

Cinco
experiencias que
construyen

Cinco
experiencias que
construyen

Cinco
experiencias que
construyen

Cinco
experiencias que

Cinco
experiencias que
construyen

La ciudadanía creativa en la primera infancia

Zaily del Pilar García Gutiérrez
Alejandra Herrero Hernández
(comps.)



Cinco
experiencias que
construyen

la ciudadanía creativa en la primera infancia



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Director de Investigaciones - PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial

Nelson Iván Bedoya

Director de Investigación Bogotá presencial

Benjamín Barón Velandia

Coordinador de Publicaciones Bogotá presencial

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decano Facultad de Educación

Camilo Aurelio Velandia Rodríguez

Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia / Cindy Tatiana Carrero Torres, Andrea Cortés Estupiñán, Adriana Tabares Salazar...[y otros 11.]. Compiladoras y autoras Zaily del Pilar García Gutiérrez y Alejandra Herrero Hernández. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-572-0
141p.: il.

1.Métodos de enseñanza -- Estudio de casos -- Colombia 2.Pedagogía -- Investigaciones -- Colombia 3.Educación en niños -- Estudios de casos 4.Educación primaria -- Investigaciones 5.Técnicas de enseñanza -- Colombia 6.Percepción -- Enseñanza -- Colombia 7.Razonamiento infantil -- Enseñanza -- Colombia i.Cortés Estupiñán, Andrea ii.Tabares Salazar, Adriana iii.González Riveros, Ada Marcela iv.Gallo Bohórquez, Linda v.Lozano Herrera, Eusebio vi. Salamanca Rivera, Ángela Rocío vii.Forero Jiménez, Stefania viii.Orozco Walteros, Miguel Esteban ix.Feo Sánchez, Angie Natalia x.Cristancho Giraldo, Claudia xi.Puentes Morera, John Edison xii.Mendoza Puerto, Leidy Constanza xiii.Báez Peñuela, Marcela Carolina xiv.García Gutiérrez, Zaily del Pilar (compiladora y autora) xv.Herrero Hernández, Alejandra (compiladora y autora)

CDD: 372.011 C45c BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 104405

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104405>

Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia

Compiladoras

Zaily del Pilar García Gutiérrez
Alejandra Herrero Hernández

Autores

Zaily del Pilar García Gutiérrez, Alejandra Herrero Hernández, Cindy Tatiana Carrero Torres, Andrea Cortés Estupiñán, Adriana Tabares Salazar, Ada Marcela González Riveros, Linda Gallo Bohórquez, Eusebio Lozano Herrera, Ángela Rocío Salamanca Rivera, Stefania Forero Jiménez, Miguel Esteban Orozco Walteros, Angie Natalia Feo Sánchez, Claudia Cristancho Giraldo, John Edison Puentes Morera, Leidy Constanza Mendoza Puerto, Marcela Carolina Báez Peñuela.

Asistente editorial

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Corrección de estilo

Miguel Fernando Niño Roa

Diagramación

Mauricio Salamanca

Ilustración

Álvaro Sebastián Jiménez Cortés

Título de la obra:

Juego libre-mente

Primera edición digital 2022

eISBN: 978-958-763-572-0

DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0>

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recibido del manuscrito: mayo de 2022

Evaluado: junio de 2022

Ajustado por autores: julio 2022

Aprobado: agosto de 2022

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D. C. - Colombia

2022

Esta publicación es el resultado de la investigación CT 452-2020, financiada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - Minciencias, en alianza con el Ministerio de Educación junto con la Fundación United Way; mediante la "Invitación Innovación Educativa desde la Primera Infancia Número 1003 – 2019".

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia* fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.



Contenido

Compiladoras	IX
Autores	XI
Prólogo	3
Introducción	7
Resumen	13
Capítulo 1. La experiencia de desarrollar las habilidades de percepción desde la filosofía lúdica en el Jardín Infantil Alejandría	15
<i>The experience of developing perception skills from a playful philosophy in the Alejandría Kindergarten</i>	
<i>A experiênciã de desenvolver habilidades perceptivas a partir de uma filosofia lúdica no Jardim de Infância de Alejandría</i>	
CINDY TATIANA CARRERO TORRES, ANDREA CORTÉS ESTUPIÑÁN, ANGIE NATALIA FEO SÁNCHEZ, MIGUEL ESTEBAN OROZCO WALTEROS, ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ	

Capítulo 2. Jardín Infantil Emanuel, una experiencia filosófico-educativa en clave de las habilidades de razonamiento	39
<i>Emanuel Kindergarten, a philosophical-educational experience in the key of reasoning skills</i>	
<i>Emanuel Kindergarten, uma experiência filosófico-educacional baseada na capacidade de raciocínio</i>	
CLAUDIA CRISTANCHO GIRALDO, EUSEBIO LOZANO HERRERA, JOHN EDISON PUENTES MORERA, ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ	
Capítulo 3. Las habilidades de traducción en el contexto de la ciudadanía creativa, una experiencia en la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo	59
<i>Translation skills in the context of creative citizenship, an experience at the Library, Ludoteca Il Nido del Gufo</i>	
<i>Habilidades de tradução no contexto da cidadania criativa, uma experiência na Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo</i>	
ADRIANA TABARES SALAZAR, LEIDY CONSTANZA MENDOZA PUERTO, ADA MARCELA GONZÁLEZ RIVEROS, LINDA GALLO BOHÓRQUEZ, ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ	
Capítulo 4. Ciudadanía creativa en el Jardín Infantil George Williams, una apuesta por plantar la paz desde las infancias	85
<i>Creative citizenship at the George Williams Kindergarten, a commitment to planting peace from childhood</i>	
<i>Cidadania criativa no Jardim de Infância George Williams, um compromisso de plantar a paz desde a infância</i>	
ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ, ADA MARCELA GONZÁLEZ RIVEROS, ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ	
Capítulo 5. Evaluación figuroanalógica en la Fundación Albert Einstein, hacia el desarrollo del razonamiento analógico del niño como ciudadano creativo	111
<i>Figuroanalogical evaluation at the Albert Einstein Foundation, towards the development of the child's analogical reasoning as a creative citizen</i>	
<i>Avaliação figuroanalógica na Fundação Albert Einstein, em direção ao desenvolvimento do raciocínio analógico da criança como cidadã criativa</i>	
EUSEBIO LOZANO HERRERA, STEFANÍA FORERO JIMÉNEZ, MARCELA CAROLINA BÁEZ PEÑUELA, ÁNGELA ROCÍO SALAMANCA RIVERA, ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ	
Conclusiones	133
Índice de figuras	136



Compiladoras

 ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ

Doctora en Currículo, Profesorado e Instituciones Educativas de la Universidad de Granada España, magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora Asociada de la Maestría de Ambientes de Aprendizaje y líder de proyecto de investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Con experiencia como docente de educación infantil durante siete años y como docente universitaria en un periodo de doce años. Intereses investigativos en primera infancia, educación infantil, formación de docentes, prácticas docentes y educación superior en educación. Integrante del grupo de investigación Innovación Educativa y Cambio Social (A1) y Ambiente de Aprendizaje (A1). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9846-7762> (Compiladora y autora de los capítulos 2, 4 y 5).

 ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ

Máster en Educación de la Universidad a Distancia de Madrid, Maestrante en Historia del Arte de la Universidad Libre de Berlín, Historiadora del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid, Investigadora en pensamiento creativo infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Con experiencia en formación de facilitadores en Filosofía para Niños, filosofía lúdica, ciudadanía creativa y mediación pedagógica en el ámbito museístico y elaboración de guías didácticas. Intereses investigativos en Filosofía para Niños, Filosofía con Niños, educación popular, procesos de creación artística e innovación social y formación docente. Integrante del grupo de investigación LISIS: Educación filosófica. ORDIC: <https://orcid.org/0000-0002-1042-278X> (Compiladora y autora de los capítulos 1, 3 y 4).



Autores

CINDY TATIANA CARRERO TORRES

Doctora en Desarrollo Local y Cooperación al Desarrollo, Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Jaume I, Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia. Estancia de investigación predoctoral en la Escuela de Relaciones Internacionales de la Universidad de El Salvador, sobre el impacto psicosocial del conflicto armado en la población salvadoreña. Docente investigadora en el programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Miembro del grupo de investigación Crisálida (clasificación B de Minciencias) y del proyecto táctico Marfil de Filosofía para/con niños en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Miembro del grupo de investigación en salud mental de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Colombia (clasificación A de Minciencias).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-4488>.

id ANDREA CORTÉS ESTUPIÑÁN

Magister en Neuropsicología y Educación, Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial. Con nueve años de experiencia en trabajo con primera infancia y acompañamiento a procesos de inclusión en el aula, dos años de experiencia como docente universitaria de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, con interés investigativos en Filosofía para Niños, educación e infancias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2609-0580>.

id ADRIANA TABARES SALAZAR

Magister en Educación con énfasis en Sistemas Didácticos de Lenguaje. Licenciada en Educación Preescolar, docente investigadora y coordinadora académica de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Experiencia en docencia universitaria y en primera infancia por más de quince años. Intereses de investigación en procesos lectores y escritores en primera en infancia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2176-1143>.

id ADA MARCELA GONZÁLEZ RIVEROS

Estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad La Salle - Colombia. Magister en Educación, Máster en Neuropsicología y Educación. Especialista en Lenguaje y Pedagogía por Proyectos. Licenciada en Educación Preescolar. Docente investigadora en la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Intereses investigativos y publicaciones relacionadas con infancias, desarrollo infantil, formación docente, construcción de paz y neuroeducación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5386-0088>.

id LINDA GALLO BOHÓRQUEZ

Magister en Psicología Clínica. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el Programa de Psicología, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, y miembro del Grupo MARFIL. Intereses de investigación en Filosofía para Niños, ciudadanía creativa y construcción de paz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6439-7903>.

id EUSEBIO LOZANO HERRERA

Magister en Innovaciones Sociales en Educación, Máster en Enseñanza de Lengua y Cultura Española, Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana. Docente universitario, investigador y líder de proyectos en diferentes niveles educativos. Tutor de trabajos de grado en el nivel de maestría y pregrado. Director de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Intereses investigativos en educación disruptiva, humanidades, literatura, lenguajes y educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2859-2445>.

id ÁNGELA ROCÍO SALAMANCA RIVERA

Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia, Diplomada en Ciudadanía Creativa. Tiene experiencia en docencia, gerencia y gestión de proyectos educativos para la primera infancia, planeación y ajustes curriculares en educación básica y formación de formadores de educación inicial. Representante Legal de la Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3347-4101>.

id STEFANIA FORERO JIMÉNEZ

Candidata a grado de la Licenciatura en Educación Infantil. Auxiliar de la investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Experiencia con infancias como educadora infantil y especial desde hace tres años. Intereses investigativos en infancias, procesos de inclusión hacia poblaciones con capacidades diversas, Filosofía para Niños y ciudadanía creativa para la construcción de paz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7861-4307>.

id MIGUEL ESTEBAN OROZCO WALTEROS

Trabajador social con experiencia en atención psicosocial y pedagógica de NNAJ en condiciones de vulnerabilidad social. 5 años de experiencia como servidor público en el Distrito a cargo de la coordinación local de acciones extramurales de atención a NNAJ en Chapinero y zona centro. Tiene siete años de experiencia como gestor pedagógico y social con el sector salud y

organizaciones de base comunitaria en temas relacionados con diversidad, género, salud sexual y reproductiva, promoción de autocuidado y gestión comunitaria con poblaciones en alto riesgo de desarrollar enfermedades psicosociales. <https://orcid.org/0000-0003-1403-9419>

 ANGIE NATALIA FEO SÁNCHEZ

Licenciada en Pedagogía Infantil. Diplomada en Ciudadanía Creativa. Auxiliar de investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y docente en primera infancia. Intereses investigativos en Filosofía para Niños y realidades sociales. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6341-4858>

 CLAUDIA CRISTANCHO GIRALDO

Magister en Educación y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana. Con doce años de experiencia en formación integral de infancias. Docente, investigadora y asesora de prácticas de la Licenciatura de Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Intereses investigativos en desarrollo infantil y contextos educativos convencionales y no convencionales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3509-7135>

 JOHN EDISON PUENTES MORERA

Maestrante en Ética y Problemas Morales Contemporáneos, Especialista en Ética y Licenciado en Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Auxiliar de investigación con intereses investigativos en Filosofía para Niños, filosofía de la cultura, filosofía latinoamericana y filosofía moral. ORCID: <https://orcid.org/00000002-3959-5801>

 LEIDY CONSTANZA MENDOZA PUERTO

Magister en Docencia, Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Con experiencia como docente investigadora en primera infancia y educación superior de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Líder y coordinadora técnica de pedagógica en proyectos distritales y nacionales dirigidos a la primera infancia

y las trayectorias educativas en relación con las políticas públicas. Directora/tutora de tesis de pregrado y maestría. Con interés investigativos en infancias y cotidianidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6364-2009>

 MARCELA CAROLINA BÁEZ PEÑUELA

Magíster en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y La Universidad Santo Tomás en Bogotá. Sus temas de investigación se enfocan en el estudio de la literatura afro producida por diversos autores, en especial, la producción literaria de los escritores del pacífico colombiano específicamente del Chocó. Ha participado en varios proyectos de investigación, publicaciones y eventos académicos a nivel nacional e internacional. <https://orcid.org/0000-0003-1187-3141>



Prólogo

La investigación en el campo de la educación nos lleva por múltiples caminos. En ellos se recorren prácticas críticas, reflexivas y autocorrectivas que aporten valor al sentido mismo del actuar pedagógico, su alcance y sus fines. El educador busca que sus discípulos fortalezcan sus habilidades al servicio de su propio proyecto de vida, logrando promover al máximo las disposiciones para que lleguen a ser responsables, no solo de sí mismos, sino del entorno en el que habitan. Educar, en este sentido, es cualificar las habilidades de la persona para su propio desarrollo y el de la sociedad. Es así que, la investigación realizada por el grupo interdisciplinar de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, aporta valor a la comprensión de los procesos formativos en la primera infancia, considerando cómo favorecer las habilidades de las niñas y niños para que éstos, desde su ciudadanía, aporten su comprensión de realidad, transformación de la misma, y reconfiguración de sus entornos inmediatos.

El ejercicio realizado por los investigadores en el libro *Cinco experiencias* tiene como campo de reflexión el aporte del filosofar con las infancias en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, demostrando en cada capítulo cómo éstas contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, creativos y cuidantes. Los investigadores se comprometieron a pensar con las infancias desde su rol como ciudadanos, buscando potenciar las distintas habilidades por medio de las cuales interactúan con el mundo y asumieron el reto de sistematizar sus experiencias pedagógicas, al reflexionar sobre el valor de la filosofía al servicio de las nuevas ciudadanía. Una labor que merece ser exaltada, pues pone en el marco del filosofar con las niñas y los niños, una manera lúdica y comunitaria, la intención de dar valor al ejercicio de formar para la promoción de sociedades democráticas.

La población con la que trabajaron los investigadores, brindó la oportunidad de potenciar un pensamiento multidimensional en la primera infancia, aunque se centraron en un aspecto particular, resaltaron el impacto de determinadas habilidades en la promoción del pensamiento infantil. Además, al desarrollar la investigación en territorios de Bogotá y Soacha, se ofreció la oportunidad para que las niñas y los niños participaran en un ejercicio dialógico, permitiéndoles alzar sus voces para ser escuchados incluso por ellos mismos, — ganando en confianza —, al fortalecer su rol como habitantes de un espacio que no solo merece ser explorado, sino transformado.

La clave del proceso realizado en este libro, consiste en reconocer que las niñas y los niños poseen una voz propia, con la cual expresan lo que pasa en sus vidas, son capaces de pensar reflexivamente y logran llegar a conclusiones para apoyar sus posturas ante la realidad. Por tanto, las niñas y los niños merecen ser escuchados y animados a continuar explorando y significando diversos aspectos de sus experiencias, al entrar en diálogo con otras voces, para así dinamizar su visión del mundo, ampliando de esta manera su mirada al reconocer la multiplicidad y diversidad en los modos de pensar. El reconocer la capacidad de **razonar** de las niñas y niños en el ámbito de la educación, coadyuva a que a través del diálogo cualifiquen

el uso de buenas razones, infieran y relacionen distintos aspectos que se van tejiendo a través de un encuentro argumentado y colaborativo. Las niñas y niños con los que se trabajó en el proyecto que da vida a este libro, se les empoderó como ciudadanos activos, quienes pueden argumentar y expresar sus posturas con autonomía.

Por otro lado, estimular la manera como las niñas y niños **perciben** el mundo a través de los distintos canales sensoriales, lleva a ampliar su comprensión al explorar las distintas ideas que están contenidas en él. Jugar a pensar a través de los sentidos les permite a las niñas y niños a potenciar las capacidades que tienen para captar e interpretar los estímulos que el mundo les da, discriminando y reconociendo el valor de su propio pensamiento y la comprensión del modo de pensar de los otros, elementos que se conectan como partes de un todo que es captado para ser interpretado.

Igualmente, en este libro se invita a estimular la relación que hay entre el pensamiento y el lenguaje a través de las habilidades de **traducción**, por medio del cual se reconoce que las infancias puedan recrear su pensamiento en multiplicidad de lenguajes para comunicar significado de diversos modos; esto les permite ir ganando en flexibilidad al modificar, cuando es necesario, su modo de pensar e interpretar dinámicamente otros modos de abordar una realidad.

Las habilidades de pensamiento anteriormente descritas, están puestas en conjunto en este libro, sobre la capacidad que tiene la niña y el niño para transformar su entorno pues, así sea en espacios de fantasía, se ejercita el pensamiento crítico, pero a su vez creativo, en tanto se estimula y potencia el desarrollo del razonamiento. Por otra parte, los investigadores se comprometen con una postura ética que permite no solo coexistir con la tarea educativa, sino establecer un compromiso cuidante con ella, pues amplían la mirada de la infancia, su voz y su realidad, estimulando el pensamiento de las niñas y los niños, para que generen nuevas ideas al servicio de sus comunidades.

Así pues, las voces de las niñas y los niños, orquestadas en el espacio dialógico que construyeron los investigadores, dan razón de las distintas habilidades de pensamiento, que llevaron a los infantes a conectarse con aquello que captó su atención, generó asombro y desconcierto en ellos, comprometiéndose en un ejercicio de pensar con otros y en ese encuentro construir mundos posibles.

La invitación es a reconocer el valor de cada exploración en los cinco puntos cardinales seleccionados para esta investigación, identificar los modos de pensar que manifestaron los infantes y conectar con el análisis que se desarrolla en cada caso para mostrar cómo, al estimular estas habilidades, las infancias asumen disposiciones y compromisos que los llevan a construir de manera comunitaria el mundo en el que quieren vivir.

De hecho, el mundo ofrece una cantidad de datos que pueden ser asumidos por las niñas y los niños de una manera lúdica para ser puestos en paréntesis y ser explorados por diversos modos del pensamiento. Si además el contexto que habitan los pequeños filósofos demanda consideraciones especiales de indignación sobre la vulneración de los derechos humanos, los lleva no solo a conectarse con unos datos específicos de su realidad, sino a asumir una postura que les permita juzgar de manera crítica lo que allí acontece, y con ello asumir una postura reflexiva sobre su contexto y el proyecto de vida en comunidad que allí se materializa.

Nancy Adriana González Fernández
Pontificia Universidad Javeriana



Introducción

La consigna por incursionar en propuestas educativas cada vez más armonizadas con las potencialidades de las infancias como sujetos de derechos que ejercen la participación ciudadana, es un interés que toma mayor relevancia en los diferentes ámbitos que colindan con la educación de la primera infancia. En particular, este libro compila las experiencias de cinco centros educativos, que receptivos ante este llamado, incursionan en Filosofía para Niños, como una alternativa filosófico-educativa que basada en la pregunta y la lúdica en el marco de la ciudadanía creativa, hacen de las comunidades de diálogo un ambiente de aprendizaje oportuno que resuena ante las demandas, necesidades, singularidades e intereses formativos de las infancias.

Dichas experiencias filosófico-educativas se implementan como parte de un macroproyecto de investigación titulado *Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz*, iniciativa que

financiada por Minciencias¹, es liderada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, una institución de educación superior comprometida con la transformación social a partir de una educación de calidad para todos.

Desde el objetivo común de potenciar el pensamiento multidimensional a partir de la ciudadanía creativa; UNIMINUTO consolida un grupo interdisciplinario de investigadores, integrado por docentes y estudiantes vinculados a los programas de Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Licenciatura en Filosofía, Trabajo Social y Psicología, de la mano del proyecto Marfil². Así mismo se reconoce la vinculación de dichos investigadores a los grupos: Innovación Educativa y Cambio Social, Ambiente de Aprendizaje y LISIS: educación filosófica; lo que a su vez representa una contribución a las líneas de investigación: Investigaciones Educativas en Infancias Transformadoras-IN-ÉDITAS, Didácticas Específicas y Filosofía para Niños, respectivamente, teniendo en cuenta la naturaleza investigativa del presente libro.

Una metodología en común traza el recorrido investigativo de las cinco experiencias filosófico-educativas. Alineados con la macroinvestigación, en todos los centros educativos de primera infancia se desarrolla un diseño cualitativo con método de investigación acción educativa. La recolección de datos se hace a través de la observación acción participante con registro en diario de campo. La población total de los cinco centros educativos está compuesta por quinientos veinticinco niños³, de quienes se selecciona en cada jardín infantil, una muestra no probabilística conformada por conveniencia, los criterios de selección tenidos en cuenta son: que el grupo seleccionado no supere los veinticinco a treinta niños, que estén

1 Proyecto código con fecha de ejecución del 29 julio de 2020 hasta el 29 de julio de 2022.

2 Para más información sobre el proyecto Marfil consultar la página Web: <https://www.uniminuto.edu/marfil>.

3 Coherente con la naturaleza conceptual y metodológica de este libro, el cual parte del reconocimiento de las infancias como sujetos de derecho que ejercen la ciudadanía creativa para potenciar su pensamiento multidimensional desde Filosofía para Niños; cada vez que se mencione la palabra niño, se hace referencia a todos los géneros, binarios o no binarios, que se pueden manifiestan en las infancias.

entre los tres y seis años de edad y tengan la disponibilidad de asistir permanentemente a las comunidades de diálogo; criterios que atienden a los requerimientos didácticos de este tipo de propuestas filosófico-educativas.

La experiencia investigativa se desarrolla en cinco territorios, uno de ellos en Soacha, Cundinamarca y los cuatro restantes en Bogotá. En concreto se cuenta con la participación del Jardín Infantil Alejandría, ubicado en Ciudad Bolívar, el Jardín Infantil George Williams en San Cristóbal Sur y el Jardín Infantil Enmanuel situado en Tunjuelito, estos tres hacen parte de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ-YMCA), otro de los espacios aliados es la Asociación Il Nido del Gufo: biblioteca, ludoteca y centro cultural, ubicado en Suba Lisboa, y por último el Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein, en Soacha, localidad aledaña a la ciudad de Bogotá.

Cada uno de estos centros educativos de primera infancia en los que toma vida la investigación se adhieren al objetivo y la metodología común del macroproyecto, según los intereses propios del contexto al que pertenece, quiere decir que se manifiesta una relación sinérgica entre lo global de la macroinvestigación y lo particular de cada territorio. Conscientes de esta armonización todos los capítulos de este libro se articulan bajo un objetivo y una misma línea metodológica en común, sin embargo, cada uno de ellos expone intereses particulares, de acuerdo con las demandas de las poblaciones de cada territorio vinculado, lo que da cuenta de unos hallazgos propios de los rasgos identitarios de cada jardín infantil, que a su vez revierten en los resultados de la macroinvestigación.

Así las cosas, los tres primeros capítulos centran el interés analítico de los resultados de la investigación en las habilidades de pensamiento, de estos el tercero, junto con el cuarto, abordan los microproyectos de ciudadanía creativa, el quinto se focaliza en la evaluación figuroanalógica. De manera particular, el primer capítulo aborda las habilidades de percepción como un componente ineludible en la propuesta de filosofía lúdica implementada con niños de primera infancia en el Jardín Infantil Alejandría; el segundo apartado presenta el desarrollo de las habilidades

de razonamiento en los niños participantes para incursionar en su pensamiento multidimensional.

El siguiente capítulo, el tercero, recoge la experiencia vivida en la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo a partir del fomento de las habilidades de traducción, lo que contribuye a la generación de la iniciativa *Recorridos limpios y seguros* en relación con la contaminación de residuos urbanos, que se configura cómo un microproyecto de ciudadanía creativa; acción micropolítica que también permea el cuarto capítulo, en el cual se da cuenta de una experiencia educativa en clave de la creación del microproyecto de ciudadanía creativa *PlantaPaz*, que apuesta por una educación para la paz desde las virtudes en la primera infancia del Jardín Infantil George Williams.

El quinto capítulo de este libro profundiza en la evaluación figuraanalógica como una manera alternativa de acercarse a la evaluación en la primera infancia y promocionar el desarrollo del razonamiento analógico en los niños del CAI Albert Einstein. Para cerrar se presenta en las conclusiones las transiciones progresivas que experimentan los niños en el desarrollo de sus habilidades del pensamiento, esto asociado con la participación en el desarrollo de microproyectos, en los cuales desde el ejercicio de la ciudadanía creativa fortalecen su pensamiento multidimensional, al mismo tiempo que aportan a la mejora de las condiciones sociales de su entorno.

Dichas habilidades desarrolladas en los niños se evidencian en la generación de microproyectos de ciudadanía creativa desde el aporte a la transformación social de los territorios particulares, en tanto las infancias manifiestan indignación frente a la vulneración de derechos humanos, lo que implica que se reconocen como ciudadanos creativos, ya que son capaces de identificar problemáticas en sus entornos y plantear soluciones de acuerdo con la imaginación ética en favor de una construcción de paz a partir de las infancias.

Este compendio de capítulos resultado de investigación refleja las voluntades por iniciar un cambio en la educación de la primera infancia, que trascienda en la transformación social hacia realidades más dignas y justas para todos; es una bocanada de aire fresco que experimentan los niños, los docentes, las familias, equipos directivos y coinvestigadores de los jardines infantiles y demás actores involucrados en este proyecto, que desde su rol de financiadores: Minciencias, Ministerio de Educación Nacional, United Way; ejecutores: UNIMINUTO; asesores: Asociación CREARMUNDOS y participantes: Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ-YMCA), Centro de atención infantil CAI Albert Einstein y la Asociación El Nido del Gufo: biblioteca, ludoteca y centro cultural; hacen posible esta publicación, a quienes se les reconoce y agradece por su participación.

Instalada en la posibilidad de socializar, amplificar e incluso inspirar, esta publicación representa una contribución a la reflexión académica, el desarrollo conceptual y la exploración metodológica de nuevas alternativas educativas para las infancias en correlación directa con Filosofía para Niños, lo cual se configura en una fuente de conocimiento en escenarios de índole académica, investigativa, política o práctica que tenga relación directa con la formación de la primera infancia.

■ Resumen

Este libro compila las experiencias de cinco centros educativos, que receptivos ante este llamado, incursionan en la filosofía para niños, como una alternativa filosófico-educativa que basada en la pregunta y la lúdica en el marco de la ciudadanía creativa, hacen de las comunidades de diálogo un ambiente de aprendizaje oportuno que resuena ante las demandas, necesidades, singularidades e intereses formativos de las infancias. Dichas experiencias filosófico-educativas se implementan como parte de un macroproyecto de investigación titulado *Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz*, iniciativa que financiada por Minciencias, es liderada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Este compendio de capítulos resultado de investigación refleja las voluntades por iniciar un cambio en la educación de la primera infancia, que trascienda en la transformación social hacia realidades más dignas y justas para todos; es una bocanada de aire fresco que experimentan los niños, los docentes, las familias, equipos directivos y coinvestigadores de los jardines infantiles y demás actores involucrados en este proyecto.

Palabras clave: Educación de la primera infancia, Educación ciudadana, Pensamiento crítico, Filosofía de la educación.

■ Abstract

This book compiles the experiences of five educational centers, which, receptive to this call, have ventured into philosophy for children as a philosophical-educational alternative based on questioning and playfulness within the framework of creative citizenship, making dialogue communities a timely learning environment that resonates with the demands, needs, singularities and formative interests of children. These philosophical-educational experiences are implemented as part of a macro research project entitled Creative citizenship from the promotion of critical, ethical and creative thinking in early childhood children as social actors and peace builders, an initiative funded by Minciencia and led by the Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. This compendium of chapters resulting from research reflects the will to initiate a change in early childhood education, which transcends in the social transformation towards more dignified and fairer realities for all; it is a breath of fresh air experienced by children, teachers, families, management teams and co-researchers of kindergartens and other actors involved in this project.

Keywords: Preschool education, Citizenship education, Critical mind, Educational philosophy

¿Cómo citar este libro? / *How to cite this work?*

APA

García-Gutiérrez, Z. y Herrero-Hernández, A. (Comp.). (2022). *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0>

MLA

García-Gutiérrez, Zaily del Pilar y Herrero-Hernández, Alejandra (Comp.) *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0>

Chicago

García-Gutiérrez, Zaily del Pilar y Herrero-Hernández, Alejandra (Comp.) *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0>



Capítulo 1

La experiencia de desarrollar las habilidades de percepción desde la filosofía lúdica en el Jardín Infantil Alejandría

The experience of developing perception skills from a playful philosophy in the Alejandría Kindergarten

A experiência de desenvolver habilidades perceptivas a partir de uma filosofia lúdica no Jardim de Infância de Alejandría

 CINDY TATIANA CARRERO TORRES*

 ANDREA CORTÉS ESTUPIÑÁN**

 ANGIE NATALIA FEO SÁNCHEZ***

 MIGUEL ESTEBAN OROZCO WALTEROS****

 ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ*****

* Doctora en Desarrollo Local y Cooperación Internacional, Magister en Cooperación al Desarrollo. Trabajadora Social. Docente investigadora, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: cindy.carrero@uniminuto.edu.

** Magister en Neuropsicología y Educación, Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Docente Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: andrea.cortes@uniminuto.edu.

*** Licenciada en Pedagogía Infantil, Auxiliar de Investigación Facultad de Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: afeosanchez@uniminuto.edu.co.

**** Trabajador Social, Proyecto táctico Marfil. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Con experiencia en la promoción, atención y restitución integral de derechos de NNAJ vinculados a prácticas delincuenciales y/o en condición de habitabilidad de calle; comunidad LGBTQ+. Con estudios en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: morozcowalt@uniminuto.edu.co.

***** Máster en Educación, Maestrante en Historia del Arte, Historiadora del Arte, Formadora de Filosofía Lúdica y Ciudadanía Creativa. Coordinadora de investigación, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: alejandra.herrero@uniminuto.edu.

Resumen

Este capítulo socializa la experiencia investigativa realizada en un centro de educación inicial, donde se lleva a cabo una propuesta filosófico-educativa, como parte de la macroinvestigación titulada Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz. Bajo el objetivo común de potenciar el *pensamiento multidimensional* de los niños mediante la gestión de microproyectos de *ciudadanía creativa*. Este capítulo se propone centralizar el interés analítico de los datos desde la *filosofía lúdica* en correlación a las *habilidades de percepción*, elementos que pautan el desarrollo teórico del capítulo. Para el despliegue metodológico se acude a la investigación acción educativa en el marco del paradigma cualitativo; la recolección de datos se hace a partir de diarios de campo mediante la observación participación. Del tratamiento de datos emergen dos hallazgos principales, se evidencia que las *infancias* son capaces de filosofar desde lo lúdico, así como lo filosófico emerge del desarrollo de las *habilidades de percepción*. Por último, en las conclusiones se sitúan las contribuciones y ventajas, pero también las tensiones que orbitan en la correlación entre *infancias* y filosofía, en lo que respecta a la *filosofía lúdica*.

Palabras clave: desarrollo de las habilidades, educación de la primera infancia, filosofía de la educación, percepción.

Abstract

This chapter socializes the research experience carried out in an early education center, where a philosophical-educational proposal is carried out, as part of the macro-research entitled “Creative citizenship from the promotion of critical, ethical and creative thinking in early childhood children as social actors and peace builders”. Under the common objective of promoting the *multidimensional thinking* of children through the management of *creative citizenship* micro-projects, this chapter proposes to focus the analytical interest of the data from the playful philosophy in correlation to the *perception skills*, elements that guide the theoretical development of the chapter. For the methodological deployment, the educational action research is used within the framework of the qualitative paradigm, the data collection is made from field diaries through participation observation, two main findings emerge from the data treatment, it is evident that children are capable of philosophizing from the playful, as well as the philosophical is emerging from the development of *perceptual skills*. Finally, in the conclusions, the contributions and advantages, but also the tensions that orbit in the correlation between *childhoods* and philosophy, with respect to *playful philosophy*, are placed.

Keyword: early childhood education, perception, philosophy of education, skill development.

Resumo

Este capítulo socializa a experiência de pesquisa realizada em um centro de educação infantil, onde é realizada uma proposta filosófico-educacional como parte da macropesquisa intitulada “Cidadania criativa a partir da promoção do pensamento crítico, ético e criativo nas crianças da primeira infância como atores sociais e construtores de paz”. Sob o objetivo comum de promover o *pensamento multidimensional* das crianças através da gestão de micro-projetos de *ciudadania criativa*, este capítulo visa focar o interesse analítico dos dados da *filosofia lúdica* em correlação com as *habilidades de percepção*, elementos que orientam o desenvolvimento teórico do capítulo. Para o desdobramento metodológico, a pesquisa de ação educativa é utilizada no âmbito do paradigma qualitativo, a coleta de dados é feita a partir de diários de campo através da observação participativa, duas descobertas principais emergem do tratamento de dados, é evidente que as crianças são capazes de filosofar a partir do lúdico, assim como o filosófico está emergindo a partir do desenvolvimento de *habilidades perceptivas*. Finalmente, nas conclusões, as contribuições e vantagens, mas também as tensões que orbitam na correlação entre infância e filosofia, no que diz respeito à *filosofia lúdica*, estão situadas.

Palavra chave: desenvolvimento de habilidades, educação infantil, filosofia da educação, percepção.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

APA

Carrero, T., Cortés, A., Feo, A., Orozco, M. y Herrero-Hernández, A. (2022). La experiencia de desarrollar las habilidades de percepción desde la filosofía lúdica en el Jardín Infantil Alejandría. En Z. García-Gutiérrez y A. Herrero-Hernández. (Comp.), *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia* (pp. 15 - 38). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-589-8.cap.1>

MLA

Carrero Torres, Cindy Tatiana, Feo Sánchez, Angie Natalia, Orozco Walteros, Miguel Esteban y Herrero-Hernández, Alejandra. “La experiencia de desarrollar las habilidades de percepción desde la filosofía lúdica en el Jardín Infantil Alejandría”. *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022, pp. 15 - 38. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-589-8.cap.1>

Chicago

Carrero Torres, Cindy Tatiana, Feo Sánchez, Angie Natalia, Orozco Walteros, Miguel Esteban y Herrero-Hernández, Alejandra. “La experiencia de desarrollar las habilidades de percepción desde la filosofía lúdica en el Jardín Infantil Alejandría”. En *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, pp. 15 - 38. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-589-8.cap.1>

■ Introducción

Este capítulo recoge la experiencia educativa de *filosofía lúdica* desarrollada en el Jardín Infantil Alejandría en la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), como parte de la macroinvestigación *Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz*¹. Alineado con el objetivo general de potenciar las capacidades de pensamiento crítico, ético y creativo en niños de primera infancia para la construcción de una *ciudadanía creativa*, este capítulo, ahonda en los análisis directamente asociados con las *habilidades de percepción* que desarrollan los niños del Jardín Infantil Alejandría, al hacer parte de propuesta educativa basada en la *filosofía lúdica*.

El capítulo se desglosa en tres apartados, el primero de índole conceptual, el cuál, desarrolla categorías de *filosofía lúdica* y las *habilidades de percepción* desde Sático (2016 y 2018), quien pone en escena las diversas aristas desde las cuales lo lúdico puede amplificar el alcance de la filosofía para promover las *habilidades* de pensamiento en los niños de primera infancia, es justamente el interés depositado en los primeros años de vida, el que da lugar al desarrollo teórico en la *habilidades de percepción*, en tanto se manifiestan con mayor intensidad en todo lo referido al componente sensorperceptivo.

El segundo apartado aborda el diseño metodológico de tipo cualitativo, con método de investigación acción educativa, recolecta los datos mediante la observación participante y diario de campo. Para el análisis de la información se utiliza el Software Nvivo versión Release 1.6.1. (1137) con licencia y Microsoft Excel 2021. Respecto a los hallazgos se evidencia que las *infancias* del Jardín Infantil Alejandría son capaces de jugar a pensar y pensar jugando desde la lúdica en el marco de las *comunidades de diálogo*, asimismo se manifiesta que las *habilidades de percepción* son

1 Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, bajo el liderazgo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, se desarrolla desde el julio de 2020 a julio de 2022.

fundamentales para el desarrollo del pensamiento filosófico en la primera infancia. Las conclusiones demarcan la observación y la *escucha atenta*, junto con *oler* y *tocar*, como *habilidades* transversales de la *percepción*, que por su naturaleza colindan con los fundamentos epistemológicos y metodológicos que inspiran la *filosofía lúdica*, dada su cercanía con estas como cualidades inherentes a la primera infancia.

- El componente *lúdico* en la filosofía y las *habilidades de percepción*, una propuesta atrevida desde las *infancias*

La *filosofía lúdica* hereda su desarrollo del proyecto de *Filosofía para Niños*² desde donde se retoman los elementos centrales del pensamiento crítico, ético y creativo, para establecer una *praxis* filosófica transformadora que sitúe a las *infancias* en un lugar desde el cuál se reconozca su aporte de manera valiosa en el ámbito de la filosofía (Accorinti, 2002). De esta manera, dicha propuesta se enmarca en el horizonte de la dimensión de la emoción, sentimiento y acción en relación con su intersección en lo social, en tanto que ofrece una mirada integradora en el ejercicio dialéctico que va más allá de relacionar informaciones para transformar realidades. Conforme a esto, la propuesta de Sático (2018) busca potencializar:

En niños y niñas el desarrollo autónomo de la capacidad de pensar mejor de forma crítica, creativa y ética, partiendo de una cuidada observación de su propio pensamiento y expresión lingüística. Para ello se plantea la dinámica de jugar a pensar estimular las habilidades de pensamiento de manera dialógica, integrada y holística. (p. 17).

Igualmente busca propiciar un pensamiento en las *infancias* que sea consciente y articulado, que emerja en escenarios educativos donde se favorece un interés especial respecto al movimiento corporal, las *habilidades de percepción*, las emociones y su consecuente actuar. En este sentido

2 A partir de aquí se denominará como FpN.

se afirma que “filosofar lúdicamente es jugar a pensar y pensar jugando” (Sátiro, 2018, p. 20). Asimismo, esta manifestación novedosa teje nuevas relaciones de participación e influencia entre la filosofía y la primera infancia, lo que posibilita que estas interactúen con lo otro desde el asombro y el descubrimiento del entorno a partir preguntas filosóficas, cuestionamientos y relaciones simbólicas que cargan de sentido la experiencia sensorial.

Conforme a este planteamiento se debe destacar que cuando las *infancias* filosofan también ríen, se mueven, danzan, brincan, caminan, exploran, preguntan, juegan, manipulan, descubren, imaginan y fantasean, de ahí no implica que la filosofía sea imprecisa, ambigua, confusa o vaga porque la primera infancia entre a interactuar con ella, sino más bien todo lo contrario, las *infancias* ofrecen nuevas búsquedas, interrogantes y finalmente una manera alternativa para acercarse al filosofar. De hecho, conviene señalar que:

A cada nueva pregunta enunciada por las infancias, la filosofía vuelve a surgir como la forma necesaria de pensar el mundo y el sí mismo. Obviamente, el deseo de autoconversación del gremio filosófico y el miedo a disolver el significado histórico de la filosofía provoca que muchos no quieran ejercitar esta mirada. (Sátiro, 2018, p. 20).

En este sentido se quiere resignificar el quehacer y el cómo hacer filosofía en los escenarios educativos para aportar nuevas miradas desde el cuestionamiento, el juego y con la voluntad de sacar a la filosofía de un mundo donde se piensa desde la cabeza, para aprender a filosofar desde y con el cuerpo en interrelación con la experiencia sensible, la diversidad y la lúdica. No solo es indispensable destacar el afán por sacar a la filosofía de un lugar inmóvil, sino que también se aboga por introducir el componente lúdico como una manera ineludible de pensar la filosofía. Resultado de este desafío y atrevimiento necesario, surge el reto por integrar aportes como los de Huizinga (1972) y Caillois (1986) en el ámbito de la filosofía, quienes consideran el juego como un valor intrínseco al ser humano, en tanto incursiona en la realidad social, brinda escenarios de expresión

libre y fluidos, e impacta en la construcción de la identidad colectiva e individual. En este sentido se otorga una especial atención al desarrollo de la primera infancia en tanto se favorece a partir de las *habilidades de percepción* y motrices, así como el desarrollo cognitivo, social, emocional y transcendental lo que permite al niño experimentar y descubrir el mundo y las múltiples posibilidades de acontecimientos que pueda imaginar y cuestionar.

En las vivencias de la cotidianidad los niños de primera infancia generan diversos cuestionamientos acerca de acontecimientos tangibles e intangibles y cómo estos se comportan en su realidad, asimismo se preguntan por aquellos hechos que no suceden e imaginan y crean diversas posibilidades de lo que en un tiempo condicional del verbo puede pasar (Feldman, 2008 y Santrock, 2004). De acuerdo con estas premisas, los niños están en una constante incertidumbre sobre el mundo que les rodea y enriquecen sus procesos de desarrollo a partir de la indagación sobre los hechos y las situaciones en las que participan activamente o adquieren un rol de observadores, “el niño se considera a menudo como un pequeño científico que explora el mundo y descubre los principios propios de su actividad” (Rogoff, 1993, p. 71).

Es, por tanto, que se aproximan a descubrir el mundo a través de sus sentidos y en consecuencia es imperioso proponer ambientes de aprendizaje enriquecidos (Cruz et al., 2021), (Durán y Martín, 2015) y (Flórez et al., 2017), ambientes multisensoriales en tanto ofrezcan diversas experiencias olfativas, táctiles, sonoras, visuales y gustativas, que provoquen un sin fin de oportunidades de exploración y experimentaciones, por parte de las *infancias*. Es desde el protagonismo otorgado al componente perceptual en la primera infancia, que la *filosofía lúdica* estructura su propuesta pedagógica direccionada a conectar con lo más profundo del mundo sensorial y sensibilidad, desde la cual el niño recepciona, interactúa y transforma el mundo. En palabras de Sático (2018), la consigna primordial para la *filosofía lúdica* será:

Estimular la capacidad interna de los infantes de aprehender e interpretar los estímulos exteriores e interiores, discriminándolos y reconociéndolos como tales. Es colaborar para que las criaturas, a partir de lo que perciben, puedan ser más críticas, más creativas y más éticamente cuidadosas. (p. 81).

Cobra relevancia aclarar en este punto, que la potenciación de las *habilidades perceptuales* se engrana en una relación articulada como parte de las seis categorías de *habilidades de pensamiento*; cuatro de estas: *razonamiento*, *conceptualización*³, *investigación* y *traducción*, propuestas originariamente por Lipman (1998), la siguiente categoría, las *habilidades de percepción* (Sátiro, 2004) y la última categoría, las *habilidades sociales*, trabajadas por el proyecto Marfil de UNIMINUTO⁴. Sin perder de vista esta articulación, a continuación se profundizan los componentes de *las habilidades de percepción* (Sátiro, 2018): *Observar, escuchar atentamente, saborear/degustar, oler, tocar, percibir movimientos (cinestesia) y conectar sensaciones (sinestesia)*.

- *Observar*: esta *habilidad* se comprende en el desarrollo del sentido visual, en tanto el niño logra captar y reconocer formas, colores, tonos y matices, una persona observadora es capaz de recoger información visualmente y estructurarla para conferir interpretaciones y significados conforme al contenido seleccionado. Cuanto más el niño observa, más amplifica su mirada y por tanto su competencia para comprender nuevos códigos, símbolos, iconos y referentes visuales que le proporcionan herramientas valiosas para interpretar su realidad. Algunos cuestionamientos en torno a esta *habilidad* son: sobre lo que has visto, oído, leído, puedes decir: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿de dónde viene?, ¿a dónde va?, ¿qué hace?, ¿quién es? En eso que observas, ¿notas algo familiar, sorprendente, interesante, curioso, divertido, trágico?

3 Las habilidades de conceptualización son nombradas por Lipman (1998) originariamente como “habilidades de información y organización” (p. 87) y posteriormente como “formación de conceptos o pensamiento conceptual” (p. 92), para este caso, los autores las enuncian como habilidades de conceptualización como también las nombra Sátiro (2004).

4 Para más información sobre el proyecto Marfil consultar la página Web: <https://www.uniminuto.edu/marfil>

- *Escuchar atentamente*: esta *habilidad* no implica únicamente el acto físico de percibir sonidos, sino más bien, aprender a interpretar aquello que se escucha, lo que implica paciencia y apertura para escuchar conscientemente espacios, personas, entornos, etc. que proporcionan informaciones útiles para aprender a comprender el mundo. Algunas preguntas pertinentes: ¿qué has escuchado?, ¿comprendes lo que has escuchado?, ¿por qué?
- *Saborear/degustar*: Estas son sensaciones básicas que se producen de manera localizada en la boca (Morgado, 2012), el otorgarles una importancia a dichas *habilidades* abre una apertura para explorar nuevos pensamientos y obtener nuevas maneras de filosofar, algunas preguntas en relación a estas *habilidades* son: ¿qué puedes descubrir partiendo del gusto de algo?
- *Oler*: desde estas nuevas perspectivas el prestarle un interés especial al sentido olfativo puede favorecer otras maneras de *percepción*, es necesario confiar más en las informaciones provenientes de lo olfativo, ya que se huele constantemente de manera innata, pero pocas son las veces que se genera un pensamiento consciente entorno a esta *percepción* olfativa, algunas preguntas que pueden guiar esta *habilidad* son: ¿cuál es el olor, el aroma, o la fragancia de lo que estás oliendo?, ¿te gusta su olor?, ¿por qué?
- *Tocar*: este es otro de los sentidos que explora constantemente de manera intrínseca al ser humano, pero pocas veces se vincula con procesos cognitivos que propicien el reconocer qué se toca a nivel senso-perceptual y cómo interpretar aquello que tocamos, en ese sentido, a partir del desarrollo de esta *habilidad* se busca fomentar un pensamiento consciente de las texturas y temperaturas e interpretar qué podemos descubrir a partir de estas informaciones. Algunas preguntas respecto a esto son: lo que estás tocando, ¿es duro, blando, liso, rugoso, frío, caliente...?, ¿te gusta su tacto?, ¿por qué?
- *Percibir movimientos (cinestesia)*: se refiere a cómo el niño se ubica en el espacio a partir del reconocimiento de sí mismo y del entorno, lo que incursiona en el desarrollo psicomotriz, cognitivo

y emocional de las *infancias*. La mayoría de los seres humanos se mueven constantemente, algunos movimientos son conscientes, otros inconscientes, puede ser muy estimulante tomarse un tiempo para contemplar y explorar dichos movimientos, algunas preguntas al respecto pueden ser: ¿qué movimiento has percibido?, ¿es un movimiento rápido, lento, suave, fuerte...?

- *Conectar sensaciones (sinestesia)*: “esta habilidad de pensamiento va conectada con lo que algunos neurocientíficos llaman de truco sensorial” (Sátiro, 2018, p. 97), requiere de la generación de nuevas relaciones metafóricas y comparativas que aportan a las *infancias* originalidad y flexibilidad mental, en tanto se fomenta la vinculación de todos los sentidos y se conecta con el pensamiento. Preguntas posibles: ¿sientes el gusto de un color?, ¿a qué huele un sonido?, ¿qué plato de comida representa este movimiento que observas?, ¿por qué?

El desarrollo de la *percepción* como parte integral de las *habilidades del pensamiento* de los niños (Sátiro, 2018) se convierte en una manera de acercarse a la promoción de su pensamiento autónomo, reflexivo, autorregulativo y autocorrectivo. Este postulado orienta una manera de implementar las comunidades de diálogo como mediaciones pedagógicas que acerquen y posibiliten el desarrollo del *pensamiento multidimensional* en las *infancias*, lo cual se articula en el diseño metodológico de la macroinvestigación.

■ *Las infancias irrumpen en el mundo de la filosofía, el Jardín Infantil Alejandría cuenta su experiencia*

El trayecto metodológico del proyecto se basa en la investigación cualitativa (Bonilla-Castro y Sehk, 2005, Buendía et al., 2005, Pérez, 2007 y Soto, 2021) llevada a cabo mediante el método de investigación acción educativa (Elliott, 1996 y Restrepo, 2009). Coherente con esta perspectiva investigativa, la recolección de los datos se hace a través de observación

participante y diarios de campo (Porlán y Martín, 1996). La estructura del diario de campo se acoge al modelo establecido por parte del proyecto Marfil de UNIMINUTO, donde se registra el dato en función de cuatro variables a saber: 1) la descripción de la actividad, 2) el análisis, 3) reflexiones y 4) las evidencias de la sesión implementada. En el primer apartado, tres criterios orientan la elaboración del diario: *diálogo con el texto*⁵, *diálogo con el otro*⁶ y *diálogo consigo mismo*⁷; por su parte en la segunda sección se anotan aspectos destacados y por mejorar identificados en la *comunidad de diálogo*; en el tercer apartado, el facilitador escribe percepciones, emociones y opiniones que le invadan a razón de la sesión. En el cuarto apartado se alojan las fotos y el link en el que reposen los videos.

La experiencia investigativa se desarrolla con niños de tres a seis años vinculados al Jardín Infantil Alejandría ubicado en localidad de Ciudad Bolívar, liderado por la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ). El territorio en que se ubica se caracteriza por albergar distintas tipologías de población vulnerable con dificultades de acceso a bienes y servicios, donde se perciben condiciones hostiles como presencia de basuras, malos olores, contaminación auditiva, entre otros.

Bajo este contexto, la población de la investigación está compuesta por ciento cincuenta y seis niños, de los cuales, treinta hacen parte de muestra no probabilística conformada por conveniencia (Hernández y Mendoza, 2018), los criterios de selección tenidos en cuenta son: que grupo seleccionado no supere los veinticinco niños, que estén entre los tres y seis años de edad y tengan la disponibilidad asistir consistentemente a las *comunidades de dialogo*.

5 Primer momento de la comunidad de diálogo: se busca promover el interés por el tema y fomentar el carácter reflexivo del diálogo, se invita a los participantes a intervenir desde su corporalidad y sentires.

6 Segundo tiempo de la comunidad: se formulan preguntas y se promueve la participación democrática para generar la discusión filosófica como núcleo central de la propuesta, desde donde los participantes expresan sus pensamientos.

7 Última actividad: se pretende favorecer de manera específica el pensamiento autónomo en el sujeto participante y la reflexión sobre su propio pensamiento.

Con respecto a las consideraciones éticas, los acudientes firman un consentimiento informado y los niños participantes firman un asentimiento, de acuerdo con el código deontológico y bioético en el proceso de recolección de la información, según lo establecido en la Ley 1090 del 2006. La investigación no presentó ningún riesgo para los participantes según lo establece la Resolución 008430 de 1993.

Procedimentalmente, todas las acciones son realizadas por un colectivo de docentes y estudiantes universitarios de diferentes disciplinas como: licenciados en educación infantil, trabajadores sociales, psicólogos, licenciados en filosofía, y licenciados en humanidades y lengua castellana. Que, conjuntamente crean espacios dialógicos para la circulación de conocimientos, apuestas e interrogantes, desde la cuales se da lugar a la planeación, implementación y evaluación de las *comunidades de diálogo*.

En total se desarrollan veinte tres sesiones de *comunidad de diálogo*, organizadas en cuatro momentos, el primero, conformado por tres encuentros, se centra en el desarrollo de *habilidades* fundamentales para el diálogo, como la observación, la conexión de las sensaciones, la escucha activa, el respeto por la palabra, el reconocimiento del muñeco de la palabra y el dialogar con otros desde los propios sentires. En el segundo momento, constituido por las siguientes doce sesiones, se implementa la metodología de FpN, junto con la propuesta de cuentos para pensar del Proyecto Noria⁸, concretamente las series *Sin Nombre* (2010); *Juanjo y sus amigos* (2017) y la serie de *Hilomundos* (2018). Estos cuentos fomentan el desarrollo de la pregunta filosófica, la lúdica, la lectura de cuentos y las actividades de movimiento como detonantes para movilizar el pensamiento de las *infancias*.

8 El Proyecto Noria, es un proyecto educativo y editorial con tres partes diferentes: un currículo de literatura filosófica (cuentos, leyendas y mitos) orientado a las infancias de 3 a 11 años, junto con manuales dedicados a los educadores, ambos materiales desarrollados por Angélica Sátiro e Irene de Puig entre los años 2000 y 2006; una segunda parte se compone por las tres series de cuentos para pensar, *Juanita y sus amigos*, *Sin Nombre* e *Hilomundos*, de la autoría de Angélica Sátiro y por último la Biblioteca Noria, la cual reúne una gran variedad de propuestas como el teatro filosófico, aforismos, proyectos de ciudadanía creativa y diferentes textos.

El tercer el momento lo constituyen cuatro sesiones agrupadas bajo el objetivo de movilizar en los niños una actitud sensible y problematizadora acerca de las realidades que acontecen en su comunidad, esto con la consigna de pensar posibles soluciones comprometidas con la transformación de dicha realidad hacia mejores condiciones. El momento final, integrado por las últimas cuatro sesiones, moviliza la creación de cuatro manifestaciones artísticas, articuladas con las diferentes alternativas de solución propuestas como aportes de las *infancias* a su contexto.

Recogidos los datos a lo largo de todo el proceso, dicha información se procesa y analiza mediante Software Nvivo versión Release 1.6.1. (1137) con licencia y Microsoft Excel 2021. Del análisis de la información se encuentran dos hallazgos principales: 1) Se manifiesta que filosofar desde las *infancias*, implica que el niño juega a pensar y piensa jugando desde la lúdica como un elemento transversal de la *comunidad de diálogo*; y 2) se evidencia que las *habilidades de percepción* innatas en la primera infancia son óptimas para fomentar el pensamiento filosófico.

- La promoción de las habilidades *de percepción* desde la *filosofía lúdica* en el Jardín Infantil Alejandría

El primer hallazgo indaga sobre la relación entre lo lúdico y la filosofía como una alternativa retadora que surge desde y con la primera infancia, e introduce elementos novedosos en el ámbito de la filosofía, en este sentido, este hallazgo indaga sobre “¿qué aporta la filosofía a la educación de la infancia?” (Sátiro, 2018, p. 17). En primer lugar, las *infancias* en la filosofía aportan frescura en la manera que exploran, se aproximan y descubren el pensamiento a partir de cuentos o diferentes recursos para comenzar a jugar a pensar y a pensar jugando, como se evidencia en la parte inicial de una de las sesiones de *comunidad de diálogo*:

La facilitadora le pregunta a Dylan ¿hacia dónde va volando Juanita?, ¿por qué va tan rápido?, la facilitadora dramatiza a Juanita y sigue representando

que vuela muy concentrada, y hace sonidos como zzzuummmmm, zzuuummmmm, cada vez vuela más rápido. Algunos niños comienzan a decir que Juanita (la facilitadora) está mareada y cansada, Juanita se cae y dice “¡algo tropezó contra mí!”, inmediatamente después se cayó, todos los niños se rieron al ver que Juanita, la mariquita, estaba en el piso, la facilitadora se levantó rápido y les dice a los niños “no sé qué pasó, ¿quién me hizo caer?” Algunos dicen “yo”, otros niños responden “fue Dylan”, otros niños dicen “yo no fui”. La facilitadora dramatiza que Juanita está desmayada, los niños dicen que hay que llamar al médico, todos los niños se ríen al ver que Juanita estaba en el piso quejándose que le dolía todo. (Diario de campo 10 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Las dramatizaciones y caracterizaciones de los personajes por parte del facilitador contribuyen al desarrollo de las *infancias*, en tanto posibilitan ambientes de aprendizaje que gestan un espacio de emotividad, lúdica y sensibilidad, lo que le brinda al facilitador la oportunidad de vincularse emocionalmente con el grupo de niños, al igual que favorece que las *infancias* observen, escuchen, imaginen, comparen, conceptualicen e interpreten a partir de dicho ejercicio dramaturgo.

Otro de los fragmentos que da cuenta de cómo se relacionan las *infancias* con un detonador del pensamiento para pensar lúdica y filosóficamente es el siguiente:

El día de hoy vamos a hacer una actividad diferente, vamos a buscar pistas de un cuento en todo el parque, estas pistas están escondidas y deben ir a buscarlas. La facilitadora les va indicando si están cerca, o si están lejos, para ello utiliza indicaciones como “caliente, tibio o frío”, los niños escuchan atentamente las orientaciones y cuando dicen “¡ya!” salen todos corriendo por el parque a buscar las pistas. (Diario de campo 14 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

En un segundo momento de la *comunidad de diálogo de filosofía lúdica* se presencia que los niños son capaces de manifestar sus pensamientos

filosóficos, ya que previamente se reconoce el componente lúdico como un eje transversal que se articula e integra en la implementación de dichos ambientes de aprendizaje. Conforme a esto, se observan dos fragmentos de *comunidades de diálogo* en los que se declara la capacidad de las *infancias* por filosofar a partir de detonadores que estimulan lo lúdico, es entonces cuando el niño explora su pensamiento, a la vez que es cuidadoso con el entorno y con los demás, así como desarrolla y mejora su expresión lingüística (Sátiro, 2018), lo cual se constata en el siguiente fragmento del diario:

¿Cuándo te pones triste? Preguntó la facilitadora, una niña contesta “yo me pongo triste cuando mi mamá me se pone brava conmigo”, otra en cambio dice “mi mamá se pone feliz”, adicionalmente se escucha otra voz que afirma “yo soy feliz, cuido a mi perrita”. Se les continúa mostrando las imágenes de las emociones a los niños y se les pide que dramatizen lo que sientan al ver esa imagen, para dramatizar pueden usar su cara, todo su cuerpo o realizar cualquier otra acción. Se les explica, si sale una carita feliz vamos a hacer carita feliz o una acción que nos ponga felices, si la carita está triste, ponemos nuestra carita triste o realizamos alguna acción triste. (Diario de campo 10 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Se presenta otro ejemplo de filosofar desde las *infancias*, o filosofar lúdicamente:

Después de encontrar las pistas del cuento *¡Quiero no pensar!* La facilitadora formula la pregunta, ¿qué es eso de no pensar? ¿A alguno de ustedes les gusta pensar? Muchos niños levantan su mano y dicen “¡yo, yo!” y saltan. La facilitadora les pregunta “¿qué es pensar?”, Isabel responde, que “pensar es cuando imaginamos qué queremos decir”. (Diario de campo 14 – Comunidad de diálogo, Jardín infantil Alejandría).

En este último fragmento se evidencia que las *infancias* se cuestionan cómo decir lo que merece ser dicho, lo que Lipman et al, (1992) y Lipman (2016) define como pensamiento creativo, esto implica que los niños del

Jardín Alejandría se preguntan acerca de cómo expresar sus pensamientos y son capaces de interactuar y de dejarse interpelar por detonadores del pensamiento para pensar colectivamente junto con sus compañeros. En un tercer momento de la *comunidad de diálogo* se profundiza en la creación lúdico-plástica, dichas producciones, si bien se orientan por el facilitador, son de libre expresión, ya sea a partir del movimiento del cuerpo, exploración sonora, visual, olfativa, u otro tipo manifestaciones creativas, tal y como se evidencian en este fragmento:

La moderadora continúa explicando a los niños que repartirá plastilina en pareja, esto para que cada equipo seleccione los colores que más les guste y realicen el personaje de Juanita o de Pol, de acuerdo con el cual se sientan más identificados. (Diario de campo 11 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

De acuerdo con las percepciones, sensaciones, imaginación y gustos estéticos, cada niño realiza su propia creación artística, en donde se fomenta la exploración de su pensamiento, por lo cual, cabe destacar que el filosofar lúdicamente implica propiciar escenarios en los que el niño se reconozca a sí mismo y parta de ello para manifestarse verbal y plásticamente, tal y como se relata en el siguiente fragmento:

Para la actividad final se dispuso un pliego de papel Kraft, en el que cada niño pasó por turnos y dibujó la silueta de su mano. Se les invitó a observar diferencias y similitudes entre las manos, se habló de los tamaños y las formas. Luego cada uno empezó a decorar y al finalizar compartió el resultado con todos sus compañeros (Diario de campo 12 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Conforme a esto, la *filosofía lúdica* es una propuesta retadora, que desafía tanto al facilitador como al niño, en tanto se le otorga especial relevancia al reconocimiento del movimiento desde lo corporal y la relación del pensamiento con lo lúdico para el fomento de las dimensiones del pensamiento crítico, ético y creativo, que conforman el *pensamiento*

multidimensional (Lipman, 2016), el cual se aplica mediante el desarrollo de las *habilidades del pensamiento*, en este sentido, el segundo hallazgo del presente capítulo explora en profundidad las *habilidades de percepción* a través de los sentidos en la primera infancia como necesarias para el fomento del pensamiento filosófico y multidimensional. En este sentido, la *observación y escuchar atentamente* son dos *habilidades* que se comprenden de manera transversal y fundamentales para el desarrollo de las *comunidades de diálogo*, conforme a ello, los niños del Jardín Infantil Alejandría manifiestan que son capaces de observar visualmente y reconocerse tanto a sí mismos como a los demás, tal y como se relata en el siguiente fragmento:

Todos los niños observan sus manos y su piel, observan a sus compañeros del lado para ver de qué color es su piel. Se realiza el ejercicio de que cada compañero observe al niño que está a su lado y le diga de qué color es la piel de la mayoría de los niños, responde que el color de su compañero es color piel. Sofía realiza el comentario de que todos los niños no tienen el mismo color de piel, algunos son morenos y otros son blancos, un niño se refiere al color de piel de la profe Sandra que es moreno y el color de piel de Sofía que es blanco. (Diario de campo 13 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Otro ejemplo de ello:

En relación con las gafas, pregunté “¿Quién tiene gafas aquí?” Todos los participantes gritaron “Samuel”, porque en verdad él es el único del grupo que tiene gafas. (Diario de campo 11 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría)

En ambos fragmentos se evidencia que los niños no solo son capaces de *observar*, sino que interpretan a partir de aquello que observaron (Muñoz, 2013 y Antoranz y Villalba, 2010), el primer fragmento presentado da cuenta que a partir de *observar* el color de su piel y la piel de sus compañeros, son capaces de compararlas entre sí e inferir a partir de ello, que “todos los niños no tienen el mismo color de piel” (Diario de campo 13

– Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría), el segundo fragmento expuesto por el lector no debe quedarse únicamente en la observación de que Samuel es el único niño de la comunidad que tiene gafas, sino ir más allá, en tanto que, si los niños son capaces de reconocer quien tiene o no un atributo, implica que hay una identificación de cada niño en el grupo y que por tanto al haberse observado se generan sinergias que fomentan la autorregulación y la autocorrección de dicho grupo.

Así como se evidencia la *habilidad de observar*, también los niños del jardín expresan su disposición y apertura para *escuchar atentamente*, lo que implica paciencia, respeto mutuo, y ser capaz de “desarrollar la habilidad mental de estar atento a lo que se oye” (Sátiro, 2018, p. 85), como se da cuenta en el siguiente fragmento:

Los niños dirigen su mirada al compañero que está hablando, lo cual refleja que se empieza a incorporar la idea de una escucha atenta, pues se vio el esfuerzo por entender, traducir e indagar lo que expresan los compañeros”. (Diario de campo 6 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Las *habilidades de percepción* no se desarrollan únicamente por tener los cinco sentidos activados, sino que se refiere más bien a la exploración y descubrimientos posibles que se generan a partir de ser conscientes de lo que se siente perceptualmente, lo cual requiere que el niño sea capaz de interpretar y otorgarle significado (Sátiro, 2018) a aquello que siente a través de los sentidos. En el siguiente fragmento se evidencia la autorregulación de la comunidad que demanda una escucha activa, como se relata a continuación:

Al finalizar el baile, iniciamos una breve explicación sobre el muñeco de la palabra para aquellos que no comprendían su función, por lo que pregunté “¿para qué sirve nuestro muñeco?” Julián dijo, “para pedir la palabra porque puede hablar el que lo tenga”, “¿y qué pasa si todos hablamos al tiempo?” Julián dijo, que no era posible escucharnos. Luego pasamos al ejercicio de las imágenes. (Diario de campo 12 – Comunidad de diálogo, Jardín infantil Alejandría).

Así como se manifiesta también en el siguiente ejemplo:

Al presentar la siguiente imagen, todos empezaron a hablar al tiempo, lo que hizo difícil escuchar atentamente a los participantes, por lo que tuve que decirles, “¿qué pasa si todos hablamos al tiempo? ¿Nos entendemos?” Todos dijeron “¡No!” A una sola voz. Les dije, “recordemos la importancia de pedir la palabra”. (Diario de campo 5 – Comunidad de diálogo, Jardín infantil Alejandría).

Tocar y Oler son otras dos *habilidades de percepción* que también se manifestaron en los niños, se presentan en dos fragmentos respectivamente:

Se les pide que todos se toquen sus orejas para ver si sienten cosas raras, les pide que se toquen su nariz para ver si está normal o está rara”. (Diario de campo 9 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Las facilitadoras propusieron nuevas experiencias utilizando otros estímulos sensitivos. El resultado: “los niños identifican olores a piña, manzana, limón, fresa, cereza”, “¿tú crees que esta planta huele a algo?, unos niños huelen y afirman que no huele a nada, otros responden que la planta huele a flores. (Diario de campo 8 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Estas manifestaciones dan cuenta que el niño otorga un nivel consciente al tacto y al olfato, y a partir de ello generan interpretaciones y preguntas, desde donde emerge el pensamiento filosófico. Es a partir de los sentidos que el niño explora e investiga con sus *habilidades de percepción*, lo que le da la posibilidad de ampliar sus referentes visuales, auditivos, táctiles y olfativos (Muñoz, 2013, Antoranz y Villalba, 2010, Feldman, 2008 y Santrock, 2004).

Respecto a las *habilidades de cinestesia y sinestesia*, que también hacen parte de las *habilidades de percepción*, se manifiestan tácitamente en el transcurrir de las diferentes *comunidades de diálogo*, esto posiblemente asociado a una complejidad intrínseca respecto a los procesos de desarrollo

por los que transita la primera infancia; y es que la *cinestesia* le exige al niño percibir movimientos e interpretarlos hasta traducirlos en un plano abstracto del pensamiento, desde el cual tienen conciencia de su propio cuerpo y además lo expresan oralmente. Por su parte, la *sinestesia* también requiere de un nivel abstracción que lo lleve a tener mayor conciencia de su sentido para generar relaciones comparativas de tipo analógicas, entre los estímulos prestos a ser captados por cada uno de los sentidos, esto implica que el niño debe interconectar percepciones sensoriales.

■ *Las habilidades de percepción y la filosofía lúdica, conclusiones de un binomio retador*

Como conclusión, después del abordaje analítico de esta experiencias es posible afirma que el desarrollo de *habilidades de percepción* desde la *filosofía lúdica* configura una oportunidad interesante para aportar no solo al desarrollo de *pensamiento multidimensional* de los niños desde el ejercicio de la *ciudadanía creativa*, sino para fortalecer también la capacidad instalada en el centro educativo de primera infancia, lo que implica un desarrollo a nivel conceptual y metodológico en los agentes educativos que les acompañan, esto supone un salto cualitativo en la relación, interpretación, interacción e influencia en el mundo que les rodea, en tanto que, en el Jardín Infantil Alejandría se presentan contextos de vulnerabilidad importantes, como el abandono estatal, condiciones socioeconómicas desfavorables y problemáticas sociales asociadas con el territorio, factores que posibilitan desde su temprana edad reflexiones sobre su cotidianidad y contextos próximos, dándoles una mayor capacidad crítica e interpretativa para pensarse en clave de ejercer como ciudadanos participativos.

En este capítulo es posible evidenciar que el despliegue de una propuesta pedagógica lúdica-filosófica logra movilizar experiencias y actos creativos instaurados en la potencia de articular el pensamiento y el juego. En las diferentes sesiones de diálogo desarrolladas a lo largo de la investigación, las *infancias* movilizan sus *habilidades de pensamiento*, lo que les permite interactuar con lo otro desde el asombro y el descubrimiento

del entorno mediante preguntas filosóficas, cuestionamientos y relaciones simbólicas que cargan de sentido la experiencia sensorial. Esta experiencia filosófico-educativa, encarna grandes apuestas pedagógicas y pragmáticas, pues supone la articulación y el trabajo orgánico de esquemas de pensamiento que deben confluir en tareas específicas para lograr los objetivos propuestos en la educación de la primera infancia. Es entonces, que este capítulo ubica a la *filosofía lúdica* como escenario de acción que, de manera situada, articulada y eficiente, potencia las *habilidades* propias de la *percepción*, como la *observación*, *escuchar atentamente*, *oler*, *tocar*, *cinestesia* y *sinestesia*, que en conjunto configuran la entrada a una realidad respetuosa, amorosa y propositiva de sí y lo otro.

Ahora bien, es de concluir que mediante la *filosofía lúdica* se logra movilizar la acción de pensar en niños y agentes educativos, de manera autónoma desde el juego como una acción creativa y lúdica, y con este capítulo se identifica que cuando se articula lo lúdico con la filosofía, surgen nuevas oportunidades y retos en la primera infancia. Asimismo, el desarrollo de las *habilidades* de *percepción* fomenta que el niño construya su pensamiento a partir de la exploración y descubrimiento del mundo desde lo perceptual.

Acá se resignifica la forma en que se comprende el qué, para qué y cómo se hace la filosofía en los escenarios educativos, especialmente de primera infancia, mucho más cuando históricamente la filosofía ha ocupado en las altas esferas del pensamiento un devenir colonial del poder epistemológico que se cierne sobre diferentes territorios, tanto físicos como experienciales; territorios educativos que hoy se emancipan desde ese otro quehacer filosófico (De Sousa, 2009), el quehacer emancipador de los lugares, de las personas y de las *infancias* que reconstruyen la historia desde el cuestionamiento, el juego y el pensamiento, sacando a la filosofía del mundo de las ideas, para traerla al mundo de la experiencia sensible, de la lúdica y de la diversidad.

En virtud de lo anterior, emerge la búsqueda constante del balance entre el juego y la filosofía, lo cual se puede constituir como una posible

limitación del estudio, esto como parte de la misma naturaleza epistemológica y metodológica de la *filosofía lúdica*, una propuesta que al declararse “retadora”, entre los diferentes cuestionamientos que lidia, reconoce *per se* la tensión respecto a la necesidad de trascender el hecho de que la filosofía se pueda volver superflua y se torne solo en un juego con reglas o al mismo tiempo que el juego se puede volver tan abstracto que deje de lado el goce y la diversión. El asunto está en cuidar y tejer con magistralidad, una experiencia de aprendizaje lúdico filosófica que armonice el juego y la filosofía pertinentemente, para desarrollar el *pensamiento multidimensional* en las *infancias*, capaz de detonar en *ciudadanía creativa*.

Finalmente, tras revisar las conclusiones cabe darle cierre a este capítulo preguntándose por otras posibilidades investigativas que indaguen acerca de la oportunidad de movilizar la *filosofía lúdica* del mundo de la educación de la primera infancia, al ámbito de la educación para jóvenes y adultos; pues si bien, sus principios epistemológicos y metodológicos se inspiran en las actividades y características propias de las *infancias*, como el juego, el arte, la literatura, la exploración, el asombro, la curiosidad, la pregunta constante, la fascinación y la lúdica, por nombrar algunas; todas estas tienen la posibilidad, es más se presenta el anhelo, de extenderlas a lo largo la vida, sin importar la edad, de allí que surja la curiosidad por expandir esta propuesta lúdico-filosófica más allá de la primera infancia.

■ Referencias

- Accorinti, S. (2002). *Matthew Lipman y Paulo Freire: conceptos para la libertad*. Utopía y Praxis Latinoamericana.
- Antoranz, E. y Villalba, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Editex.
- Bonilla-Castro, E. y Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Buendía, L., Colás, M. P y Hernández, F. (Coord.). (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill Interamericana.

- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, E., Durán, S., Martín, M. y Pulido, J. (2021). *Retratos del juego en Colombia. Miradas desde la documentación pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16575>
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. CLACSO - Siglo XXI.
- Durán, S. y Martín, M. (2015). *Diseño de ambientes de aprendizaje para el juego: prácticas y reflexión en Educación Inicial*. Instituto San Pablo Apóstol.
- Elliott, J. (1996). *La investigación - Acción en educación*. Ediciones Morata.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Pearson.
- Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L. y Zea, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.
- Hernández, R. H. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Lipman, M., Sharp, M. y Oscayan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Editorial Octaedro.
- Morgado, I. (2012). *Cómo percibimos el mundo. Una exploración de la mente y los sentidos*. Ariel.
- Muñoz, A. (2013). *Psicología del desarrollo en la etapa de la educación infantil*. Pirámide.
- Pérez, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

- Restrepo, B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento*. Paidós.
- Santrock, J. (2004). *Desarrollo infantil*. McGrawHill.
- Sátiro, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Ediciones Octaedro.
- Sátiro, A. (2016). *Filosofía mínima*. Octaedro.
- Sátiro, A. (2018). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita: el jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Octaedro.
- Soto, H. (2021). *Importancia de la utilización del enfoque cualitativo en las investigaciones que pertenecen al área de las ciencias sociales*. Pantanal Editora.



Capítulo 2

Jardín Infantil Emanuel, una experiencia filosófico-educativa en clave de las habilidades de razonamiento

Emanuel Kindergarten, a philosophical-educational experience in the key of reasoning skills

Emanuel Kindergarten, uma experiência filosófico-educacional baseada na capacidade de raciocínio

 CLAUDIA CRISTANCHO GIRALDO*

 EUSEBIO LOZANO HERRERA**

 JOHN EDISON PUENTES MORERA***

 ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ****

* Magister en Educación, Licenciada en Pedagogía Infantil, Docente investigadora de la Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: claudia.cristancho@uniminuto.edu.

** Magister en Innovaciones Sociales en Educación, Máster en Enseñanza de Lengua y Cultura Española, Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana. Director de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: eusebio.lozano@uniminuto.edu.

*** Maestrante en Ética y Problemas Morales Contemporáneos, Especialista en Ética, Licenciado en Filosofía, Auxiliar de investigación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: johnedisonpuentesmorea@gmail.com.

**** Doctora en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas, Magister en Educación y Comunicación, Licenciatura en Educación Preescolar. Investigadora Asociada de la Maestría Ambientes de Aprendizaje, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: zgarcia@uniminuto.edu.

Resumen

Este capítulo contiene la experiencia filosófico-educativa desarrollada en una institución de educación inicial, como parte de una macroinvestigación titulada “Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz”. Enmarcado en el objetivo general de fortalecer el pensamiento multidimensional para ejercer la *ciudadanía creativa*, este capítulo profundiza el análisis de los procesos directamente relacionados con las *habilidades de razonamiento* de los niños participantes en las *comunidades de diálogo*. Desde una investigación de tipo cualitativa, se desarrolla como método, la investigación acción educativa, con observación participante en la comunidad, se registran los datos en diarios de campo en el marco de la observación participación. En los hallazgos se evidencia que las infancias parten de la experiencia concreta de sus realidades inmediatas para movilizar estructuras de pensamiento enrutadas a la búsqueda y emisión de razones y el establecimiento de relaciones de causa y efecto. En conclusión, se afirma que brindar un escenario educativo basado en la *razonabilidad*, se convierte en el detonante de un acto dialógico capaz de movilizar el desarrollo de las *habilidades de razonamiento*.

Palabras claves: educación ciudadana, infancias, razonamiento, habilidades, filosofía.

Abstract

This chapter contains the philosophical-educational experience developed in an early education institution, as part of a macro-research entitled “Creative citizenship from the promotion of critical, ethical and creative thinking in early childhood children as social actors and peace builders”. Framed in the general objective of strengthening *multidimensional thinking* to exercise creative citizenship, this chapter deepens the analysis of the processes directly related to the *reasoning skills* of the children participating in the *dialogue communities*. From a qualitative type of research, educational action research is developed as a method, with participant observation in the community, data are recorded through field diaries in the framework of participation observation. In the findings, it is evident that children start from the concrete experiences of their immediate realities to mobilize thinking structures routed to the search and emission of reasons and the establishment of cause and effect relationships. In conclusion, it is affirmed that providing an educational scenario based on *reasonableness* becomes the trigger for a dialogic act capable of mobilizing the development of *reasoning skills*.

Keywords: citizenship educatio, childhood, reasoning, skills, philosophy.

Resumo

Este capítulo contém a experiência filosófico-educacional desenvolvida em uma instituição de ensino precoce, como parte de uma macropesquisa intitulada “Cidadania criativa a partir da promoção do pensamento crítico, ético e criativo em crianças de primeira infância como atores sociais e construtores de pa”. Dentro do objetivo geral de fortalecer o *pensamento multidimensional* a fim de exercer a cidadania criativa, este capítulo aprofunda a análise dos processos diretamente relacionados às *habilidades de raciocínio* das crianças que participam das *comunidades de diálogo*. A partir de um tipo qualitativo de pesquisa, a pesquisa de ação educacional é desenvolvida como um método, com observação participativa na comunidade, os dados são registrados através de diários de campo no âmbito da observação participativa. Nas conclusões, é evidente que as crianças partem das experiências concretas de suas realidades imediatas para mobilizar estruturas de pensamento encaminhadas à busca e emissão de razões e ao estabelecimento de relações de causa e efeito. Em conclusão, afirma-se que proporcionar um cenário educacional baseado na *razoabilidade* torna-se o gatilho para um ato dialógico capaz de mobilizar o desenvolvimento da *capacidade de raciocínio*.

Palavras chave: educação de cidadania, infância, raciocínio, habilidades, filosofia.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

APA

Cristancho, C., Lozano, E., Puentes, J. y García-Gutiérrez, Z, (2022). Jardín Infantil Emanuel, una experiencia filosófico-educativa en clave de las habilidades de razonamiento. En Z. García-Gutiérrez y A. Herrero-Hernández. (Comp.), *Recorridos de un proyecto de investigación con primera infancia: cinco experiencias que construyen ciudadanía creativa* (pp. 39-57). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.2>

MLA

Cristancho Giraldo, Claudia, Lozano Herrera, Eusebio, Puentes Morera, John Edison y García-Gutiérrez, Zaily del Pilar. “Jardín Infantil Emanuel, una experiencia filosófico-educativa en clave de las habilidades de razonamiento”. *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022, pp. 39-57. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.2>

Chicago

Cristancho Giraldo, Claudia, Lozano Herrera, Eusebio, Puentes Morera, John Edison y García-Gutiérrez, Zaily del Pilar, “Jardín Infantil Emanuel, una experiencia filosófico-educativa en clave de las habilidades de razonamiento”. En *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, pp. 39-57. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.2>

■ Introducción

El siguiente capítulo presenta una experiencia de educación filosófica implementada en el Jardín Infantil Enmanuel de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), como parte de la macroinvestigación *Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz*, financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología - Minciencias y liderada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Este jardín, al ser una de las cinco unidades de servicio seleccionadas para llevar a cabo este macroproyecto, se adscribe al objetivo general encaminado al desarrollo del *pensamiento multidimensional* como destreza constitutiva para ejercer la *ciudadanía creativa*, sin embargo, profundiza su interés analítico de los resultados en el fomento de las *habilidades de razonamiento* por parte de los niños como resultado de la participación en *las comunidades de diálogo* de *Filosofía para Niños*¹.

El capítulo, como resultado investigativo, presenta tres apartados principales. En una primera sección se expone el concepto de *razón* (Sátiro, 2018) relacionado con la comprensión de la *razonabilidad* (Lipman, 2016) y su aplicación práctica en las *comunidades de diálogo* a través del desarrollo de las *habilidades de razonamiento: buscar y dar razones, inferir, razonar analógicamente, relacionar causas y efectos, relacionar partes y todo, relacionar medios y fines y establecer criterios* (Sátiro, 2018); en un segundo apartado se da cuenta de la población con la que se lleva a cabo este proyecto; a partir de ello se declara una metodología de corte cualitativo e interpretativo basada en la investigación acción educativa implementada en veinticuatro sesiones al estilo de *comunidades de diálogo* de FpN. Los datos recolectados atestiguan el análisis y los resultados que se presentan en forma de hallazgos, abordan la *habilidad* de buscar y dar buenas razones a partir de hechos concretos basados en la experiencia y la familiaridad, así como establecer relaciones de causa y efecto en concomitancia con causas secuenciales y no secuenciales. Finalmente, en las

1 A partir de aquí se denominará como FpN

conclusiones se declara que el espacio de la *comunidad de dialogo* acude a prácticas discursivas que favorecen las *habilidades de razonamiento* con el fin de potencializar la precisión argumentativa y la autorregulación en las *infancias* como aspectos constitutivos del *pensamiento multidimensional*.

■ La razón ética en el *pensamiento crítico* para potenciar las *habilidades de razonamiento*

En este apartado se abordan varios conceptos relacionados con la razón desde la perspectiva de FpN y de las *habilidades del pensamiento*. Comúnmente se entiende la razón como la capacidad de la mente humana para discernir, argumentar, demostrar o emitir juicios a partir de establecer relaciones entre ideas, conceptos o términos. Frente a este aporte preliminar, Sático (2018) alude que “razonar es pensar, pero no todo pensar es razonar. Razonar es clave para pensar mejor por uno mismo, pero hacerlo solo no es la única llave para ello” (p. 118). Esta contribución en torno a la razón permite comenzar a desengranar dicho concepto desde ópticas diferentes, cuando el niño razona desarrolla estructuras de *razonamiento lógico* a través de un proceso mental, el cual se efectúa a partir del planteamiento de argumentos, los cuales necesitan ser validados y detentar suficiente precisión lógica para que dicho argumento sea válido.

De acuerdo con la rigurosidad de los procesos de *razonamiento*, Lipman (2016) añade un concepto clave desde la propuesta de FpN, para comprender la necesidad de que el *razonamiento* o el razonar no sea únicamente un proceso del *cogito* aislado de ser regulado por valores éticos de la persona, ante esta disyuntiva, se presenta el concepto de la *razonabilidad*, bajo el cual se reconoce que “pensar implica la transacción y el entrecruzamiento de diferentes formas de comportamiento mental, que nos tomamos la libertad de conceptualizar como razonabilidad, creatividad y cuidado” (Lipman, 2016, p. 11).

En este sentido, no se trata únicamente de desarrollar la capacidad de *pensamiento crítico*, sino de promover la *razonabilidad*, en tanto implica

un *pensamiento cuidadoso y ético*, “cuando la dimensión crítica del pensamiento apunta a la razonabilidad, se complementa con la dimensión creativa y la dimensión cuidadosa, sin las cuales un pensamiento crítico podría ser racional, pero poco razonable” (Lipman, 2016, p. 5). El recorrido educativo para el fomento de la *razonabilidad* configura un compromiso individual por la autocorrección y el respeto por los derechos de los demás, por lo que fomenta la ausencia de adoctrinamiento, disponibilidad hacia la razón, previene la manipulación y el pensamiento dogmático. Para lograr que el pensar de las *infancias* tenga tal alcance se deben tener en cuenta los valores regulativos del *pensamiento crítico*, basados en la sensibilidad al contexto y la autocorrección (Lipman, 2016).

Conforme a lo anterior, el *pensamiento crítico* estructura una de las dimensiones del *pensamiento multidimensional*, este tiene por objetivo la *razonabilidad* y se basa en ciertos criterios como: precisión, pertinencia, consistencia, suficiencia y aceptabilidad, que actúan a modo de guía para demostrar que el *pensamiento crítico* no implica solo ser racional, sino más bien tener la capacidad para razonar éticamente, es decir la *razonabilidad*, lo que revierte en el fomento del *pensamiento multidimensional*, y por tanto en la configuración de ciudadanos que ejercen de manera democrática su participación en la sociedad. Las ideas de democracia y *razonabilidad* estructuran el núcleo de la propuesta de FpN, es por tanto que, “la razonabilidad es una idea regulativa para el desarrollo de la estructura del carácter, tanto del ciudadano individual como de una sociedad” (Lipman, 2016, p. 15).

Desde la propuesta de FpN, se pretende que los conceptos de *razonabilidad* y democracia tengan un mayor alcance y se manifiesten tanto en el individuo como en el colectivo para generar cambios en las estructuras sociales, lo que implica que el individuo capaz de razonar ética y democráticamente sea capaz de emitir juicios y tener inventiva en el ámbito de lo colectivo. Al respecto, se espera que, gracias al buen desarrollo del *pensamiento multidimensional*, las *infancias* sean capaces de generar buenos argumentos, que sean sensibles al contexto para movilizar

cambios significativos, “tal cambio estaría guiado en cada ciudadano por la razonabilidad, en vez de por un conjunto de valores que dogmáticamente diera prioridad, fuese cual fuese el tema, a los intereses exclusivamente individuales” (Lipman, 2016, p. 84).

Desde posturas como la de Sático (2018) se materializa en el desarrollo de las *habilidades de pensamiento* implica que “ser hábil es estar capacitado para realizar algo que quede bien. Las habilidades de pensamiento nos permiten tener destreza mental; pensar con ingenio, consistencia, destreza y gracia” (p. 79), se considera que las *habilidades* son características, cualidades del ser humano que necesitan ser desarrolladas con la finalidad de que el individuo amplíe sus capacidades para pensar por sí mismo.

Dado que el propósito global de la macroinvestigación orbita en el desarrollo de todas las *habilidades del pensamiento*, es decir las seis familias de habilidades identificadas como destrezas para pensar más y mejor, en donde, cuatro de ellas se basan en el desarrollo teórico de Lipman (1998): *investigación, conceptualización*², *razonamiento y traducción*; otra se articula desde la propuesta de Sático (2004), *habilidades de percepción*; y finalmente un grupo adicional planteadas desde el proyecto Marfil de UNIMINUTO³, que contempla las *habilidades sociales*; con las que se completan seis categorías. Para el caso particular de este capítulo, aunque se reconoce el carácter integral en el desarrollo articulado de todas las *habilidades*, el interés analítico de los datos recolectados se centra específicamente en las *habilidades de razonamiento*.

De manera concreta, las *habilidades* de guían procesos lógicos en tanto que posibilitan las diferentes capacidades del pensamiento: *buscar y dar buenas razones, inferir* para llegar a conclusiones, *comparar y contrastar* para *razonar analógicamente, establecer relaciones causales*, realizar

2 Lipman (1998) se refiere originariamente a las habilidades de conceptualización como “habilidades de información y organización” (p. 87) y como “formación de conceptos o pensamiento conceptual” (p. 92), en este capítulo se opta por denominarlas como habilidades de conceptualización siguiendo a Sático (2004).

3 Para más información sobre el proyecto Marfil consultar la página Web: <https://www.uniminuto.edu/marfil>.

una búsqueda coherente entre las *partes y el todo*, *buscar los medios* para llegar a *fin*es concretos y *establecer criterios*. Estas *habilidades* se enlistan a continuación a modo de profundización en cada una de ellas. De acuerdo con Sático (2018):

1. *Buscar y dar razones*: justificar el porqué de las ideas o creencias. Estas pueden sustentarse a partir de los hechos, relevancia, apoyo, familiaridad y finalidad (Lipman, 1998). No solo hace referencia a tener la *habilidad* para dar razones, sino el deseo de hacerlo. Esta *habilidad* abre la posibilidad también del diálogo y una posible discusión más allá de las opiniones, abriendo puertas a nociones éticas en función de la tolerancia, por ejemplo. Una pregunta clave para dicho proceso es: ¿qué te lleva a pensar eso?
2. *Inferir*: extraer conclusiones de lo que se escucha, se observa o se sabe. Se realizan inferencias perceptivas, inductivas, deductivas, de relaciones y de intenciones. Esta va más allá de una información básica puesto que la relación de los hechos, acciones, intenciones y/o relaciones, pueden llevar a extraer conclusiones. En ese sentido, la pregunta necesaria es: ¿qué podemos saber a partir de esto? O ¿si sucede tal cosa, entonces...?
3. *Razonar analógicamente*: relacionar desde uno o más elementos en un sistema que puede compartir características similares y del mismo modo se identifican los elementos que los diferencian. En otras palabras, consiste en transportar una relación que se da en un contexto a otro contexto; para lograr esto, la sensibilidad es esencial en el proceso, por lo cual la creatividad se evidencia en él y lo enriquece. Preguntas como: ¿a qué se parece? O ¿cómo relacionas?
4. *Relacionar causas y efectos*: identificar cuando un acontecimiento precede a otro y cuando no lo es. Existen entonces causas concretas o directas como, por ejemplo: si lanzas la pelota contra un cristal este se puede romper. Pero también se encuentran las relaciones figuradas, las cuales son más complejas de identificar; sin embargo, desde un plano ético son indispensables. Ejemplo: la forma como utilice mis palabras puede lastimar a otros. Las

preguntas en función del porqué y el cómo son utilizadas en esta *habilidad*. ¿Qué pasaría sí?, ¿qué puede ocurrir cuando?

5. *Relacionar partes y todo*: comprender que un todo puede dividirse en varias partes, que varias partes al unirse pueden componer un todo, aunque no siempre se dé así. Esta *habilidad* logra determinar la importancia de una acción concreta y su impacto a gran escala. Cabe resaltar que esta *habilidad* puede ser de las más complejas para los niños y niñas, pese a esto, se entiende que es de suma importancia poder identificar la relación entre los detalles y el contexto pues forma parte de campos como el científico, estético y ético. Las preguntas en función de la *habilidad* pueden ser: ¿si cada parte...?, ¿si todo es...?
6. *Relacionar medios y fines*: los medios son las maneras o formas para conseguir el fin. Puesto que no todos los medios son iguales, identificar las distintas posibilidades para decidir cuál podría ser el más adecuado. En este sentido, desarrollar la *habilidad* es una condición para vivir una vida ética desde la racionalidad. Preguntas como ¿para qué?, ¿de qué manera?, ¿cómo?, son indispensables.
7. *Establecer criterios*: reconocer lo que da parámetros para realizar operaciones mentales que desarrollen bases sólidas para la estructuración del pensamiento. Esta sirve entonces para medir, juzgar, clasificar, comparar y discernir. Es entonces cuando entran al proceso, preguntas tales como: ¿hay alguna razón...?, ¿cómo podemos?, ¿por qué...?

En el Jardín Emanuel, la oportunidad de incursionar con mayor detalle en las *habilidades de razonamiento* abre un escenario reflexivo de entorno a la forma en que los niños fortalecen el *razonamiento* y la *razonabilidad*, una capacidad en donde la lógica es atravesada por el componente ético. Desde esta perspectiva las *habilidades de razonamiento* mejoran la capacidad de razonar éticamente y con ello aporta a la consolidación de escenarios sociales garantes de la participación democrática y justicia social.

- El *razonamiento* ético reta las *habilidades* de los niños del Jardín Infantil Emanuel para *buscar y dar razones y establecer causas y efectos*

Esta propuesta se sitúa en el Jardín Infantil Emanuel, administrado por la ACJ, es un centro educativo público vinculado al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que interioriza en su misión institucional la tarea de ponerse al servicio de las comunidades y la educación de calidad para la primera infancia. Ubicados en la localidad de Tunjuelito, lideran una propuesta educativa para un espacio que demuestra ser una de las zonas de Bogotá con menor equipamiento institucional. Esta realidad redonda en una creciente demanda educativa por parte de las *infancias*, quienes exigen, cada vez con mayor premura, el derecho de acceder a propuestas educativas integrales y pertinentes.

A partir de este tipo de realidades, las *infancias*, agentes educativos, directivos, padres y madres de familia, cuidadores y coinvestigadores, vinculados al Jardín Infantil Emanuel como actores del proyecto, se comprometen con la puesta en marcha de una propuesta filosófico-educativa en la que todos los miembros de la comunidad transforman las realidades desde el agenciamiento directo de los niños, esto gracias a la posibilidad de apropiación de herramientas que enriquezcan su vida y su entorno desde la perspectiva de reconocerse como sujetos de derechos. Se brindan escenarios dialógicos y aplicados para que los niños desarrollen las *habilidades de razonamiento*, las cuales enriquecen el proceso de pensamiento, que da cuenta de una visión autónoma, reflexiva y propositiva.

La metodología investigativa por la cual se opta para la consecución de este propósito es de tipo cualitativa (Bonilla-Castro y Sehk, 2005; Pérez, 2007; Soto, 2021; Buendía et al., 1998), con método de investigación acción educativa (Elliott, 1996 y Restrepo, 2009), según se establece en el macroproyecto. Con una población total de veinticinco niños, se selecciona la muestra no probabilística por conveniencia (Hernández y Mendoza,

2018), como criterios de selección se establece que el grupo vinculado no supere los veintinueve niños, que estén entre los tres y cinco años de edad y cuenten con la disponibilidad para participar en las sesiones *comunidades de diálogo*.

El despliegue metodológico de la investigación se logra mediante la ejecución de *comunidades de diálogo*, veintitrés en total, tres iniciales centradas en la creación de vínculos con los niños del jardín a través del juego, la literatura, la exploración del entorno y del arte, doce posteriores basadas en el enfoque metodológico de FpN en articulación con la propuesta de literatura filosófica de cuentos para pensar del Proyecto Noria⁴ de la autoría de Angélica Sátiro, se abordan en las *comunidades de diálogo* las series de *Juanita y sus amigos* (2017), *Sin Nombre* (2010) e *Hilomundos* (2018); cuatro sesiones más, para problematizar el contexto desde la mirada de las infancias en relación con la inseguridad en el barrio y la apropiación de dicho territorio, y por último, cuatro sesiones en las que se gesta la creación de cuatro productos artísticos, reflejo de las inquietudes, sensibilidades y compromiso de transformación de las infancias ante su contexto.

Durante el desarrollo de la investigación, la recolección de la información se realiza por medio de observación participante junto con diarios de campos (Porlán y Martín, 1996), en el transcurso de cada encuentro. Para el diario de campo se escoge el modelo propuesto desde el proyecto Marfil de UNIMINUTO, el cual se estructura en cuatro apartados: descripción de la actividad, análisis, reflexiones y evidencias de la *comunidad de diálogo*. En la descripción de la actividad, el registro de la observación se hace de acuerdo con tres criterios: *diálogo con el texto*⁵, *diálogo con el*

4 El Proyecto Noria es un proyecto educativo y editorial compuesto por un currículo de literatura filosófica (cuentos, mitos, leyendas) realizado por Angélica Sátiro e Irene de Puig entre los años 2000 y 2006 con sus respectivos manuales para el docente; además engloba varios cuentos para pensar bajo la autoría de Angélica Sátiro con tres series diferentes con más de 14 publicaciones y por último la Biblioteca Noria, la cual reúne una gran variedad de textos y propuestas como el teatro filosófico, aforismos o proyectos de ciudadanía creativa.

5 Momento en el que se moviliza el interés hacia el tema, además se fomenta el carácter reflexivo del diálogo, se convoca a los niños a intervenir desde su sensibilidad y cuerpo.

*otro*⁶ y *diálogo consigo mismo*⁷ (Rojas et al., 2016); en el análisis se da cuenta de las fortalezas y las debilidades de los niños con relación a la sesión implementada; en las reflexiones del registro se da lugar a los pareceres y sentires del facilitador sobre la *comunidad de diálogo*, y por último en las evidencias, donde se referencian los hipervínculos de dichos soportes.

Para el procesamiento de datos y el respectivo análisis se hace uso del Software Nvivo versión Release 1.6.1. (1137) con licencia y Microsoft Excel 2021. Con respecto a las consideraciones éticas, los acudientes firman un consentimiento informado y los niños participantes firman un asentimiento, de acuerdo con el código deontológico y bioético en el proceso de recolección de la información, según lo establecido en la Ley 1090 del 2006. La investigación no presentó ningún riesgo para los participantes según lo establece la Resolución 008430 de 1993.

Como resultado del tratamiento analítico desde los datos se encuentran dos hallazgos principales en relación con el fomento de las *habilidades de razonamiento*, esto con el fin de profundizar en aspectos del desarrollo del *pensamiento crítico, ético y creativo en infancias*. Se aclara que dentro de la amplitud de capacidades que conforman las *habilidades de razonamiento*, este capítulo centra la mirada específicamente en: 1) *buscar y dar razones* conforme a experiencias concretas a partir de hechos vividos; 2) *Establecer relaciones causa-efecto* con secuencias causales y no causales, esto en resonancia con las especificidades identificadas en el Jardín Emanuel, como una de las instituciones vinculada al macroproyecto

Como resultado del tratamiento analítico de los datos se encuentran dos hallazgos principales en relación con el fomento de las *habilidades de razonamiento*: 1) Los niños *buscan dar razones* conforme a experiencias concretas a partir de hechos vividos y 2) Logran establecer *relaciones*

6 En el segundo momento se elaboran las preguntas como un acto de participación dialógica y democrática, con el objetivo de movilizar la discusión filosófica, eje fundamental de FpN para que los niños expresen sus pensamientos.

7 Momento final de la comunidad en el que se busca fortalecer el pensamiento autónomo del niño participante y la autorreflexión sobre sus pensamientos.

causa-efecto con secuencias causales y no causales. Se aclara que, dentro de la amplitud de la categoría de *habilidades de razonamiento*, este capítulo centra la mirada específicamente en dos de ellas, esto en resonancia con las especificidades identificadas en el Jardín infantil Emanuel, con el fin de profundizar en aspectos del desarrollo del *pensamiento crítico* como una de las dimensiones del *pensamiento multidimensional*.

Con relación al primer hallazgo, los niños del Jardín Emanuel manifiestan su capacidad para *buscar y dar buenas razones*, en tanto recurren a las experiencias concretas a partir de hechos vividos y relaciones que construyen desde la familiaridad. Conforme a esta *habilidad* los niños clarifican y justifican sus argumentos con respecto a las temáticas propuestas en cada *comunidad de diálogo*, dichos aportes manifiestan sus creencias, opiniones, sentimientos y pensamientos (Sátiro, 2018); es entonces cuando, a partir de la búsqueda para dar una buena razón, el niño recurre a acontecimientos concretos y a vivencias de su experiencia significativa, por ejemplo el siguiente fragmento en el que la facilitadora pregunta: “¿qué es lo que más te gusta de la planta?” “Que es linda y huele bien” (Diario de campo 9 – Comunidad de diálogo - Jardín Emanuel).

Se evidencia que la construcción de procesos de razonamiento lógico sucede, en este caso, a partir de la observación del niño, quien ve la planta, la observa, la huele y por tanto tiene una experiencia con respecto a ella, por lo que puede *dar razones* sobre esa impresión y sobre ese hecho en concreto. En la misma *comunidad de diálogo*, posteriormente se desarrolla otro diálogo particularmente relevante para analizar la capacidad de *buscar y dar buenas razones*:

La facilitadora dice, “hoy hemos hablado de lo bonito y lo feo, ¿qué es algo bonito?” Alejo dice que algo bonito es una mariposa, por el color. La facilitadora vuelve a preguntar, “¿qué es algo feo?” “Una cucaracha porque pican”, dice un niño. (Diario de campo 9 – Comunidad de diálogo - Jardín Emanuel).

En este fragmento se manifiesta que los niños tienen la capacidad para reconocer experiencias familiares y las utilizan con el fin de buscar y encontrar una buena razón. Según Sático (2018), una buena razón a partir de la familiaridad sucede cuando el niño reconoce algo familiar y lo emplea para buscar dicha razón, aunque no todo lo familiar pueda o sea siempre una buena razón. Asimismo, es necesario que los niños participantes de la *comunidad de diálogo* pregunten y cuestionen las razones que dan sus compañeros, como en el siguiente fragmento:

Linder pregunta: “¿por qué los monos se pueden trepar en los árboles y no todos lo podemos ver?” Se les recuerda a los niños que para participar deben pedir la palabra, pues comienzan a hablar al tiempo todos y se ponen de pie. La invitada intenta contra preguntarle al niño que ha hecho la pregunta diciéndole: “¿por qué crees que a veces no se ven los monos? ¿Crees que están muy lejos?” Linder dice: “porque los monos se esconden detrás de las hojas para que ninguno los vea”. El docente pregunta: “¿pero por qué no quieren que los veamos?” Linder responde: “están jugando a las escondidas”. (Diario de campo 8 - Comunidad de diálogo, Jardín Enmanuel).

El facilitador tiene la tarea primordial de favorecer el cuestionamiento de los aportes de los participantes en la *comunidad de diálogo* y profundizar en qué se basa el niño para decir que lo que enuncia es una buena razón. Acorde a esto, Sático (2018) propone varias preguntas para ahondar en este campo:

¿Esta afirmación está basada en un hecho? Si no lo está, ¿en qué está basada?
¿Esta idea es importante para lo que estamos hablando?, ¿en qué sentido / aspecto? ¿Esta afirmación ayuda a entender a otra?, ¿cuál?, ¿por qué? ¿Esta idea es clara? ¿Una buena razón precisa ser una idea clara? (p. 121).

Otra de las *habilidades de razonamiento* que se aborda en este capítulo es la *relación entre causa y efecto*, la cual forma parte de las *habilidades de razonamiento* sistematizadas (Sático, 2018). Dicha *habilidad* acontece, en una primera instancia, como la causa de la situación, y en un segundo

momento la consecuencia o efecto que se deriva de ella. En este sentido existen dos tipos de efectos: causales y no causales. Los primeros aluden a secuencias causales directas, por ejemplo, cuando se cae una porcelana de una altura de 5 metros y se rompe, es por tanto una secuencia causal, porque el primer suceso da cuenta de la consecuencia del segundo. Los efectos no causales no son consecuencia directa, por ejemplo, inmediatamente después de que la porcelana se rompa alguien abre la ventana, lo cual no es una consecuencia directa el que dicha persona abra la ventana porque la porcelana se rompa.

En virtud de lo anterior, el segundo hallazgo, declara que los niños del Jardín Infantil Enmanuel manifiestan su capacidad para expresar *relaciones de causa-efecto* a partir de acontecimientos secuenciales causales y no causales. Con relación a la primera secuencia los niños declaran:

En la lectura de la novela de Elfie, la facilitadora pregunta “¿qué puede hacer Jess?” “Que se devuelva sola corriendo”, dice un niño, “¿eso sería bueno?”, vuelve a preguntar la facilitadora; “no creo, se la puede llevar un loco”, responde otro compañero. (Diario de campo 5 - Comunidad de diálogo, Jardín Enmanuel).

En este fragmento se evidencia una secuencia causal, el niño reconoce que si el personaje del cuento, Jess, se va sola a recoger a su muñeca, es posible que pueda correr peligro en el camino. Asimismo, es necesario destacar que las *relaciones causa-efecto* son sensibles al contexto, la interpretación de esta situación que hace un niño en Colombia probablemente difiera mucho de un niño en Tailandia, Australia o Suecia. Otro fragmento que da cuenta de esta manifestación es el siguiente: “¿y cómo se siente?” Linder: “triste, porque lo tiraron al suelo” (Diario de campo 10 - Comunidad de diálogo, Jardín Enmanuel).

“Tengo miedo que se mueva”, es la respuesta de otra niña: “Porque si se mueve tiene vida”. - Consecuencia directa (Diario de campo 4 - Comunidad de diálogo, Jardín Enmanuel).

Conforme a esto, los niños del Jardín Infantil Enmanuel declaran que en tanto son capaces de generar *buenas razones y establecer relaciones de causa-efecto*, se evidencia que su dimensión *crítica* del pensamiento se moviliza por ser sensibles y propositivos en los escenarios que habitan, para promover unas actitudes y valores éticos que sean respetuosos y responsables socialmente.

- **A modo de conclusión: la experiencia concreta del niño en el Jardín Infantil Enmanuel da lugar a las *habilidades razonamiento***

Como una de las conclusiones de este capítulo se puede afirmar que ofrecer condiciones educativas instauradas en la *razonabilidad*, como detonante del diálogo, moviliza el desarrollo de las *habilidades del razonamiento*. Particularmente en el Jardín Infantil Emanuel, los niños ponen en escena estas *habilidades*, al momento de evidenciar en sus intervenciones mediante el lenguaje oral, las destrezas necesarias para *buscar, dar argumentos y relacionar causas y efectos*. En otras palabras, se afirma que el ejercicio dialógico moviliza las *habilidades de razonamiento*, para lograr con ello consolidar ideas claras y modos de estructurar los argumentos más sólidos que sean responsables socialmente, tal y como se demanda en el momento de ejercer como *ciudadanos creativos*.

A lo largo del ejercicio investigativo es preciso señalar como uno de los aportes más destacados que los niños del Jardín Infantil Enmanuel construyen relaciones dialógicas con sus pares por medio de una *búsqueda de razones* que sean moralmente aceptables en correlación con el contexto y los derechos universales. En este sentido, dan cuenta de su *razonamiento* a partir de hechos fundamentados en experiencias y acontecimientos de familiaridad para el sujeto que enuncia su pensamiento. Por añadidura a lo anterior, las *infancias* de este jardín denotan el potencial para establecer *relaciones de causa y efecto*, de modo que predominantemente incursiona en el *pensamiento crítico*, en tanto busca que las *infancias* desarrollen un pensamiento sensible al contexto, riguroso, preciso, ausente de inclinaciones

manipulativas, dogmáticas o adoctrinadoras del pensamiento, en tanto existe una responsabilidad del niño consigo mismo y con los demás.

Las conclusiones presentadas hasta el momento emergen tras perfilar teóricamente la *razonabilidad* como un atributo que, fundamentado en una ética socialmente comprometida, deposita un valor agregado a la razón, al ser entendida como un acto elemental, ligado a la dimensión cognitiva del ser humano. Bajo este fundamento teórico, el abordaje de las *habilidades de razonamiento* se convierte en el principal motor, filtro de observación, registro y foco analítico sobre el cual se lleva a cabo, tanto la intervención educativa de FpN como la respetiva interpretación que de ella emana.

A partir de lo anterior, es evidente que, las *habilidades de razonamiento* coadyuvan a desarrollar ejercicios argumentativos y de interpretación de las cotidianidades más inmediatas de las distintas realidades que habitan las *infancias*, lo que a su vez posibilita la reflexión y el argumento de sus pensamientos de acuerdo con sus más inminentes necesidades, o sencillamente y no menos importante, a reconocerla para sentirse parte de la comunidad en la que se encuentran, ejercicio clave de la *ciudadanía creativa* y del desarrollo general de *infancias*.

Sin embargo, cabe resaltar que el surgimiento de un buen desarrollo de las *habilidades de razonamiento* depende de dos factores, el primero de ellos remite a la transición lógico-abstracto en la que se encuentra el niño, el cual está sujeta a la singularidad y particularidad de su desarrollo y en segundo lugar del despliegue del diálogo filosófico en el marco de la comunidad por parte del facilitador, para activar el movimiento de las *habilidades de razonamiento* instauradas en cada niño.

Igualmente, es ineludible cuestionar los objetivos de aprendizaje de los modelos educativos tradicionales alejados de una mediación pedagógica que detone el pensamiento por medio de la pregunta, la indagación, exploración, descubrimiento, investigación y la duda ante pensamientos que promueven certezas aparentemente inamovibles. Es desde este lugar, insertado en el aprendizaje continuo que el facilitador debe renovarse,

transformarse y cuestionar su propio pensamiento para poder facilitar un espacio de *comunidad de diálogo* propio de un *pensamiento crítico, ético y creativo*.

Inspirados por la naturaleza de los hallazgos socializados en este capítulo surge la posibilidad de movilizar nuevas propuestas educativas para la primera infancia, en las que desinstale la preferencia por la transmisión de contenidos y acumulación memorística de información, hacia propuestas en las que predomine el desarrollo de las *habilidades de razonamiento*, como uno de los componentes del *pensamiento multidimensional*, que deposita en el niño las herramientas suficientes para ejercer como sujeto de derecho, en el marco de la *ciudadanía creativa*.

Asociada a esta iniciativa, también se manifiesta como otra alternativa investigativa, el desarrollo de proyectos comprometidos con la formación de educadores o facilitadores involucrados en la educación de la primera infancia, en las que se tenga la oportunidad de agudizar su propio *razonamiento*, en tanto de ello dependerá que logre movilizar de manera pertinente estos procesos en los niños. El objetivo es entonces fortalecer las *habilidades de razonamiento* del docente o el facilitador como punto de partida para que consecuentemente potencie dichas *habilidades* en las *infancias*.

■ Referencias

- Bonilla-Castro, E., y Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Buendía, L.; Colás, M. P y Hernández, F. (Coord.) (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill Interamericana.
- Elliott, J. (1996). *La investigación - Acción en educación*. Ediciones Morata.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Editorial De La Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Editorial Octaedro.

- Pérez, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Restrepo, B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Rojas, V. A., Bejarano Celis, J., Beltrán Flétscher, M., Dumett Arrieta, S. A., Gutiérrez Bonilla, J., Montaña Clavijo, L. A., Santiago Franco, D. A. (2016). *Filosofía para niños: diálogos y encuentros con menores infractores*. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Sátiro, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Ediciones Octaedro.
- Sátiro, A. (2018). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Editorial Octaedro.
- Soto, H. (2021). *Importancia de la utilización del enfoque cualitativo en las investigaciones que pertenecen al área de las ciencias sociales*. Pantanal Editora.
- Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.
- Hernández, R. H y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.

Capítulo 3

Las habilidades de traducción en el contexto de la ciudadanía creativa, una experiencia en la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo


Translation skills in the context of creative citizenship, an experience at the Library, Ludoteca Il Nido del Gufo

Habilidades de tradução no contexto da cidadania criativa, uma experiência na Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo

 ADRIANA TABARES SALAZAR*

 LEIDY CONSTANZA MENDOZA PUERTO**

 ADA MARCELA GONZÁLEZ RIVEROS***

 LINDA GALLO BOHÓRQUEZ****

 ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ*****

-
- * Magister en Educación con énfasis en Sistemas Didácticos de Lenguaje, Licenciada en Educación Preescolar, Coordinadora Académica de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: adriana.tabares@uniminuto.edu.
- ** Magister en Educación con énfasis en Sistemas Didácticos de Lenguaje, Licenciada en Educación Preescolar, Coordinadora Académica de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: adriana.tabares@uniminuto.edu.
- *** Estudiante - Pasante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Magister en Educación, Máster en Neuropsicología y Educación. Docente investigador de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO. Correo electrónico: amgonzalez@uniminuto.edu.
- **** Magister en Psicología Clínica, Psicóloga, Docente de Psicología en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: linda.gallo@uniminuto.edu
- ***** Máster en Educación, Maestrante en Historia del Arte, Historiadora del Arte, Formadora de Filosofía Lúdica y Ciudadanía Creativa. Coordinadora de investigación de la Facultad de Educación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: alejandra.herrero@uniminuto.edu

Resumen

Este capítulo de investigación registra la experiencia de un microproyecto de *ciudadanía creativa*, liderado por los niños de primera infancia, desde su vinculación en la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo, como parte de la participación en el macroproyecto de investigación “Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz”. Inscrito en dicha iniciativa, este capítulo centra su interés en profundizar sobre el análisis de las *habilidades de traducción* manifestadas por los niños, con relación a la posibilidad de ejercer como ciudadanos creativos desde el microproyecto. Teóricamente se abordan las *habilidades de traducción y ciudadanía creativa* como categorías centrales. Se opta por una metodología de investigación cualitativa con método investigación acción educativa y recolección de datos mediante observación participante y diarios de campo. En los hallazgos los niños exponen un pensamiento fluido y flexible en la *improvisación* y un incremento en la cognición por la *traducción entre diferentes lenguajes*; ambos direccionados al ejercicio de la *ciudadana creativa*. Finalmente, las conclusiones, muestran la posibilidad que tienen las *infancias* de ofrecer soluciones de transformación social como resultado de sus *habilidades de improvisación y traducción*.

Palabras clave: comunidades de dialogo, educación ciudadana, habilidades, microproyectos, primera infancia, traducción.

Abstract

This research chapter records the experience of a *creative citizenship* microproject led by early childhood children, from their involvement in the Library, IL Nido del Gufo toy library, as part of the participation in the research macroproject “Creative citizenship from the promotion of critical, ethical and creative thinking in early childhood children as social actors and peace builders”. As part of this research initiative, this chapter focuses on the analysis of the *translation skills* manifested by the children, in relation to the possibility of exercising as creative citizens from the microproject. Theoretically, translation skills and creative citizenship are addressed as central categories. A qualitative research methodology was chosen with an educational action research method and data collection through participant observation and field diaries. In the findings, children show a fluid, flexible thinking in *improvisation* and an increase in cognition in *translating between different languages*; both directed to the exercise of *creative citizenship*. Finally, the conclusions show the possibility that children have to offer solutions for social transformation as a result of their *improvisation and translation skills*.

Keywords: dialogue communities, citizen education, skills, microprojects, early childhood, translation.

Resumo

Este capítulo de pesquisa registra a experiência de um microprojeto de *ciudadania creativa* liderado por crianças da primeira infância, a partir de seu envolvimento na biblioteca e sala de jogos da IL Nido del Gufo, como parte da participação no projeto de pesquisa macro “Ciudadania creativa a partir da promoção do pensamento crítico, ético e criativo em crianças da primeira infância como atores sociais e construtores de paz”. Como parte desta iniciativa de pesquisa, este capítulo enfoca a análise das *habilidades de tradução* das crianças em relação à possibilidade de agir como cidadãos criativos do microprojeto. Teoricamente, as *habilidades de tradução e ciudadanía creativa* são abordadas como categorias centrais. Foi escolhida uma metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando o método de pesquisa de ação educacional e coleta de dados através da observação dos participantes e diários de campo. Nas descobertas, as crianças mostram um pensamento fluido e flexível na *improvisação* e um aumento da cognição na *traducción entre diferentes idiomas*, ambos voltados para o exercício da *ciudadania creativa*. Finalmente, as conclusões mostram a possibilidade que as crianças têm de oferecer soluções para a transformação social como resultado de suas *habilidades de improvisación* e tradução.

Palabras clave: comunidades de diálogo, educação para a cidadania, habilidades, micro-projetos, primeira infancia, tradução.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

APA

Tabares, A., Mendoza, L., González, A., Gallo, L. y Herrero-Hernández, A. (2022). Las habilidades de traducción en el contexto de la ciudadanía creativa, una experiencia en la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo. En Z. García-Gutiérrez y A. Herrero-Hernández (Comp.), *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia* (pp. 59-84). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.3>

MLA

Tabares Salazar, Adriana, Mendoza Puerto, Leidy Constanza, González, Riveros, Ada Marcela, Gallo Bohórquez, Linda y Alejandra Herrero-Hernández. “Las habilidades de traducción en el contexto de la ciudadanía creativa, una experiencia en la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo”. *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022, pp. 59-84. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.3>

Chicago

Tabares Salazar, Adriana, Mendoza Puerto, Leidy Constanza, González, Riveros, Ada Marcela, Gallo Bohórquez, Linda y Alejandra Herrero-Hernández. “Las habilidades de traducción en el contexto de la ciudadanía creativa, una experiencia en la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo”. En *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, pp. 59-84. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.3>

■ Introducción

Este capítulo de investigación incursiona en la experiencia de *ciudadanía creativa* materializada en el microproyecto titulado *Recorridos limpios y seguros*, una iniciativa de participación ciudadana adelantada por los niños del CDI Lluvia de Bendiciones, que en su rol de usuarios de la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo, se vinculan como participantes activos del macroproyecto *Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz*. Esta investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Minciencias) y ejecutada bajo la gestión de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, traza como objetivo general, desarrollar el *pensamiento multidimensional* en primera infancia a partir de un plan de trabajo pedagógico basado en Filosofía para Niños (FpN), para así potenciar las *habilidades de pensamiento* como parte de la *ciudadanía creativa*.

Anclado en este macroobjetivo, en este capítulo se profundiza en el análisis específicamente relacionado con las *habilidades de traducción (improvisación y traducción entre diferentes lenguajes)* manifestadas por los niños, en relación con la posibilidad que tienen de ejercer como ciudadanos creativos desde el microproyecto titulado *Recorridos limpios y seguros*. Esto se desarrolla en tres apartados, el primero indaga sobre *habilidades de traducción y ciudadanía creativa* desde Sático (2018), Tonucci (2015), Guattari y Rolnik (2006), y Álzate (2003), como dos de las categorías conceptuales centrales en el estudio. En el segundo apartado se presenta el diseño metodológico y los resultados. En cuanto al diseño es de tipo cualitativo (Bonilla-Castro y Sehk, 2005, Pérez, 2007 y Soto, 2021) con un método de investigación acción educativa (Elliott, 1996 y Restrepo, 2009). La información se recolecta mediante observación participante y diarios de campo. En lo que respecta a los hallazgos se encuentra que los niños de la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo manifiestan un pensamiento fluido y flexible en tanto son capaces de *improvisar*; además se evidencia un incremento en la cognición del pensamiento de los niños debido a la

habilidad de traducir entre diferentes lenguajes; ambos aportes dan cuenta de que los niños se reconocen como ciudadanos creativos que ofrecen soluciones de transformación social en sus contextos. En el tercer y último apartado, las conclusiones, se presenta la correlación existente entre del desarrollo *habilidades de traducción* de los niños y su capacidad creativa y propositiva, para generar *microproyectos* de ciudadanía que favorezcan a la comunidad.

- *Ciudadanía creativa e infancias en el contexto del microproyecto, para el desarrollo de las habilidades de traducción*

Pensar en la construcción de ciudadanía desde las *infancias* plantea en sí mismo múltiples interrogantes al vincular a este concepto el ejercicio de derechos y deberes civiles y políticos, la participación y la democracia, así como la comprensión de lo que significa ser niño en el contexto contemporáneo. Un primer paso, para aproximarse a estos cuestionamientos se ubica en la forma de entender el significado de *ciudadanía* y desde allí conectar las potencialidades de las *infancias*, no obstante, este procedimiento debe crear rupturas en las formas en las que se conciben los niños y su relación con las prácticas que se tejen con ellos en el ejercicio cotidiano.

La palabra ciudadanía en tradición es asociada a los derechos y fue reconocida por la Organización de las Naciones Unidas desde 1948 a partir de la Carta Internacional de los Derechos del Hombre, y para el caso de las *infancias*, este reconocimiento se obtiene hasta 1989 con la aprobación de las Naciones Unidas en la Primera Convención Internacional en la que se acepta que los niños tienen derechos como todos los seres humanos (Alzate, 2003). Concebir la ciudadanía dentro de la perspectiva sistémica implica que todos los niños, jóvenes y adultos en cualquier condición socio cultural y económica entran en dinámicas relacionales que convocan acciones micropolíticas que benefician a los intereses colectivos y particulares en interdependencia.

En este sentido, los pensamientos, acciones, discursos y emociones que trazan los valores ciudadanos en un marco de derecho participativo y democrático, generan sinergias que posibilitan nuevas formas de coexistencia. Siguiendo a Guattari y Rolnik (2006), la acción “micropolítica no se sitúa en el nivel de la representación, sino en el nivel de la producción de subjetividad. Se refiere a los modos de expresión que pasan no solo por el lenguaje, sino también por niveles semióticos heterogéneos” (p. 42). De ahí que la pluralidad de las condiciones en las que constituyen las *infancias* aporta a las transformaciones que la sociedad contemporánea necesita a nivel local en espacios como Il Nido del Gufo.

Ante este panorama, la sociedad y en específico el campo educativo deben asumir el reto de fomentar nuevas formas de ciudadanía basadas en las potencialidades de todos los seres y en este marco reivindicar el lugar de los niños en la sociedad, pues:

nadie que se ocupe con seriedad del tema de la infancia desde la perspectiva de sus derechos, puede obviar el tema de la democracia. Sin embargo, casi nadie de aquellos que se ocupan con seriedad del tema de la democracia, se ocupa de la infancia como asunto específico. (García y Carranza, 1999 como se citó en Alzate, 2003, p. 171).

Este análisis toma forma en planteamientos como los de Tonucci (2015), Liebel et al. (2009) y Cussiánovich (2010) en relación con el empoderamiento político y el protagonismo de las *infancias* a partir de propuestas que toman como insumo la voz de los niños en entornos participativos locales, que convocan a la ruptura del paradigma adultocéntrico.

En esta línea, la ciudadanía como un acto creativo, tiene dos dimensiones interdependientes: 1) la simbiosis entre derechos y deberes a partir en un marco de reciprocidad que se desarrolla en la cotidianidad de los contextos y 2) un marco creativo que aprovecha las potencialidades de los niños en articulación con el colectivo para aunar esfuerzos en pro de una mejora en la calidad de vida, por tanto, el entramado que configura “un modo de vivir proactivamente, consciente de que cada uno es un sujeto de

acción (...) Ser un buen ciudadano conlleva compromisos con los cambios positivos que se propone la colectividad” (Sátiro, 2010, p. 119).

En ese marco, la construcción de *ciudadanía creativa* requiere la participación y el empoderamiento político de las infancias para movilizar las estructuras de poder jerárquicas, es decir,

esta ciudadanía es creativa porque es un esfuerzo para buscar nuevas maneras de ser y de vivir las relaciones colectivas, sociales y culturales (...) tiene que inventar, lo que implica superar nuestras dificultades y tomar ventaja positiva de las diferencias. (Sátiro, 2010, p. 120).

Aspecto que se refleja en la lectura de contexto y actitud propositiva con las problemáticas identificadas por las *infancias* en el marco del micro-proyecto propuesto en Il Nido del Gufo.

Lo anterior, permite dar cuenta de cómo estas situaciones se colocan en evidencia para fortalecer las *habilidades de pensamiento*, sus movimientos y características, ya que se propone a partir de ellas un *pensamiento crítico, creativo y ético* (Sátiro, 2019). Pensar mejor se relaciona con el entramado de *habilidades* que favorecen actitudes y promueven el ejercicio de un pensar corresponsable que aporta a las realidades de los contextos.

Desde una perspectiva histórica, Lipman (1998) inicialmente reconoce cuatro grupos de habilidades: *investigación, razonamiento, conceptualización*¹ y *traducción*. No obstante, propuestas más recientes, incluyen dos categorías más: *habilidades de percepción* (Sátiro, 2004) y *sociales* desde el proyecto Marfil de UNIMINUTO², por lo que actualmente se comprenden seis categorías, cada una de ellas contiene ciertas habilidades sobre las cuales se contribuye a su fortalecimiento.

1 De acuerdo con Sátiro (2004) se denomina como habilidades de conceptualización, pese a que originariamente Lipman (1998) las nombra como “habilidades de información y organización” (p. 87) y posteriormente como “formación de conceptos o pensamiento conceptual” (p. 92).

2 Para más información sobre el proyecto Marfil consultar la página Web: <https://www.uniminuto.edu/marfil>

En el microproyecto, las seis *habilidades del pensamiento* se potencian de manera transversal en cada uno de los encuentros con las *infancias*, el proceso no se puede comprender de manera escalonada, en el que se asciende a una siguiente *habilidad*; sino que funciona como un todo, dentro de un sistema a partir de la sinergia de cada una de sus partes. De este modo, se puede hacer un símil del *pensamiento multidimensional* como una flor de seis pétalos; donde el tallo y el pedúnculo de la flor representan el pensamiento, y los pétalos cada una de las *habilidades*. Para comprender las *habilidades de traducción*, interés principal del presente capítulo, se hace un acercamiento a ese pétalo de la flor en la ilustración 1, con la finalidad de conocer de manera detallada cómo se desarrolla esta *habilidad* durante la ejecución del microproyecto *Recorridos limpios y seguros*.

Figura 1. La flor de las habilidades del pensamiento



Fuente: Elaboración propia.

Al acercarse al pétalo de las *habilidades de traducción* se puede observar un pétalo lleno de colores y de múltiples lenguajes que representa diversas formas de expresiones verbales, escritas, corporales y artísticas, dichas *habilidades* permiten el intercambio, a la vez que preservan el significado que cada individuo quiere expresar. Asimismo, permiten el tránsito entre la oralidad y los diferentes lenguajes de comunicación posibles, “no hay que olvidar que hablamos del lenguaje en sentido amplio: palabras, formas, colores, sonidos, olores, gestos, etc.” (Sátiro, 2018, p. 135). En este sentido, favorecer las *habilidades de traducción* permite a las *infancias* mejorar la calidad y cantidad de su pensamiento y les brinda elementos para abordar diferentes maneras de expresarse. Con respecto a esto, se puede afirmar que estas *habilidades* ayudan a esclarecer y clarificar los pensamientos, al mismo tiempo que ofrecen maneras alternativas para expresarlos (Terricabras, 1999).

De igual forma las *habilidades de traducción* emanan en la *comunidad de diálogo* como *habilidades* transversales, puesto que sin ellas no es posible la comunicación entre un emisor y receptor. Esto se puede representar a partir de la siguiente ejemplificación: una persona (receptor) utiliza el dibujo para expresar las ideas que identifica, tras el relato que alguien (emisor) realiza respecto a su historia de vida. En este ejemplo, el dibujo se convierte en el medio para traducir del lenguaje verbal al artístico, el dibujo también representa la interpretación del receptor. No obstante, para los ejercicios de *traducción* es importante buscar equilibrios entre el carácter interpretativo y el significado original que pretende transmitir el emisor en su mensaje. En este sentido, dentro de las *habilidades de traducción* se encuentran una serie de *habilidades* a las que las personas pueden recurrir y que les permitirían el tránsito entre diversas formas de expresión. Estas *habilidades de traducción* se enumeran de acuerdo a la propuesta de adaptación curricular que surge a partir del proyecto Noria (Sátiro, 2004; Sátiro, 2018).

- a. *Narrar y describir*: esta *habilidad* se relaciona directamente con la capacidad de organización de la información. Cuando la persona

narra, busca explicar un fenómeno, situación o historia; mientras que la descripción requiere la identificación de características para ponerlas de manifiesto. Algunas preguntas orientadoras de acuerdo a esta categoría son: ¿puedes describir ordenadamente lo que dijo tu compañero?, ¿puedes narrar una historia a partir de este conjunto de imágenes?

- b. *Interpretar*: tiene que ver con el sentido personal que se le atribuye a un fenómeno determinado, la interpretación en la mayor parte de los casos busca la generalización desde la subjetividad, sin necesidad de argumentos sólidos. Por tanto, es importante evitar las generalizaciones que incluyan interpretaciones individuales. Posibles preguntas para propiciar el desarrollo de esta *habilidad* pueden ser: ¿cómo ves esto?, ¿puede haber otras opiniones diferentes a la tuya para ese mismo objeto?, ¿lo que dices significa que...?
- c. *Improvisar*: se relaciona con la capacidad del sujeto de hacer cosas sin una preparación previa, pero reconociendo que requiere de experiencias anteriores en otros contextos, para traducir lo que pasa en un contexto actual, algunas preguntas orientadoras para esta *habilidad* son: ¿vamos a *improvisar* que...?, ¿podrías representar... rápidamente para tus compañeros?, ¿alguien puede *improvisar* algo sobre...?
- d. *Resumir*: refiere a expresar algo de manera ordenada y sintetizada, la persona que realiza un resumen debe ser capaz de comprender las ideas centrales y cómo estas se articulan para conformar un todo, lo que implica un movimiento del pensamiento que favorece la convergencia. Algunas preguntas clave para favorecer el desarrollo de la *habilidad* de resumir son: ¿podrías resumir lo que has dicho?, ¿cómo dirías...utilizando solo una palabra?, di con pocas palabras...

- e. *Traducir varios lenguajes entre sí*: se vincula con elementos de la comunicación verbal y no verbal, como los lenguajes poéticos, musicales, artísticos, corporales y plásticos, se recomienda tener en cuenta estas preguntas a modo de orientación para el desarrollo de esta *habilidad*: ¿puedes *traducir* lo que dijo tu compañero con un gesto? A partir de esta canción que hemos escuchado, ¿qué baile podrías inventar?, ¿cómo podríamos *traducir* este cuento en una poesía?

Para el desarrollo del microproyecto de *ciudadanía creativa*, se observa en los niños la necesidad de comunicar soluciones ante las situaciones identificadas, a partir de diversas formas de expresión. De esta manera, el ejercicio de observación, identificación de la problemática, diseño y ejecución del microproyecto promueve en las participantes *habilidades* de narración, descripción, interpretación, *improvisación* y *traducción* a diversos lenguajes. A continuación, se describe el proceso metodológico que da cuenta del trazo investigativo para comprender la puesta marcha del microproyecto *Recorridos limpios y seguros*, que propende por el desarrollo de *habilidades de traducción* en los niños de la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo.

- *Las habilidades de traducción en el microproyecto Recorridos limpios y seguros, una iniciativa de transformación social*

En este contexto, el microproyecto *Recorridos limpios y seguros* se lleva a cabo en el marco de una investigación cualitativa (Bonilla-Castro y Sehk, 2005; Pérez, 2004; Soto, 2021), basado en el método de investigación acción educativa (Elliott, 1996 y Restrepo, 2009). La recolección de los datos se hace a través de la observación participante y los diarios de campo (Porlán y Martín, 1996). Este instrumento está basado en el modelo de diario que implementa el proyecto Marfil de UNIMINUTO, el cual orienta el registro bajo cuatro apartados: a) la descripción de la actividad, b) el análisis, c) reflexiones y d) las evidencias de la sesión implementada.

Específicamente en la descripción de la actividad, el registro se desglosa en tres partes, estas acordes a los momentos en que se lleva a cabo una *comunidad de diálogo: diálogo con el texto*³, *diálogo con el otro*⁴ y *diálogo consigo mismo*⁵. En el apartado del análisis, reposa el registro de los logros y aspectos por mejorar evidenciados en la sesión; en la parte de las reflexiones, se anotan las percepciones, sentimientos, emociones, opiniones y comentarios generales provenientes del facilitador de acuerdo a lo ocurrido en comunidad, finalmente en el fragmento de evidencias, se copian las fotos o hipervínculos en donde reposen videos y audios de la respectiva sesión.

En concordancia con el interés declarado en este capítulo, la información registrada en el diario se ordena y analiza con base a las categorías de *ciudadanía creativa* y de *habilidades de traducción*, para esto los datos se procesan en el Software Nvivo versión Release 1.6.1. (1137) con licencia y Microsoft Excel 2021. En atención a las consideraciones éticas, los acudientes firman un consentimiento informado y los niños participantes firman un asentimiento, de acuerdo al código deontológico y bioético en el proceso de recolección de la información según lo establecido en la Ley 1090 del 2006. La investigación no presentó ningún riesgo para los participantes según lo establece la Resolución 008430 de 1993.

Se da cuenta de una matriz de análisis que cruza las categorías desde los referentes conceptuales y las expresiones de los niños registradas en los diarios, para develar las manifestaciones de dos de las *habilidades de traducción: improvisar y traducir entre diferentes lenguajes*, lo cual permite comprender las situaciones que acontecen en las realidades de los niños al momento de ejercer como ciudadanos creativos.

-
- 3 Primer momento de la comunidad de diálogo se busca promover el interés por el tema y fomentar el carácter reflexivo del diálogo, se invita a los participantes a intervenir desde su corporalidad y sentires.
 - 4 Segundo tiempo de la comunidad se formulan preguntas y se promueve la participación democrática para generar la discusión filosófica como núcleo central de la propuesta, desde donde los participantes expresan sus pensamientos.
 - 5 Última actividad quiere favorecer de manera específica el pensamiento autónomo en el sujeto participante y la reflexión sobre su propio pensamiento.

El despliegue de las acciones adscritas en la metodología se hace mediante la implementación de *comunidades de diálogo* de FpN; con un total de veintitrés encuentros, tres sesiones iniciales que tienen por objetivo configurar una relación cercana y afectuosa con los niños participantes, para esto el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, serán los principales aliados. Las doce sesiones posteriores, se instauran en el proyecto educativo de cuentos para pensar del Proyecto Noria⁶, bajo la autoría de Angélica Sátiro, de manera concreta se abordan en las *comunidades de diálogo* tres series de cuentos: *Juanita y sus amigos* (2017), *Sin Nombre*, (2010), e *Hilomundos* (2018). Luego se da paso a otras cuatro sesiones adicionales, destinadas a la problematización del contexto. Las cuatro sesiones finales, dan lugar a la expresión creativa y propositiva de los niños, quienes, a partir de tres obras artísticas, plantean soluciones a la comunidad para movilizar la transformación del contexto.

El momento de la problematización y la creación artística, es decir las últimas ocho sesiones, se posibilitan a partir de los recorridos por el barrio, en tanto esta práctica, favorece la confrontación con la realidad inmediata, específicamente la contaminación del ambiente provocada por la mala disposición de las basuras, lo que genera experiencias dialógicas desde la mirada crítica, creativa y ética de los niños frente al entorno, lo cual atiende a la realidad local.

Fieles a la naturaleza metodológica de la investigación, a lo largo de todas las *comunidades de diálogo*, se conjugan los lenguajes infantiles y los aportes de la propuesta de FpN, desde un enfoque sistémico que fortalece procesos metacognitivos acordes al desarrollo de los niños. Todo esto con el fin de co-construir el microproyecto *Recorridos limpios y seguros*, el cual se reconoce como una idea innovadora que atiende a las realidades que

6 El Proyecto Noria es un proyecto educativo y editorial constituido por tres partes principales: un currículo de literatura filosófica (cuentos, mitos y leyendas) y manuales para el docente realizado por Angélica Sátiro e Irene de Puig entre los años 2000 y 2006, además Noria cuenta con tres series de cuentos para pensar, *Juanita y sus amigos*, *Sin Nombre* e *Hilomundos* que no están relacionados con el currículo y son de la autoría de Angélica Sátiro, por último el proyecto consta de la Biblioteca Noria, que reúne una gran variedad de propuestas de aforismos, teatro filosófico, textos y diferentes propuestas de ciudadanía creativa.

experimentan a diario los niños vinculados a la unidad de servicio educativo, Il Nido del Gufo.

En este orden de ideas la población y muestra de la investigación se vincula desde Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo, ubicada en Suba Lisboa en la ciudad de Bogotá, la cual es una organización sin ánimo de lucro que en su misión destaca el trabajo social, educativo y artístico cultural para favorecer el desarrollo integral de niños, niñas, jóvenes y adultos, que la convierte en un modelo y punto de referencia del colectivo local al interior de Suba, que además fortalece el tejido social a partir de espacios de formación. Se visibiliza como un lugar de encuentro para la comunidad en donde se desarrollan diversos proyectos culturales.

La modalidad de trabajo como biblioteca, ludoteca, involucra a la población infantil circundante y a aquellos que hacen parte de los centros de desarrollo integral adscritos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, de allí que los niños vinculados a la investigación provengan específicamente del Centro de Desarrollo Integral (CDI) Lluvia de Bendiciones, una institución educativa ubicada a pocas calles de distancia de las instalaciones del Il Nido del Gufo. De un total de 120 niños identificados como la población, se opta por una muestra no probabilística basada en la conveniencia (Hernández y Mendoza, 2018). Los criterios de selección a tener en cuenta son: que el grupo no supere los veinticinco niños, que estén entre los tres y cinco años de edad y cuenten con la disponibilidad para participar en las sesiones de *comunidades de diálogo*. En razón de la vinculación entre el CDI Lluvia de Bendiciones y la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo, y lo que esto representa, en términos de los desplazamientos de los niños por el barrio, para ir desde su jardín a la biblioteca y viceversa. A continuación, se presenta la ilustración 2 que grafica dicha experiencia.

Figura 2. Recorrido del CDI Lluvia de Bendiciones a la Biblioteca Il Nido del Gufo

Fuente: Elaboración propia.

Del recorrido metodológico que da cuenta la experiencia del microproyecto *Recorridos limpios y seguros en el marco de la comunidad de diálogo* se destacan tres hallazgos principales: 1) En el primer hallazgo los niños manifiestan sus *habilidades de improvisar* a partir del lenguaje verbal y no verbal con representaciones mediante el cuerpo, lo que favorece su flexibilidad y fluidez mental; 2) El segundo hallazgo da cuenta de la capacidad de los niños por *traducir entre diferentes lenguajes*, por transitar entre lo plástico, artístico, entre otros, y generar cuestionamientos sobre cómo modificar lo que debe ser transformado gracias a la amplificación de su cognición mental; 3) En el tercer hallazgo se evidencia que los niños son capaces de identificar problemáticas sociales en su entorno y plantear soluciones novedosas, reconociéndose como ciudadanos creativos para contribuir a mejorar el sector que habitan. Se aclara que, a pesar de reconocer teóricamente cinco *habilidades* en la categoría de *traducción*, a continuación, se abordan las más relevantes en relación con el microproyecto.

El primer hallazgo da cuenta de las *habilidades* de los niños del jardín para realizar improvisaciones a partir de la oralidad, de la corporalidad y

de los gestos, lo que favorece su flexibilidad y destreza mental; dicha *habilidad* se entiende por “realizar alguna acción sin planificarla, estudiarla o prepararla” (Sátiro, 2018, p. 139). En este sentido las *infancias* viven diariamente actos improvisados, así como la propia vida es improvisada, y por tanto es fundamental favorecer el desarrollo de esta *habilidad* como competencia transversal para saber actuar de forma espontánea ante lo inesperado o ante un suceso que no se puede controlar. Conforme a ello, los niños del jardín manifiestan su capacidad *improvisadora* en tanto son capaces de *traducir* desde la *escucha atenta* de un cuento a la representación corporal *improvisada* de los personajes, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Comenzamos a jugar a volar como si fuéramos mariposas pequeñas y grandes, y lo representaron con las manos moviéndose y haciendo diferentes gestos y movimientos. (Diario de campo 8 – Comunidad de diálogo, Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo).

Otro aporte que da cuenta de la *habilidad de traducir* a través de la *improvisación* de las *infancias* es mediante lo corporal, frente a esto Sátiro (2018) argumenta que “desarrollar esta habilidad desde la más tierna infancia permitirá formar personas más flexibles, ágiles y versátiles” (p. 139), lo cual se manifiesta en la siguiente enunciación:

La facilitadora pregunta si ellos son tan grandes como la jirafa, frente a esto varios niños como Ángel manifiestan, que la jirafa es mucho más grande y que ellos son pequeños en comparación a la jirafa, sin embargo, los ratones son mucho más pequeños que ellos, seguido a esto simulan desde su cuerpo, con las manos y los brazos las posibles dimensiones de estos animales. (Diario de campo 13 – Comunidad de diálogo, Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo) 13).

Asimismo, la *habilidad de improvisar* no implica solo exteriorizar movimientos o *traducir* algo que se escucha, se lee, o se ve, sino también conlleva reconocerse a sí mismo en ese proceso, lo que favorece el desarrollo

del autoconocimiento del niño y su propia exploración, conforme a esto, los niños *improvisan* donde ubicar en su cuerpo unas imágenes con relación a como se sienten con ellas, tal y como se observa en el fragmento:

Martin Elías se lo pegó en la mano, porque le gusta, Emily se lo pegó en el brazo para poder verlo, Erianyelis en la mano derecha. (Diario de campo 8 – Comunidad de diálogo, Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo).

Dicha *habilidad* no solo es fundamental para *improvisar* en las diversas situaciones que se plantean en la cotidianidad de la vida, sino que es necesaria para poder construir a partir del lenguaje verbal y no verbal, así como generar cambios de *ciudadanía creativa* en el contexto, ya que favorece la flexibilidad mental, fluidez y originalidad, valores fundamentales del *pensamiento creativo*, así como del *pensamiento multidimensional*, indispensables para la generación de nuevas, más y mejores ideas (Sátiro, 2019).

El segundo hallazgo evidencia que los niños participantes de la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo tienen la habilidad de *traducir entre diferentes lenguajes*, en tanto muestran su suficiencia por representar a través de diferentes expresiones plásticas y artísticas lo que favorece su desarrollo cognitivo, a partir de *traducir entre diferentes lenguajes* sus interpretaciones del mundo y sus realidades, tal y como se observa en el siguiente fragmento:

Realizan una representación de las casas que construyen para Tania la araña, para ello se usan palos de paleta, tiras de papel, Anllela comenta que su casa es una casita para Tania y para sus amigas, para que todas vivan juntas, Ángel realiza un triángulo y dentro de este con los trozos de papel organiza los pisos de su casa y cuenta quien vive en cada uno, Mia realiza su casa y cerca de ella una casa para Tania porque quiere que Tania y sus amigas no se sientan solas. (Diario de campo 7 – Comunidad de diálogo, Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo).

En virtud de lo anterior, se evidencia que las *infancias* resignifican y transforman su pensamiento a partir de la *traducción del lenguaje* oral en uno plástico, este ejercicio de traducción favorece la capacidad cognitiva de los niños participantes en tanto se estimula el tránsito entre el lenguaje oral, el escrito y las diferentes manifestaciones artísticas de las *infancias*; cuantas más *traducciones* estas realicen, mayor es la capacidad que generan para comprender el mundo, y por tanto su nivel cognitivo alcanza mejores niveles de plasticidad (Sátiro, 2018). El desarrollo de esta *habilidad* implica que el niño se cuestione cuál es la mejor manera de representar lo que quiere decir, frente a esto, los niños la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo se preguntan e indagan respecto al cómo representar plásticamente algunos personajes del cuento, esto lo manifiestan verbalmente y se recoge en el siguiente apartado:

Se reparte plastilina de varios colores para que representen lo que más les haya llamado la atención del cuento, muchos dibujan a Juanita, otros a los peces, el lago o las flores, cada niño argumenta su elección, por ejemplo, Anllela realizó el lago con mucho detalle, y afirma: “allí viven los peces del cuento, dentro de ese lago” y quería construirles la casa. Algunos como Neiker realizaron a Juanita, lo más fidedigna posible, otros niños le cambiaron los colores, pero mantuvieron algunos elementos como las pepas, alas o antenas. Otros realizaron flores, argumentando que lo que más les gustó fue la belleza de estas, Sara por ejemplo realizó la hoja de la mariquita y expresó “la hoja para que se siente Juanita, la mariquita”. (Diario de campo 6 – Comunidad de diálogo, Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo).

Aprender a decodificar y transitar entre distintos lenguajes no es tarea fácil, pero sí primordial, ya que son las lecturas del mundo y de sus contextos las que los niños participantes logran reelaborar, es por tanto, fundamental dotarles de tales herramientas para que logren expresarse con claridad frente a los pensamientos que quieren enunciar, puesto que hay pensamientos o ideas, que por medio del lenguaje verbal se quedan limitados, y por tanto se requiere de otro tipo de lenguajes plásticos para su exteriorización. Asimismo, a partir de ejercicios de representaciones plásticas

y artísticas, surgen varios aportes en torno a la *comunidad de diálogo*, que dan cuenta del cuestionamiento de las *infancias* ante diversas problemáticas que se logran identificar, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Se generó un diálogo a partir de compartir las creaciones de cada uno, y surgieron aportaciones interesantes como: “todos somos diferentes”, dijo Grettel, “las diferencias no son malas”, comentó Ángel. A esto añade Mía, “las personas tienen partes iguales, pero son diferentes en los colores de los ojos, por ejemplo”. (Diario de campo 6 – Comunidad de diálogo, Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo).

Las *infancias* participantes manifiestan sus pensamientos gracias a la fluidez mental, flexibilidad e incremento del nivel cognitivo, debido al fomento de las *habilidades de traducción*, de manera más específica la *improvisación* y la *habilidad de traducir entre diferentes lenguajes*, lo que incide en la generación de nuevo conocimiento en las *infancias*, que se observa a partir del reconocimiento de problemáticas sociales y su cuestionamiento en relación a “¿cuáles de esos significados y valores deben ser mantenidos y cuáles pueden ser flexibilizados?” (Sátiro, 2018, p. 135). En otras palabras, ¿qué sucesos merece la pena seguir conservando y cuáles deben ser transformados? Ante esta pregunta, los niños del jardín identifican un problema de cuidado del medio ambiente, lo que se refleja en un mal manejo de los residuos y basuras en las cercanías del jardín, y frente a ello, se disponen a querer transformarlo.

Como resultado de estas *habilidades* y voluntades de transformación se evidencia que los niños son capaces de relacionarse en torno a lo sensible del contexto y profundizar sobre ello, como se constata en el marco del microproyecto *Recorridos limpios y seguros*, y de los encuentros en las *comunidades de diálogo*. Las *infancias* se preguntan acerca de los conflictos que acaecen sus realidades, así como las inequidades e injusticias sociales, ya que “traducir es intercambiar; por tanto, es un acto mental cuyo desarrollo es prioritario para vivir creativamente en los tiempos actuales” (Sátiro, 2018, p. 135).

En el tercer hallazgo, se evidencia cómo los niños manifiestan su capacidad para identificar problemáticas sociales que vulneran el medio ambiente y proponen alternativas de transformación social, en tanto se reconocen como ciudadanos creativos, esto como consecuencia del desarrollo de las *habilidades de improvisación y de traducir entre diferentes lenguajes* en los niños. Fruto de estas demandas de las *infancias* por transformar su entorno comienza el proceso de *ciudadanía creativa* (Sátiro, 2012) e inicia con la realización de recorridos por el barrio, entre las instalaciones del CDI Lluvia de Bendiciones y Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo, donde, en cada recorrido se generan acciones, cuyo propósito se centra en problematizar su entorno de manera *crítica, creativa y ética*, lo cual redundará en el planteamiento de soluciones definidas por los niños que se explicita en las *comunidades de diálogo* lo que da lugar al microproyecto.

La *ciudadanía creativa* por tanto es una manera de convivir en comunidad y de aportar nuevas, más y mejores ideas, que transformen problemas identificados por las vecindades para generar una mejor calidad de vida en dichos entornos (Sátiro, 2018), para ello, los niños se sitúan desde un lugar participativo central para un propósito de mejora común, conforme a esta meta, se genera el microproyecto *Recorridos limpios y seguros*, en torno al cuidado del medio ambiente. Frente a las problemáticas reconocidas por los niños del jardín, algunos manifiestan que:

Andrés, dice que encontraron muchas basuras, Samuel responde que las basuras no se encuentran recicladas sino tiradas. (Diario de campo 17 – Microproyectos, Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo).

Figura 3. Recorrido de identificación de la problemática con Juanita la Mariquita



Fuente: Elaboración propia.

En la ilustración 3 los niños declaran su inconformidad con la disposición de las basuras en un entorno que muchas personas habitan e indagan sobre diferentes alternativas para dar solución a dicho problema. Este proceso de reconocimiento y sensibilización da cuenta de la necesidad de encontrarse con los habitantes del sector, de manera que se enriquecen las formas de participación de los niños en los contextos ciudadanos (Tonucci, 2015) que ponen en riesgo la integridad de las personas, puesto que las basuras depositadas en las esquinas implican que los peatones se sitúen en las vías y su vida peligre, tal como sucede con los niños en el recorrido.

Surge entonces el interés de compartir propuestas con la comunidad, estas propuestas se materializan en unas cartas entregadas a los vecinos del sector en un recorrido por el barrio, en estas se consignan ideas como por ejemplo: “la basura se debe sacar cuando pase el carro”, “se deben dejar las bolsas amarradas”, “hay que recoger la caca de los perros”, y otras expresiones de orden social que son manifestadas por los niños, desde la palabra y las gráficas.

Dichas cartas son entregadas a los habitantes junto con un paquete de semillas, los niños explican a las personas el contenido de la carta y por qué es importante cuidar el medio ambiente, asimismo solicitan el favor de sembrar las semillas. Esta acción fue bien recibida por la gran mayoría de vecinos quienes afirman que “realizaron la siembra y que están más pendientes del carro de la basura”. Todos los niños participan de manera autónoma de acuerdo con sus destrezas comunicativas y expresivas.

En la experiencia, los participantes empiezan a reconocer la importancia de realizar ejercicios ciudadanos que se alejen de los prejuicios, de las generalizaciones y en los que se promuevan formas alternativas de abordar los problemas sociales, a partir de soluciones creativas (Sátiro, 2018). Reconocer las dinámicas del contexto, así como los actos y las consecuencias de las acciones de los actores que allí convergen, es clave para la consolidación de la convivencia ciudadana, lo cual se refleja en propuestas específicas que puedan mejorar las interacciones sociales, tal como se evidencia en las siguientes expresiones: “la basura se saca un día sí y un día no”, “cerrar bien las bolsas de basura y reciclar” (Diario de campo 16 – Microproyectos, Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo).

Estas enunciaciones ponen de manifiesto la disposición, actitud y aptitud de las *infancias* para promover transformaciones de *ciudadanía creativa* en el territorio, y visibilizarse como ciudadanos creativos, en tanto “un ciudadano creativo no espera a que los demás resuelvan los problemas, sino que se posiciona como parte de las soluciones. Es capaz de imaginar futuros posibles que superen los actuales defectos del sistema social” (Sátiro, 2018, p. 36) tal y como Gretell declara en el siguiente fragmento:

A Gretell le gustó que todo quedó limpio de basuras y dice que la basura toca sacarla en bolsas amaradas para que no se rieguen, y esperar cuando el carro de la basura pase, Ángel dice que la abuelita deja la basura afuera, Gretell dice que el popo de los perros hay que recogerla en una bolsita y botarla en la caneca. (DC-13).

Así, se da cuenta de la capacidad creadora de los niños, en tanto promueven iniciativas de cambio y transformación social en sus entornos, donde se posibilita un incremento en la calidad de vida de los actores que intervienen y se benefician de dicha propuesta.

■ Desarrollo de las *habilidades de traducción* en el microproyecto de *ciudadanía creativa*: conclusiones que emanan del II Nido del Gufo

Reconociendo lo anterior, se puede concluir que potenciar *habilidades* como la *improvisación* y la *traducción entre diferentes lenguajes*, contribuye en la construcción de *ciudadanía creativa* con y desde las *infancias*, en tanto son gestores del microproyectos políticos. En esta iniciativa, *Recorridos limpios y seguros*, los niños reivindican la capacidad que tienen como sujetos de derecho para dialogar, participar e involucrarse de forma directa en las acciones que transforman la sociedad a partir de ideas originales acordes al desarrollo de cada ser en un entorno común. Asimismo, moviliza la comprensión de los valores democráticos al relacionarlos con acciones micropolíticas con un alto contenido de responsabilidad social y ambiental, que se gestan en el proceso creativo del niño que lee el contexto y lo problematiza, capaz de acudir a la *improvisación* como una posible fuente para proponer alternativas de solución, todo esto además apoyado por la exploración y tránsito, flexible y fluido entre lenguajes.

En este orden de ideas, el trayecto recorrido en el capítulo da cuenta del pensar de las *infancias* y su capacidad para aportar a la transformación e innovación social, pues se evidencia en el desarrollo del microproyecto *Recorridos limpios y seguros*, donde los niños movilizan y conforman una nueva generación de ciudadanos que refresca las estructuras de la sociedad. Esta propuesta filosófico-educativa se instala en el reconocimiento de la sociedad como un sistema interdependiente, en movimiento, que requiere del espaldarazo de todos sus integrantes para afrontar los desafíos que devienen de las inequidades en el acceso a los recursos para vivir una vida digna, pues es un derecho inalienable que tiene el ser humano. Considerar

a la sociedad como sistema interdependiente conlleva en sí mismo la idea de ayuda mutua y sentido de la corresponsabilidad entre sus integrantes desde su rol como participantes, pues ellos con todas sus potencialidades son capaces de transformarse a sí mismos, a los otros y al sistema.

Se destacan los aportes investigativos de esta propuesta, resultado del ejercicio del desarrollo de las *habilidades de traducción* en los niños, específicamente las *habilidades de improvisar y traducir entre diferentes lenguajes*, consecuencia de su implementación se potencia la fluidez y flexibilidad mental, y el aumento de la capacidad cognitiva del niño. Debido al incremento de dichas *habilidades* los niños de la Biblioteca, Ludoteca Il Nido del Gufo reafirman su sentido de colectividad y corresponsabilidad que tienen como parte de un sistema interdependiente, pues permite comprender las relaciones que emergen entre lo local y global, al promover coexistencias que potencian el poder creativo para transformar las situaciones que afectan la vida de todos. Un pensar creativo que se despliega en nuevas maneras de ser, estar y habitar en el mundo a través de otras formas de construir relaciones consigo mismo, los otros y los entornos.

A pesar del alcance expuesto de las *habilidades de improvisación y de traducción entre diferentes lenguajes*, es imprescindible apostar por una práctica educativa que incida en la generación de un *pensamiento crítico, creativo y ético* que promueva el desarrollo de argumentos, interpretaciones e investigaciones válidas, que sobrepasen las voluntades individuales y que se centren en patrocinar el bien común en el contexto que las *infancias* habitan. En este sentido, resulta indispensable incursionar en una búsqueda del pensamiento que traspase las barreras de la generalización y los prejuicios sociales, para que los microproyectos políticos de las *infancias* den cuenta de un mayor alcance del impacto social, tanto en el territorio como en el desarrollo del pensamiento de los participantes involucrados.

Con relación a la experiencia de esta propuesta se sugiere la posibilidad de seguir fortaleciendo otras iniciativas investigativas que ahonden en las *habilidades de traducción*, centradas de manera más concreta en interpretar, resumir y narrar, para que se generen mayores alcances de

proyección social en la creación e implementación de *microproyectos* políticos de *ciudadanía creativa*, que no solo profundicen en la problemática presentada en este capítulo, sino que se apropien de otros escenarios, y se propongan soluciones frente a ellas.

■ Referencias

- Alzate, M. (2003). *La Infancia: concepciones y perspectivas*. Editorial Papiro. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bonilla-Castro, E., y Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Editora Diskcopy S.A.C. https://enclavedeevaluacion.com/pronatesp/wp-content/uploads/2018/10/Paradigmas_culturas_infancia_como_forma_poder_cussianovich.pdf
- Elliott, J. (1996). *La investigación - Acción en educación*. Ediciones Morata.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Editorial Traficantes de Sueños. <https://libros.metabiblioteca.org/jspui/bitstream/001/297/8/84-96453-05-7.pdf>
- Hernández, R. H y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Liebel, M., Martínez, M. y Recknagel, A. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Instituto de Formación para la Educación de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=2536>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Pérez, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea.

- Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.
- Restrepo, B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Sátiro, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Ediciones Octaedro.
- Sátiro, A. (2010). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Progreso Editorial.
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43121>
- Sátiro, A. (2018). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita: El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Octaedro.
- Sátiro, A. (2019). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Soto, H. (2021). *Importancia de la utilización del enfoque cualitativo en las investigaciones que pertenecen al área de las ciencias sociales*. Pantanal Editorial.
- Terricabras, J. M. (1999). *Atrévete a pensar. La utilidad del pensamiento riguroso en la vida cotidiana*. Paidós.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.



Capítulo 4

Ciudadanía creativa en el Jardín Infantil George Williams, una apuesta por plantar la paz desde las infancias

Creative citizenship at the George Williams Kindergarten, a commitment to planting peace from childhood

Cidadania criativa no Jardim de Infância George Williams, um compromisso de plantar a paz desde a infância

 ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ*

 ADA MARCELA GONZÁLEZ RIVEROS**

 ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ***

* Máster en educación, Historiadora del Arte, formadora de Filosofía Lúdica y Ciudadanía Creativa. Investigadora en pensamiento creativo infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: alejandra.herrero@uniminuto.edu.

** Estudiante de Doctorado, Maestría en Educación, Maestría en Neuropsicología y Educación y Licenciada en Educación Preescolar. Docente investigadora; Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: amgonzalez@uniminuto.edu.

*** Doctorado en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas, Magister en Educación y Comunicación, Licenciatura en Educación Preescolar. Investigadora Asociada; Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: zgarcia@uniminuto.edu. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9846-7762>

Resumen

Este capítulo recoge la experiencia desarrollada en una institución de educación inicial como parte de una macroinvestigación titulada “Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz”. Desde allí propone configurar el microproyecto *PlantaPaz*, que involucra a diferentes actores en la creación de un jardín como metáfora para aprender a dialogar filosóficamente y fomentar la construcción de paz, dicha iniciativa se sustenta en *comunidades de diálogo* y microproyectos de *ciudadanía creativa*. La metodología de tipo cualitativa remite a la investigación acción educativa, mediante la observación participante en la comunidad, se recolectan datos a través de diarios de campo, y en los hallazgos, se evidencia que las infancias son capaces de manifestar indignación y *respeto* frente a la vulneración de derechos humanos, allí se refleja maduración moral y un buen razonamiento ético, lo que posibilita el cuidado y la *imaginación* para la construcción de paz. Como conclusión se afirma la correlación entre las *virtudes* de *justicia, respeto, prudencia y fortaleza* en el niño, y lo empodera para fomentar la paz desde el *ethos creativo*.

Palabras clave: educación ciudadana, primera infancia, educación para la paz, coexistencia pacífica, creatividad.

Abstract

This chapter gathers the experience developed in an early education institution as part of a macro-research entitled “Creative citizenship from the promotion of critical, ethical and creative thinking in early childhood children as social actors and peace builders”. From there, it proposes to configure the micro-project, *PlantaPaz*, which involves different actors in the creation of a garden as a metaphor to learn to dialogue philosophically and promote peace building, this initiative is based on *dialogue communities* and *creative citizenship* micro-projects. The qualitative methodology refers to educational action research, through participant observation in the community, data are collected through field diaries, and in the findings, it is evident that children are capable of expressing indignation and respect in the face of the violation of human rights, reflecting moral maturity and good ethical reasoning, which enables care and *imagination* for the construction of peace. In conclusion, the correlation between the *virtues* of *justice, respect, prudence and fortitude* in children is affirmed, empowering them to promote peace from the *creative ethos*.

Keywords: citizenship education, early childhood, peace education, peaceful coexistence, creativity.

Resumo

Este capítulo relata a experiência desenvolvida numa instituição de educação precoce como parte de um projecto de macro-investigação intitulado “Cidadania criativa a partir da promoção do pensamento crítico, ético e criativo nas crianças da primeira infância

como actores sociales e constructores de paz⁹. A partir daí, propõe a criação do micro-projecto PlantaPaz, que envolve diferentes actores na criação de um jardim como metáfora para aprender a dialogar filosoficamente e promover a construção da paz, esta iniciativa baseia-se em comunidades de diálogo e micro-projectos de cidadania criativa. A metodologia qualitativa refere-se à investigação da acção educativa, através da observação dos participantes na comunidade, os dados são recolhidos através de diários de campo, e os resultados mostram que as crianças são capazes de expressar indignação e respeito perante as violações dos direitos humanos, reflectindo maturidade moral e bom raciocínio ético, o que permite cuidado e imaginação para a construção da paz. Em conclusão, é afirmada a correlação entre as virtudes da justiça, respeito, prudência e fortaleza nas crianças, o que as habilita a promover a paz a partir de um ethos criativo.

Palavras chave: educação de cidadania, primeira infância, educação em paz, convivência pacífica, criatividade.

¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

APA

Herrero-Hernández, A., González, A. y García-Gutiérrez, Z. (2022). Ciudadanía creativa en el Jardín Infantil George Williams, una apuesta por plantar la paz desde las infancias. En Z. García-Gutiérrez y A. Herrero-Hernández. (Comp.), *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia* (pp. 85-109). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.4>

MLA

Herrero-Hernández, Alejandra, González Riveros, Ada Marcela y García-Gutiérrez Zaily del Pilar. “Ciudadanía creativa en el Jardín Infantil George Williams, una apuesta por plantar la paz desde las infancias”. *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022, pp. 85-109. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.4>

Chicago

Herrero-Hernández, Alejandra, González Riveros, Ada Marcela y García-Gutiérrez Zaily del Pilar. “Ciudadanía creativa en el Jardín Infantil George Williams, una apuesta por plantar la paz desde las infancias”. En *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, pp. 85-109. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.4>

■ Introducción

En este capítulo se aborda una experiencia filosófico-educativa realizada en el Jardín George Williams como parte de una macroinvestigación titulada *Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz*. El microproyecto *PlantaPaz* aborda uno de los cinco escenarios donde se desarrolla dicho macroproyecto. Esta investigación liderada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, con la financiación de Ministerio de Ciencia y Tecnología (Minciencias), busca desarrollar el *pensamiento multidimensional* y visibilizar las voces de la primera infancia en la ciudadanía. Es desde este objetivo común que surgen acciones concretas para fomentar la educación para la paz y el cuidado del medio ambiente desde el desarrollo del *ethos creativo* en el Jardín George Williams de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ)¹.

Este capítulo resultado de investigación aborda, en primer lugar, conceptualizaciones como *ciudadanía creativa*, *ethos creativo* desde la perspectiva de Sático (2012, 2018a) y la educación para la paz a partir del desarrollo del *respeto*, *justicia*, *prudencia* y *fortaleza*, comprendidas como *virtudes* de paz según lo planteado por Etxebarria (2011), sobre las cuales se sustentan las acciones concretas que se realizan en el territorio; en un segundo momento se presenta la población participante y su relación con el contexto para el microproyecto *PlantaPaz*, lo que parte de la implementación de un planteamiento metodológico de corte cualitativo e interpretativo (Bonilla-Castro y Sehk, 2005; Pérez, 2007; Soho, 2021) con un método de investigación acción educativa (Elliott, 1996; Restrepo, 2009), desarrollado en veinticuatro sesiones de trabajo con la comunidad, donde se recolectan datos que permitan presentar el análisis de los resultados, en relación con las experiencias concretas que viven las *infancias* sobre la *justicia*, *respeto*, *prudencia* y *fortaleza*, en asocio directo con el *ethos creativo*. Por último, en las conclusiones se presenta la educación de

1 Asociación Cristiana de Jóvenes, en adelante ACJ.

las *virtudes* para la paz y el *ethos creativo*, lo que configura escenarios para que las *infancias* ejerzan su participación democrática como ciudadanos.

- *Ethos creativo y virtudes para la paz, una alternativa de las infancias para cultivar la ciudadanía creativa*

En este contexto, es la intervención investigativa de *ciudadanía creativa* como apuesta sistémica que gesta posibilidades para construir otros referentes que contrarresten la entropía social, es decir, comunidades cuyos derechos vulnerados dificultan el disfrute de una vida digna en el marco del desarrollo humano (Sátiro, 2019). Por lo tanto, el lugar de enunciación de las *infancias* es novedoso, al crear disrupciones que colocan en tensión las comprensiones de poder dominante - dominación y la resolución violenta o pacífica de las conflictividades a partir de la lectura que hacen los niños, de los acontecimientos que se suscitan en los entornos que habitan.

Esta visión de las *infancias* empoderadas de las acciones y discursos que le corresponden a su desarrollo, genera las condiciones para dialogar y escuchar atentamente sobre las alternativas de paz que plantean los niños (Sátiro, 2018b). Los niños están en capacidad de decidir “si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina” (Arendt, 2018, p. 249). Aspecto que moviliza las estructuras violentas que permean los contextos familiares y educativos, pues es en la voz de los niños que se encuentran las acciones micropolíticas que transforman la sociedad (Guattari y Rolnik, 2006). Hablar de las situaciones que emergen de las *infancias* en los contextos, implica reconocer que los niños son testigos y partícipes de las formas de violencias en que la sociedad se manifiesta en acciones directas, culturales y estructurales, como lo enuncia Galtung (1998).

Es, por tanto, que a partir de la construcción de ambientes de aprendizaje creativos y filosóficos en el marco de las *comunidades de diálogo* (Lipman, 2016) con la primera infancia, emergen escenarios para el

desarrollo de una *ciudadanía creativa*, donde se apuesta por proponer, en palabras de Sático (2018a):

Praxis, un modo de vivir, convivir, socializar, pensar, conocer, producir y aprender. Si hay intención y acción educativa en esta dirección, las personas, desde la más temprana edad, podrán aprender a ser ciudadanas creativas, practicándola en el día a día. (p. 29).

Así pues, la *praxis* social confluye en las *comunidades de diálogo*, donde se favorece el desarrollo del *pensamiento autónomo, autorreflexivo y autocorrectivo* (Lipman, 2016), que permea tres espacios y tiempos rizomáticos, capaces de transformar realidades que influyen tanto en lo individual (parte subjetiva) como a nivel local (microproyecto), y en un ámbito macro, lo global, lo cual permite tener una visión más amplia que concurre con el potencial imaginativo y ético desde la primera infancia para la creación de futuros mundos posibles en paz (Sático, 2018a, 2018b).

Conforme a lo anterior, la *ciudadanía creativa* es una propuesta de investigación-acción (Sático, 2012) donde los ciudadanos creativos, las *infancias* como sujetos micropolíticos son capaces de conectar pensamiento y sentimiento conforme a unas acciones coherentes con la realidad, capaces de transformarlas a partir de la imaginación ética, los valores, el diálogo y el *ethos creativo*.

Añadido a esto, la educación se plantea en este capítulo como un macroproceso creativo y sistémico, reflexivo, metacognitivo e interactivo entre el propio individuo, la sociedad y los colectivos del entorno más cercano (Sático, 2012). La tarea educativa se desarrolla como un macrosistema que permite repensar el lugar de las *infancias* en la sociedad y posicionar al niño como un eje central y transversal. Situar a las *infancias* como núcleo en la sociedad supone apostar por explorar la capacidad interna de los niños según aportes de Sático (2012), es decir, el *ethos creativo*, en el cual se reconocen tres elementos fundamentales: a) *ethos como morada*, b) *ethos como cogito*, c) *ethos como hábito*; que se articulan como un producto creativo a favor de la construcción de *ciudadanía creativa*.

El primer componente, el *ethos como morada* apela al cuidado estético con la propia vida, donde confluyen las texturas emocionales y la construcción de uno mismo, que se refleja e influye en las acciones que cada individuo realiza cotidianamente, por lo tanto, no es un mero discurso teórico, sino un balance armonioso entre razón y emoción (Camps, 2011). El segundo elemento refiere al *ethos como cogito*, que vincula la perspectiva interna con el propio pensamiento y se emite a través de juicios éticos en el diario vivir. Se conforma entonces como una obra abierta en constante construcción, algunos de sus valores regulativos son la libertad, la proyección de un yo-ideal y las acciones y *virtudes* que fomentan la construcción de paz, propias e inherentes a la condición humana. El tercer componente del *ethos creativo* alude a los hábitos y valores que orientan nuestra propia vida como fundamentos para concebir el mundo y sus realidades colindantes. Dichos hábitos permiten que el individuo se posicione ante el mundo y que desarrolle la capacidad de emitir juicios a partir de las habilidades de pensamiento (Sátiro, 2012). Fomentar la persistencia, la justicia, la consistencia, la *fortaleza* y la *prudencia* favorecen una educación alineada con la construcción de paz (Sátiro, 2018b), primordial en niños de primera infancia para que se visualicen como agentes sociales y transformadores.

Conforme a las capacidades enumeradas, estas son elementos potenciadores de cambio para aportar nuevas perspectivas en torno a la construcción de paz. En los últimos años, varios referentes en este marco académico han aportado un giro epistémico a dicho concepto. Si bien, se reconoce la problemática del Jardín George Williams y su población frente a la inequidad social, la injusticia, y las diversas formas de violencia visibles en el contexto, ¿es posible hacer visible la paz?, ¿es posible identificarla? De manera genérica se comprende la paz como ausencia de guerra. Por el contrario, según Kant (1998), tal momento de pausa no sería suficiente para la paz, pero sí es posible generar escenarios con las condiciones apropiadas, donde surja el diálogo como factor primordial para favorecer la construcción de paz (Sátiro, 2018a, 2018b; Loaiza, 2016).

Así pues, la educación para la paz ayuda a superar prejuicios culturales y sociales arraigados en el pensamiento, tal y como arguye Etxeberria

(2011), quien propone un acercamiento al concepto de *virtud* aristotélica, que en su definición clásica es entendida como “un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón” (Aristóteles, 1988, p. 189 citado en Etxeberria, 2011, p. 7). Frente a esta premisa se aclara que en el concepto de *virtud*:

Se integran tres tesis: 1) la virtud es un modo de ser que se autentifica en el actuar; 2) ese modo de ser se precisa en un término medio que en cuanto al bien es la suprema excelencia; 3) e implica una selección que se muestra como elección deliberada. (Etxeberria, 2011, p. 7).

Es entonces, cuando desde la perspectiva interna de la persona, el *ethos creativo* y su construcción con relación a los valores, hábitos, morada interior y *pensamiento* (Sátiro, 2004) se entrelaza y alinea con las *virtudes* para la promoción de la construcción de paz, ambos autores plantean propuestas que parten del individuo y se exteriorizan en acciones éticas o morales para mejorar la convivencia, en este sentido algunas de las *virtudes* que se exploran a modo de hallazgos en este capítulo son: *respeto, justicia, prudencia y fortaleza*.

Si bien abordar la *justicia* como categoría teórica puede ser sumamente inspirador, se prefiere plantear como una *virtud* cívica primordial en la ciudadanía, es decir, es una *virtud* que se ejerce en escenarios cotidianos que se relacionan directamente con sentimientos de “solidaridad, indignación y respeto” (Etxeberria, 2011, p. 27). Todo individuo posee principios de *justicia* que son interiorizados en los valores, y actitudes de la morada interior y que forman parte tangencial de su carácter moral, desde donde se reclaman las injusticias sociales. Sus expresiones en las *infancias* son espontáneas y están conectadas con principios básicos en las relaciones interpersonales. Cuando un niño se manifiesta rotundamente instado por un sentimiento de injusticia, denota su capacidad empática y demanda *justicia*. Claro es que en la primera infancia tales manifestaciones en muchas ocasiones pueden estar vinculadas a necesidades primarias o demandas por los intereses particulares, lo cual no sería considerado como el desarrollo de la *virtud* de la *justicia* (Etxeberria, 2011).

Otra de las *virtudes* para la paz es el *respeto*, que se desarrolla más concretamente “en la <<consideración debida>> y en el <<trato>> correspondiente” (Etxeberria, 2011, p. 28). Este autor remite esta *virtud* no solo a la dignidad, sino también al propio sentimiento de *respeto* y tolerancia, donde se pueden realizar afirmaciones como “<<Siento respeto por ti en lo que eres, en cuanto perteneciente a tal grupo, respeto tu derecho a serlo>> (...) <<Siento respeto por lo que has hecho, incluso aunque no esté de acuerdo con ello; te reconozco a hacerlo>>” (Etxeberria, 2011, p. 29). Muchas de estas premisas corren el riesgo de caer en una doble moral, como es el hecho de tolerar todo tipo de actos irrespetuosos porque se es una persona tolerante, pero en ese caso, una persona que ejerce la *virtud* del *respeto* no será capaz de tolerar aquellas acciones que contradigan los derechos humanos o la vulneración de los mismos (Etxeberria, 2011).

En articulación con las dos *virtudes* anteriores se orquesta una tercera *virtud* fundamental en este estudio, la *prudencia*, la cual corresponde a la corrección o exactitud en las acciones conforme al bien que se realiza (Etxeberria, 2011), lo que implica fomentar la flexibilidad mental y la no rigidez en las *infancias*, ya que tiene relación más que con lo racional, con lo razonable, lo cual concuerda con la propuesta de *ciudadanía creativa*, donde se apuesta por la *razonabilidad* en las *infancias* en tanto que posibilita el buen actuar y el buen pensar. Asimismo, no es posible ningún tipo de *virtud* moral sin *prudencia*, y por el contrario no es viable el desarrollo de esta sin las *virtudes* morales, lo que denota la necesidad de desarrollar otras *habilidades de pensamiento*, en particular de *razonamiento*, como *relacionar medios y fines*, y *causas y efectos*. La *virtud* de la *prudencia* se reconoce en el ejercicio de la memoria como un punto necesario para comprender las experiencias pasadas, este tejer y no olvidar los acontecimientos violentos, es un ejercicio prudente propio de un ciudadano creativo que imagina soluciones frente a los retos de este siglo XXI (Sátiro, 2012; Etxeberria, 2011).

Es así, que para potenciar la imaginación ética en las *infancias* se requiere de amplia *fortaleza* y valentía cuando se afrontan situaciones inesperadas, violentas, injustas, irrespetuosas e imprudentes, en este caso

no se hace referencia a enfrentar conflictos de manera física, sino desde el pensamiento y para la construcción del bien comprendido desde la perspectiva moral. Si bien, la valentía se identifica en esta revisión como una *virtud*, no es posible comprenderla en solitario, y necesitará de otras *virtudes* para ser aplicada en un contexto determinado, por ejemplo.

la educación para la paz en circunstancias sociales difíciles es en esta virtud en la que se muestra que el educador tiene que educar en la virtud educándose él, constituyendo su carácter moral con las virtudes que quiere educar (...) para educar frente a la violencia del Estado no democrático (...). (Etxeberria, 2011, p. 33).

Es en estos escenarios como en el Jardín Infantil George Williams que la educación para la paz subyace como un elemento necesario para las *infancias*, educadores, familias y la comunidad educativa del entorno, a partir de las *virtudes* señaladas es posible la imaginación ética y por tanto la transformación de realidades que constituyan una mejora en la calidad de vida de las personas que habitan dichos contextos y por ende del *pensamiento autónomo, crítico, ético y creativo*.

■ *PlantaPaz*, una apuesta de las *infancias* por sembrar las *virtudes* para la paz desde el Jardín George Williams

El Jardín Infantil George Williams, perteneciente a la Asociación Colombiana de Jóvenes (ACJ), ubicado en el barrio Villa Javier en la localidad de San Cristóbal Sur (Bogotá), es una institución de carácter público adscrita al Instituto de Bienestar Familiar, con los diferentes actores sociales configuran un sistema interdependiente con el propósito de coadyuvar a mejorar las problemáticas asociadas a la inequidad social, la vulneración de derechos que aqueja a la sociedad contemporánea y que en últimas impide estar en paz. Frente a ello, su acción es situada y acorde a las posibilidades físicas, cognoscitivas y emocionales que se manifiestan en la cotidianidad de las *infancias*, en otras palabras, se espera que a partir de

las expresiones infantiles emerjan situaciones que generen *pensamientos críticos, éticos, creativos* y participativos que construyan tejido común en el marco de la transformación social para la paz.

Desde dichos escenarios las *infancias* de la mano de docentes, directivos de la institución, padres y madres de familia, cuidadores, estudiantes, facilitadores y coinvestigadores proponen la creación de *PlantaPaz*, un microproyecto político, filosófico y educativo enmarcado en la propuesta de *ciudadanía creativa* que fomenta el cuidado del medio ambiente y la creación de un jardín, donde se favorezca la construcción de paz para el desarrollo de las *virtudes* para la paz desde el fomento de la perspectiva interna de la persona, desde el *ethos creativo*.

Metodológicamente, este propósito se alcanza mediante una investigación acción educativa (Elliott, 1996; Restrepo, 2009), de tipo cualitativo (Bonilla-Castro y Sehk, 2005; Pérez, 2007; Buendía et al., 1998; Soto, 2021). De una población conformada por 190 niños, se toma una muestra no probabilística por conveniencia (Hernández y Mendoza, 2018), bajo los criterios de selección se tuvo en cuenta que el grupo seleccionado no superara los veinticinco niños, que estuvieran entre los tres y cinco años de edad y contaran con la disponibilidad de participar en las sesiones *comunidades de dialogo*.

Para la recolección de los datos que dan cuenta del eje sobre el cual se plantean los resultados de este capítulo, se utiliza la observación participante como técnica y en el diario de campo (Porlán y Martín, 1996), como instrumento en el cual se registra la información. La estructura de este atiende el modelo de diario propuesto por el proyecto Marfil de UNIMINUTO, dicho registro indaga en cuatro aspectos: la descripción de la actividad, el análisis, las reflexiones y las evidencias de la sesión implementada. En la descripción de la actividad, el registro de la observación se hace de acuerdo con tres criterios: *diálogo con el texto*², *diálogo con el*

2 Primer momento de la comunidad de diálogo, en el que se busca promover el interés por el tema y fomentar el carácter reflexivo del diálogo, se invita a los participantes a intervenir desde su corporalidad y sentires.

otro³ y *diálogo consigo mismo*⁴; en el análisis se da cuenta de las fortalezas y las debilidades de los niños con relación a la sesión implementada; en las reflexiones del registro se da lugar a los pareceres y sentires del facilitador sobre la *comunidad de diálogo*, y por último en las evidencias se referencian los hipervínculos de dichos soportes.

La puesta en marcha de la metodología se hace con un equipo interdisciplinario que en jornadas de trabajo directo con niños, dos veces por semana, y en grupos reflexionan en torno a la pertinencia del trabajo en campo y su articulación con la lectura del contexto. Específicamente el microproyecto *PlantaPaz* surge en el desarrollo de veintitrés *comunidades de diálogo*, las primeras tres sesiones responden a la necesidad de crear vínculos con las *infancias* participantes a través del juego, de lo lúdico, de la literatura y del arte. Las siguientes doce sesiones se instauran en la perspectiva epistemológica de FpN en articulación con las tres series de cuentos para pensar: *Juanita y sus amigos* (2017), *Sin Nombre* (2010) e *Hilomundos* (2018) del Proyecto Noria⁵ de Angélica Sátiro. Posteriormente se realizan otras cuatro sesiones destinadas a la problematización del contexto desde la mirada de las *infancias* y la construcción, siembra, plantación de un jardín. Las últimas cuatro sesiones se dedicaron a la construcción de cuatro obras artísticas resultado de las sinergias y aportes de las *infancias* a su contexto.

Conforme a esto, cabe resaltar que para el análisis de los datos se procesa la información en el Software Nvivo versión Release 1.6.1. (1137) con licencia y Microsoft Excel 2021. Sobre las consideraciones éticas, los

3 Segundo tiempo de la comunidad, en el que se formulan preguntas y se promueve la participación democrática para generar la discusión filosófica como núcleo central de la propuesta, desde donde los participantes expresan sus pensamientos.

4 Última actividad, en la que se quiere favorecer de manera específica el pensamiento autónomo en el sujeto participante y la reflexión sobre su propio pensamiento.

5 El Proyecto Noria es un proyecto educativo y editorial que consta de tres partes: un currículo (mitos, cuentos y leyendas) desarrollado desde el año 2000 hasta el 2006 por Angélica Sátiro e Irene de Puig, cuenta con material adicional como manuales para el docente; los cuentos para pensar organizados en tres series constituyen también el Proyecto Noria, pese a que no tengan una relación directa con el currículo Noria y son de la autoría de Sátiro, y por último la Biblioteca Noria, la cual ofrece y reúne una gran variedad de textos y propuestas como aforismos, teatro filosófico y proyectos de ciudadanía creativa.

acudientes firman un consentimiento informado y los niños participantes firman un asentimiento, de acuerdo con el código deontológico y bioético en el proceso de recolección de la información, según lo establecido en la Ley 1090 del 2006. La investigación no presentó ningún riesgo para los participantes según lo establece la Resolución 008430 de 1993.

Del análisis se manifiestan cuatro hallazgos principales con relación al concepto de *virtud*, el cual se comprende como un modo de actuar que implica una elección, ya sea personal o colectiva para llevar a cabo dicho actuar (Etxebarria, 2011), las *virtudes* examinadas para este caso en cuestión son: *justicia, respeto, prudencia y fortaleza*.

Es por tanto que se presentan en este apartado cuatro hallazgos principales: 1) la primera infancia manifiesta la *virtud* de la *justicia* al expresar sentimientos de respeto e indignación cuando los derechos individuales o colectivos de seres humanos o vivos son quebrantados; 2) existe codependencia entre la maduración moral del niño y acciones en las que evidencia el *respeto* mutuo, las reglas y el reconocimiento del otro en la comunidad; 3) el niño expresa su buen razonamiento en el buen pensar y el buen actuar, en tanto se relaciona desde el cuidado y la *prudencia* con el otro y 4) la imaginación ética en los niños evidencia la *virtud* de la *fortaleza* en su pensamiento al ser capaces de ejercer la construcción de paz. Cada uno de ellos desarrollados a continuación.

En relación al primer hallazgo, una de las *virtudes* necesarias en el marco de la educación para la paz es la *justicia*, la cual se relaciona con sentimientos de *respeto*, indignación y solidaridad, las *infancias* se manifiestan y expresan injusticia cuando hay situaciones que quebrantan o vulneran los derechos universales ya sea con *respeto* a seres humanos, o a seres vivos en general, como plantas o animales (Etxebarria, 2011). En este caso en la tercera sesión de *comunidad de diálogo* se realiza una actividad a partir de la observación de imágenes polémicas sobre la vulneración de los derechos humanos y el medio ambiente para fomentar el desarrollo

de las *habilidades de razonamiento*⁶, donde se fortalece el ejercicio de buscar y dar buenas razones. En este sentido en la *comunidad de diálogo* Julieta denuncia que:

“No se debe pegar”, la facilitadora frente a eso pregunta: “¿y por qué no se debe pegar?”, Julieta responde de nuevo, “porque duele”, acto seguido, Dilan realiza un gesto donde se puede interpretar que está de acuerdo con la enunciación de Julieta, y Juan José mueve la cabeza, no aprueba y en voz baja dice: “malo”. (Diario de Campo 6 – Comunidad de dialogo, Jardín George William).

Este fragmento enuncia que las *infancias* reconocen cuando se vulneran derechos humanos universales como es el de violentar a una persona de manera física, y frente a ello se indignan y se solidarizan.

Figura 4. *Cuidando la paz*



Fuente: Elaboración propia

Conforme a esto, en la ilustración 4 se evidencia que la *justicia* se articula de manera motivacional en el acto de sembrar, el sentimiento de indignación que viven los niños es direccionado a generar una acción, que se teje desde la perspectiva interna de la persona (*ethos creativo*) y se regula

6 Las habilidades de razonamiento conforman uno de los seis grupos de categorías que se exploran en el marco de esta macroinvestigación desde Filosofía para Niños. Se promueve la capacidad de razonar éticamente a partir de varias capacidades regulativas: buscar y dar razones, inferir, razonar análogicamente, relacionar causas y efectos, relacionar partes y todo, relacionar medios y fines, establecer criterios

conforme a unos principios de *justicia* que se alinean con los valores morales. En este sentido, el niño demanda justicia donde hay carencia de ella y es capaz de accionarla para que esta se cumpla. Asimismo, otro escenario donde los niños del Jardín George Williams se indignan queda registrado en la tercera sesión de microproyectos, cuando se disponen a observar el jardín, a labrar la tierra, a quitar las malezas y plantar. Algunos niños preguntan cómo están las plantas y comentan:

Hay plantas que están tristes porque todavía no se han plantado. (Diario de Campo 18- Sesiones Microproyecto, Jardín George Williams).

Los niños participantes del proyecto manifiestan, de acuerdo con esta demanda social, su preocupación, empatía y su solidaridad con los seres vivos, como las plantas, y muestran sentimientos de enojo frente al poco cuidado por parte de sus pares:

Pisa alguna planta y otros compañeros se enfadan porque no hay ese cuidado y no están atentos a no pisarlas. (Diario de Campo 9 - Sesión microproyectos, Jardín George Williams).

En la décima *comunidad de diálogo* acontece una experiencia significativa de injusticia, donde ya no solo se tiene en cuenta otros seres vivos; las *infancias* cuidan al muñeco de la palabra y se responsabilizan por su bien estar, en este caso el espantapájaros del jardín llamado Luci, siempre lleva la misma ropa, a lo que Carol observa y cuestiona:

Por qué Luci solo tiene una ropa, tenemos que comprarle más ropa a Luci porque todos los días viene con la misma. (Diario de Campo 13 - Comunidad de diálogo, Jardín George Williams).

Carol anuncia la injusticia que vive Luci (muñeco de la palabra), así como todos los niños tienen la posibilidad de cambiarse de ropa (que responde a un cuidado integral de la infancia), ¿por qué no le sucede esto a Luci? Aquí se demuestra la solidaridad como valor y el *respeto* hacia los demás, como medidas que demandan *justicia* social.

Conforme al segundo hallazgo, la *justicia* se relaciona estrechamente con la *virtud del respeto*, esta última acontece cuando hay una maduración moral suficiente en el sujeto como para generar acciones y tener actitudes que se relacionan con la tolerancia y la dignidad (Etxebarria, 2011), sentimientos que buscan generar el término medio en dichos actos. Los niños participantes expresan estos sentimientos con relación al uso compartido del muñeco de la palabra, el cual es una excusa para aprender a respetar las reglas, el turno de palabra, tener una escucha activa, tolerar los aportes y tiempos de los demás miembros en el marco de la *comunidad de diálogo*. La ilustración 5 y el siguiente fragmento dan cuenta de ello:

La facilitadora sacó la muñeca de la palabra y Anni la Tomó, no quiere compartirla con otras personas, solo quiere quedársela ella sola, y algunos niños se molestan porque no es capaz de compartir el muñeco (...) después de reflexionar sobre la escucha y la participación, comenzamos a pensar en un posible nombre para la muñeca de la palabra, Samuel levanta la mano porque quiere hablar, Samuel está teniendo en cuenta muy positivamente las reglas del diálogo. (Diario de campo 6 - Comunidad de diálogo, Jardín George Williams).

Figura 5. *Tejiendo la comunidad de diálogo*



Fuente: Elaboración propia

Si bien algunos niños presentan dificultades para respetar las dinámicas del uso del muñeco de la palabra, otros toleran dichas complejidades y actúan como guías, en tanto no se dejan influenciar y continúan respetando a partir de la tolerancia y la empatía, esto se puede expresar en frases como “siento respeto por lo que has hecho, incluso aunque no esté de acuerdo con ello; te reconozco tu derecho a hacerlo” (Etxebarria, 2011, p. 29).

Otro hecho que constata que los niños se expresan y actúan conforme a la *virtud del respeto* es la creación del juego *Arcoíris*, una dinámica corporal que se realiza al comienzo de cada sesión a modo de bienvenida, y consiste en:

mirarnos y cuando nuestras miradas se juntan se guiñan los ojos en señal de reconocimiento hacia el otro. La intención es que todos los niños se miren unos a otros haciendo contacto visual y reconocimiento de los que van a participar de la comunidad de diálogo, ya que es un espacio seguro donde cada persona puede expresar libre y democráticamente sus opiniones. Las primeras veces que realizamos este ejercicio no había tanto contacto visual, pero a medida que fuimos practicando el juego en cada sesión, los niños y niñas miraban cada vez más y eran más consistente en la manera de mirar y mirarse, esto evidencia una señal de respeto hacia los demás. Cuando acabamos de mirarnos, Adrián dijo de manera espontánea y muy segura, ¡yo miré mucho mucho a todos mis compañeros! (Diario de campo 5 - Comunidad de diálogo, Jardín George Williams).

De acuerdo con el fragmento expuesto se muestra un claro sentimiento de empatía y de *respeto* de los niños hacia los demás, no por ser diferentes se deja ser sujeto de derecho (Etxebarria, 2011), asimismo, cuando en la *comunidad de diálogo* existe un *respeto* empático, se “puede avanzar hacia el diálogo y la cooperación” (Etxebarria, 2011, p. 29), interés que también se desarrolla a partir del fomento del *ethos como morada*, y de la regulación entre emoción y razón (Camps, 2011), lo que favorece una textura emocional que regula la corrección del pensamiento del niño y por ende sus acciones (Sátiro, 2012). Referente a esto, los niños del Jardín George Williams generan avances significativos en su *pensamiento*

multidimensional a medida que se realizan más sesiones de *comunidades de diálogo* y de diálogo filosófico, en tanto que se observa:

espontaneidad en el diálogo, no hay necesidad de utilizar el muñeco de la palabra, se respetan los turnos, hay una escucha activa. Existe el diálogo, se reconocen como grupo y como comunidad de diálogo. (Diario de campo 16 - Sesión microproyectos, Jardín George Williams).

Estas características dan cuenta de la *virtud* del *respeto* desarrollada en los niños a partir de una autocorrección del pensamiento. Se evidencia tolerancia, empatía, *respeto* a partir de la escucha del otro y de uno mismo, y como factor fundamental se reconocen colectivamente. Siguiendo a Etxebarria (2011) se puede afirmar que existe *respeto* cuando “siento respeto por ti en lo que eres, en cuanto perteneciente a tal grupo, respeto tu derecho a serlo” (p. 29).

Respecto al tercer hallazgo, otra de las *virtudes* necesarias en una educación para la paz es la *prudencia*, sin ella ningún tipo de *virtud* es posible, ya que regula que las acciones sean razonables en cuanto a la corrección y la moral (Etxebarria, 2011). Esta *virtud* surge cuando las acciones son la consecuencia de un buen razonamiento, y este encuentra un buen equilibrio con la emoción (Camps, 2011), es desde el *ethos como morada* y desde el cuidado que esta *virtud* se hace visible en la ilustración 6 y en situaciones como:

Los niños tocan las alas que lleva puestas en su espalda, las tocan con cuidado y describen los colores resaltando las formas y las combinaciones. (Diario de campo 8 - Comunidad de diálogo, Jardín George Williams).

Figura 6. *Observando la mariquita*



Fuente: Elaboración propia

El buen pensar y el buen actuar apelan al cuidado con el otro y con la propia vida (Sátiro, 2012), es desde una situación como esta, que los niños son prudentes y cuidadosos, “la prudencia presupone que la vida moral se acaba expresando en la acción” (Etxebarria, 2011, p. 36). Asimismo, esta *virtud* configura un mayor alcance con respecto a la concepción del cuidado, porque incursiona en el ejercicio de la memoria colectiva, en tanto es el reconocimiento de acontecimientos pasados, y olvidarlos, implica no ser prudente.

Pueden darse turnos de palabra y escucharse mejor. Thomas se reguló mucho y estuvo muy participativo sin gritar. Comprenden que deben levantar la mano, estar sentados en el piso y en silencio, para poder hablar y tener el turno de palabra. (Diario de campo 10 - Comunidad de diálogo, Jardín George Williams).

Ser capaz de escuchar atentamente y no olvidar las reglas en el marco de la *comunidad de diálogo* denota *respeto*, tolerancia, empatía con los demás, pero también *prudencia*, en tanto que el niño recoge las experiencias significativas vividas y es capaz de recordarlas para actuar conforme a una razón ética necesaria para la convivencia en comunidad.

En relación al cuarto y último hallazgo que se analiza en este capítulo se vincula a la posibilidad que tienen las *infancias* por proyectarse éticamente a partir de la imaginación, en este sentido tal construcción solo es alcanzable si se nutre del *ethos como hábito*, conformado en la inventiva (Sátiro, 2012), es en este sentido que los niños del Jardín George Williams son capaces de imaginar a partir de preguntas filosóficas como se evidencia en el siguiente fragmento de *la comunidad de diálogo*:

Liliana dice que si tomamos el chocolate al revés no sale por las orejas, que saldría por la barriga y Thomas le pone movimiento a esta idea y dice que saldría por el ombligo. Después pregunto que si tienen algunas preguntas, Paula, Derek, Thomas y Adrián tienen preguntas: ¿de dónde viene la ropa?, ¿de dónde viene la lluvia?, ¿de dónde vienen los tapabocas, las sillas, el arcoíris, el sol, las mamás, los gatitos, el hombre-araña? Muchas fueron las preguntas que formularon sobre de dónde vienen las cosas. (Diario de campo 14 - Comunidad de diálogo, Jardín George Williams).

La pregunta es el punto detonador de la filosofía, de la inventiva, fomenta la imaginación, si se favorece el desarrollo de la formulación de preguntas en las *infancias*, se promueve la *fortaleza* como *virtud* para adoptar posturas éticas (Etxebarria, 2011), ya que, ante la incapacidad de buscar alternativas frente a la violencia, esta se puede definir como “la conducta de alguien incapaz de imaginar otras soluciones a los problemas que se le presentan” (Fisas, 2002, p. 58).

Se corrobora por tanto la pertinencia de la capacidad imaginativa, en tanto que “Imaginar es percibir mentalmente, tener una idea sobre algo que no está presente realmente, o sea, cuando imaginamos transcendemos la experiencia con sus datos y hechos” (Sátiro, 2007, p. 2) tal como se muestra en el siguiente fragmento:

Manuel dice que también se ha imaginado a su mamá con diferentes formas y de diferentes maneras, pero muchos no se la han imaginado de maneras diferentes. Liana dice que se la ha imaginado con forma de mariposa (...)

Thomás dice que se imagina a su madre como un dinosaurio, todos los niños y niñas están muy sorprendidos y asombrados con este cuento. Una niña dice que su mamá es como una manzana, otra dice que se parece a un tomate porque es redondita. Otra de las mamás de los niños se parecía también a un gato. Otra dice que se parece a una pera porque su cuerpo es como una pera. Carol dice que su papa se parece a un perro grande. Derek se imagina a su madre como un conejo. La facilitadora pregunta si ellos se imaginan de una manera diferente. (Diario de campo 15 - Comunidad de diálogo, Jardín George Williams).

La *fortaleza* imaginativa de las *infancias* es el motor que activa la proyección de mundos utópicos en armonía (Sátiro, 2012), es a partir de reconocer la potencia imaginativa como *virtud* que se desarrolla una *fortaleza* creadora para que las *infancias* se constituyan como agentes sociales y constructores de paz. Asimismo, cuando las *infancias* emiten juicios éticos en su cotidianidad se posicionan ante el mundo para buscar alternativas diferentes que usen la imaginación y la *fortaleza* como oportunidad de transformación y renovación continua (Muñoz, 2000; Lederach, 2007).

- *PlantaPaz* cosecha conclusiones: *virtudes y ethos creativo* para empoderar las *infancias* como constructores de paz

Tras el recorrido realizado en la experiencia investigativa llevada a cabo por el Jardín George Williams, bajo el interés particular de fomentar en las *infancias* las virtudes para la paz con *habilidades* fundamentales para ejercer como constructores de paz, se concluye que las *infancias* participantes construyen escenarios de paz desde las acciones e interacciones cotidianas de los entornos que habitan movilizados a través de la *ciudadanía creativa*, lo cual se experimenta en las comunidades de diálogo, ya que a partir de su implementación, surgen acciones colaborativas que retroalimentan al contexto y a la población para la transformación social, en tanto que se evocan las *virtudes de justicia, respeto, prudencia y fortaleza* en relación con el *ethos creativo* a favor de la paz.

Al ser el microproyecto *PlantaPaz* el dispositivo pedagógico que hace posible dicho logro, se instaura como un acción ciudadana que liderada por las *infancias*, hace frente a las demandas reconocidas con lo relación a la defensa de una ciudadanía más democrática, participativa y pacífica. Desde esta perspectiva el aporte de las *infancias* a la filosofía y a la construcción de paz, que emana de su participación en proceso investigativo, se traduce en la configuración de tiempos y espacios vitales de coexistencia, pues son las acciones realizadas y los discursos que se tejen en las relaciones con los niños, los que reivindican el valor de la novedad, que estos incorporan al mundo (Dicker, 2009).

Este empoderamiento de las *infancias* como constructores de paz, es subsecuente al incremento de su compromiso social, el cual se expresa al estar en capacidad de manifestar indignación frente al incumplimiento de los derechos humanos; expresar el reconocimiento del otro como miembro de la *comunidad de diálogo*; actuar cuidadosamente conforme a principios de razonamiento ético y acudir a la capacidad de imaginar éticamente para promover la construcción de paz.

Asimismo, se devela que las *infancias* al vivenciar las *virtudes* y *el ethos creativo*, tienen la capacidad para intervenir y transformar las estructuras socioculturales e históricas que soportan acciones y discursos en la sociedad, la transformación es un acontecimiento permanente que permea las dimensiones y ámbitos de desarrollo, y posibilita la creación de nuevas formas de percibir los entornos de coexistencia pacífica entre los seres. Desde esta postura las *infancias* se sitúan como el motor principal del ejercicio democrático y participativo, emerge su fuerza para aportar a la creación colectiva y visibilizados como ciudadanos creativos construyen diariamente condiciones más aptas para la convivencia en paz.

Pese a los aportes reportados como parte del estudio, se identifican como principales limitaciones del proceso investigativo, la participación fluctuante de los niños en las comunidades, la cual estaba directamente relacionada con sus asistencias en el centro educativo, que en muchas ocasiones se veía afectada por incapacidades médicas, calamidades domésticas

o motivos personales que les impedía ir a la institución. También se reconoce como una limitación que las sesiones en los centros educativos con los niños se restrinjan a seis meses, en tanto, dicha interacción sostenida en por lo menos un año escolar o más, puede tener mayor impacto formativo y transformativo, tanto en las *infancias* como en sus comunidades.

La perspectiva filosófico-educativa que representa el desarrollo de microproyectos de *ciudadanía creativa* como un escenario de construcción de paz desde las *infancias*, abre la oportunidad para desarrollar otras investigaciones en la cuales se explore FpN como el motor del pensamiento desde el cual las *infancias* exploren nuevas maneras de descubrir, reconocer, identificar, maravillarse, razonar, actuar democráticamente, explorar su pensamiento cuidadosamente, cooperar, crear artística y colectivamente, dialogar y generar lugares de encuentro pacíficos. Este se puede constituir en un nicho de investigación que surja de reconocer las voces de las *infancias*, sus sueños y proyecciones, para entrar en sinergia con lo educativo y con los deseos de transformación a partir de la *ciudadanía creativa* para la construcción de paz.

■ Referencias

- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática. <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-Futuro-Hannah.pdf>
- Bonilla-Castro, E. y Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Buendía, L.; Colás, M. P y Hernández, F. (Coord.) (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill Interamericana.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Dicker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Biblioteca Nacional Mariano Moreno. <https://www.bn.gov.ar/micrositios/libros/ensayo-ciencia-humanidades/que-hay-de-nuevo-en-las-nuevas-infancias>

- Elliott, J. (1996). *La investigación - Acción en educación*. Ediciones Morata.
- Etxeberria, X. (2011). *Virtudes para la paz*. Bakeaz. <https://www.arovite.com/es/portfolio-items/virtudes-para-lapaz/>
- Fisas, V. (2002). *La paz es posible*. Intermón Oxfam.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo. Traficantes de Sueños*. <https://libros.metabiblioteca.org/jspui/bitstream/001/297/8/84-96453-05-7.pdf>
- Hernández, R. H y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Kant, I. (2012). *Sobre la paz perpetua*. Akal.
- Lederach, J. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG09-la-imaginacion-moral.pdf>
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Editorial Octaedro.
- Loaiza, J. (2016). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz”. *Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-CINDE]. Repositorio Institucional CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/474/LoaizaDeLaPavaJulianAndres2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, F. (2000). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Pérez, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

- Restrepo, B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Sátiro, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Ediciones Octaedro.
- Sátiro, A. (2007, septiembre). *Volar con las alas de la imaginación infantil* [Presentación de la conferencia]. Jornadas provinciales para el profesorado de educación infantil, La escuela del S. XXI – Centro de profesorado de Málaga, España. <http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/5a.pdf>
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43121>
- Sátiro, A. (2018a). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita: El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Octaedro.
- Sátiro, A. (2018b). *Ciudadanía creativa e infancias Hilando mundos en Paz*. En S. París Albert y S. Herrero Rico (Eds.), *El quehacer creativo. Un desafío para nuestra cotidianidad* (pp. 51-67). Dykinson, S.L.
- Sátiro, A. (2019). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Soto, H. (2021). *Importancia de la utilización del enfoque cualitativo en las investigaciones que pertenecen al área de las ciencias sociales*. Pantanal Editora.


Capítulo 5

Evaluación figuroanalógica en la Fundación Albert Einstein, hacia el desarrollo del razonamiento analógico del niño como ciudadano creativo

Figuroanalogical evaluation at the Albert Einstein Foundation, towards the development of the child's analogical reasoning as a creative citizen

Avaliação figuroanalógica na Fundação Albert Einstein, em direção ao desenvolvimento do raciocínio analógico da criança como cidadã criativa

 EUSEBIO LOZANO HERRERA*

 STEFANÍA FORERO JIMÉNEZ**

 MARCELA CAROLINA BÁEZ PEÑUELA***

 ÁNGELA ROCÍO SALAMANCA RIVERA****

 ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ*****

* Magister en Innovaciones Sociales en Educación, Máster en Enseñanza de Lengua y Cultura Española, Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana. Director de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Corporación universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: eusebio.lozano@uniminuto.edu.

** Candidata a grado de Licenciatura en Educación Infantil. Auxiliar de investigación de la Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: sforerojime@uniminuto.edu.co.

*** Magister en Estudios Literarios, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Docente de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: mbaez@uniminuto.edu.

**** Licenciada en Pedagogía Infantil. Representante Legal de la Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein. Correo electrónico: rocysalas@yahoo.com.co.

***** Doctora en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas, Magister en Educación y Comunicación, Licenciatura en Educación Preescolar. Investigadora Asociada es la Maestría en Ambientes de Aprendizaje, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: zgarcia@uniminuto.edu.

Resumen

Este capítulo aborda la experiencia de *evaluación figuroanalógica* realizada en una institución educativa de primera infancia como parte de una propuesta educativa de Filosofía para Niños. Adscrito en la macroinvestigación “Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz”, este capítulo se propone presentar los resultados directamente relacionados con la contribución de la *evaluación figuroanalógica* en el desarrollo de *pensamiento multidimensional* del niño como ciudadano creativo. Como categorías teóricas se aborda la evaluación como un acto intrínseco del proceso aprendizaje, desde allí se profundiza en la *evaluación figuroanalógica* y la *habilidad de razonar analógicamente*. Se desarrolla una metodología cualitativa, bajo el método de investigación acción educativa y se recolectan datos mediante la observación participante y la ficha de observación de la *evaluación figuroanalógica*. En los hallazgos se encuentra que los niños tienen capacidad para establecer juicios a partir del *criterio figurativo y analógico*, en tanto establecen comparaciones para la autocorrección y la generación de pensamiento autónomo. Finalmente, en las conclusiones, se reconoce la capacidad de razonar como el principal aporte de la *evaluación figuroanalógica* en la consigna de potenciar el *pensamiento multidimensional* en la primera infancia.

Palabras clave: evaluación, educación ciudadana, evaluación formativa, primera infancia.

Abstract

This chapter deals with the experience of a figurative-analogical evaluation carried out in an early childhood educational institution as part of an educational proposal of *Philosophies for Children*. As part of the macro-research “Creative citizenship from the promotion of critical, ethical and creative thinking in early childhood children as social actors and builders of peace”, this chapter aims to present the results directly related to the contribution of the *figurative-analogical evaluation* in the development of *multidimensional thinking* of the child as a creative citizen. As theoretical categories, evaluation is approached as an intrinsic act of the learning process; from there, we delve into the *figurative-analogical evaluation* and the ability to *reason analogically*. A qualitative methodology is developed, under the educational action research method, and data are collected through participant observation and the observation sheet of the figurative-analogical evaluation. In the findings, it is found that children have the capacity to establish judgments based on *figurative and analogical criteria*, while establishing comparisons for self-correction and the generation of autonomous thinking. Finally, in the conclusions, the ability to reason is recognized as the main contribution of the *figurative-analogical assessment* in the slogan of promoting *multidimensional thinking* in early childhood.

Keywords: assessment, citizenship education, early childhood, formative assessment.

Resumo

Este capítulo trata da experiência de uma *avaliação figurativa-analógica* realizada em uma instituição de ensino infantil como parte de uma proposta educacional de *Filosofias para Crianças*. Como parte da macropesquisa “Cidadania criativa a partir da promoção do pensamento crítico, ético e criativo na primeira infância como atores sociais e construtores de paz”, este capítulo visa apresentar os resultados diretamente relacionados à contribuição da *avaliação figurativo-analógica* no desenvolvimento do *pensamento multidimensional* da criança como cidadão criativo. Como categorias teóricas, a avaliação é abordada como um ato intrínseco do processo de aprendizagem e, a partir daí, aprofundamos a *avaliação figurativa-analógica* e a capacidade de *raciocinar analógicamente*. Uma metodologia qualitativa é desenvolvida, sob o método de pesquisa da ação educacional, e os dados são coletados através da observação dos participantes e da folha de observação da *avaliação figurativa-analógica*. Os resultados mostram que as crianças têm a capacidade de estabelecer julgamentos baseados em *critérios figurativos e analógicos*, pois estabelecem comparações para a auto-correção e a geração de pensamento autônomo. Finalmente, nas conclusões, a capacidade de raciocinar é reconhecida como a principal contribuição da *avaliação figurativa-analógica* com o objetivo de promover o *pensamento multidimensional* na primeira infância.

Palavras chave: avaliação, educação de cidadania, primeira infância, avaliação formativa.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this work?*

APA

Lozano, E., Forero, S., Báez, M., Salamanca, A. y García-Gutiérrez, Z. (2022). Evaluación figuroanalógica en la Fundación Albert Einstein, hacia el desarrollo del razonamiento analógico del niño como ciudadano creativo. En Z. García-Gutiérrez y A. Herrero-Hernández. (Comp.), *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia* (pp. 111-131). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.5>

MLA

Lozano Herrera, Eusebio, Forero Jiménez, Stefania, Báez Peñuela, Marcela Carolina, Salamanca Rivera, Ángela Rocío y García-Gutiérrez, Zaily del Pilar. “Evaluación iguroanalógica en la Fundación Albert Einstein, hacia el desarrollo del razonamiento analógico del niño como ciudadano creativo”. *Cinco experiencias que construyen ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022, pp. 111-131. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.5>

Chicago

Lozano Herrera, Eusebio, Forero Jiménez, Stefania, Báez Peñuela, Marcela Carolina, Salamanca Rivera, Ángela Rocío y García-Gutiérrez, Zaily del Pilar. “Evaluación iguroanalógica en la Fundación Albert Einstein, hacia el desarrollo del razonamiento analógico del niño como ciudadano creativo”. En *Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia*, compilado por Zaily del Pilar García-Gutiérrez y Alejandra Herrero-Hernández, pp. 111-131. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-572-0.cap.5>

■ Introducción

Este capítulo de investigación tiene como propósito socializar la experiencia filosófica - educativa desarrollada en el Centro de Atención Infantil Albert Einstein¹, con un énfasis analítico en la *evaluación figuroanalógica*, modelo evaluativo por el cual se opta en dicha experiencia. Este proceso se enmarca en la macroinvestigación titulada *Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz*, financiada por el Ministerio de Ciencias y Tecnología de Colombia (Minciencias), y que se realiza bajo el liderazgo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Fiel al objetivo general de la macroinvestigación, dirigido a potenciar las *habilidades de pensamiento crítico, ético y creativo* para favorecer en los niños, destrezas tendientes al ejercicio de la *ciudadanía creativa*, este capítulo amplifica el análisis, específicamente en las contribuciones de la *evaluación figuroanalógica* para la consecución de dicho propósito.

Se aborda de manera inicial la categoría de la evaluación como un acto constitutivo del aprendizaje, según lo afirman Abril et al. (2017), Cerda (2000), Santos (2007) y Gimeno (1992), esto alienado con la naturaleza metodológica y epistemológica de Filosofía para Niños², para desde allí dar paso a la profundización en la categoría de *evaluación figuroanalógica* (Sátiro, 2003), desde la cual se despliega conceptualmente la *habilidad de razonar analógicamente*, dada su relación de codependencia. Luego se da paso al desarrollo de la metodología investigativa de corte cualitativo e interpretativo (Hernández et al., 2014) con método de investigación acción educativa (Elliott, 1996; Restrepo, 2009). Durante las veinticuatro sesiones que dura el trabajo con la comunidad, se recolectan datos mediante la observación participante y la ficha de observación de la evaluación figuroanalógica. Posteriormente se presentan los hallazgos, en los cuales se expresa que el niño tiene la capacidad para establecer juicios e identificar el

1 A partir de aquí se denominará como CAI Albert Einstein.

2 A partir de aquí se denominará como FpN.

criterio figurativo como parte de la evaluación. Añadido a esto, se evidencia su capacidad para identificar semejanzas, diferencias y comparaciones, lo que da cuenta de que el niño reconoce el criterio evaluativo en tanto se autocorriga y desarrolla su pensamiento autónomo. Finalmente, se exponen las conclusiones, en las que se afirma que la *evaluación figuroanalógica* se relaciona bidireccionalmente con el desarrollo de la *habilidad de razonamiento analógico*, por lo que no solo se trata de que las *infancias* evalúen su aprendizaje en tanto emiten juicios de valor, sino que el propio proceso evaluativo, es en sí mismo una experiencia formativa que favorece su pensamiento.

- **La *evaluación figuroanalógica* y su incidencia en el *razonamiento analógico*, una alternativa evaluativa para la primera infancia**

La comprensión de la evaluación en el marco de FpN evoca su abordaje conceptual desde una perspectiva integradora vinculada con el ser, saber y hacer, en la que se destaca el dinamismo y horizontalidad entre estudiantes, docentes y el conocimiento, sobre el cual orbita el acto educativo (Alquézar y Buzeki, 2017). De tal forma se puede pensar en una evaluación más contextualizada, centrada en los estudiantes, en sus necesidades y motivaciones, que conlleve a la posibilidad de favorecer los procesos educativos propios de la primera infancia (Mir et al., 2018). Una evaluación donde el estudiante sea partícipe de su proceso, que tenga claridad sobre qué y para qué se le evalúa, que sea un sujeto activo y no pasivo, es decir, que tenga participación y retroalimentación dentro de su proceso educativo (Rosales, 2016).

La evaluación se instala en un paradigma más integrador, organizado y holístico de los saberes del niño, cuyo centro es el aprendizaje como un acto auténtico, de naturaleza intrínseca por parte del aprendiz. La experiencia evaluativa se vivencia como un acto vital en el escenario educativo desde una perspectiva democrática dirigida a modificar de manera permanente el proceso de enseñanza-aprendizaje con la participación de todos

sus miembros (Abril et al., 2017), desde una experimentación real de sus posibilidades, necesidades del entorno y con el asesoramiento continuo del docente como guía y no como dueño del conocimiento, por tanto, el docente tiene la responsabilidad de realimentar y movilizar al niño a través de la evaluación, para maximizar su potencial, en lugar de actuar como agente represor y punitivo que usa la evaluación para descalificar y no para dignificar.

En ese sentido, se realzan los beneficios de la propuesta filosófica - educativa de FpN en la que se considera la evaluación más allá de la moda de las pasarelas académicas, congresos y encuentros de educación, para dar lugar a la evaluación en su relación dinámica con el currículo y con los contextos reales de la cotidianidad de los niños, desde donde se producen criterios para establecer con pertinencia lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se construye (Gimeno, 1992). El reconocimiento de la existencia de un sujeto que aprende, activo, ético, creativo y transformador, constituye un punto de partida para seguir adelantando procesos de desarrollo evaluativo en el marco de la participación ciudadana (Sátiro, 2019).

La decisión consciente e intencional de relacionarse con la evaluación como una acción edificante del sujeto que aprende, en este caso del niño que participa de la propuesta de FpN, es un acto de emancipación en contra de modelos evaluativos conductistas, gobernados por un modelo autoritario con calificaciones o asignación numérica (Santos, 2007). Modelos evaluativos insertos en realidades educativas en los que se comprende a los niños como una masa homogénea para controlar los resultados, “somos testigos de cómo la práctica educativa de nuestros colegas se centra, particularmente en aplicar instrumentos (controles, test, guías, etc.)” (Abril et al., 2017, p. 14), y así clasificarlos en buenos y malos, como un filtro atroz que separa a los seres en materia productiva e improductiva, que imperan en las realidades curriculares de muchas instituciones educativas e incluso de educación inicial.

Desde esta perspectiva, la evaluación muchas veces pierde su incidencia para el desarrollo personal como una inclinación constante propia

de la condición perfectible de la humanidad (Juliao, 2013), por el contrario, simplifica su impacto a la mera obtención de los mejores puntajes en los exámenes o pruebas estandarizadas, cuyo principal eje de funcionamiento se basa en el desconocimiento de las particularidades de los niños, su contexto, su potencial singular y único para ejercer como ciudadanos creativos.

Se devalúa una necesidad apremiante por asumir modelos evaluativos que colinden con la evaluación auténtica (Abril et al., 2017), junto con la evaluación formativa (Rosales, 2016), los cuales resultan afines con FpN, como es el caso de la *evaluación figuroanalógica* (Sátiro, 2003), propuestas en las cuales la evaluación se comprende y experimenta como una actividad compleja que deviene de un estilo de vida, el cual centra sus principales intereses y preocupaciones para que los niños alcancen el aprendizaje propuesto en el escenario educativo del que hacen parte. En este sentido, se entiende la evaluación como un proceso amplio y trascendente, no limitado al final del proceso o como control del resultado (Cerdeña, 2000, Santos, 1993 y 2007). Una evaluación que implica el interés por aprender y construir de manera colectiva un mejor entorno educativo.

La *evaluación figuroanalógica* es de tipo cualitativa, no busca medir cuantitativamente en términos de calificaciones numéricas, el avance o desempeño del estudiante; desde esta alternativa para evaluar al niño se antepone el elemento reflexivo y formativo ante el sumatorio. En este sentido la *evaluación figuroanalógica* la realiza el propio estudiante a partir de la autoevaluación que se comparte y socializa, en concreto en el marco de la *comunidad de diálogo*. Esta novedosa e innovadora manera de evaluar sitúa al niño en el centro para reflexionar sobre lo vivido en el proceso de aprendizaje, por tanto, este tipo de evaluación no busca tanto medir productos finales, entregables, fichas o cuartillas, sino más bien profundizar en el propio proceso de pensamiento que cada niño experimenta, en tanto es sujeto capaz de expresar sus propias emociones, sentires, intereses, vivencias, logros y aprendizajes. Frente a esto, Sátiro (2003) como creadora de esta propuesta enuncia que “la evaluación figuro-analógica nos “invita”

a pensar al revés todo lo que hemos dicho: que el alumno sea el sujeto que hace las analogías y que al hacerlo siga en su proceso de aprender y de conocer” (p. 35). De acuerdo con lo anterior, se comprende como una manera de involucrar al sujeto participante en su desarrollo cognitivo y emocional, donde se vincula el componente lúdico (Mir et al., 2018) junto con el filosófico, para propiciar y ayudar a los niños en su proceso de aprendizaje, con ello se genera que el niño sea quien evalúa su propio pensamiento y no exclusivamente el docente quien emite el juicio evaluativo. El significado de *evaluar* remite etimológicamente a dar valor a algo, apreciar, o estimar (Sátiro, 2003), así como establecer una relación desde lo interno con lo externo, es decir, a partir de los sentimientos, emociones y juicios del niño, para exteriorizar su pensamiento por medio de la evaluación.

Asimismo, se aborda etimológicamente la raíz de la *evaluación figuroanalógica*, ya que permite ahondar la tarea educativa y filosófica que esta propone. “Figuro” refiere al pensamiento que hace uso de símbolos, iconos, y manifestaciones artísticas de índole cultural, lo que ayuda a que el niño comprenda y se desenvuelva correctamente en el manejo de su código cultural. “Analógico” alude al razonar, y propicia que a partir de este tipo de evaluación se fomenten los diferentes grupos de *habilidades de razonamiento, conceptualización, investigación y traducción* propuestos originariamente por Lipman (1998), contenido sobre el cual se realiza una adaptación curricular (Sátiro, 2004), quien añade la categoría de *habilidades de percepción*, posteriormente se reconocen también las *habilidades sociales* propuestas por el proyecto Marfil de UNIMINUTO³, lo que configura una organización de las *habilidades de pensamiento* en seis categorías, sobre las cuales la *evaluación figuroanalógica* tiene una influencia.

Si bien no se puede garantizar que solo por realizar la *evaluación figuroanalógica* se potencien todas estas categorías de *habilidades*, esta alternativa evaluativa busca desarrollar que el niño amplíe su capacidad de observar, percibir movimientos, conectar sensaciones, imaginar,

3 Para más información sobre el proyecto Marfil consultar la página Web: <https://www.uniminuto.edu/marfil>

seleccionar posibilidades, comparar y contrastar, *buscar y dar razones, inferir, establecer criterios, interpretar*, resumir e improvisar, así como *razonar analógicamente* (Sátiro, 2018), el desarrollo de esta última *habilidad* mencionada se moviliza en enunciaciones como: “es como...; ¿qué tiene ... en común con...?; la característica... ¿es común a esos dos objetos?; ¿... es para..., como... es para...?” (Sátiro, 2018, p. 153). Frente a esta capacidad, Sátiro (2018) enuncia que

Razonar analógicamente es comparar lógicamente diversos elementos e implica ser sensible al contexto, es decir, identificar puntos comunes en situaciones diferentes y características diferentes en contextos semejantes. Así se puede decir que el razonamiento analógico presupone un trabajo con la habilidad de establecer diferencias y semejanzas, comparar y contrastar. (p. 125).

Ejercitar el *razonamiento analógico* es un procedimiento mental que enriquece tanto el propio proceso de evaluación como el de elaboración, construcción y reconstrucción del conocimiento. Además, como plantea Sátiro (2003) con la práctica del *razonamiento analógico*, el juego simbólico y los lenguajes no verbales pueden ser tratados como verdaderas herramientas del pensamiento. Todo esto conduce a una síntesis de la experiencia que permite su verbalización y significación.

De manera concreta, la *evaluación figuroanalógica* se compone de un criterio evaluativo, es decir, el facilitador tiene que preguntarse, ¿qué se quiere evaluar? Muchos son los criterios posibles, por ejemplo: evaluar cómo se sintieron los participantes en la sesión, el diálogo, el movimiento del pensamiento, su participación y la de sus compañeros, entre otros. Para la evaluación también se necesita una selección de aproximadamente tres o cuatro imágenes de arte, símbolos, fotografías, música, texturas, olores, elementos gastronómicos para degustar y saborear, palabras, frases, entre diversas posibilidades. De manera general se piensa que a mayor edad del niño y mayor capacidad cognitiva y desarrollo del lenguaje, más capaz será para seleccionar su imagen o elemento para evaluar su criterio.

A continuación, se presentan varios ejemplos de *evaluación figuroanalógica* planificados para niños de tres a cinco años, de acuerdo con el foco de análisis temático de este capítulo. Ejemplo 1: Se solicita a los niños participantes en la *comunidad de diálogo* que evalúen cómo se han sentido en la sesión por medio de estas tres imágenes. Si se ha sentido bien, escoge el sol; si se ha sentido regular, escoge la nube y si se ha sentido mal, se selecciona la nube con rayos. Ante esta interpelación se espera que las respuestas puedan ser de esta índole⁴:

- “Me he sentido bien porque me ha gustado mucho jugar a pensar con la mariquita Juanita” (mientras que el niño señala con el dedo la imagen del sol).
- “Me he sentido un poco aburrido, porque no me gustan las mariquitas y me dan miedo” (señala con el dedo la imagen de la nube).
- “Me he sentido triste, porque mi compañero no se ha querido sentar al lado mío en la clase de hoy, y no me han dado el muñeco de la palabra cuando quería hablar” (señala con el dedo la imagen de la nube con los rayos).

Figura 7. Imágenes ejemplo para evaluación figuroanalógica.



Nota: Imagen de libre acceso

En esta *evaluación figuroanalógica* se evidencia que el criterio evaluativo responde a expresar cómo el niño se siente en la sesión, y el criterio figuroanalógico son las tres imágenes aquí presentes. Asimismo, este

⁴ Es necesario aclarar, que en este ejemplo y los que se enuncian a continuación, las respuestas que se presentan solo pretenden aportar en la explicación de la evaluación figuroanalógica y no representan específicamente el pensamiento de un niño o lo que se espera de ellos.

ejemplo 1 responde a un criterio cerrado, puesto que el docente facilitador es quien propone las imágenes sobre las cuales los niños realizan su autoevaluación.

Ejemplo 2: Se solicita a los niños que realicen una analogía de lo ocurrido en la sesión con una fruta, y se les pregunta: Si la sesión fuera una fruta, ¿qué fruta sería?, y ¿por qué?

Posibles respuestas:

- “Sería una uva porque me sentí contento y me gusta cuando mi mamá me da uvas, me gusta esta fruta que también es redonda y me gusta cuando nos sentamos en círculo”.
- “Sería una mandarina, a veces me resulta complicado pelar la mandarina porque es un poco dura, y me ha resultado complicado entender algunas actividades de la sesión”.
- “Me ha gustado mucho la sesión porque me he sentido como en una nube, muy acogido con mis compañeros, esa textura que he sentido es como cuando toco la piel de un durazno”.

En este ejemplo, el criterio utilizado es abierto, porque si bien se pide que se seleccione una fruta, no se proponen las frutas propiamente, por lo que el niño puede elegir qué fruta representa mejor cómo ha sido la sesión.

Ejemplo 3: Se les pregunta a los niños, ¿puedes hacer un gesto que represente cómo ha sido tu pensamiento en la sesión?

Posibles respuestas de los niños:

- “Mi pensamiento es como un volcán, ¡me vinieron muchas ideas a la cabeza!” (mientras hace un gesto con las manos en la cabeza y las expande).

- “Es como cuando como torta de cumpleaños” (mientras hace con las manos un corazón).
- “Es como cuando corro y parece que voy a alcanzar la meta de la carrera, pero todavía falta mucho y me siento cansado” (mientras que el niño hace un gesto con la cara mostrando cansancio y confusión).

Este criterio también es abierto, en tanto que se solicita que expresen un gesto, pero cada niño puede hacer el gesto que más represente su pensamiento en el marco de la *comunidad de diálogo* vivida. En sí, el componente *analógico* de la evaluación busca potenciar, estimular y promover las *habilidades del pensamiento*, que le permiten al niño comparar desde sus propias percepciones el aprendizaje y las emociones sentidas durante un espacio académico. En este sentido la *evaluación figuroanalógica* configura un encuentro con el pensamiento del niño, entre la analogía y el razonamiento, lo cual propicia la capacidad imaginativa en tanto el objetivo es expresar su percepción con relación al *criterio evaluativo* y *figurativo* establecido. Sin duda alguna, este proceso evaluativo se convierte en uno de los elementos propuestos que favorece el desarrollo del *pensamiento multidimensional* en las *infancias*, ya que se buscan buenas razones que sean éticas con el contexto.

- Los niños del CAI Albert Einstein expresan su *razonamiento analógico* a través del *pensamiento autocorrectivo* y los criterios *figurativos* y *analógicos*

La experiencia de la cual da cuenta este capítulo se lleva en el CAI Albert Einstein, una entidad sin ánimo de lucro ubicada en el municipio de Soacha, cuyo modelo pedagógico se fundamenta en el aprendizaje basado en el juego (ABJ) y las aulas habitadas. Además, comprende la integralidad de la enseñanza de las dimensiones cognitivas desde el aprendizaje significativo. Se busca ofrecer una formación integral a los niños

de primera infancia a partir de convenios con varias entidades como la Alcaldía Municipal de Soacha, UNIMINUTO sedes Soacha y Bogotá, el Banco Arquidiocesano de Alimentos, entre otros.

El CAI Albert Einstein, unidad de servicio educativo ubicada en el sector de San Mateo hace parte de la comuna cinco del municipio de Soacha, el cual es considerado como el “dormidero de Bogotá”, porque la mayoría de sus habitantes trabajan allí, es decir, salen muy temprano del municipio y regresan muy tarde, sin tiempo más que para dormir. Situación que empeora desde el año 2012, con el crecimiento constante de la población debido a la urbanización en la propiedad horizontal, además, la construcción de vivienda nueva legal e ilegal, lo que trae una gran concentración de desplazados por el conflicto armado interno del país y los migrantes de países vecinos. En consecuencia, de lo anterior, muchas veces los niños se ven expuestos a situaciones de abandono y vulnerabilidad por parte de sus padres, quienes al realizar sus labores fuera del municipio no disponen del tiempo suficiente para acompañar a sus hijos.

Inmerso en esta realidad, la población adscrita a la investigación se conforma por treinta y cuatro niños, se toma una muestra no probabilística por conveniencia (Hernández y Mendoza, 2018), bajo los criterios de selección se tiene en cuenta que el grupo seleccionado no supere los veinticinco niños, que estén entre los tres y cinco años y cuenten con la disponibilidad para participar en las sesiones de *comunidades de diálogo*. El proyecto de investigación se enmarca en la investigación cualitativa, “enfocados en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358). Se actúa desde la investigación acción educativa (Elliott, 1996; Restrepo, 2009), en donde todos los involucrados en la investigación interactúan cooperativamente a favor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lograr así instaurar transformaciones profundas desde y para su propio entorno formativo.

Ahora bien, en la investigación se utiliza la observación participante, como técnica de recolección de datos, la cual, según Crespo, Moskowich

y Núñez-Puente (2016) constituye el proceso en el que los investigadores recogen los datos de forma natural, sus interacciones están mediadas por encuentros *in situ* con los participantes y los datos obtenidos se analizan a través del enfoque cualitativo. También se aplica una ficha de observación de la *evaluación figuroanalógica*, la cual suministra información específica para analizar la participación de los niños en dicho proceso.

Esta ficha registra datos en tres bloques: a) ubicación temporal, espacial y temática: fecha, centro educativo y nombre de la *comunidad de diálogo*, junto con su objetivo; b) la planeación de la *evaluación figuroanalógica*: recursos, criterio evaluativo (cerrado-abierto), procedimiento y c) registro de lo acontecido durante la implementación de la evaluación: relato descriptivo que narra la participación de los niños en interacción con el facilitador.

El despliegue de la metodología se hace mediante la aplicación de *comunidades de diálogo* con un total de veintitrés sesiones, tres iniciales basadas en la literatura, juego y el arte para generar vínculos de confianza y cercanía afectiva; doce sesiones adicionales, doce sesiones adicionales, sustentadas en la propuesta de FpN y desarrolladas a partir de la interacción con los cuentos para pensar del Proyecto Noria⁵, concretamente las tres series de cuentos, *Juanita y sus amigos* (2017), *Sin Nombre* (2010) e *Hilomundos* (2018). Posteriormente se desarrollan cuatro sesiones adicionales, con el fin de visibilizar las problemáticas en el barrio, punto de arranque para las últimas cuatro sesiones, destinadas a la construcción de cuatro obras artísticas que expresan el lugar sensible desde el cual los niños movilizan las soluciones a dicha problemática.

Conforme a esto, cabe resaltar que para el análisis de los datos se procesa la información en el Software Nvivo versión Release 1.6.1. (1137)

5 El Proyecto Noria es un proyecto educativo y editorial que se configura en tres partes: un currículo (cuentos, mitos y leyendas) desarrollado por Irene de Puig y Angélica Sátiro entre los años 2000 y 2006, así como con manuales para el docente; además Noria se compone de una serie de cuentos para pensar divididos en tres series de la autoría de Angélica Sátiro, los cuales no tienen una correlación directa con el currículo Noria y por último, la Biblioteca Noria que cuenta con una gran variedad de propuestas ciudadanía creativa, aforismos, teatro filosófico y numerosos textos.

con licencia y Microsoft Excel 2021. En consideración a los compromisos éticos de la investigación, los acudientes firman un consentimiento informado y los niños participantes firman un asentimiento, de acuerdo con el código deontológico y bioético en el proceso de recolección de la información, según lo establecido en la Ley 1090 del 2006. La investigación no presentó ningún riesgo para los participantes según lo establece la Resolución 008430 de 1993.

Con respecto a dicho análisis se manifiestan tres hallazgos: 1) la capacidad del niño para establecer juicios en el marco de la *evaluación figuroanalógica*, en tanto el niño identifica el *criterio figurativo*, reconoce símbolos e imágenes; 2) el niño es capaz de reconocer las *relaciones entre semejanzas, diferencias y comparaciones*, y expresar sus sentimientos y emociones como parte del desarrollo de la *habilidad de razonamiento analógico*, y 3) el niño emite *criterios figurativos y evaluativo*, donde evidencia que es capaz de autocorregirse y manifestar un pensamiento autónomo basado en razones éticas.

El primer hallazgo que se presenta en este capítulo aborda la capacidad del niño para establecer juicios en el marco de la *evaluación figuroanalógica*. De acuerdo con esto, el niño identifica el *criterio figurativo* como parte de la evaluación, en tanto reconoce símbolos e imágenes. La *evaluación figuroanalógica* se compone de dos partes fundamentales, *figuro-analógica* (Sátiro, 2003), en este hallazgo se explora cómo el niño reconoce diferentes imágenes, sus colores, formas, texturas de objetos en la evaluación, y es capaz de seleccionarla en tanto escoge una opción y por tanto emite un juicio de acuerdo con su gusto estético. Frente a esto se observa que:

Cuando se realizó la actividad de colocar los tres tipos de plantas, los niños al responder la pregunta ¿cuál es la más bonita y cuál es la más fea?, respondieron que eran bonitas porque algunas de ellas las tenían en la casa o por su estética decían que era bonita. Sin embargo, la planta que fue “fea” era la de sábila, mencionaban que no les gustaba su olor y que las hojas puntiagudas no eran agradables. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 10 – Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

En este fragmento se evidencia uno de los criterios que los niños toman para escoger su elemento en la evaluación, responde a una inclinación de gusto o interés personal, en tanto es capaz de percibir de manera visual, olfativa y explorar las diferentes texturas, en este caso particular de una planta. Frente a la elección del elemento figurativo, Sático (2012) afirma que “esa decisión puede estar mediatizada por gustos, creencias e inclinaciones personales. Sin embargo, está claro para la pedagogía defendida en esta tesis que no se puede limitar a cuestiones de conducta personal, por muy decisivas que puedan serlo” (p. 49).

En este sentido, el facilitador debe propiciar diálogos que generen cuestionamiento y *búsqueda de razones* a partir de la emisión de juicios en el marco de la *comunidad de diálogo* y posicionar al niño como lugar central en el proceso evaluativo, para que pueda expresar libremente sus emociones y sentires como sujetos participativos y proactivos, en tanto son capaces de construir pensamiento, tal y como se muestra en el siguiente fragmento:

Para la evaluación se dispusieron pedazos de papel de distintos colores y se le pidió a cada uno de los niños y niñas que eligieran un color, luego se preguntó, ¿con qué emoción te identificas a lo largo de la sesión? La mayoría de los niños seleccionó el color más llamativo para ellos y decían, por ejemplo, que era el color de su juguete favorito o porque era muy bonito. Otros niños, pese a explorar las diferentes emociones y sentimientos como la felicidad y la alegría, afirmaron que escogieron el color porque les daba tranquilidad, o por su color de ropa, o les llamada la atención. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 10 – Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

En virtud de lo anterior, se evidencia que el niño es capaz de reconocer las *relaciones entre semejanzas, diferencias y comparaciones*, además, de expresarse en tanto reconoce sus sentimientos y emociones en el marco del desarrollo de las *habilidades de razonamiento analógico*. A continuación, se muestra un fragmento en el que los niños del CAI Albert Einstein evidencian su capacidad para *razonar analógicamente* en relación con las realidades de su contexto y otorgarle un significado al elemento *figurativo*:

Conforme a estas enunciaciones: “me siento grande como...”, “me siento pequeño como...”, “me siento tan alto como...”, se pudo evidenciar que los niños expresaron que se sentían como un ratón en los buses, porque allí entraban personas más altas que ellos y esto ocasionaba que ellos se sintieran pequeños. Sin embargo, no descartaron que en lugares como en sus casas, sentían que eran altos porque algunas cosas que podían alcanzar los hacia ver altos, en este caso identificándose con la jirafa. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 13 - Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

Este fragmento evidencia que el niño es capaz de comprender *criterios evaluativos* y por tanto pensar críticamente, en este sentido, implica el desarrollo de un proceso cognitivo y mental que conlleva rigurosidad analítica (Sátiro, 2003), lo cual convoca por consecuencia del desarrollo del *pensamiento multidimensional*, así como amplifica la capacidad cognitiva y metacognitiva del niño en tanto reflexiona sobre el propio pensamiento, esto se manifiesta en la siguiente afirmación:

Asimismo, se pudo observar en la realización de las siluetas que cada niño justificaba el por qué colocaba allí su papel en la silueta humana, como por ejemplo Karen, manifestó que es importante cuestionarnos de lo que pasa día a día, de lo que sentimos, expresamos y como esto puede llegar a nuestro pensamiento y generar nuevos ideales. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 14 - Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

Conforme a este fragmento se manifiesta que los niños del CAI Albert Einstein son capaces de propiciar cuestionamientos, dudas ante las certezas de su propio pensamiento para generar nuevas ideas y autorregular su pensar, según expresa Abril et al. (2017) “el principal desafío de la evaluación auténtica consiste en proporcionar las herramientas al estudiante para que pueda autorregular su proceso de aprendizaje (autoevaluación)” (p. 59). Es por tanto que esta evaluación busca apoyar al niño para que analice sus razones, justificaciones en su elección y mediante el *razonamiento analógico* de cuenta de ello. En otras palabras, cuando el niño es capaz de razonar y establecer relaciones a partir del lenguaje y su autopercepción,

reconoce un *criterio evaluativo* y *figurativo*, lo que evidencia que es capaz de autocorregirse y manifestar un pensamiento autónomo basado en razones éticas. Esto es visible en manifestaciones como:

Luciana elige la mariquita con las alas abiertas porque dice que le gustaría volar hacia arriba y hacia abajo, Karen elige la mariquita con las alas entrea-biertas porque siempre le gusta estar preparada para todo, como por ejemplo para volar, Esteban elige la mariquita que tiene las alas cerradas y dice que se sintió bien, pero al responder por qué, solo dice porque sí, entonces Luciana dice que eso no es una buena respuesta. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 6 - Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

En este fragmento se observa como Luciana pide a Esteban *buenas razones* de su elección y manifiesta que responder únicamente “porque sí” no da cuenta de un buen razonamiento, asimismo se evidencia que la *comunidad de diálogo* propicia la autorregulación de sus participantes y la generación de cuestionamiento cuando las razones son vagas o insuficientes, conforme a ello representa la necesidad de “calidad y pertinencia de lo hecho, lo que se pudiera haber realizado, lo que se podría hacer. De este modo se irá generando la cultura evaluativa formadora” (Abril et al., 2017, p. 15). Frente a esto la evaluación constituye, no solo un lugar en el cual se propicia el diálogo, escucha atenta y expresión de emociones, sino que además busca desarrollar experiencias formativas con las *infancias* que movilicen nuevas estructuras de pensamiento.

■ Conclusiones que aportan a la evaluación por medio del razonamiento analógico: una experiencia en el CAI Albert Einstein

El recorrido trazado en este capítulo pone de manifiesto los principales atributos de la *evaluación figuroanalógica* en relación directa con el desarrollo de la *habilidad de razonamiento analógico* en los niños de primera infancia. La relación de codependencia declara entre estos elementos, que la evaluación una experiencia formativa, adscrita de forma natural en

las acciones direccionadas al desarrollo *del pensamiento multidimensional* de los niños del CAI Albert Einstein, esto como parte concomitante en la implementación de las *comunidades de diálogo* de FpN. En otras palabras, este texto permite incursionar analíticamente en las contribuciones de la *evaluación figuroanalógica* para potenciar las *habilidades de pensamiento crítico, ético y creativo*, y de esa forma favorecer en los niños destrezas necesarias para ejercer como ciudadanos creativos.

En este capítulo se destaca la capacidad de las *infancias* para ejercer procesos de autocorrección, de tal forma que su pensamiento autónomo se desarrolla en el marco de la evaluación. Debido a que las *infancias* del CAI Albert Einstein *establecen semejanzas, diferencias y comparaciones*, su *razonamiento analógico* es más reflexivo, lo que coadyuva a que las *infancias* desarrollen más y mejor su autoconocimiento y autoconcepto, al igual que su capacidad de pensar sobre el pensar, lo que ayuda a mejorar las diferentes dimensiones del pensamiento: crítico, ético y creativo. Este aporte enraizado en el tejido conceptual y metodológico de la investigación pone el acento analítico en aquellos datos recolectados en campo, que permiten la exploración y comprensión de los *criterios figurativos, analógicos*, la emisión de juicios valorativos y la capacidad introspectiva con fines autocorrectivos, expresado por parte de los niños al momento de participar en cada *evaluación figuroanalógica*, propuesta al finalizar las diferentes *comunidades de diálogo*.

Aunque los aportes presentados en la experiencia investigativa en torno a la *evaluación figuroanalógica* dan cuenta del desarrollo del *razonamiento analógico* en las *infancias*, cabe señalar que los niños participantes se encuentran en un momento crucial para su completo desarrollo del lenguaje oral, así como en la maduración del pensamiento abstracto, lo que puede dificultar en algunos niños el desarrollo de la *evaluación figuroanalógica*. Asimismo, para lograr una buena implementación de esta alternativa evaluativa es pertinente que acontezca una sostenibilidad en el tiempo, dado que si no se cumple este compromiso puede obstaculizar el desarrollo de esta propuesta e incluso debilitar las *habilidades* alcanzadas.

La experiencia presentada a lo largo de este capítulo resultado de investigación, abre las puertas a proyectos futuros que continúen alimentando el cuerpo teórico de la evaluación educación inicial en FpN y particularmente la *evaluación figuroanalógica*. Es una invitación a docentes de primera infancia, miembros de la comunidad de FpN e investigadores educativos y académicos en general, para gestionar proyectos de investigación enfocados en la generación de propuestas educativas alternativas, en las que se opte por modelos evaluativos innovadores desde la perspectiva formativa, lúdica, autocorrectiva, *figurativa* y *analógica*. Esto con el propósito de aportar a la mejora continua en la educación de la primera infancia, pero también para generar nuevo conocimiento que amplíe la frontera trazada hasta el momento.

■ Referencias

- Abril, M., Acero, D., Aguirre, M., Acevedo, C. y Acosta, C. (2017). *La evaluación auténtica*. Magisterio.
- Alquézar, M. y Buzeki, M. (2017). Saber y hacer: evaluación de la transferencia de conocimientos didácticos a la práctica docente. *Praxis*, 17(20), 63–84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.63-84>
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Magisterio.
- Crespo, B., Moskowich, I. y Núñez-Puente, C. (2016). *Queering Women's and Gender Studies*. Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridge-scholars.com/resources/pdfs/978-1-4438-0955-9-sample.pdf>
- Elliott, J. (1996). *La investigación - Acción en educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y transforma la enseñanza* (pp. 334-397). Morata.
- Hernández, R. H y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.

- Juliao, C. G. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Mir, V., Gómez, M., Carreras, L., Valenti, M. y Farreras, N. (2018). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Narcea Ediciones.
- Restrepo, B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Rosales, C. (2016). *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea Ediciones.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Editorial Aljibe.
- Santos, M. A. (2007). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Editorial Bonum.
- Sátiro, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Ediciones Octaedro.
- Sátiro, A. (2003). *Evaluar Lúdica y reflexivamente*. Crearmundos. http://www.crearmundos.net/primeros/artigo%20angelica%20evaluar_ludica_y_creativamente.htm
- Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43121>
- Sátiro, A. (2018). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita; el jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Editorial Octaedro.
- Sátiro, A. (2019). *Personas creativas, ciudadanos creativos*. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. <https://docplayer.es/206526798-Personas-creativas-ciudadanos-creativos-ciudadanos-personas-creativas-personas-creativas-ciudadanos-creativos-ciudadanos.html>



Conclusiones

Los recorridos investigativos transitados en las cinco experiencias filosófico-educativas contribuyen desde su lugar de enunciación a un mismo objetivo en común, potenciar el desarrollo del pensamiento multidimensional de los niños mediante su participación activa en las comunidades de diálogo implementadas en el marco de FpN; desde las cuales emergen microproyectos de ciudadanía creativa, para aportar así, tanto al fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento (razonamiento, conceptualización, traducción, investigación, percepción y sociales), como la búsqueda de transformaciones sociales que mejoren las condiciones de vida del contexto que habitan.

Todos los jardines infantiles de primera infancia vinculados a este proyecto, es decir, el Jardín Infantil Alejandría (Ciudad Bolívar), el Jardín Infantil George Williams (San Cristóbal Sur), el Jardín Infantil Enmanuel (Tunjuelito), la Asociación Il Nido del Gufo: biblioteca, ludoteca y centro cultural (Suba Lisboa) y el Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein (Soacha); socializan las experiencias y vivencias, mediante las cuales

se lleva a cabo el macroproyecto *Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz*. Al interior de cada capítulo se recogen las características generales respecto al objetivo y la metodología investigativa, desde las cuales se da paso a las singularidades de cada centro educativo para amplificar el interés de análisis en lo que atiende a los datos con el respectivo soporte teórico, desde donde emergen los hallazgos.

Como resultado del tratamiento analítico de los datos, se manifiesta conforme a las habilidades de percepción, que los niños participantes son capaces de observar y escuchar atentamente como potencialidades transversales que favorecen el desarrollo de su pensamiento filosófico con relación a la lúdica, en tanto, piensan a partir del juego y juegan pensando. Asimismo se declara que las infancias dan razones y establecen relaciones de causa-efecto con respecto al fomento de las habilidades de razonamiento, lo que permite dar cuenta de la mejora en términos de su pensamiento multidimensional; esto favorece que la primera infancia involucrada sea capaz de traducir entre diferentes lenguajes, lo corporal, lo verbal, lo plástico, entre otros; así como la formulación analógica de juicios que permite que las infancias practiquen la evaluación figuroanalógica como un ejercicio reflexivo y metacognitivo.

Dichas habilidades desarrolladas en los niños se evidencian en la generación de microproyectos de ciudadanía creativa desde el aporte a la transformación social de los territorios particulares, en tanto las infancias manifiestan indignación frente a la vulneración de derechos humanos, lo que implica que se reconocen como ciudadanos creativos, ya que son capaces de identificar problemáticas en sus entornos y plantear soluciones de acuerdo con la imaginación ética en favor de una construcción de paz a partir de las infancias.

Alternando a los hallazgos más relevantes, también se encuentra la síntesis de las limitaciones presentadas en cada capítulo, que tienen que ver con las diferentes variables que, sorteadas de otra manera, pudieran representar mayores beneficios, alcances e impactos por parte de la investigación,

como es el caso de la sostenibilidad en el tiempo, dado que si no se cumple este compromiso puede obstaculizar el desarrollo de la propuesta filosófico-educativa e incluso debilitar las habilidades alcanzadas. Esto se articula con la participación permanente en las comunidades de diálogo por parte de los niños, ya que una asistencia fluctuante disminuye la incidencia de la propuesta en el desarrollo de su pensamiento multidimensional.

También asociado a las características particulares de cada niño, es necesario reconocer que se encuentran en un hito crucial para el desarrollo del lenguaje oral, así como en la maduración del pensamiento abstracto, lo que determina los alcances de su participación e involucramiento en general durante las comunidades de diálogo y el desarrollo de microproyectos de ciudadanía creativa. Por último, se realza el llamado que siempre tiene el facilitador de la comunidad de diálogo para actualizarse y reinventarse en las formas en que allí ejerce su rol, y más importante aún, renovarse y asombrarse en su propio pensamiento como principal detonante para movilizarlo en el de las infancias.

En este sentido, se reconoce que, si bien esta publicación tiene como voluntad exponer y compartir las experiencias generadas en cada jardín infantil en el marco del proyecto de investigación, abarcar dicha vivencia en su totalidad sigue siendo un desafío que se compartirá con el lector en publicaciones adicionales, que den cuenta de otros elementos, profundizaciones y perspectivas acerca de esta tarea.

Este libro busca inspirar a futuras investigaciones y publicaciones a que continúen aportando significativamente al cuerpo teórico del pensamiento multidimensional, filosofía lúdica, ciudadanía creativa, habilidades de pensamiento y evaluación figuroanalógica, para promocionar una mejora educativa en la primera infancia. La divulgación de los resultados expuestos puede generar nuevos alientos que den pie a la formulación de proyectos e iniciativas innovadoras, que junto con el posicionamiento y la generación de política pública se comprometan con las infancias, en tanto sean capaces de visibilizar sus voces, sueños y proyecciones a partir de la transformación social para una construcción de paz.



Índice de figuras

Figura 1. <i>La flor de las habilidades del pensamiento</i>	66
Figura 2. <i>Recorrido del CDI Lluvia de Bendiciones a la Biblioteca Il Nido del Gufo</i>	73
Figura 3. <i>Recorrido de identificación de la problemática con Juanita la Mariquita</i>	79
Figura 4. <i>Cuidando la paz</i>	98
Figura 5. <i>Tejiendo la comunidad de diálogo</i>	100
Figura 6. <i>Observando la mariquita</i>	103
Figura 7. <i>Imágenes ejemplo para evaluación figuroanalógica.</i>	120

*Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa
en la primera infancia.*

Primera edición digital 2022.

En su composición se utilizaron tipos:
Minion Pro, Foglihten y Noteworthy.

El libro *“Cinco experiencias que construyen la ciudadanía creativa en la primera infancia”*, es el resultado de un proyecto de investigación financiado por MINCIENCIAS, bajo el liderazgo de UNIMINUTO. Esta publicación presenta cinco experiencias filosófico-educativa que basas en ciudadanía creativa se llevan a cabo en cuatro territorios de la ciudad de Bogotá y uno en su periferia, esto a partir de la implementación de comunidades de diálogo de Filosofía para Niños y Filosofía lúdica a través de la cuales se potencian las habilidades de pensamiento de los niños como un detonante para movilizar acciones de participación y transformación ciudadana en sus entornos, todo ello soportado en el desarrollo de su pensamiento crítico, ético y creativo. Leer este texto es amplificar la voz de las infancias, tantas veces vulneradas, desconocidas y hasta incluso ignoradas; es visibilizar su empoderamiento como ciudadanos participativos, propositivos y proactivos que movilizan procesos y acciones de ciudadanía creativa para transformar socialmente las problemáticas que permean sus contextos y realidades. Ello convoca al lector a inspirar su interacción con el libro a través de preguntas como: ¿Cómo se transforma el pensamiento de las infancias cuando se realizan comunidades de diálogo? ¿Es la ciudadanía creativa una solución posible frente a problemáticas sociales? ¿Qué pueden aportar las infancias a la sociedad?



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Sede Presencial