismo, eso es justo porque fue culpa de ella, así como ella lo hizo la cigüeña también; Johan: es justo, porque la zorra no podía comer bien después; Juan Sebastián: es justo, porque la zorra recibió lo mismo; Elier: es justo, porque la zorra no podía comer.

Para continuar con la discusión, decidimos poner un ejemplo más cercano, el cual consistía en que un día Camila amanecía muy enojada y decidía darle un golpe a Cristian, y este decide, por venganza, devolvérselo. Se preguntó si eso fue algo justo o injusto. Las respuestas se basaron todas en el respeto y en el cuidado del otro, manifestando que era una situación muy injusta y debía solucionarse de buena manera. Debido a sus respuestas, se decidió preguntarles: *¿Por qué el zorro y la cigüeña no pudieron solucionar también de manera respetuosa, sino que buscó devolver lo que le habían hecho? ¿Por qué no solucionaron?* Sharit y Johan dijeron que era porque tenía cierto resentimiento, y que eso fue más bien venganza. Basados en esa respuesta continuamos indagando y preguntando si

la venganza era justa, todos decidieron que era muy injusta, que debían solucionar esos conflictos de buena manera. Sharit propuso que la justicia tiene que ver con darle a una persona lo que se merece, lo que necesita. No tiene que ver con cobrar venganza. Al final, mediante el diálogo, se concluyó que la venganza y la justicia no son lo mismo, ya que la justicia se fundaba en el respeto a los demás y solucionar conflictos, no en el resentimiento y la rabia.

Concluido esto, se pasó a la actividad número seis. Esta actividad tenía como objetivo evaluar la comprensión del concepto de justicia y la capacidad de referir el concepto a casos de su vida cotidiana. Consistía en que debían conformarse grupos de tres personas; cada grupo debía recordar una situación en la que vivieron la justicia o la injusticia, e interpretarla todos juntos. De esta actividad se sacaron fotografías y los niños y niñas debían exponerlas.

El día primero de noviembre se hizo una actividad con las fotografías (actividad siete) la cual consistía en convertirlas a fotografías cianotipo, esta es una técnica antigua de fotografía que, mediante una reacción química y la exposición prolongada al sol, dejaría revelada las imágenes en un papel. Esta actividad se hizo para que los niños relacionarían la justicia de manera lúdica; estos manifestaron que les gustó mucho y se concluyó la actividad.

El dos de noviembre se concluyó el tema de la justicia con los niños y niñas haciendo las exposiciones de sus fotografías. El grupo número uno, conformado por Sharit, Johan y Sindy, mostró que en sus fotografías lo que se veía reflejado era que Johan le

estaba copiando la tarea a Sindy, y Sharit le hacía la sugerencia de dejar de hacerlo, ya que era muy injusto que Sindy se esforzara tanto para que alguien más le copiara, además no aprendería nada. El grupo número dos, conformado por Jeidy, Elier e Ibon, expuso que todos iban al restaurante a comer, unos lo hacían rápido, pero otros de manera muy lenta, lo que ocasionaba que interrumpieran la clase después y que además se quedara sin aprender y esto era muy injusto. El último grupo, conformado por Ingrid, Juan Sebastián y Johs, reflejó una situación en la cual había un niño que no trabajaba y que era muy grosero y tiraba los cuadernos, lo cual era muy injusto porque se quedaba sin aprender.

A raíz de las actividades mediante las cuales se destinó reflexionar y dar razones sobre lo que es el concepto de justicia, se pudo concluir lo siguiente:

1. Los niños y niñas del ABS lograron generar una idea sobre lo que es la justicia. Esto se logró en la medida en que establecieron diferencias de este concepto respecto a otros, como el concepto de venganza; además, lograron discernir que la justicia no necesariamente es darle siempre lo mismo a cada persona, sino que, respecto a las necesidades particulares de cada uno, lo justo es dar aquello que cumpla con satisfacer aquello que necesitan.

Otro punto que los niños lograron aclarar y discernir fue la relación de la justicia respecto a las recompensas que cada quien obtiene de acuerdo con sus méritos, haciendo notar que si bien todos tienen el deseo natural de ganar y obtener recompensas, como se mostró en la actividad cuatro, cuando el niño quedó triste al no recibir el beso de la chica, lo justo es que cada quien obtenga una recompensa proporcional al esfuerzo, al trabajo y los

méritos que logró hacer para obtenerla. Sin embargo, los niños también notaron que de muchas situaciones contingentes nacen injusticias, como en la actividad cinco, pero que, a pesar de esto, aunque las cosas no estén a favor de ellos, es necesario buscar posibles soluciones que garanticen el bienestar de la comunidad o, en otras palabras, corregir el grado de igualdad de condiciones que se ha perdido entre individuos, siendo el concepto de justicia su referente, como los niños y niñas hicieron en dicha actividad.

2. Se pudo evidenciar que los niños y niñas del ABS han desarrollado la capacidad de sostener diálogos más extensos sin agotarse y fundados en la reflexión e investigación ética. Esto debido a que el diálogo y la reflexión se va desarrollando y mejorando en la medida en que se ejercita con el tiempo.
3. Aunque el concepto de justicia no les era nada familiar, como sí lo fue el concepto de amistad, los niños y niñas del ABS lograron establecer una definición al hacer, por un lado, referencias a situaciones cotidianas y, por otro, a situaciones presentadas en las actividades llevadas a cabo. De esto se concluye que el ejercicio filosófico, en tanto dar razones y argumentos sobre determinado tema, no necesariamente surge como un proceso de ensimismamiento y abstracción, sino que puede llevarse a término en la medida en que a los niños y niñas se les da un referente concreto a partir del cual generar reflexión.

Registro Fotográfico



Niños y niñas con los barcos. IE La Pamba.



Johan, Sharit y Sindy practicando su exposición. Aula Básica para Sordos.



Juan Sebastián, Ingrid y Johs haciendo su interpretación. IE La Pamba.



Ibon, Jeidy y Elier haciendo su interpretación. IE La Pamba.



Sindy, Sharit y Sindy haciendo interpretación. IE La Pamba.



Johs y Johan haciendo su cianotipo. Aula Básica para Sordos.



Resultados de cianotipos. IE La Pamba.



Niños y niñas con los resultados del cianotipo. IE La Pamba.

La Crueldad

Contexto

Solemos concebir la crueldad como un aspecto sombrío y negativo de los seres humanos que ha existido siempre y se manifiesta en la sociedad actual. A pesar de estas connotaciones negativas asociadas al concepto, no se puede negar su recurrencia y presencia en la vida diaria. Por tanto, resulta necesario pensarlo, explorar su significado y su relación con otros conceptos, así como su relevancia histórica en el pensamiento filosófico y sus contextos.

En *De la clemencia al emperador Nerón* (2003), Séneca describe la crueldad como opuesta a la clemencia. Él sostiene que se suele definir como la dureza del alma al imponer castigos, pero también existe una forma de crueldad que no requiere imponer castigo alguno, donde algunos individuos matan sin enojarse por algún delito o sin buscar venganza. Estos hombres crueles escapan a las definiciones, pero se asemejan a la ferocidad que encuentra placer en la sevicia y la locura.

Esta crueldad es un mal que se contrapone a lo humano y no merece la dulzura de la naturaleza. Va más allá de los límites establecidos e inventa instrumentos para prolongar y diversificar el dolor. El punto más alto de lo que él llama *enfermedad del ánimo* es el placer de quitarle la vida a otro ser humano, en este existe una inclinación del alma hacia lo más riguroso, rechazando la clemencia y abrazando la severidad.

Por otro lado, Schopenhauer (2002) no opone la crueldad a la clemencia, sino a la caridad. Él plantea que llegar a la crueldad es un largo proceso. En primer lugar, aparece la envidia en el ser humano y, aunque la envidia es algo inherente a nuestra naturaleza, puede transformarse en sadismo. Sin embargo, la envidia y el sadismo solo se manifiestan teóricamente, ya que en la práctica se convierten en maldad y crueldad. Para la maldad y la crueldad, el sufrimiento ajeno se convierte en un fin en sí mismo (a diferencia del egoísmo, que puede llevar a cometer crímenes solo de forma accidental). De este modo, generan placer en el individuo, lo cual los convierte en una forma elevada de perversidad y maldad.

Derrida, en su crítica al psicoanálisis titulada *Estados de ánimo del Psicoanálisis* (2000), también aborda el tema de la crueldad. A diferencia de los dos autores anteriores, Derrida no define la crueldad ni la presenta como opuesta a otros conceptos. En su lugar, cuestiona qué significa realmente la crueldad y qué puede decirnos el psicoanálisis sobre este tema. Realiza estas preguntas debido a que, si bien la crueldad ha sido fundamental en la formulación de la pulsión de muerte, según el psicoanálisis, este no ha aportado nada nuevo u original al respecto. Por tanto, Derrida exige una revolución en el ámbito psicoanalítico que considere la crueldad y la aborde más allá de la metafísica y la religión.

Bauman aborda brevemente el tema de la crueldad en su obra *Modernidad y holocausto* (2010) al referirse al experimento de Milgram. Este, en su búsqueda por comprender la barbarie perpetrada en la Alemania nazi, descubrió aspectos relevantes sobre la crueldad que resultan significativos para todos nosotros, ya que existe la posibilidad de que los acontecimientos ocurridos en Alemania se repitan, y también es probable que nosotros mismos podamos ser

partícipes de ellos. Desde el experimento Milgram, se llega a la conclusión de que la crueldad está más estrechamente relacionada con las normas de interacción social que con los rasgos de la personalidad. Esto implica que la crueldad es fundamentalmente un fenómeno social en lugar de ser meramente caracterológico. Las personas pueden adaptarse a roles que exigen crueldad si las condiciones son propicias o si una autoridad así lo demanda. Además, los seres humanos tienen una notable predisposición para actuar en contra de su propia voluntad en respuesta a una orden autoritaria.

La crueldad suele atribuirse a aquellos individuos que disfrutan causando dolor y sufrimiento a otros. En este sentido, es importante no limitar este comportamiento únicamente a la interacción entre seres humanos, sino también considerar la crueldad hacia los animales. Schopenhauer, en su obra *Los dos problemas fundamentales de la ética* (2002), destaca la conexión entre la compasión hacia los animales y la bondad del carácter, afirmando que: “La compasión con los animales se conecta tan exactamente con la bondad del carácter, que se puede afirmar con seguridad que quien es cruel con los animales no puede ser un buen hombre” (p. 266). Además, critica la concepción europea de superioridad del hombre sobre los animales, argumentando que, en esencia y en principio, tanto el hombre como el animal son iguales.

Martha Nussbaum también aborda el tema de los animales en su texto *Las fronteras de la justicia* (2007). En este texto, menciona que existen diferentes formas de relacionarnos con los animales, que van desde la simpatía hasta la manipulación, la indiferencia y la crueldad. Nussbaum critica dos posturas en particular: la de Kant, quien niega que tengamos deberes para con los animales y considera que tratarlos bien es simplemente una cuestión de reafirmar nuestra

bondad; y la teoría de Rawls, que si bien sostiene que la crueldad hacia los animales está mal porque sienten dolor, considera que no es un problema de justicia, sino de compasión.

Nussbaum cuestiona a Kant argumentando que su postura se basa únicamente en una afirmación empírica del carácter psicológico para justificar el trato con los animales. Luego, critica a Rawls al afirmar que el trato cruel y ofensivo hacia los animales sí plantea una cuestión de justicia, ya que la compasión solo se limita a reconocer el sufrimiento del otro sin tener en cuenta quién está causando ese sufrimiento. En otras palabras, al basarnos únicamente en la compasión, no consideramos la responsabilidad frente al sufrimiento infligido a los animales. La compasión no se centra en la idea de que está mal hacer sufrir a los animales, sino que solo nos entristece el sufrimiento ya causado.

Esta sesión de la práctica se enfocará en pensar la crueldad, pero, no solamente desde la esfera “sentir placer al hacer sufrir a alguien” sino también cuestionándonos si todos los seres humanos somos crueles alguna vez; además, desde la pregunta sobre la intencionalidad, esto significa que se indagará si es necesario ser consciente del daño que se hace para ser cruel o si la crueldad puede partir desde el desconocimiento y el ignorar las consecuencias perjudiciales de nuestras acciones. Esto se pretende hacer examinando situaciones de la vida cotidiana y, sobre todo, pensando en el trato que tenemos hacia los animales.

Actividades

FECHA.	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD.	PLAN DE DISCUSIÓN	OBJETIVOS.
Jueves 3 de noviembre de 2022.	<p>1. Apertura del tema: La crueldad.</p> <p>Se mostrará la seña correspondiente a la crueldad y se hará una pesquisa sobre sus posibles usos y significados.</p>	<p>¿Han escuchado alguna vez qué es la crueldad?</p> <p>¿Con qué creen que se relaciona esto?</p> <p>Nociones para empezar a cuestionarnos lo que es la crueldad:</p> <p>Primera noción: ¿La crueldad se <i>asocia</i> al hecho de disfrutar en hacerle daño al otro?</p> <p>Por ejemplo: Si escondes el cuaderno de tu compañero y sabes que él se preocupará, ¿estás siendo cruel? ¿Te detienes a pesar de las consecuencias negativas, por el contrario, son estas consecuencias negativas las que mueven tu acción?</p> <p>Segunda noción: ¿Los actos siguen siendo crueles a pesar de no ser conscientes de ellos?</p> <p>¿Creen que podemos ser crueles sin darnos cuenta?</p> <p>Ejemplo: hoy me desperté de mal genio y le hablé mal a mi compañero. ¿Ahí estamos siendo crueles?</p> <p>Ejemplo: Te ríes cuando le pasa algo a un compañero, pero a él no le parece gracioso, ¿estás siendo cruel?</p> <p>Cuando no quieres jugar con alguien porque no es bueno en algo, por ejemplo, que Elier y Juan Sebastián no quieran jugar con Sharit porque ella no sabe jugar trompo, ¿están siendo crueles?</p>	Familiarizar a los niños y niñas con el concepto mediante la exploración del mismo.

	Observación de corto animado. Se proyectará el corto animado llamado “We Love Animals”.	<p>¿Sólo podemos ser crueles con las personas o también con los animales?</p> <p>¿Si pisas una hormiga, estás siendo cruel? Si ves una mariposa y le arrancas las alas porque te parecen bonitas, ¿estás siendo cruel?</p> <p>¿Tienen mascotas? ¿Son crueles alguna vez con ellas?</p> <p>¿Qué pasa con la crueldad en el zoológico?</p> <p>¿Ustedes qué piensan de ello?</p> <p>Y si yo llego mañana y les digo que mañana nos vamos para el zoológico, ¿ustedes irían?</p>	Rastrear si la crueldad es exclusiva para los hombres, o si puede manifestarse con los animales.
Miércoles 9 de noviembre de 2022.	1. Salida hacia el museo. Se hará una visita al museo de Historia Natural y se hará un recorrido por todas sus instalaciones.	<p>¿Qué había en el museo, que vimos?</p> <p>Que unos animales se coman a otros, ¿es algo cruel?</p> <p>¿Por qué decimos que queremos a los animales pero nos los comemos?</p> <p>¿Nosotros también somos crueles con los animales?</p>	Profundizar sobre el tema de la crueldad con los animales mediante la observación y exploración de los mismos.
	2. Observación de corto animado. Se proyectará el corto animado llamado “Kitbull”	<p>En el video, ¿dónde se ve reflejada la crueldad?</p> <p>¿Ustedes creen que es justificado ser cruel algunas veces?</p>	Diagnosticar si en situaciones específicas los niños y niñas pueden identificar actos crueles tanto intencionales como accidentales.

Desarrollo de actividades y conclusiones.

El jueves tres de noviembre se inició el tema sobre la crueldad, mostrándole a los niños y niñas su respectiva seña, *¿saben qué es esto?* Con esta pregunta se inició la conversación. A pesar de que no todos los niños y niñas tenían conocimiento sobre su significado, Elier la relaciono con la seña de malo, diciendo que era hacer cosas malas, pero, con intención; Johan la relacionó con malicioso, y puso como ejemplo la persona que quiere dañar las cosas a otro o quitárselas. A partir de allí, los niños hicieron la relación del concepto y empezaron a dar sus consideraciones al respecto. Sharit preguntó si una persona morbosa es una persona cruel, y los demás hicieron esa misma relación dando ejemplos de personas crueles que engañan niños por redes sociales.

Después de este primer momento, se continuó, haciendo la siguiente pregunta: *¿nosotros somos crueles?* Los niños y niñas respondieron todos que ellos no eran crueles, que ser cruel era ser muy injusto con los demás. A los ejemplos planteados siempre respondían que jamás harían algo como lo relatado en estos, ya que no se reirían si un compañero se cae, no excluirían a nadie de algún juego y tampoco lastimarían a los animales. Johan, al final, manifestó que quien más se asemejaba a estas actitudes era Johs, ya que le gustaba esconder las cosas a sus compañeros, pero el anteriormente mencionado no había asistido a clase para preguntarle sobre esta afirmación.

Ya que ninguno admitió ser cruel con algún compañero, se prosiguió con la discusión, pero enfocándola hacia los animales, *¿Ustedes creen que podemos ser crueles con los animales?* A esta pregunta todos respondieron que sí se puede, pero que esto también sería muy injusto con

ellos. Juan Sebastián contó las veces en las que estuvo en contra de que algún compañero pisara un animal y las veces que los salvó de ser lastimados.

Se pasó a la siguiente actividad, que consistía en ver un corto animado llamado “We Love Animals” para que los niños se relacionaran más con la crueldad hacia los animales. En este corto, se mostraban animales pasando una mala condición en un zoológico. Todos discutieron sobre el video, manifestando que los animales estaban muy tristes, y que deberían estar libres porque allí pertenecen. “*¿Y si yo les digo que vamos mañana para un zoológico, ustedes irían?*” Todos dijeron que sí iban, a pesar de que anteriormente manifestaron estar en contra de los zoológicos. Sharit dijo que, por curiosidad, y todos dijeron que a pesar de que se sentirían muy mal por ver los animales allí tristes, irían. Después de esta discusión, nos desplazamos hacia el museo de historia natural, en el cual haríamos un recorrido para familiarizarnos con los animales y la información que nos brindaran sobre ellos.

El nueve de noviembre iniciamos la clase conversando sobre nuestras experiencias en el museo. Algunos contaron que se sintieron con algo de miedo, otros que les había gustado mucho la información sobre tantos animales. *¿Recuerdan que allí había una serpiente comiéndose un animal? ¿O un águila comiéndose un ratón? ¿Estos actos les parecen crueles?* Ingrid dijo que sí le parecía muy mal, ya que el animal planeaba hacer esa caza a otro animal, lo que le parecía mal era esa intencionalidad; a Juan Sebastián también le pareció muy cruel que lo cazaran. Pero, *¿nosotros no nos comemos también a los animales? ¿Cuál es la diferencia?* Sharit respondió que eso también era muy cruel, pero que ella no tenía la culpa porque eso era lo que le daban de comer. Ingrid estuvo de acuerdo. Jeidy respondió que es lo que está acostumbrada a comer, pero

que había que comer poquito, no mucho, y que tampoco había que exceder el límite de maltratar los animales. Johan expresó que a esos animales los mataban en otra parte, en otros países, pero que ya están muertos y por eso se los comía. *¿Eso es ser cruel con los animales?* Todos dijeron que sí, que con los animales sí éramos muy crueles.

Después de obtenida esta conclusión pasamos a la siguiente actividad, la cual consistía en ver el corto animado llamado “Kitbull” con el fin de diagnosticar si los niños y niñas podían distinguir la crueldad en una determinada situación. *En el video, ¿dónde se ve reflejada la crueldad?* Se les preguntó una vez concluido el video. Johan dijo que el hombre era el más cruel porque no respetaba al perro y lo maltrataba; el gato también lo era porque había lastimado al perro. Elier opinaba lo mismo. Ingrid, Jeidy y Sharit dijeron que el hombre. *“¿Por qué creen que el gato fue cruel?”* Porque le arañó la cara al perro, dijo Sharit, pero fue porque tenía miedo. Johan contestó que solo se estaba defendiendo. Jeidy dijo que, aunque fue muy cruel, tenía sus razones. *¿Ustedes creen que es justificado ser cruel algunas veces?* No, en estos casos no está bien. Elier dijo que era normal, poniendo como ejemplo que eso pasaba a veces cuando alguien nos quería dar un consejo, pero uno al creer que lo van a regañar reaccionaba de mala manera. Johan dijo que eso pasa sobre todo cuando uno se hacía muchas expectativas en la cabeza sobre alguna situación. Con estas reflexiones, dimos por concluido el tema de la crueldad.

A pesar de que los niños y niñas tuvieron dificultades para verse identificados con un tema como la crueldad, se pudo hacer el diálogo y podemos concluir que:

1. Los niños y niñas pudieron familiarizarse y comprender el uso del concepto; además, identificar situaciones donde se viera reflejada la crueldad, no solo hacia otros seres humanos, sino también hacia los animales. También ligaron el concepto tanto a la intencionalidad, como a la accidentalidad de esta.
2. A pesar de que los niños y niñas admitieron que podemos ser crueles con los animales, no tomaron responsabilidad sobre ello, es decir, no se asumieron como agentes crueles por voluntad, sino porque independientemente de la situación ellos eran presionados a serlo, esto se vio reflejado a la hora de dar razones de por qué se comían los animales y también cuando hablaron sobre sus mascotas; para ellos, todos sus actos son hechos más una cuestión basada en lo que se debe hacer que por voluntad misma. Además, mostraron contradicciones entre aquello que pensaban y el cómo actuaban, encontrándose en dilemas morales, en los cuales no sabían el por qué seguían haciendo algo a pesar de creer que no era lo correcto.
3. Se notó una gran capacidad en los niños y niñas del ABS para hacer relaciones de conceptos, es decir, pudieron evaluar cuándo una situación era cruel, pero, también, al mismo tiempo, cuando era injusta; también podían con facilidad hacer la relación de la crueldad con “malo” y evaluar la relación que tenía en determinados casos con la intencionalidad o la ausencia de la misma, esto demostró que los conceptos anteriormente trabajados no solo fueron comprendidos a cabalidad, sino que los niños y niñas también podían identificarlos en ejemplos y situaciones donde no era tan evidentes.

Registro fotográfico



Niños y niñas desplazándose hacia el Museo de historia natural.





Niños y niñas observando ave cazando otro animal. Museo de Historia Natural.



Niños y niñas en el área de aves. Museo de Historia Natural.



Niños y niñas observando el cóndor de los Andes. Museo de Historia Natural



Niños y niñas en el área de insectos. Museo de Historia Natural.



Finalizando el recorrido por el Museo de Historia Natural.

La Mentira

Contexto

Habitualmente, se define la mentira como algo contrario a la realidad, una falsedad que se dice con la intención de engañar. Sin embargo, la mentira puede manifestarse en diversos niveles, desde la omisión hasta el engaño. Aunque se suelen establecer definiciones de la mentira partiendo del opuesto de lo que es la verdad, no existe una única definición ni una esencia determinante para ella. La mentira pertenece al ámbito del devenir, ya que no hay una sola mentira, sino una diversidad de mentiras y formas de practicarla (Mendiola, 2006)

Platón no definió explícitamente la mentira, pero en su obra *República* (2003) dedicó algunos apartados a tratar el tema. Distinguió entre la Verdadera mentira y la Mentira expresada en palabras. La verdadera mentira reside en el alma de aquel que está siendo engañado, y es la menos aceptada tanto por los hombres como por los dioses, pues nadie desea ser engañado en lo más profundo de su ser en relación con la realidad.

La mentira expresada en palabras es una imitación de lo que afecta al alma, una imagen que surge posteriormente, pero no es una mentira absolutamente pura. Esta mentira resulta útil para los seres humanos, pero sólo como remedio. Aquí entra en juego la *buena mentira*, que solo se utiliza con fines que promuevan el bienestar. Por lo tanto, es apropiada sólo para ciertos individuos, como aquellos que gobiernan, ya que mienten únicamente en beneficio del Estado. Este remedio no está al alcance de todos los hombres, especialmente los profanos.

Este tema se toca en la polémica de Immanuel Kant y Benjamin Constant, recopilada en el texto *¿Hay derecho a mentir?* (2012), donde cada uno expone su postura al respecto. El planteamiento de Kant, sacado de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, inicia preguntándose, ¿es lícito, cuando me hallo apurado, hacer una promesa con el propósito de no cumplirla? Se hace esta pregunta teniendo en cuenta que esta mentira puede ocasionar problemas o contratiempos mayores que decir la verdad y, por tanto, no se debe prometer algo si no se tiene la intención de cumplirlo.

A pesar de acordar que no se debe hacer promesas falsas, Kant manifiesta que: si se actúa por una máxima en la cual se tengan en cuenta sólo las consecuencias, ¿qué pasaría si esa máxima se tornara una ley universal? Con esto sostiene que es muy distinto ser veraz por deber, que serlo por temor a las consecuencias, y que más bien hay que regirse por el deber y fundarse en la premisa de que se debe actuar de tal manera en que la máxima de nuestra conducta se pueda convertir en una ley universal.

Por otro lado, Benjamin argumenta que el universo posee principios universales, pero también existen principios secundarios o intermediarios que otorgan sentido a las situaciones particulares. Separar un principio fundamental de todos los intermediarios resultaría en un desorden abstracto e inútil.

Por ejemplo, el principio moral que establece que decir la verdad es un deber, es fundamental, pero si se toma de manera aislada e incondicional, se volvería imposible decir la verdad. Benjamin menciona una situación propuesta por Kant y afirma que, aunque es un deber

decir la verdad, este deber siempre debe estar vinculado al derecho. Decir la verdad es un deber siempre y cuando el otro individuo tenga derecho a conocerla y ningún hombre tiene derecho a una verdad que perjudique a otros.

Kant responde a la premisa planteada por Benjamín argumentando que no tiene sentido, ya que decir que el hombre tiene derecho a su propia veracidad implica una verdad subjetiva y que la veracidad en las declaraciones es un deber del hombre hacia los demás. Además, Kant propone que la mentira es una declaración intencionalmente falsa hecha a otro ser humano, sin necesidad de que cause perjuicio a alguien.

En el mismo texto, se menciona un apartado de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* que aborda la cuestión de la mentira. Kant divide la mentira en exterior e interior, donde la primera convierte al mentiroso en objeto de desprecio para los demás, mientras que la segunda lo convierte en objeto de desprecio ante sí mismo. La mentira se relaciona entonces con el rechazo y la aniquilación de la dignidad humana, ya que, al mentir, se va en contra de la finalidad natural del ser humano de comunicar sus pensamientos. La mentira implica una renuncia a la personalidad y convierte al mentiroso en una mera apariencia de ser humano, en lugar de ser verdaderamente humano.

Por su parte, Nietzsche (2019) argumenta que en el ser humano nunca ha surgido un impulso sincero y puro hacia la verdad. Desde el principio, el hombre, al no poseer características físicas para garantizar su supervivencia, tuvo que recurrir al intelecto como un

medio de preservación. Nietzsche denomina esto como el arte de la ficción, donde la mentira, la adulación, la hipocresía y la murmuración alcanzan su máxima expresión.

En este mundo de ficción, se establece lo que debe ser considerado verdad a través de una designación de las cosas que es uniformemente válida y obligatoria. Sin embargo, estas designaciones son meras convenciones, y el lenguaje cree saber algo acerca de las cosas en sí mismas, pero en realidad sólo posee metáforas que no corresponden a las esencias primitivas. El mentiroso es aquel que utiliza estas convenciones para hacer valer lo irreal como real, abusando de ellas de manera interesada y llevando a la sociedad a creer en ello. Los hombres no huyen del engaño en sí mismo, sino de las consecuencias del engaño, y buscan la verdad solo por sus consecuencias agradables.

J.L. Austin, en *Cómo hacer las cosas con palabras* (1962) sostiene que, al entablar una conversación con alguien, es necesario contar con ciertas disposiciones, como expresarse de manera adecuada a las circunstancias y que la otra persona lleve a cabo acciones tanto físicas como mentales, ya sea disponiéndose a escuchar o expresando otras palabras.

En este contexto, la verdad se entiende como decir algo con sinceridad y que la otra persona lo comprenda de la misma manera. La veracidad no tiene que ver con la forma correcta de expresar una frase o un enunciado, sino que es un signo externo que tiene su origen en un acto espiritual interno. Prometer algo es un acto espiritual, y la veracidad o la mentira dependen únicamente de las intenciones de llevarlo a cabo, ya que la expresión externa es simplemente una descripción del acto interno.

Por lo tanto, la mentira se entiende como un acto lingüístico en el cual el individuo pretende transmitir, a través de expresiones externas, creencias, pensamientos, promesas, intenciones o ideas que en realidad no tiene, con la intención de hacer creer que las posee, las llevará a cabo o las siente.

Como se puede observar, la mentira no tiene una definición única, y tampoco una única forma de interpretarla. A lo largo del tiempo, se ha analizado y reflexionado sobre ella, relacionándola con diversos conceptos y contextos, pero sin llegar a una idea completamente pura. Lo que se sabe de la mentira es que es algo recurrente y presente en la vida cotidiana de los seres humanos, formando parte de la vida de todos. La mentira no nos es ajena en la vida social, sino que convivimos constantemente con ella. “La mentira, por más que queramos escaparnos de ella, nos persigue, nos acecha, nos rodea” (Mendiola, 2006, p. 14).

El objetivo de esta sección de la práctica es analizar si la mentira, al ser una parte presente en nuestra vida, realmente tiene la connotación negativa que siempre se le atribuye o si, en algunos casos, resulta útil e incluso necesaria, y en qué casos y por qué. No se trata de evaluar la mentira como un concepto abstracto, sino de llevarlo a la realidad y explorarlo en diferentes contextos y situaciones, jugando con sus usos, significados e implicaciones.

Actividades

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PLAN DE DISCUSIÓN	OBJETIVOS
-------	-----------------------------	-------------------	-----------

<p>Miércoles 9 de noviembre de 2022.</p>	<p>4. Video sobre las mentiras. Presentación de corto animado llamado, “El Vendedor de Humo”</p>	<p>¿Qué pasaba en el video? ¿Creen que el hombre protagonista actuó bien? ¿Está bien engañar a los otros? ¿Si los otros no se dan cuenta que les miento, sigue estando bien mentir?</p> <p>Por ejemplo, si le digo a mi profesora que no vine a clase porque estaba enfermo, pero, en realidad, me quedé dormido y ella nunca se da cuenta, ¿estuvo bien lo que hice?</p>	<p>Ejemplificar una situación donde se presente la mentira para suscitar la conversación.</p>
	<p>5. Lectura de cuento. Se leerá el cuento “Ramón Recuerda”.</p>	<p>Cuando decimos una mentira, ¿evaluamos las consecuencias de esta? ¿Por qué decimos mentiras? ¿Las mentiras evitan problemas? ¿O los causan?</p>	<p>Examinar las consecuencias negativas que puede traer el decir mentiras en determinados contextos.</p>
	<p>6. Discusión sobre las mentiras.</p>	<p>¿Ustedes creen que las mentiras siempre son malas, o algunas pueden traer consecuencias buenas?</p> <p>Ejemplo: si alguien va a golpear a un compañero y yo sé dónde está, pero miento al respecto y evito que sea golpeado, ¿está bien?</p> <p>Ejemplo número dos: Si yo voy por la calle y llega alguien a robarme, pero yo escondo mi celular y le digo que no lo tengo conmigo, ¿estaría actuando bien?</p> <p>¿Todas las mentiras son malas o hay algunas mentiras buenas?</p>	<p>Evaluar si existen mentiras con consecuencias buenas.</p> <p>Explorar en qué casos puede ser justificado mentir.</p> <p>Examinar la mentira más allá de su connotación negativa.</p>

<p>9. Video de acudientes.</p> <p>Presentación de videos enviados por los padres de familia en los cuales se narra una mentira dicha por su hijo/a.</p>	<p>¿Ustedes dicen mentiras?</p> <p>¿Por qué razón dijeron esa mentira?</p> <p>¿Esa mentira les trajo consecuencias buenas o malas?</p>	<p>Indagar factores y razones prácticas, emocionales e intelectuales de las mentiras que solemos decir.</p>
---	--	---

Desarrollo de actividades y conclusiones

Los niños y niñas del ABS ya estaban relacionados con el concepto de mentira y su respectiva seña por ello, no se partió de dar alguna definición o explicación sobre esta, sino de ejemplificarla en determinada situación y partir de allí el diálogo; para ello, se inició con la actividad número uno, que consistía en ver el corto animado llamado “El Vendedor de Humo”, en el cual se mostraba un personaje que engañaba y mentía a los demás. Después de que los niños y niñas describieran y dieran sus opiniones sobre el video, se hicieron preguntas sobre las consideraciones al respecto del actuar del protagonista, *¿ustedes creen que el mago actuó bien?* Las respuestas fueron todas negativas, es decir, ninguno creyó que el engañar y mentir a los demás estuviera bien. *Si las personas no se hubieran dado cuenta de que las habían engañado, ¿habría estado bien o mal? Fue la siguiente pregunta que se les hizo*, esta pregunta se ejemplifica mediante la siguiente situación: si un día ustedes amanecen con mucho sueño y deciden no venir a clase, pero le dicen a la profesora Luz del Sol que estaban muy enfermos y ella nunca se dio cuenta, ¿igualmente estaría mal decir mentiras? Todos acordaron que no estaba bien; algunas de sus afirmaciones fueron: “Inventar excusas y decir mentiras está mal”. “Es algo

que me estoy inventando solo por irresponsabilidad”. No tuvieron en cuenta que tal mentira no tuviera consecuencias negativas, sino que el acto mismo era incorrecto.

Después de terminada esa primera parte, continuamos con la lectura del cuento “Ramón Recuerda”. En este cuento, se relata la historia de un conejo que para no admitir que se comió uno de los pasteles que hizo su mamá dice una serie de mentiras, pero, cada una de ellas tiene una consecuencia menos agradable. La finalidad de esta actividad era examinar las consecuencias negativas que tienen las mentiras en determinados contextos. *¿Las mentiras solucionan problemas?* Jeidy manifestó que, en vez de solucionarlo, realmente lo alimentaban, sin ninguna solución; Sharit dijo que esas mentiras solo agrandaban el problema y que decir tantas mentiras era muy cruel, relacionando las mentiras directamente como un acto de crueldad. *Cuando ustedes dicen mentiras, ¿piensan en las consecuencias?* Johan manifestó que él sí pensaba, ya que puede recibir un castigo o tener consecuencias no tan buenas.

Luego de ver los aspectos negativos de las mentiras, se continuó con la tercera actividad; en esta, mediante ejemplos, se pretendía evaluar si existían mentiras que tuvieran consecuencias buenas. *Si alguien quiere golpear a un compañero el cual yo sé que está en el salón, pero miento al respecto, ¿sería una buena mentira? Ya que evito que mi compañero sea golpeado,* fue el ejemplo desde el cual se partió. Johan dijo que era malo, solo por el hecho de estar mintiendo, y que, aunque no quiere que golpeen su compañero, no es necesario decir mentiras, sino aconsejar al agresor y así evitar la situación; Jeidy estuvo de acuerdo, sugiriendo que también podría decirle al profesor o profesora que estuviera a cargo; Sharit, por su parte, dijo que la mentira estaba bien, ya se que evitaba que golpear a su compañero.

Para continuar con el mismo hilo de conversación, se pone otro ejemplo, en el cual, *yo voy por la calle y llega alguien a intentar robarme, y lo que yo hago es esconder mi celular, y después mentir diciendo que lo dejé en la casa.* El modelo lingüístico Juan David nos ayudó a ejemplificar la situación para mejorar su comprensión. Ingrid dice que está mal porque estoy mintiendo; mi celular realmente no está en la casa. Sharit, por el contrario, dice que está muy bien, ya que es un celular que le ha costado mucho, que realmente el que ha estado actuando mal es la persona que lo intenta hurtar. Jeidy, Elier y Johan están de acuerdo. *¿Todas las mentiras son malas o hay algunas mentiras buenas?* Fue la pregunta con la que cerramos la discusión. Ingrid dijo que hay tanto mentiras buenas como malas; Johan y Sharit manifestaron que no se puede generalizar y hablar de todas: algunas son malas y otras son buenas, que esto depende solamente del contexto en el que se digan.

Concluida esta actividad, se pasó al punto número cuatro, el cual consistía en ver videos enviados por los padres de familia o el acudiente a cargo. En estos, se narraba una mentira dicha por el niño o niña y a partir de allí se buscaba indagar por los factores y las razones por las cuales los niños y niñas decidían decir una mentira. El video número uno fue enviado por la madre de Johan. En este video contaba que él solía hacerle maldades a su hermana menor o incluso golpearla, pero que siempre decía que él no había sido, incluso cuando había sido descubierto. A la hora de cuestionar y discutir las razones por las cuales decía estas mentiras, nos encontramos con que se había enojado al verse expuesto ante todos sus compañeros, mostrando poca disposición a conversar. Algunos compañeros lo aconsejaron y le expresaron que no estaba siendo juzgado, sino que solo era con fines de aprender. Johan, cuando accedió a hablar, contó

que tenía muchos problemas con su hermana, ya que siempre estaba molestando, llorando y que, además, lo criticaba mucho. Se le aconsejó tener paciencia y se le invitó a aprovechar este espacio de filosofía para niños y niñas para que reflexionara sobre sus actos, en calma y sin dejarse llevar por el enojo. Johan, finalmente, dijo que le parecía muy difícil porque siempre estaba siendo criticado y juzgado, lo que lo hacía sentir muy mal y triste, ya que no sentía que recibía cariño y ternura; además, en su casa nadie quería solucionar nada. La docente acordó reunirse con sus padres para hablar sobre la situación y se decidió dejar por concluido el tema de Johan.

Cuando se pasó a la mentira de Jeidy, en el video se contó que cuando se quedaba sola en la casa, se tomaba la leche, pero después decía que no había sido ella, cuando realmente no pudo haber sido nadie más. Ella nos contó que era porque le daba miedo ser regañada y eso era lo que la motivaba a decir mentiras, pero que con el tiempo se dio cuenta de que era mejor decir la verdad, porque al final la mamá ya sabía que había sido ella; Jeidy nos mostró entonces que decía mentiras por las consecuencias que podría traer decir la verdad. Por su parte, Elier no decía que tenía tareas, pero, cuando llegaba la noche, admitía que sí las tenía, aunque ya era muy tarde para hacerlas. Él admitió que decía mentiras para evadir una tarea que no le parecía entretenida o agradable. Con esas actividades, pudimos discutir sobre las mentiras, a pesar de ser un término altamente conocido y usado se pudo dialogar sobre las mismas más allá de las enseñanzas comunes sobre estas. Con estas actividades podemos concluir que:

1. Con relación a los objetivos planteados, se puede decir que los niños fueron capaces de conversar sobre las mentiras sin ninguna dificultad conceptual o lingüística; además, pudieron relacionarla con otra serie de conceptos como: el engañar, el fingir y el ocultar.
2. Los niños y niñas pudieron juzgar mediante algunas situaciones, las consecuencias negativas que puede traer consigo la mentira; asimismo, plantearse y discutir la posibilidad de que haya algunas mentiras con consecuencias buenas. Con esto, no se guiaron por una creencia radical en alguna de las hipótesis, es decir, no cayeron en el fundamentalismo dogmático, ni en el relativismo en el cual todo vale, sino que reconocieron que debían primero conocer todos los factores que llevaba consigo cada una de las posturas, es decir, tuvo importancia la evaluación de las situaciones y circunstancias, mostrando características propias una investigación ética.
3. Por último, se puede especular que los niños y niñas del ABS no dicen mentiras sin una razón específica, sino que estas responden a otro estímulo, ya sea evitar una consecuencia, como un castigo, un regaño, o evitar una actividad que no les resulte agradable; y, por otra parte, un factor emocional, el cual puede incitar a que me digan mentiras movidos por la tristeza, el enojo o la inconformidad con una situación. Estas razones no les fueron ajenas a los niños y niñas, sino que más bien se vieron inclinados a ver el trasfondo de la mentira, tomando en cuenta los factores que les afectaba a ellos mismos, como a los demás.

Registro fotográfico



Modelo lingüístico ejemplificando una situación. ABS.



Sharit levantando la mano para participar en clase. ABS.



Jeidy participando en clase. ABS.



Elier participando en clase. ABS



Johan participando en clase. ABS.



Juan Sebastián participando en clase. ABS.



Íngrid participando en clase. ABS.



Luz del Sol interpretando los videos de los padres de familia. ABS.

Caminando con los filósofos.

A pesar de que la Filosofía para Niños establece que los niños no solo deben aprender sino también preguntar y que la filosofía no debe basarse en conceptos inculcados sino en la indagación y la pregunta, es fundamental también que los niños y niñas tengan referentes sobre aquellos que han hecho filosofía, y sepan que este camino ha tenido grandes personajes que se han hecho preguntas importantes sobre el mundo, preguntas tan importantes como las que ellos mismos se han hecho. Por ello, se decidió hacer esta última clase llamada *Caminando con los filósofos* en la cual, en medio de una caminata y la exploración, se abriría paso al diálogo sobre lo que puede significar la filosofía y personas que la han practicado. Esta actividad se hizo aprovechando la capacidad de asombro que poseen los niños y niñas, además, apoyándose en su capacidad de jugar, saltar y correr para, por medio de la lúdica, explorar los conceptos vistos.

Actividades

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PLAN DE DISCUSIÓN	OBJETIVOS.
Jueves 10 de noviembre de 2022.	1. Sócrates.	Aspectos básicos sobre la vida del filósofo y los aportes que dejó a la historia de la filosofía.	Contextualizar los niños y niñas con Socrates, resaltando las ideas que han sido relevantes a lo largo de la historia de la filosofía.

	2. Aristóteles.	<p>Aspectos básicos sobre la vida del filósofo.</p> <p><i>Alguna vez, cuando se han sentido agotados o abrumados, han salido a caminar?</i></p> <p><i>¿Han notado que esto ayuda a tener más claridad en el pensamiento?</i></p>	Contextualizar a los niños y niñas con el pensamiento de Aristoteles y con su escuela.
	3. Descartes	<p>Alguna vez, cuando se despiertan, ¿sienten que siguen en un sueño?</p>	Mostrar el aspecto mas relevante y el que ha caracterizado la filosofía de Descartes.
	4. Kant	<p>¿Ustedes creen que podemos saberlo todo? ¿Nuestras preguntas tienen límites?</p>	Contextualizar a los niños y niñas con las ideas más relevantes de la obra de Kant y sus aportes al conocimiento.

Desarrollo De Actividades

Para esta actividad se empezó a hablar de la “filosofía” manifestando que es una palabra que ha sido muy recurrente durante todo el tiempo que habíamos compartido, pero que en ningún momento nos preguntamos qué era esta. Se les manifestó que darle una definición era muy difícil, pero que lo que haríamos por ahora era situarla en dos contextos. El primero de ellos era entenderla como una recopilación de ideas, conceptos y temas que se han desarrollado desde hace muchos años y por muchas personas llamados filósofos. Por otro lado, se les manifestó que esta podía ser una actitud, esto significa que la persona tiene una actitud en la cual pone su esfuerzo en buscar soluciones a aspectos del mundo que se le presentan como problemáticos.

Se inició la caminata en horas de la mañana. Se dejaba que los niños y niñas disfrutaran del paisaje y cada cierto tiempo se hacía una pausa para poder dialogar sobre algún filósofo y se les mostraba una imagen de él. El primero de ellos fue Sócrates. Se les mostró la seña ya asignada con anterioridad del filósofo; después se les explicó sobre la mayéutica, expresando que Sócrates era un partero de ideas, ya que él hacía nacer el conocimiento de los demás. Se les contó sobre su muerte, a la cual reaccionaron manifestando que esto era una injusticia. También se habló sobre el diálogo y se resaltó que este es un medio para que nuestros pensamientos se muevan y se compartan con los demás.

Mas adelante se habló sobre Aristóteles. Después de compartir su seña, se dijo que él era el creador de la lógica. *¿Alguna vez, cuando se han sentido agotados o abrumados, han salido a caminar? ¿Han notado que esto ayuda a tener más claridad en el pensamiento?* Los niños y

niñas respondieron de manera afirmativa. Con estas preguntas se abrió paso para contar sobre los Peripatéticos, diciéndoles que eran parte de la escuela de Aristóteles, y cómo estos reflexionaban y pensaban mientras caminaban, al igual que lo estaban haciendo ellos en ese momento.

Como tercer filósofo, se habló de Descartes. Para hablar sobre él, se inició preguntando: ¿alguna vez, cuando se despiertan, sienten que siguen en un sueño? A partir de allí, se les contó que Descartes sentía que no podía identificar si estaba dormido o despierto, y que con base en ello empezó a dudar de todo, pero que esto no había sido tan bueno para él, ya que él empezó a ver que todo lo que creía que era verdad en realidad eran puras mentiras, así que diseñó todo un método para establecer certezas y dejar de dudar; así empezó a ver el mundo con un fundamento.

Cuando se inició con el cuarto filósofo, Kant, se dijo que, aunque los humanos queremos saberlo todo y creemos que podemos hacerlo, Kant nos mostró que teníamos límites; esto lo hizo mostrando que los humanos no podemos abarcarlo todo, sino que hay cosas que se nos escapaban. También se habló sobre la crítica y la importancia de esta; pero no desde el criticar al otro y hablar mal de él, sino como un instrumento para evaluar y someter lo que puede o no puede la razón, la voluntad y la sensibilidad.

Finalmente, se hicieron actividades para afianzar los temas vistos en clase, mediante juegos de preguntas, diálogos y momentos de esparcimiento. Con esta actividad culminó la práctica profesional realizada en el Aula Básica para Sordos.

Registro fotográfico



Entrando a la granja en la que se realizarán las actividades.



Niños y niñas caminando. Granja de Pedro.



Hablando sobre Sócrates. Granja de Pedro.





Jeidy dándole de comer a los animales. Granja de Pedro.



Hablando sobre Aristóteles. Granja de Pedro.



Hablando sobre Descartes. Granja de Pedro.

Otras Voces.

Para culminar este informe, se presentó como fundamental el hecho de plasmar algunos fragmentos de entrevistas hechas a personas cercanas a la práctica profesional, esto se hizo bajo la consideración de que las opiniones expresadas en las entrevistas brindan una perspectiva auténtica y subjetiva de los hechos ocurridos durante la misma. Además, estos puntos de vista son opiniones enriquecedoras, las cuales permiten hacer una retroalimentación que puede quedar como herramienta para ajustar y mejorar las estrategias utilizadas, y además analizar la efectividad de las mismas, no solo desde la parte teórica, sino desde las vivencias de las mismas.

NOMBRE	CARGO/PAPEL QUE EJERCE.
Luz del Sol Vesga Parra.	Docente Bilingüe del ABS. Líder de inclusión de la Institución Educativa La Pamba.

Luz del Sol estuvo acompañando todo el proceso. Desde antes de iniciar la práctica, ayudó a construir todas las actividades; además, fue una gran guía para poder adaptar los conceptos y situaciones al contexto de los niños Sordos. También estuvo durante todo el desarrollo, ayudando a que los niños y niñas tuvieran una comprensión clara, ajustando algunas ideas y haciendo la interpretación del español a la lengua de señas.

¿Consideras importante trabajar con los y las niñas sordas la filosofía para niños enfocada desde una dimensión ética?

Sí. Los niños Sordos, a diferencia de los niños oyentes, tienen unos vacíos y unas brechas muy grandes en cuanto a la formación emocional dado que, desde que nacen, no tienen comunicación directa con sus padres de familia por falta de un código lingüístico común. Por esto, es importante que cuando llegan a la escuela a aprender una lengua, se les inculque una dimensión ética, pues esta es la que les brinda una dimensión del mundo social y las normas legítimas que están instauradas para la convivencia con los otros.

¿Qué aspectos valora como positivos en el desarrollo de la práctica de la FPN que se desempeñó en el ABS?

Yo creo que hay varios. El primero es que por primera vez, en los años que llevo en la institución, se hace una práctica de FPN exclusivamente para Sordos. Este programa lleva varios años en Colombia, pero, aquí en Popayán, es la primera vez que se piensa en este programa para niños sordos.

La segunda es que la filosofía siempre se ha pensado para adultos, pero es muy bueno mostrarles a los niños que, desde temprana edad, podemos pensar aquello que nos sucede. Esto es muy bonito y abre otros caminos no solamente desde lo ético sino de otros procesos del pensamiento.

Otra cosa que destaco es que ustedes, como estudiantes, se hayan atrevido a trabajar con una población distinta. La mayoría de la gente le huye a trabajar con niños con discapacidad. En esta práctica dijeron un sí a personas que han sido excluidas e históricamente vulnerables, entonces esto también es muy valioso.

Destaco también la manera en que se apersonaron del proceso y se esforzaron por pensar en otras maneras de llegar a los niños; los materiales fueron muy valiosos, y destaco la actitud que tuvieron para dejarse hacer la inmersión a este proceso y a esta aula.

¿Cómo considera los materiales y estrategias utilizadas en el desarrollo de la práctica de FpN con las y los niños Sordos del ABS?

Un plus excelente fue que cada espacio tenía un material distinto, videos, imágenes y la combinación con alguna expresión artística, lo cual es muy valioso, no solo para este proyecto sino que todos los procesos educativos deberían estar pensados de esta manera, donde se pueda, a través del arte, la lúdica, la imagen, el crear y construir el conocimiento durante todas las sesiones.

¿Cómo valora la participación y los aprendizajes de los niños durante y después de la práctica?

A mí me parece que, como todo proceso, al principio tanto ustedes como los niños estaban en ese acople, pero creo que a medida que va pasando la práctica, los niños siempre participaron, siempre se les vio la disposición, y creo que la actitud de los niños se estimula por las actividades que se les trajo, era algo preparado, y pensado para ellos. Al finalizar, se vieron aprendizajes mediante el uso de la palabra, podíamos estar más tiempo con las preguntas y se formaron comunidades de indagación, lo que antes era una conversación que máximo podía durar diez minutos, al final se podía extender hasta cuarenta. Esto fue un aprendizaje grupal, los niños aprendieron a expresar lo que ellos reflexionaban. Además, el diario de la tortuga fue muy importante porque a partir de allí podían plasmar lo que sentían y luego socializar eso que les había quedado.

NOMBRE	CARGO/PAPEL QUE EJERCE.
Juan David Loaiza.	Modelo Lingüístico.

El Modelo Lingüístico, Juan David, es una persona Sorda que acompañó durante todas las actividades; su opinión es muy importante porque, primero, al ser una persona Sorda, es capaz de ver las necesidades y desarrollos de los niños y niñas desde una perspectiva única; además, estuvo durante todas las jornadas, colaborando con algunas trabas de comprensión que presentaban los niños y niñas, y ayudando a ejemplificar las situaciones y ejemplos, aclarando las señas, sus usos y contextos.

¿Crees que la dimensión ética es importante fortalecerla en las y los niños sordos?

Sí claro, es importante, porque aunque ellos al principio no entendían, durante el desarrollo esta les permitió empezar a crear algunas conclusiones y desarrollar competencias tanto de juicio como de argumento y de crítica, además, mejorar su participación. Fue muy positiva esta práctica para ellos.

¿Cómo valoras la participación y el aprendizaje que las niñas y niños Sordos tuvieron durante la práctica?

Antes de este proyecto, ellos desconocían lo que era la filosofía, incluso al principio sus respuestas no eran acordes a lo que se preguntaba, pero luego iban fortaleciendo una mejor participación, siendo capaces de responder las preguntas, y creando sus propios planteamientos.

¿Qué aspectos consideras podríamos mejorar en futuros proyectos de filosofía para Niñas y niños Sordos?

La práctica fue muy adecuada, se realizó la planeación desde antes, pero, al enfrentarse a niños Sordos la comunicación es difícil, entonces se puede ver la barrera comunicativa. Sería bueno poder hacer esa planeación y aprendizaje en una próxima ocasión para que no haya interrupciones comunicativas.

Al estar directamente en la práctica, ¿qué valoraciones tiene sobre esta?

Me pareció todo excelente; son experiencias nuevas para los niños. La lúdica y los materiales permitieron trabajar todas las dimensiones, lo cual me pareció muy positivo. Pude ver mucho interés en los niños, los materiales fueron acordes, muy bien el uso de imágenes, dibujos, cuentos y videos.

NOMBRE	CARGO/PAPEL QUE EJERCE.
Jenny Paola Mendoza	Madre de familia del estudiante Johan Barragán.

A pesar de que Paola Mendoza no estuvo directamente en las actividades, su opinión es muy importante, ya que nos puede contar otras perspectivas de las mismas, es decir, que puede decirnos desde su hogar la manera en que el niño aplicó los planteamientos éticos o si, por el contrario, no los manifestó de ninguna manera.

¿Considera usted que estas actividades le gustaron a su hijo?

Bastante, a él le gustaron las actividades, contaba los días cosas sobre las clases, lo que tenía que llevar, de lo que iban a hablar.

¿En algún diálogo con su hijo, este ha usado alguna de estas señas: de acuerdo, en desacuerdo, justo, injusto, mentira, crueldad?

Sí, de hecho, cuando vemos la televisión, me narra situaciones que le parece justa o injustas. Cuando está con la hermana y sucede algo que para él no debería ser, dice que eso no es justo. Implementa la mayoría de los conceptos.

¿En los últimos días ha visto alguna mejoría o cambio de comportamiento al momento de manejar las emociones o resolver alguna situación de conflicto?

Él no controla muy bien sus emociones, se desata muy fácil, pero, con la tortuga, ahora se controla muchísimo, ya que empieza a respirar y a hacer los cuatro pasos, y ya luego responde. A nosotros como padres nos ayudó muchísimo.

Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo fue investigar la posibilidad de fomentar el pensamiento ético en los niños y niñas del Aula Básica para Sordos de la Institución Educativa la Pamba. Al mismo tiempo, también se buscaba diseñar una serie de estrategias basadas en la filosofía para niños, haciendo un acercamiento a las vivencias éticas de los niños y niñas para finalmente analizar la importancia de la filosofía para niños en el contexto educativo mencionado.

Para lograr esto, se utilizaron conceptos filosóficos apropiados para el enfoque ético, como lo son la amistad, justicia, crueldad y las mentiras. Estos conceptos fueron presentados a través de autores que han trabajado en ellos, considerando la diversidad de perspectivas y significados atribuidos desde el contexto en el que los filósofos han vivido. De esta manera, no se abordó el concepto de forma aislada, sino que se permitió que los niños y niñas explorarán por sí mismos el concepto mediante una variedad de estrategias lúdicas, como juegos, videos, imágenes y salidas. Se buscó que los niños desarrollaran una disposición ética y explorarán los conceptos desde sus propias experiencias, así como desde sus particularidades culturales y lingüísticas.

Este objetivo se logró en la medida en que los niños y niñas del Aula Básica para Sordos comenzaron a comprender los conceptos presentados. Guiados por las preguntas planteadas, empezaron a aplicar dichos conceptos en sus propios mundos. Además, a través de las herramientas para pensar, mostraron disposiciones propias de una comunidad de indagación, enfocándose en resolver problemas, donde primó la opinión del compañero y también examinaron sus propias emociones y las de los demás. Así que, mediante estas actividades, se fomentó el pensamiento ético en los niños y niñas del aula básica para Sordos, quienes cuestionaron aspectos morales por sí mismos y los justificaron filosóficamente, manteniendo un diálogo constante y asumiendo responsabilidades hacia los demás y hacia sí mismos, logrando una investigación y comprensión ética.

Este fomento del pensamiento ético en los niños y niñas del ABS se mostró importante ya que les dio la oportunidad de reflexionar sobre las situaciones que les rodean, no siendo solo espectadores de estas, sino involucrándose en ellas, dándoles una mejor noción sobre lo que les sucede y lo que sucede en el mundo, abriendo la posibilidad de que reforzaran su idea sobre sí mismos, sus capacidades y su rol en el mundo. Asimismo las herramientas para pensar les dio la posibilidad de reflexionar sobre las emociones y la importancia de comprenderlas, el como calmarnos, y ponernos en el lugar de los demás y de lo que están sintiendo, desarrollando no solo un sentimiento de empatía, sino de comprensión, mejorando sus relaciones con los demás y las maneras de resolver sus conflictos y frustraciones.

Una vez cumplido el objetivo, se puede afirmar que este proyecto mostró una nueva forma de hacer filosofía con niños y niñas. Aunque una de las premisas de la Filosofía para

Niños es partir de las preguntas de los niños y no responder para fomentar su propio pensamiento, en el contexto del ABS, fue necesario aclarar previamente los conceptos, y las preguntas se cambiaron en su mayoría por ejemplos claros y específicos. Sin embargo, esto no impidió que el ejercicio fuera filosófico, sino que se presentó una nueva manera en la que los niños pueden fortalecer y guiar su propio pensamiento, no sólo a través de sus propias preguntas, sino también organizando hipótesis para resolver situaciones planteadas previamente y reflexionando sobre situaciones de su vida cotidiana.

También se puede concluir que la Lengua de Señas juega un papel muy importante en la vida de las niñas y niños Sordos, y por ende fue uno de los aspectos más relevantes durante el proyecto. La Lengua de Señas constituye su subjetividad y les ayuda a comprender su papel en el mundo, ya que atraviesa todas sus vivencias y por ende, sus reflexiones éticas. Cada seña y expresión visogestual marcó de manera significativa cada aspecto del proyecto, ya que fue el medio a través del cual manifestaron su comprensión de los conceptos y sus subjetividades. La LSC, no solo es importante como medio de expresión, sino que también desempeña un papel crucial en la concepción de su relación con los demás. Por ejemplo, en el concepto de amistad, era fundamental que la otra persona tuviera acceso y conocimiento de la lengua de señas. Además, las relaciones con sus familiares se fortalecían o debilitaban en función de este factor. Del mismo modo, la comprensión de conceptos como la justicia se contextualizó en su diferencia lingüística y cultural, reconociendo que surge de la diversidad y el reconocimiento de nuestras diferencias. Este aspecto también se presentó como un desafío durante el desarrollo de la propuesta, ya que la falta de familiaridad con LSC generó ciertas barreras de comunicación.

Aunque se pudieron superar en cierta medida, podrían haberse mejorado para un desarrollo más óptimo.

Por último, aunque este proyecto no pretendía desarrollar un programa común para todas las niñas y niños Sordos, queda abierto como una invitación a realizar filosofía desde diferentes perspectivas y mundos. Trabajar con niñas y niños Sordos es un desafío, pero también una oportunidad, no solo de transformar su mundo, sino también de transformarnos a nosotros mismos. Es volcar la mirada hacia otro lado, y comprender lo que nos rodea de una manera distinta, este proyecto es una invitación a que todos empecemos a apreciar los rostros, las miradas, los gestos, a que todos nos atrevamos a ver. Es también una invitación a ver la educación filosófica no sólo mediada por conceptos, sino también guiada por los aprecio, el cariño; es hacer filosofía con los niños y niñas no solo con el pensamiento, sino también con el corazón.

Referencias

- Aquino, T. (2006). *Suma de teología II*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempo de oscuridad*. Gedisa.
- Aristóteles. (1985). *Ética eudemia*. Gredos.
- Arrieta, T. (2020). *Historia de la ética*. Unsa.
- Austin, J. (1962). *¿Cómo hacer las cosas con palabras?* Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad y holocausto*. Sequitur.
- BBVA. (2023). *Comunidad de diálogo (ética del cuidado)*. BBVA.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel*. Celadon books.
- Canal de sociología. (11 octubre de 2016) debate de Chomsky y Foucault. Justicia versus poder.
<https://youtu.be/GazE5vFuFMs> (<https://youtu.be/GazE5vFuFMs>).
- Cicerón. (1984). *Laelius de Amicitia*. Bosch.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Tecnos.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Trota.
- Derrida, J. (2000). *Estados de ánimo del psicoanálisis*. Universidad Arcis.
- Epicuro. (2012). *Obras completas*. En *máximas capitales* (pp 93-98). Letras capitales.
- Gothfrog. (27 Agosto de 2019). *Wings, Animated Short Film*. <https://youtu.be/RtU8nBnpFVE>
- Gumperz, J. (2002). *Discourse strategies*. Cambridge University.
- ICBF. (s.f). *Orientaciones pedagógicas para la atención y promoción de la inclusión de niñas y niños menos de seis años con discapacidad auditiva*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

- INSOR. (s.f). *Educación bilingüe para Sordos. Etapa escolar*. Ministerio de Educación.
- INSOR. (s.f). *Los modelos lingüísticos Sordos en la educación de estudiantes Sordos*. Ministerio de educación.
- Isolda. (1 de junio de 2016). *La gran pregunta, la amistad*. <https://www.youtube.com/watch?v=e-PJSsHoeo>
- Kant, I. & Constant, B. (2012). *¿Hay derecho a mentir?* Tecnos.
- Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber*. Anagrama.
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Kapelusz.
- Marzo, A. (2022). *La lengua de señas. Su importancia en la educación de Sordos*. Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Melendres, G. (2003). *El sordo como otro*. INSOR.
- Mendiola, I. (2006). *Elogio de la mentira*. Lengua de trapo.
- Mora, F. (1964). *Diccionario filosófico tomo I*. Montecasino.
- Nietzsche, F. (2003). *Genealogía de la moral*. Tecnos.
- Nietzsche, F. (2012). *Más allá del bien y del mal*. Alianza.
- Nietzsche, F. (2019). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Greenbooks.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.
- Pineda, D. (1992). *Universitas Philosophica*. En *filosofía para niños: un acercamiento* (pp 103-121). Pontificia Universidad Javeriana.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños, el abc*. Beta.
- Pixar. (10 de febrero 2019). *Kitbull*. <https://www.youtube.com/watch?v=AZS5cgybKcI>
- Platón. (1985). *Lisis*. Gredos.

Platón. (2003). *República*. Gredos.

Primer Frame. (15 de enero de 2013). El vendedor de humo.

<https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4>

Sátiro, A. (2010). *10 aniversario del proyecto Noria*. Crearmundos.

Schopenhauer, A. (2002). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Siglo veintiuno.

Seneca, L. (2003). *De la clemencia al emperador Nerón*. Biblioteca virtual.

Smita Minda. (20 de abril de 2019). We Love Animals.

<https://www.youtube.com/watch?v=oDkiBrG-b3w&t=2s>

Suárez, M. (1996). *Las habilidades sociales en los niños Sordos profundos*. Universidad de la Laguna.

Suárez, M. (1996). *Las habilidades sociales en los niños Sordos profundos*. Universidad de la Laguna.

Veinberg, S. (2002). *Perspectiva socioantropológica de la Sordera*. Universidad de Buenos Aires.

Vélez, W. (2010). *Logos: más allá de la palabra escrita o hablada*. Universidad de Antioquia.

Vesga, L. y Lasso, D. & Tobar, M. (2016). *Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños Sordos de una Institución Educativa pública en la ciudad de Popayán (Cauca)*. Revista Katharsis.