



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

Ciudadanía creativa

Travesía de investigación educativa en primera infancia
hacia la transformación social

Zaily del Pilar García Gutiérrez, Alejandra Herrero Hernández,
Simón Antonio Dumett Arrieta, Linda Gallo Bohórquez
y Adriana Tabares Salazar



Ciudadanía creativa

Travesía de investigación educativa en primera infancia
hacia la transformación social



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 - PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial

Nelson Iván Bedoya Gallego

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

Ciudadanía creativa : travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social / Zaily del Pilar García Gutiérrez, Alejandra Herrero Hernández, Simón Antonio Dumett Arrieta...[y otros 2]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-570-6 155

p.: il, fot.

1.Pensamiento crítico -- Investigaciones 2.Cognición -- Enseñanza 3.Aprendizaje -- Investigaciones 4.Educación en la primera infancia -- Estudio de casos 5.Aptitud creadora -- Enseñanza i.Herrero Hernández, Alejandra ii.Dumett Arrieta, Simón Antonio iii.Herrero Hernández, Alejandra iv.Dumett Arrieta, Simón Antonio.

CDD: 370.152 C48c BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 104457

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104457>

Ciudadanía creativa. Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social

Autores

Zaily del Pilar García Gutiérrez, Alejandra Herrero Hernández, Simón Antonio Dumett Arrieta, Linda Gallo Bohórquez y Adriana Tabares Salazar

Asistente editorial

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Corrección de estilo

Miguel Fernando Niño Roa

Ilustración

Álvaro Sebastián Jiménez Cortés

Título de la obra:

Vidaje. El viaje de la vida

Diagramación

Mauricio Salamanca

Primera edición digital 2022

eISBN: 978-958-763-570-6

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-570-6>

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recibido del manuscrito: junio de 2022

Evaluated: agosto de 2022

Ajustado por autores: septiembre de 2022

Aprobado: septiembre 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 *Ciudadanía creativa. Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social* 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

Autores	IX
Prólogo	3
Introducción	11
Resumen	17
Capítulo 1. La aventura de explorar las realidades de las infancias como un desafío para la transformación social	19
Capítulo 2. Tejido conceptual entre infancias, educación y filosofía, una propuesta filosófico-educativa para la primera infancia	29
Capítulo 3. Devenir metodológico de la <i>ciudadanía creativa</i> , una ruta de investigación educativa desde primera infancia	61

Capítulo 4. El viaje de las infancias para fortalecer su <i>pensamiento multidimensional</i> y ejercer la <i>ciudadanía creativa</i> como acción de transformación social	79
Conclusiones	145
Índice de figuras	150
Referencias	151



Autores

 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). Correo electrónico: zgarcia@uniminuto.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9846-7762>.

 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 y miembro del Grupo MARFIL. Con experiencia en formación de facilitadores en Filosofía para Niños, filosofía lúdica, ciudadanía creativa, 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. Correo electrónico: alejandra.herrero@uniminuto.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1042-278X>.

 SIMÓN ANTONIO DUMETT ARRIETA

Estudios de Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, Especialista en Comunicación Educativa. Licenciado en Filosofía de UNIMINUTO. Docente del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Docente del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria del Areandina. Profesor del Diplomado de Filosofía para Niños y el Diplomado de Ciudadanía Creativa. Miembro del Grupo MARFIL.

Entre sus publicaciones están: *Filosofía para Niños, diálogos y encuentros con menores infractores, resultado de una investigación con un grupo de jóvenes privados de la libertad en Bogotá – Colombia*; *Comunidades de diálogo: una apuesta hacia la creatividad social*, resultado de un proyecto de investigación con jóvenes excombatientes. Ha liderado proyectos de docencia, investigación y proyección social en el campo de la educación filosófica, la ciudadanía creativa y la propuesta de Filosofía para Niños en diversos contextos socioeducativos de carácter formal, no-formal e informal, contribuyendo así al fomento del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Correo electrónico: simon.dumett@uniminuto.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6149-0563>

 LINDA GALLO BOHÓRQUEZ

Magister en Psicología Clínica. Docente investigadora en 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. Correo electrónico: linda.gallo@uniminuto.edu. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-6439-7903>

 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 infancia. Correo electrónico: adriana.tabares@uniminuto.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2176-1143>



Prólogo

Angélica Sátiro

- Acompañando a la travesía educativa que plantea este libro

Por fin el horizonte se nos aparece otra vez libre, aunque no esté aclarado, por fin nuestras naves pueden otra vez zarpar, desafiando cualquier peligro, toda aventura del cognoscente está otra vez permitida, el mar, nuestro mar, está otra vez abierto, tal vez no haya habido jamás mar tan abierta.

Friedrich Nietzsche, (La gaya ciencia, Madrid, 1998, p.254).

- Antes del comienzo: la misión de un prólogo

Jorge Luis Borges, publicó en 1975, el libro *Prólogos* con un prólogo de prólogos, que es una recopilación de prólogos escritos desde 1923 a 1974. Este fue uno de los momentos en que se consagró el prólogo como un estilo de escritura con sentido propio. Por esta razón, entre otras, me tomo muy en serio la tarea de hacer el prólogo de este libro, sumado a un cariño especial en función del proceso investigativo que antecede a su escritura y a la temática a la cual se dedica.

Aunque sea lo primero que vea el lector, un prólogo solamente puede ser escrito después de la lectura del libro. Quien escribe un prólogo es un lector privilegiado, que puede leer el texto antes que los demás lectores, para así hacer de cicerone. Un prólogo, más que un ejercicio de escritura, es un ejercicio de lectura profunda. En este caso, realizar esta lectura profunda funcionó como un juego de espejos, porque, en muchos momentos, leí la lectura que hicieron de mis textos. Leer y ser leído forma parte de la condición humana, según el filósofo Joan-Carles Mélich¹, que también afirma que leer es aprender a perderse en el libro, porque ser ético es vivir en lo incierto. Así, me he perdido y me encontrado en las variadas lecturas que hice de este libro. Muchos fueron los diálogos y los conflictos internos resultantes del hecho de haber sido leída por sus autores. He emprendido un viaje, que me abrió varios paisajes, haciendo posible lo que dijo Neruda, los de entonces ya no somos los mismos... Por esto, puedo ahora, invitar al disfrute del viaje de leer. En el caso de este libro esta tarea es relativamente fácil, porque él se propone metafóricamente como una travesía marítima y sus relatos. De ahí recordar a Nietzsche y la cita que inicia este texto. El libro se convierte en nuestro mar abierto, invitándonos a zarpar con las naves de nuestro entendimiento.

1 Sobre esta temática, recomiendo su libro *La sabiduría del incierto*, editorial Tusquets

- La travesía educativa descrita en este libro

Al leer este libro, hay que dejarse tocar por la travesía educativa realizada por los autores, compartir sus brújulas, mirar con asombro a su estrella polar, dejarse guiar por sus mapas e itinerarios y asumir la presencia del inesperado, que todo viaje conlleva. Este libro narra el resultado de un proceso de investigación interdisciplinar y multisectorial, donde participan el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, la Facultad de Educación y varios programas como Trabajo Social y Psicología, así como el Grupo MARFIL además tiene en cuenta e incluye la voz de instituciones educativas dedicadas a la infancia (jardines infantiles, fundaciones, ludotecas, centros culturales). Esta característica demarca una ruta de investigación educativa muy necesaria en el siglo XXI, principalmente teniendo en cuenta el foco epistemológico, que se revela en el título: 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 libro une el papel del pensamiento a la fuerza de la acción de las infancias², que pueden (¡y deben!) ser vistas como ciudadanas. Por lo tanto, la importancia de esta publicación es primordial para el contexto colombiano, pero también lo es para otros contextos.

Cada capítulo refleja la travesía de uno de los autores y muestra su perspectiva investigativa, además de compartir algunas bases comunes. Digamos que hay muchas formas de entender el hecho de hacer ciudadanía creativa y esta característica se hace eco en los capítulos. Cada capítulo revela una forma de mirar, de interpretar y de producir significados. Como diría Foucault sobre el saber moderno, son formas despiertas e inquietas. Por esta característica plural, es un libro que puede ser leído de muchas formas, casi como un juego de rompecabezas a ser encajado de maneras diferentes por quien lee.

2 Esta palabra aparece en plural en función de una manera conceptual de tratar el tema, que es explorada en el libro. Por lo tanto, no caben muchas explicaciones sobre esto ahora. Mejor hacemos una invitación a que el lector busque la clarificación durante la lectura del libro

- CIUDADANÍA CREATIVA: ¿Cómo nace un concepto con compromiso social?

¡Me gusta iniciar ideas, proyectos, acciones y luego compartir con más gente que se ve reflejada y resuena con ellas, produciendo más ideas, proyectos, acciones en la misma dirección! Por esto, mi trayectoria profesional, como autora e investigadora está marcada por la característica del compromiso social. Es lo que pasa con el concepto ciudadanía creativa. ¡Por esto, este libro me emociona especialmente! Porque es una de las manifestaciones del compromiso social de este concepto y de como él gana vida propia a través de otros agentes, como sus autores y todas las personas que han estado participando del proceso investigativo reflejado en el texto.

Gilles Deleuze afirma que la tarea del filósofo es crear conceptos, porque ellos no preexisten y se configuran como el término de una creación. En este sentido, ciudadanía creativa es un ejercicio filosófico con compromiso educativo y social. Un compromiso que sigue abierto y puede ser explorado, ampliado, profundizado y expandido en variadas direcciones, como tan bien muestra este libro y sus autores.

- ¿Cómo, cuándo, por qué y para qué se creó este concepto?

El concepto ciudadanía creativa nace de la necesidad de encontrar respuestas prácticas a contextos sociales complejos y problemáticos. La praxis³, siempre ha sido guía en este camino, así como la pragmática de la multiplicidad, que propone Deleuze. Es decir, ciudadanía creativa es un concepto que solamente puede ser entendido desde una múltiple perspectiva praxeológica. ¡No es diferente en este libro!

La inquietud que ha precedido a la creación de este concepto está presente desde los años 90, cuando empecé a investigar las relaciones

3 Recomendando la obra sobre el enfoque praxeológico del filósofo colombiano Germán Juliao Vargas, que tiene variadas publicaciones en la editorial UNIMINUTO.

posibles entre ética y creatividad. Esta labor investigativa, fue realizada inicialmente en Brasil, cuando era profesora de filosofía de jóvenes, autora de colecciones de libros educativos dedicados a la infancia y a la juventud y estudiaba temas filosóficos en un posgrado universitario. La investigación siguió como profesora/formadora de profesores en Brasil y también como estudiante del máster de creatividad aplicada de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Pero, fue en Guatemala, que la necesidad de sistematizar este concepto fue ganando cuerpo. Esto ocurrió porque he estado al frente (junto a un grupo interdisciplinar) de la creación de la EFCI - Escuela de facilitadores de la creatividad y la innovación para reducir la pobreza, de 2003 – 2010, como consultora del MINEDUC - Ministerio de Educación de Guatemala, de 2005-2008 y como asesora del Movimiento ciudadano Guatemala, de 2007 – 2012. De hecho, en la publicación de los diversos libros para jóvenes del MINEDUC ya estaban planteadas las bases educativas de este concepto. Así como también estaban presentes en el libro que sistematizó la propuesta de la EFCI Creatividad social – la creatividad como motor de desarrollo, El Sitio (2010). Fue en el libro publicado en 2008, por el movimiento Guatemala, Una ventana para ver Guatemala, que este concepto es enunciado como tal. Posteriormente, fue ampliado y elaborado en variados artículos publicados en España, Argentina y Brasil. En este conjunto de publicaciones, proyectos y acciones sociales, el concepto ciudadanía creativa no estaba conectado al de filosofía para niños, sino ha mantenido el carácter interdisciplinar de su surgimiento. Fue en el libro publicado en México *Personas creativas, ciudadanos creativos*⁴, editorial Progreso (2010), que hago, por primera vez, la conexión entre estos dos ámbitos. La sistematización del concepto ciudadanía creativa gana cuerpo en mi tesis doctoral, realizada en la Universidad de Barcelona, publicada en 2012: *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. A partir de ahí, este concepto surge en otras publicaciones (artículos y libros), como por ejemplo en dos textos que son leídos por los autores de este libro, son ellos *Ciudadanía creativa e infancias – hilando mundos en paz*⁵ y *Ciudadanía creativa*

4 Actualmente este libro cuenta con una versión digital, publicada por UNIMINUTO, que es gratuita para los lectores

5 Capítulo 3 del libro *El quehacer creativo – un desafío para nuestra cotidianidad* – editorial Dickson (2018)

en el jardín de juanita – el jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza⁶.

También cabe destacar que junto a Marfil- UNIMINUTO, desde hace más de una década, fueron realizados muchos cursos, diplomados, conferencias, además de dos congresos alrededor del tema de la ciudadanía creativa. Los artículos presentados en estos dos eventos se encuentran publicados en algunos números de la revista CREAMUNDOS⁷ y destaca el trabajo intelectual de variados profesionales en la dirección de ampliar y profundizar el concepto, tanto teóricamente como en su práctica.

Mi esperanza es que el libro Ciudadanía Creativa - Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social, sea el primero de una serie de libros publicados en la dirección de hacer crecer este concepto con compromiso social y con compromiso con la dignidad de la infancia. ¡Animo a los autores para que sigan con su compleja labor de sistematizar procesos investigativos en esta dirección! También animo a los lectores de este libro que sigan por este camino, porque es un campo abierto, estimulante y tiene una finalidad necesaria para la educación del siglo XXI.

- Ciudadanía creativa y la travesía educativa descrita en este libro

La cantidad de autores que dialogan con este libro, es de agradecer, bien como el enfoque que MARFIL viene dando a lo largo de los años, a la presencia de la ciudadanía creativa en sus labores. El sabor del aprendizaje de la práctica investigativa y a la sonoridad de la voz de la infancia, que se deja escuchar entre una coma y otra, se unen a los demás componentes presentes en el libro.

6 Editorial Octaedro, 2018

7 Revista n°14 (2016): Construir ciudadanía creativa: http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista_files/Revista%20Creamundos%2014.pdf y revista n° 11 (2013): Pensar ciudadanía creativa: http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista_files/Creamundos_11_2013.pdf

La travesía educativa que se revela es inspiración transformadora de heridas sociales. Principalmente del ejercicio de la ciudadanía como un derecho de las infancias, que es constantemente vulnerado. Es muy importante entender la participación de las infancias como un proceso continuo y no como acontecimientos aislados, ¡este es un importante valor social! Además, de ver claramente el territorio como campo de acción ciudadana de las infancias, sin olvidar el importante papel que cumple el arte en este camino.

Hay variadas preguntas en el libro, pero podemos formular otras a partir de nuestra lectura, porque este texto presenta el resultado de su investigación, a la vez abre nuestro proceso interpretativo. Sigamos pues los relatos de recorridos llenos de asombro y los itinerarios que nos desvelan posibilidades de desarrollo de la imaginación política y ética de las infancias y de quienes se dedican a educarlas.

Ciudadanía creativa es un concepto-rizoma y como afirmaba Deleuze y Guatarri: un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas. ¡Que esta travesía de investigación educativa siga rizomaticamente entre las infancias y sus educadores, la filosofía, la educación, la sociedad, la ignorancia, los saberes, las preguntas, las dudas y cuestionamientos! Así como el mar de la cita de Nietzsche, el horizonte está abierto, nuevas naves pueden zarpar y nuevas travesías educativas pueden ser realizadas. ¡Que vengan más libros como este, que son cartografías abiertas, desmontables, alterables, estimulantes invitaciones para explorar los territorios e inventar posibilidades! Y que se haga ciudadanía creativa de la mano de las infancias, sin perder la sonrisa y el brillo en los ojos, propios de quien sabe mantener una relación lúdica con el conocimiento y con la vida.

Angélica Sátiro
CREARMUNDOS BCN



Introducción

Este libro se presenta como el resultado de una investigación interesada en indagar sobre la relación entre infancias, filosofía y educación, en un entramado que las convierte en los principales cabos de un tejido para relatar la historia de una aventura cuyo propósito es aportar a la transformación de las realidades sociales de los niños¹ en Colombia, a partir de la educación infantil enfocada en Filosofía para Niños². Este es el relato de los recorridos, travesías y aprendizajes de una experiencia investigativa que, comprometida con mejorar la educación de la primera infancia en el territorio nacional colombiano, propone futuros nuevos mundos posibles en paz a partir de la *imaginación* y del ejercicio de la *ciudadanía creativa* por parte de los participantes del proyecto.

1 En este libro siempre que se nombre el niño, se hace referencia a todos los géneros, binarios o no binarios, que se pueden manifestar en las infancias. Esto en concordancia con el referente conceptual y metodológico de la investigación desarrollada, la cual empodera a las infancias como ciudadanos creativos que, en su rol de sujetos de derecho, potencian el *pensamiento multidimensional* a partir de su participación en las comunidades de diálogo de Filosofía para Niños.

2 En adelante Filosofía para Niños se menciona como *FpN*.

Las infancias como agente de cambio, la filosofía como motor del *pensamiento crítico, creativo y ético*, y la educación como transformación social, se convierten en la guía del proceso investigativo que, llevado a una analogía de una aventura marítima, podrían ser considerados como la estrella polar, la brújula y el sol, que orientan los navíos ante el desafío de emprender nuevos recorridos. Un símil de este tipo, en donde comparar la experiencia investigativa con una aventura, a partir de un lenguaje metafórico del viaje marítimo, es una oportunidad para develar el pensamiento filosófico en el mundo de las infancias, desde su carácter de itinerancia, asombro y lo inesperado.

Este escenario marítimo invita al desplazamiento por medio de un proyecto investigativo, una embarcación que permite emprender rumbos hacia lugares en los que se cuentan historias acerca de problemáticas sociales, desarrollos teóricos y experiencias significativas con relación a la educación de la primera infancia. Bajo el nombre de *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*, se lleva a cabo una investigación financiada por la alianza entre Ministerio de Educación Nacional y United Way, en una convocatoria que realizó Minciencias (Ministerio de Ciencia y Tecnología) en el año 2019, mediante la invitación 1003-2019 *Innovación educativa desde la primera infancia*.

El colectivo que asume este desafío investigativo es un equipo interdisciplinar de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, conformado por el Grupo MARFIL³: Educación filosófica y creatividad social, Trabajo social y Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, junto con la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, la Licenciatura en Educación Infantil y la Escuela de Alta Docencia de la Facultad de Educación. Equipo que se fortalece con CREARMUNDOS⁴,

3 Para más información sobre el Grupo MARFIL visitar el sitio Web: <https://www.uniminuto.edu/marfil>.

4 Para mayor información sobre la Associació Cultural per la Creativitat i la Innovació CREARMUNDOS, visitar el sitio Web: http://www.creamundos.net/portal/portal_creamundos.html.

un aliado experto en creatividad e innovación social. Se manifiesta 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 (INÉDITAS), Didáctica específicas y Filosofía para Niños, respectivamente, teniendo en cuenta la naturaleza investigativa del presente libro. Así pues, se conforma una tripulación comprometida con mejorar la calidad y la innovación educativa en la primera infancia de Colombia a partir de la generación de nuevas propuestas.

En particular, cinco instituciones educativas de primera infancia se vinculan a este proyecto, la primera, Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein con un centro educativo ubicado en el municipio de Soacha; la segunda, Asociación Cristiana de Jóvenes de Bogotá y Cundinamarca ACJ-YMCA, que cuenta con tres jardines infantiles ubicados en las localidades de Ciudad Bolívar, Tunjuelito y San Cristóbal Sur, y la tercera, Biblioteca, Ludoteca y Centro Cultural El Nido del Gufo, centro educativo ubicado en Suba. La comunidad educativa conformada por líderes sociales, padres de familia e infancias participaron en los procesos investigativos vinculándose como tripulantes de esta aventura, actores sociales en torno a los cuales acontece la propuesta filosófico-educativa planteada en este libro.

El trayecto investigativo del cual da cuenta este libro, igual que un viaje marítimo implica un desplazamiento a través de mares y grandes océanos, unas veces calmados, otras llenos de turbulencias; pero siempre con la convicción de lograr las rutas trazadas para la consecución del objetivo de la investigación, potenciar las habilidades de *pensamiento crítico*, *ético* y *creativo* en niños de primera infancia para la construcción de una *ciudadanía creativa*, en la cual las infancias sean visibilizadas como actores sociales y constructores de paz. Así pues, este libro expresa el compromiso socioeducativo por aportar en la formación de la primera infancia desde *FpN* y *filosofía lúdica*.

Adentrarse en la lectura de este texto provoca desplazamientos hacia otros lugares que conllevan diferentes movimientos del pensamiento, colocarse en el lugar del otro, pensar con el otro y desde el otro. Es la aventura de emprender rumbos por lugares que cuentan historias, donde convergen las complejidades de las experiencias educativas de las infancias, su prevalencia por vivir desde lo colectivo y su asombro ante los nuevos descubrimientos, esto mediante el despliegue de cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta el contexto en el que se configura la investigación, se hace una mirada panorámica de las realidades que enfrentan las infancias de hoy, vislumbrando en educación filosófico-educativa una alternativa resolutive que aporta al desarrollo de su *pensamiento multidimensional* en el marco de su empoderamiento como sujetos de derecho que ejercen la *ciudadanía creativa*.

En el segundo capítulo se aborda el planeamiento teórico sobre el cual orbita la comprensión de la problemática, junto con las posibles alternativas que movilizan su respectiva solución, de ahí que se incursione en una postura filosófico-educativa basada en la relación entre *FpN*, *filosofía lúdica* y *marginalidad*. Desde allí se profundiza en el impacto que tiene la participación en comunidades de dialogo, para potenciar el desarrollo de las dimensiones del *pensamiento multidimensional* del niño mediante el fortalecimiento de sus *habilidades del pensamiento* (Lipman, 1998 y 2016; Sático, 2012 y 2018; Rojas, 2016). Por último, estos planteamientos se condensan en la comprensión que se hace del lugar del arte en la *ciudadanía creativa*, como una acción democrática participativa que busca la paz en procura de contribuir a la transformación social y mejorar las condiciones de vida de los niños participantes en la propuesta educativa.

El tercer capítulo desarrolla el diseño metodológico de tipo cualitativo con método de investigación acción educativa. Para la recolección de datos se utiliza la observación acción participante y el registro se realiza a través de dos tipologías de ficha de observación y el diario de campo. La población total de cinco centros educativos de primera infancia está compuesta por quinientos veinticinco niños, de los cuales se selecciona

en cada jardín infantil, una muestra no probabilística conformada por conveniencia de ciento veintinueve participantes en total. Los criterios que regulan dicha selección son: que el grupo seleccionado no supere los veinticinco a treinta niños, que estén entre los tres y seis años de edad y tengan la disponibilidad para asistir permanentemente a las comunidades de diálogo; criterios que atienden a los requerimientos didácticos de este tipo de propuestas filosófico-educativas.

El cuarto capítulo expone cuatro hallazgos centrales, que se tejen para responder al objetivo de la investigación, el primero centrado en las transiciones que manifiestan los niños en las dimensiones crítica, ética y creativa como resultado del fomento de sus *habilidades de pensamiento*; el segundo incursiona en las características de la comunidad de diálogo como un ambiente de aprendizaje propicio para la educación filosófica y lúdica en primera infancia; el tercer hallazgo reconoce la incidencia del facilitador en lo que respecta a la movilización de la indagación filosófica, la interacción con el texto y la consecución del sentido de la experiencia en las infancias, y el cuarto moviliza el análisis hacia la experiencia de *ciudadanía creativa* vivenciada por los niños en tanto son sujetos de derechos, diversos, participativos y propositivos, para transformar sus realidades y así aportar a la *felicidad pública*.

Finalmente, en las conclusiones se presenta un recuento analítico de todo lo acontecido en el libro, se demarcan las contribuciones de la *FpN*, *filosofía lúdica* y la *ciudadanía creativa* en el fortalecimiento del *pensamiento multidimensional* de la primera infancia, esto como resultado de una propuesta formativa filosófica-educativa sensible y comprometida, tanto con las potencialidades de desarrollo de *habilidades de pensamiento* de las infancias como con el reto de superar problemáticas sociales de los territorios que habitan. También se deja la invitación para continuar ampliando el espectro investigativo hacia otras alternativas de educación filosófica que maximicen los alcances formativos de la educación inicial.

La presentación sistemática que hace este libro de los aprendizajes a la luz de la investigación se manifiesta como una oportunidad para aportar

a la generación de nuevo conocimiento, el cual es transferible para todo aquel interesado en explorar propuestas educativas en primera infancia desde la mirada filosófica a favor de la construcción de *ciudadanía creativa*. Leer este libro, es acercarse a una reflexión que pudiera ser una fuente de inspiración transformadora para seguir mejorando la práctica docente en educación inicial, donde es posible implementar nuevas metodologías en sus campos de acción, además se busca amplificar la frontera del conocimiento en educación inicial y brindar insumos para la actualización y generación política, cada vez más receptiva ante las necesidades educativas de las infancias.

■ Resumen

Agenciar propuestas formativas cada vez más novedosas y pertinentes para la primera infancia es una prioridad socioeducativa, direccionada a superar la invisibilización y vulneración de sus derechos y su rol como ciudadanos. Articulados a dichos requerimientos educativos, este libro presenta los resultados de una investigación, cuyo objetivo es potenciar el *pensamiento crítico, ético y creativo* en niños de primera infancia para la construcción de una *ciudadanía creativa*, en la cual las infancias sean visibilizadas como actores sociales. La base conceptual plantea la relación entre *Filosofía para Niños, filosofía lúdica; pensamiento multidimensional y ciudadanía creativa*. Se opta por una metodología cualitativa, con método de investigación acción educativa y se recolectan datos mediante observación participante, con registro en diario de campo y fichas de observación. En los hallazgos se evidencian las transformaciones del *pensamiento multidimensional* de los niños, esto como resultado de su participación en las comunidades de diálogo, mediadas por el facilitador e interconectadas con las problemáticas de su contexto, como una acción propia de la *ciudadanía creativa*. Las conclusiones remarcan la contribución de la propuesta filosófico-educativa para potenciar el *pensamiento multidimensional* de las infancias, a medida que ejercen como ciudadanos comprometidos con la mejora de sus entornos.

Palabras clave: desarrollo de las habilidades, educación ciudadana, filosofía de la educación, *pensamiento multidimensional* y primera infancia.

■ Abstract

To create increasingly innovative and pertinent training proposals for early childhood is a socio-educational priority, aimed to overcome the invisibilization and violation of their rights and their role as citizens. Articulated to such educational requirements, this book presents the results of a research, whose objective is to promote *critical, ethical and creative thinking* in early childhood children for the construction of a *creative citizenship*, in which children are made visible as social actors. The conceptual basis proposes the relationship between *P4C, playful philosophy, multidimensional thinking and creative citizenship*. A qualitative methodology was chosen, with an educational action research method, and data were collected through participant observation, with a field diary and observation sheets. The findings show the transformations of the children's *multidimensional thinking*, as a result of their participation in the dialogue communities, all the time measured by the facilitator and interconnected with the problems of their context, as an action of *creative citizenship*. The conclusions highlight the contribution of the philosophical-educational proposal to enhance the *multidimensional thinking* of children, as they become citizens committed to the improvement of their context.

Keywords: skills development, citizenship education, philosophy of education, multidimensional thinking and early childhood.

■ Resumo

Uma prioridade social e educacional para a primeira infância é desenvolver propostas de treinamento cada vez mais inovadoras e relevantes, destinadas a superar a invisibilização e violação de seus direitos e de seu papel como cidadãos. Articulado a estas exigências educacionais, este livro apresenta os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo é promover o *pensamento crítico, ético e criativo* nas crianças da primeira infância para a construção de uma *cidadania criativa*, na qual as crianças se tornam visíveis como atores sociais. A base conceitual propõe a relação entre *P4C, filosofia do jogo, pensamento multidimensional e cidadania criativa*. Foi escolhida uma metodologia qualitativa, utilizando o método de pesquisa de ação educacional, e os dados foram coletados através da observação dos participantes, com registros em um diário de campo e fichas de observação. Os resultados mostram as transformações no *pensamento multidimensional* das crianças como resultado de sua participação nas comunidades de diálogo, todo o tempo medido pelo facilitador e interligado com os problemas de seu contexto, como uma ação de *cidadania criativa*. As conclusões destacam a contribuição da proposta filosófico-educacional para melhorar o *pensamento multidimensional* das crianças, ao se tornarem cidadãos comprometidos com a melhoria de seu contexto.

Palavra chave: desenvolvimento de competencias, educação para a cidadania, filosofia da educação, pensamento multidimensional e primeira infância.

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

APA

García, Z., Herrero, A., Gallo, L., Dumett, S. y Tabares, A. (2022). *Ciudadanía creativa. Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-570-6>

MLA

García-Gutiérrez, Zaily del Pilar, Herrero-Hernández, Alejandra, Gallo Bohórquez, Linda, Dumett Arrieta, Simón, y Tabares Salazar, Adriana. *Ciudadanía creativa. Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-570-6>

Chicago

García-Gutiérrez, Zaily del Pilar y Herrero-Hernández, Alejandra, Gallo Bohórquez, Linda, Dumett Arrieta, Simón, y Tabares Salazar, Adriana. *Ciudadanía creativa. Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2022. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-570-6>



Capítulo 1.

La aventura de explorar las realidades de las infancias como un desafío para la transformación social

Desde las incertidumbres de la investigación entendida como viaje, pero claramente instaurados en referentes orientadores asociados a las infancias como actores sociales, la filosofía como detonante del pensamiento y la educación como acto de corresponsabilidad ciudadana, surgen una serie de preguntas, ancladas en el interés temático de este libro y movilizadas desde la investigación: ¿cómo apoyar los procesos de desarrollo para que las infancias generen más y mejores ideas?, ¿cómo el viaje de las infancias a través del pensamiento filosófico genera cambio social? y ¿son las preguntas filosóficas una alternativa educativa para transformar el pensamiento de las infancias?

La infinitud de cuestionamientos que pueden emerger de la conexión entre las infancias, la filosofía y la educación, se condensa en la siguiente pregunta investigativa: ¿cómo potenciar las habilidades de *pensamiento crítico*, *ético* y *creativo* en niños y niñas de primera infancia para la construcción de una *ciudadanía creativa*, en la cual las infancias sean visibilizadas

como actores sociales y constructores de paz, con la participación de la comunidad educativa y líderes sociales? Dicho cuestionamiento moviliza el vaivén de las olas en alta mar, como el escenario en el cual tiene lugar el proyecto de investigación, el cual acontece desde lo general en el territorio nacional, hasta lo particular en los centros educativos en los cuales sucede se desarrolla la aventura investigativa.

Resonante ante dicha pregunta de investigación y desafiada por adentrarse en la comprensión del contexto, la tripulación que zarpa en este barco se encuentra a la expectativa, inquietos frente a lo que sucede en Colombia, especialmente con la primera infancia. Un escenario particular en donde la inequidad social, la invisibilización, la indiferencia y la violencia permean constantemente los contextos infantiles, una realidad que impulsa a configurar y sostener propuestas educativas que respondan a las necesidades de las infancias, así como al requerimiento de transitar por un proceso de construcción de paz, que ayude a superar las heridas y a configurar una nación en la que prevalezca el diálogo por encima de la violencia.

Esta violencia conlleva a que en las últimas décadas cerca de cinco millones de colombianos hayan visto vulnerados sus derechos, viéndose en la necesidad de desplazarse y separarse de sus familias. Esta situación deriva en otras formas de violencia como la intrafamiliar, el maltrato infantil, entre otros, y se calcula que cerca del 70 % de los sujetos desplazados son menores de 18 años (Muñoz, 2015), un dato preocupante, entendiéndose que un alto número de niños han vivido en medio de esta violencia durante las últimas cuatro o cinco décadas.

Específicamente cuando la violencia permea contextos infantiles se pueden generar problemas de salud física y mental, que repercuten a lo largo de la vida. Los estudios documentan el incremento en patrones negativos del comportamiento que incluyen la deserción escolar, el abuso de estupefacientes, la depresión, el suicidio, la futura victimización o su vinculación con la violencia y la delincuencia (UNICEF, 2017).

Desde esta perspectiva, pensar en la transformación de las situaciones de violencia que aquejan a las infancias, implica empezar a renovar las prácticas educativas que propician el desarrollo del *pensamiento crítico, ético y creativo*, para así extender esta mirada a los agentes educativos, como parte de una estrategia en red que genere una construcción de paz, en la cual se gesta la cotidianidad de las infancias. Se busca desarrollar un análisis en torno a la posibilidad de resignificar las experiencias vividas y contemplarlas como semillas que al germinar dan paso a cambios posibilitadores de la construcción de otras realidades (Ospina et al., 2017).

Este viaje busca superar propuestas educativas reproducioncitas, pasivas, homogeneizantes y lineales, que desconocen la heterogeneidad de las infancias, además las reduce al concepto de infancia, como una etapa inicial en la vida de una persona. Ignorar la diversidad y pluralidad para suponer la existencia de una infancia singular, en la que todos los niños son iguales en sus emociones, intereses, contextos, gustos, deseos, aspiraciones y curiosidades, resulta cada vez más inverosímil,

porque no es lo mismo nacer y crecer en ambientes de desnutrición (física, emocional, mental y social), que en condiciones más favorables; en una comunidad con vínculos vitales que conlleva al desarrollo infantil, que en una comunidad sin ellos; en un entorno que valora la convivencia con la naturaleza, que en un entorno que no lo valora; en un mundo en guerra que, hacerlo en mundos en los que los adultos buscan construir paz; en un entorno que valora la libertad y el desarrollo del pensamiento, que en un entorno dogmático, rígido y autoritario. (Sátiro, 2018, p. 24).

Así pues, es insuficiente e incluso reduccionista comprender y en consecuencia directa interactuar con las infancias desde un ideal estandarizado, en el cual no tiene cabida el niño como un ser único y por el contrario, ante manifestaciones que se salen del imaginario esperado, es rechazado, segregado y desconocido en su ser y en su potencial para aportar a la transformación de una mejor sociedad; es inexistente una

correlación entre los ideales planteados sobre el concepto de infancia en singular y las diversas circunstancias del mundo y sus realidades.

Esta desarticulación motivada por la estandarización de las infancias se conecta con la concepción de restringirla a los primeros años de vida, lo que sitúa al niño en un lugar inferior caracterizado por la dependencia y subordinación al adulto, quien es concebido como un ser superior desde una mirada gestada en la modernidad y posturas positivistas. Al respecto Kohan (2009) advierte que bajo esta concepción “el niño sería un inferior frente al adulto, así como el animal es inferior al ser humano y los seres humanos son inferiores a la divinidad” (p. 17), lo que denota una denuncia al posicionar al niño en un rango de inferioridad. Problemática que se amplifica cuando Sático (2018) afirma que “la infancia no es meramente una preparación para la vida adulta; es la vida misma. Y es importante aprender a verla desde este lugar vital” (p. 23). Se cuestiona la concepción de limitar a la infancia como una etapa temporal asociada a un desarrollo cronológico, muchas veces comprendido como un periodo que debe ser superado o abandonado para llegar a una vida adulta, en otras palabras, se desvirtúa que al abandonar la infancia se alcance algo mejor o superior, porque vivir la propia infancia resulta insuficiente.

Como consecuencia de esto las infancias son invisibilizadas como ciudadanos, pues el niño solo cobra valor socialmente cuando son proyectados como adultos y será entonces, en esta etapa de la vida en la que adquieren la posibilidad de ejercer su condición de ciudadanos. Su escasa acción y participación como agentes sociales y políticos anula su potencial, lo cual afecta al desarrollo del pensamiento y bloquea su capacidad innata por cuestionar, reflexionar, crear, imaginar, *indagar*, *conceptualizar*, *razonar*, *investigar* (Sático, 2018). Es evidente la influencia que puede tener el ejercicio de la ciudadanía en el desarrollo infantil, al respecto, Faúndez (2014) en el *Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014* publicado por UNICEF, afirma que:

La promoción del derecho de niños, niñas y adolescentes a la participación constituye un factor sustantivo del reconocimiento de su ciudadanía, y del

respeto práctico de los derechos humanos, así como un elemento que hace realidad la vigencia de la democracia. Las experiencias de diversos países de la región, así como la literatura en la materia, reconocen sus atributos para la cohesión social, el ejercicio ciudadano de la infancia, el desarrollo de su personalidad e identidad, la protección ante la vulnerabilidad y el riesgo, el reconocimiento de sí mismos/as como actores sociales protagonistas de su vida. Asimismo, este conjunto de atributos les permite definir el grado de responsabilidad que tienen frente a sus pares, su familia y su comunidad en general. (p. 103).

Pese a esta relevancia, en el mismo informe se declara que justamente el ejercicio de la ciudadanía es uno de los derechos más vulnerados en las infancias, lo que convoca a su reivindicación para que la acción ciudadana y democrática sean procesos continuados, en este sentido, “para que la participación sea efectiva y genuina es necesario que se entienda como un proceso, y no como un acontecimiento singular y aislado” (Faúndez, 2014, p. 104).

Receptivos ante estas problemáticas, el Gobierno colombiano aliado con tendencias internacionales, en los últimos años ha incrementado el desarrollo de una política pública en torno a la atención integral a la primera infancia, reconociendo en la educación uno de los principales ejes articuladores para la mejora de las condiciones de los niños en toda la nación, entre dichos acuerdos normativos se destacan: Ley 12 de 1991 por medio de la cual se aprueba la *Convención sobre los Derechos del Niño*; Ley 1098 de 2006 *Código de la Infancia y Adolescencia*; Ley 1804 de 2016 *Política de Estado de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre* (2011); Plan Nacional Decenal de Educación *El camino hacia la calidad y la equidad* (2016-2026); y las *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (2017).

En 1991, Colombia, en tanto ratifica la *Convención sobre los Derechos del Niño* apuesta por el desarrollo del ser humano en sus primeros años de vida desde lo biológico, cultural, social, legal y político, lo que busca

posicionar al niño como sujeto de derechos. Como consecuencia de ello, se evidencia un esfuerzo por dejar atrás un paradigma sociopolítico que ignora las necesidades materiales e inmateriales y la participación de la primera infancia como ciudadanos proactivos. Fieles a este propósito, la Ley 1098 de 2006 *Código de la Infancia y Adolescencia*; específicamente el artículo 29, declara que “desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código”. Otorgar esta titularidad como sujeto de derecho, significa reconocer que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. (Ley 1098 de 2006).

Dada la trascendencia y relevancia del compromiso asumido por la nación colombiana ante el desarrollo integral de la primera infancia, en el 2016 se emite la Ley 1804 *Política de Estado de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre* (2011); otra muestra contundente a través de la cual el Gobierno instala una política pública que permite avanzar en la materialización de mecanismos concretos que promuevan mejores condiciones de vida para todas las infancias en Colombia. Esto mediante la armonización de las acciones intersectoriales, dirigidas a garantizar que en “cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes” (Ley 1804 de 2016).

Asumir el compromiso social por la garantía y el restablecimiento de los derechos de la primera infancia, implica aunar fuerzas para reparar integralmente a todos los niños que fueron y son víctimas de la violencia, abandono y discriminación, o de cualquier fenómeno de vulneración de derechos. Por ello la necesidad de establecer un plan de acción concreto, con presupuesto, responsables, metas, objetivos, actividades e indicadores

alcanzables en un tiempo y espacio específico al interior del territorio nacional. Entre los diferentes dispositivos que materializan la política en acciones concretas a favor de la comunidad infantil, para efectos del interés investigativo del presente proyecto, se destaca el Plan Nacional Decenal de Educación *El camino hacia la calidad y la equidad* (2016 - 2026), planeación estratégica a diez años, en la cual el gobierno colombiano se compromete a mejorar en calidad y cobertura la atención integral a la primera infancia, especialmente en escenarios más desfavorecidos y vulnerables.

En esta aventura investigativa donde la *ciudadanía creativa*, *FpN* y la primera infancia son la clave del proceso, resulta revelador en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 que el Estado declare la importancia de tomar:

Las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público. (Ministerio de Educación Nacional, 2017a)

Aparece en el panorama socioeducativo colombiano la consigna por generar ambientes educativos donde cada uno de los niños de primera infancia desarrollen al máximo su potencial, en tanto construyen su identidad individual y colectiva como actores políticos, por ello se demanda generar propuestas educativas, donde “los niños y niñas cuentan con espacios de participación en la cultura a través de los cuáles apropian los saberes y prácticas sociales ampliando su capacidad de acción en el entorno” (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 133).

Sintonizado con este propósito, las *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (2017) que brindan a la comunidad educativa una serie orientaciones curriculares para el diseño de mediaciones pedagógicas, que basadas en el juego, la literatura, el arte y la exploración del

entorno, posibiliten campos de experiencia en los cuales el niño movilice su capacidad para “explorar, preguntar, jugar, conocer y comprender los sucesos de la vida; enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad; comunicar, crear y establecer relaciones con los otros y la naturaleza de manera cuidadosa y respetuosa” (Ministerio de Educación Nacional, 2017b, p. 42).

Pese a los esfuerzos realizados por el Gobierno colombiano, visibles en este marco normativo, focalizado en otorgar mayor visibilización y en mejorar las condiciones de la primera infancia, al día de hoy resultan todavía insuficientes (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2016), debido a lo novedoso de su implementación y puesta en marcha, demanda un cambio de paradigma y de actuación con respecto a las diversas acciones que promulgaban marcos sociopolíticos anteriores. Asimismo, la gran extensión territorial de Colombia y su diversidad, si bien denota la gran riqueza de esta región, en esta tarea se dificulta la cobertura promovida por el Gobierno nacional, de ahí la importancia de continuar promoviendo acciones educativas y democráticas que posicionen a los niños de primera infancia como ciudadanos participativos comprometidos con la construcción y transformación social.

Frente al desafío, equiparable a una odisea marítima, que asume el Gobierno de emprender múltiples acciones promovidas por los diferentes dispositivos sociopolíticos, es imperioso apoyar el robustecimiento de dichas propuestas desde los diversos sectores sociales, específicamente la academia, a través de sus universidades y diferentes grupos de investigación, quienes están llamados a generar distintas alternativas educativas con el fin de alcanzar este objetivo común nacional por posicionar a los niños como actores políticos que desarrollen su potencial para ser parte de la transformación social. Respondiendo al compromiso realizado desde las autoridades para el desarrollo de este objetivo común, es indispensable generar procesos educativos que potencien el desarrollo infantil y apuesten por la formación de seres humanos capaces de razonar sobre las realidades del país y aportar a la construcción y transformación, vivenciando

sus derechos reconocidos para un pleno ejercicio democrático de la ciudadanía.

Indiscutiblemente esta postura que contribuye a mejorar la calidad de la educación inicial para la primera infancia, en tanto promueve pedagogías alternativas centradas en el diálogo filosófico y la construcción colectiva de pensamiento, donde los aprendizajes están relacionados con la formulación de preguntas, reflexiones e indagaciones sobre la propia vida y su cotidianidad, posicionan al niño como el eje central del aprendizaje mediante experiencias de participación ciudadana a favor del desarrollo de su *pensamiento crítico, ético y creativo*. Es entonces, cuando las infancias se involucran activamente en un tejido social, en el cual la familia, escuela y sociedad, articulados desde un sólido principio de corresponsabilidad, encuentran en la educación una oportunidad para mejorar las condiciones de vida para sí mismo y para los demás, objetivo primordial para todo sistema educativo, mucho más en Colombia como partícipe de la realidad latinoamericana.

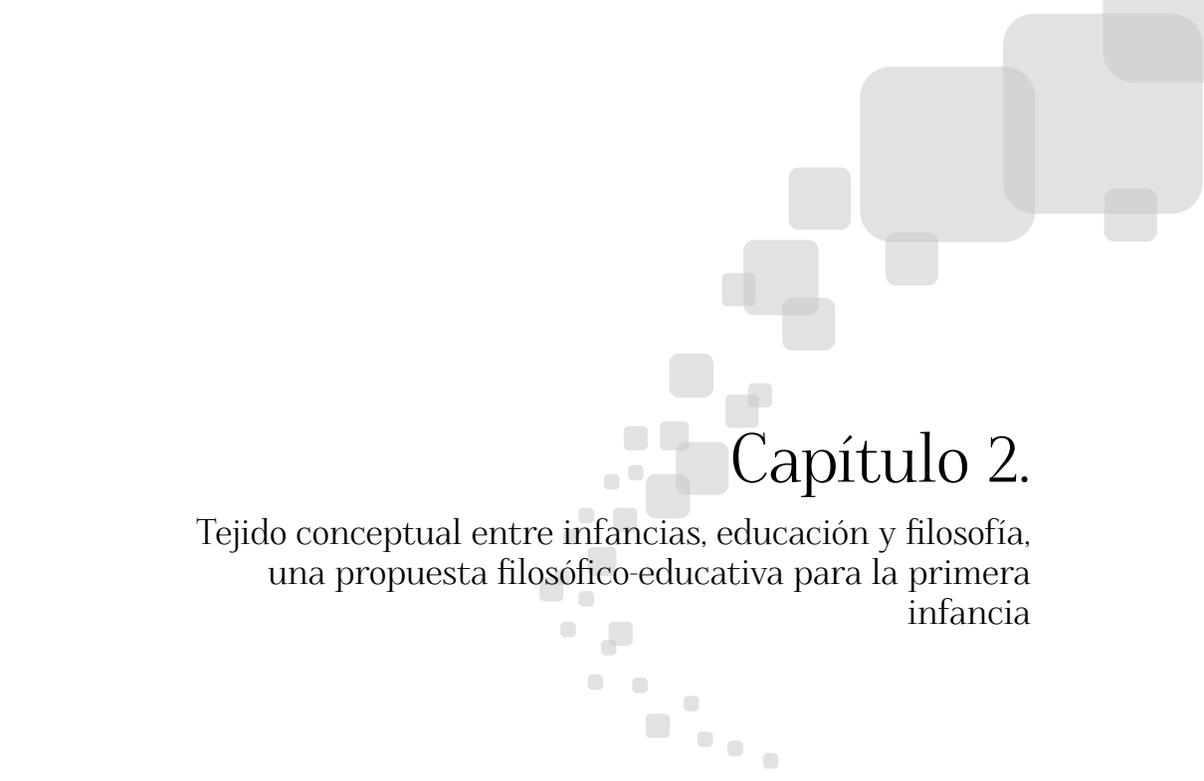
Emerge como un navío que sale de la tormenta, la oportunidad de proponer nuevas y mejores metodologías de educación inicial, fundamentadas en la ciudadanía participativa, que busca la generación de diálogos filosóficos y reflexivos con y desde las infancias, para acercarse a la posibilidad de reconocer al otro y generar acciones de cambio. Es a través del diálogo que se favorecen puntos de encuentro significativos que orquestan alternativas para resolver conflictos de formas no violentas y promover la construcción de paz. Los procesos que surgen a través del diálogo como valor fundamental, comprendido como medio para desarrollar un conjunto de acciones individuales y colectivas que permiten explorar y potenciar creativamente las capacidades de los niños como sujetos de derecho, creadores de *ciudadanía creativa*.

Ante la consigna de apoyar al Gobierno Nacional en el posicionamiento de acciones concretas para garantizar los derechos de las infancias y fortalecer la calidad educativa desde la generación de pedagogías alternativas para la educación inicial, esta investigación plantea como objetivo

principal potenciar las habilidades de *pensamiento crítico, ético y creativo* en niños y niñas de primera infancia para la construcción de una *ciudadanía creativa*, en la cual las infancias sean visibilizadas como actores sociales y constructores de paz con la participación de la comunidad educativa y líderes sociales de la Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein ubicada en el municipio de Soacha; la Asociación Cristiana de Jóvenes de Bogotá y Cundinamarca ACJ-YMCA con tres sedes ubicadas en Ciudad Bolívar, Tunjuelito y San Cristóbal Sur, y por último la Asociación El Nido del Gufo: Biblioteca, Ludoteca y Centro Cultural, ubicada en Suba.

Conforme al desarrollo de este propósito, el presente libro se embarca dentro de una aventura de investigación situada en cinco localidades, cuatro de ellas pertenecientes a la ciudad de Bogotá y otra a Cundinamarca, en su periferia. Este tipo de investigación enraizada en un territorio, campo de acción, constituye un enlace relevante entre el ámbito científico y la sociedad, que aporta acciones concretas en dichos contextos. Gracias a estos impulsos la población de estas localidades se ve beneficiada por las distintas acciones socioeducativas, y los cambios que son una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida, como consecuencia para aportar a la transformación social de las realidades circundantes.

Vincularse en esta travesía repercute positivamente en la generación de nuevos aprendizajes por parte de todos los actores involucrados: infancias, coinvestigadores, practicantes, estudiantes universitarios, líderes sociales, familias y particularmente los docentes de los centros educativos, quienes a medida que incursionan en *FpN* tienen la posibilidad de mejorar su quehacer pedagógico y así dar continuidad a escenarios educativos que generen una construcción colectiva para fomentar la *ciudadanía creativa* y con ello dar cuenta de una capacidad instalada que se soporte en la apropiación teórica y metodológica de la propuesta filosófico-educativa.



Capítulo 2.

Tejido conceptual entre infancias, educación y filosofía,
una propuesta filosófico-educativa para la primera
infancia

Este libro requiere de varios conceptos que son fundamentales para poder comprender los aspectos que configuran la problemática y posibles alternativas para superarla, lo que constituye el lugar desde donde se zarpa y en qué puertos se hacen paradas, unas más largas y otras más cortas con la intencionalidad de llevar a cabo una propuesta que basada en la *FpN* y la *ciudadanía creativa*, transforme las realidades educativas de la primera infancia.

La iniciativa de este viaje no puede comenzar de otra manera que no sea con los pertinentes preparativos; una revisión de los elementos conceptuales en torno: a) la relación entre *FpN*, *filosofía lúdica* y *marginalidad* y filosofía, lo que permite tomar una postura para orientar la práctica filosófica desde la educación inicial; b) la influencia de la educación filosófica en el desarrollo de las dimensiones del *pensamiento multidimensional* del niño mediante la potenciación de sus *habilidades de pensamiento*; c) la relevancia del diálogo como valor y método en las comunidades de diálogo

para aprender a pensar mejor y por sí mismos desde los primeros años de vida; d) el lugar del arte en la *ciudadanía creativa* en favor de la construcción de paz para aportar a la transformación social y mejorar la calidad de vida de los niños participantes de la propuesta educativa.

Estas son vías navegables y se unen para posibilitar una *vía maris*, una de las mayores rutas que unían a Egipto y Oriente Próximo con Anatolia y Mesopotamia, un recorrido, que conecta diferentes puertos, ciudades y personas, una ruta marítima que abastece de intercambio y conocimiento a sus tripulantes y que propicia la participación ciudadana de la primera infancia para la construcción de paz.

■ Relación entre FpN, *filosofía lúdica y marginalidad*, y filosofía

En la década de los años sesenta en Estados Unidos se apuesta por la educación filosófica, bajo el liderazgo de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. Desde esta iniciativa han surgido diversas maneras de comprender FpN: como un programa o propuesta curricular con novelas y manuales para el facilitador o como un proyecto educativo que se convierte en un proyecto de vida (Lago, 2006). FpN como currículo (Lipman, 1998) promueve el filosofar con y desde las infancias, y recuperarlos temas clásicos de la tradición filosófica occidental para dialogar sobre ellos a través de recursos filosófico-literarios que promueven el desarrollo del *pensamiento multidimensional*, timón de todos los barcos que confluyen en alta mar.

Sin embargo, abordar la relación entre FpN, *filosofía lúdica y marginalidad - filosofía*, implica declarar que FpN se comprende como un proyecto, una forma de vida o un mapa para descubrir el lugar que ocupa el pensamiento en la educación. Esta navegación contempla aldeas, puertos, encuentros y demás relaciones que se tejen en la tripulación de los barcos, por eso mismo en este libro se abarca una propuesta que acoge mucho más que las novelas y manuales para el docente, que originariamente proponen

Lipman (1998) y Splitter y Sharp (1996), en este sentido se opta por incluir la comprensión de *FpN* como forma de vida, donde:

La filosofía se resiste a ser reducida a conceptos; porque la filosofía no es mero conocimiento racional de algo. Es más bien una actitud espiritual, una manera de ser, una actitud frente al mundo. Por eso, más que de filosofía debemos hablar de filosofar. El filósofo es tal en tanto filosofía y no en tanto “sabe” filosofía. La filosofía no se “sabe” en el sentido vulgar de la palabra “saber”; la filosofía se “vive”. (Frondizi, 1986, p. 43)

En este sentido, la principal consigna de esta travesía marítima es ayudar a que los niños piensen por sí mismos, lo que favorece la capacidad de razonar, el desarrollo del ejercicio democrático, así como potenciar el *pensamiento crítico, ético y creativo* para generar un mayor crecimiento personal e interpersonal, al igual que descubrir el sentido de la experiencia (Lago, 2006; Lipman, 1998; Sático 2018). Por tanto, *FpN* busca que los niños sean los capitanes de sus propias vidas y que aprendan a surcar sus propios mares y mareas. Esta propuesta pedagógica integra al niño en un ejercicio filosófico en el que las actividades constitutivas de las infancias: juego, arte, literatura y exploración de los entornos se armonicen con la naturaleza lúdica que caracteriza a la educación filosófica.

La articulación entre educación filosófica e infancias a través de la lúdica pone al niño en un lugar central, incluso, es posible afirmar que la existencia de *FpN* depende del valor que tienen en sí mismas dentro la propuesta educativa, de allí que Sático (2018) declare:

Filosofar desde las infancias implica un replanteamiento sobre la relación entre forma y contenido, entre medios y fines [...] es una forma lúdica de pensar, parte del cuerpo, asume el poder del asombro, genera placer, reinventa conceptos; conecta sensibilidad con percepción, imaginación y razonamiento [...] asumir el aspecto procedimental de la filosofía como una de sus aportaciones a la educación infantil. (p. 18).

Se pone en relevancia a las infancias como punto de partida y llegada para propiciar ambientes lúdico-filosóficos, donde surgen mediaciones pedagógicas en las que los niños experimenten diferentes alternativas senso-perceptuales, dialógicas y holísticas, para relacionarse, comprender, interactuar y transformar las diferentes realidades que habitan a partir del desarrollo de su pensamiento.

En el año 2016 bajo esta premisa, Angélica Sátiro propone la *Filosofía lúdica* como un movimiento heredero de *FpN*, donde “filosofar lúdicamente es jugar a pensar y pensar jugando [...] y consecuentemente de un filosofar desde las infancias, es partir de las preguntas de los infantes” (Sátiro, 2018, p. 21). Se asume el compromiso por contribuir desde la naturaleza procedimental de filosofía a la educación infantil, este movimiento recurre a la lúdica para amplificar las manifestaciones naturales de las infancias por tocar, mover, *escuchar*, *observar*, *oler*, probar y satisfacer la curiosidad para comprender, explicar e interactuar con el mundo que les rodea. Esta propuesta brinda infinitas posibilidades para que los niños incursionen, interpreten, internalicen e interactúen con los diferentes elementos culturales de la cosmovisión que constituye su cotidianidad, al mismo tiempo que despliegan al máximo sus potencialidades como seres *críticos*, *creativos* y *éticos*, tanto del ámbito individual como el social.

De esta manera emergen ambientes de aprendizaje como islotes en el ancho mar, que pautan la ruta para propiciar la construcción de nuevas experiencias de aprendizaje basadas en el reconocimiento, posicionamiento y la valoración pública de dinámicas democráticas (Durán y Martín, 2015; Cruz et al., 2021; Flórez et al., 2017) sean la base para que los niños ejerzan una ciudadanía participativa (Sátiro, 2019; Freire, 1993; Tonucci, 2015) desde los primeros años y en la vida adulta en general. Este compromiso socioeducativo con la primera infancia se concreta en un proyecto que, mediado por el arte, la sensibilidad, la responsabilidad social, la interculturalidad, el cuidado del medio ambiente y el diálogo filosófico, hacen posible llevar a cabo la acción-creación en comunidad.

De acuerdo con esto, el *Proyecto Noria*¹ es un proyecto educativo y editorial (Sátiro, 2004), que se configura en tres partes: una de ellas es un currículo desarrollado conjuntamente por Irene de Puig y Angélica Sátiro (Puig y Sátiro, 2000), compuesto por literatura filosófica para las infancias de tres a once años (cuentos, leyendas y mitos) y con manuales para los docentes que están en la educación formal y se inician en este camino filosófico-pedagógico. Estos cuentos, textos, libros y manuales² fueron escritos y publicados entre el año 2000 y 2006, aunque ha habido revisiones posteriores y ampliaciones. Otra parte del Proyecto Noria se configura mediante tres series de cuentos para pensar, que no se relacionan directamente con el currículo Noria y son publicaciones posteriores de la autora Angélica Sátiro. Las tres series son de cuentos son: *Juanita y sus amigos*, que resalta el componente ético, estético y el cuidado del medio ambiente, a partir de esta serie de cuentos se han creado proyectos de *ciudadanía creativa* presentes en más de diez países como España, Portugal, Italia, México, Colombia, Uruguay, Perú, Chile, Costa Rica y Brasil; otra de las series, *Sin Nombre*, se enfoca en el elemento lingüístico e identitario, además aborda temas de xenofobia y racismo en el pensamiento de las infancias; y la serie

1 Para mayor información sobre el Proyecto Noria, visitar el sitio Web: www.octaedro.com/noria

2 Los manuales son utilizados mayormente como guías de iniciación y están dedicados tanto a filósofos sin nociones de pedagogía o educación como a educadores, pedagogos y docentes sin estudios filosóficos previos, pero que están interesados en practicar con las infancias el acto de filosofar. Estas publicaciones pueden ser comprendidas como la escalera de Wittgenstein, metáfora utilizada por el filósofo inglés en el aforismo 6.54 del libro *Tractatus logico-philosophicus*, el cual habla de tirar la escalera después de que se ha escalado, estos escalones solo tienen sentido para aquellos que comienzan en el camino de la filosofía en la educación (*FpN, filosofía lúdica o ciudadanía creativa*). Es decir, los manuales son escaleras pedagógicas y filosóficas para pedagogos y educadores, una vez entendida la tipología de actividades, los fundamentos pedagógicos y filosóficos que dan sentido a estas propuestas y proyectos, hay que tirar la escalera. De tal manera, que el docente no puede depender únicamente de los manuales, siguiéndolos de manera automática y acrítica, además, no quitan el valor creativo de la labor docente, al revés, solamente ofrecen compañía en esta aventura y diferentes posibilidades inspiradoras para su tarea educadora. Nadie puede crear a partir de la nada, pese a que se pueda ser recurrente desde la ignorancia filosófica y/o pedagógica, pero no necesariamente el ensayo-error conducirá a buen puerto. En alguna medida crear conlleva conectar elementos de distintas disciplinas, de ahí la importancia para seguir investigando, aprendiendo, conociendo y estudiando. Dicho esto, los manuales son solamente herramientas que colaboran en este camino, a modo de escalera en sus inicios, escaleras que deben ser posteriormente tiradas. El enfoque de los manuales se realiza desde el desarrollo de las *habilidades del pensamiento* en coherencia con una educación para la primera infancia. Sátiro, A. (2021-2022). *Planificación y metacognición de prácticas de filosofía lúdica*. Seminario de filosofía lúdica. Barcelona.

Hilomundos, la cual consta de cuatro cuentos que se centran en el componente imaginario desde un pensamiento mágico para generar paz, este es un enfoque literario que puede encontrar cabida en bibliotecas, ludotecas u organizaciones de la sociedad civil que se dedican a las infancias, entre otras. Estos cuentos filosóficos para jugar a pensar fomentan la labor de que los niños generen un compromiso de hacerse ciudadanos creativos desde la más temprana edad y, por último, la Biblioteca Noria, que reúne gran variedad de textos y propuestas de *ciudadanía creativa*, aforismos y teatro filosófico.

Cabe resaltar que a partir de las series de cuentos *Juanita y sus amigos*, específicamente el cuento, *El Jardín de Juanita*, se generaron propuestas de *ciudadanía creativa* como el *Árbol de los deseos*, acción artística que posteriormente también se desarrolló desde la serie de cuentos *Hilomundos*, (Sátiro, 2004; Sátiro, 2018; Herrero, 2022)³ a partir de la performance de la artista Yoko Ono, junto con otras propuestas como el *Tsunami por la paz* y el espectáculo de títeres *Pazzzz* del Colectivo Cocreatio que tuvo presencia en Colombia y España.

En el Proyecto Noria emerge una y otra vez la lúdica y lo filosófico como principales protagonistas de esta historia, con esto se demuestra que la “filosofía no es menos seria, porque es lúdica” (Sátiro, 2018, p. 21), todo lo contrario, las manifestaciones lúdicas se convierten en el principal recurso para favorecer el desarrollo del *pensamiento multidimensional* en los niños, y con esto impactar su entorno social de manera creativa, para construir mejores condiciones socio culturales y ecológicas.

Otro argumento que justifica la pertinencia de articular el juego con el mundo de la filosofía, según lo declara el movimiento de *filosofía lúdica* (Sátiro, 2016), se aloja en posturas clásicas, como la de Huizinga (1972), quien afirma que “las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia

3 Desde el año 2016 se llevan a cabo en diferentes países acciones performáticas desde la bibliografía del Proyecto Noria, que comprenden el arte como recurso. En el capítulo, *¿Cuál es el tiempo de la ciudadanía creativa?* (Herrero, 2022), se relata dicha experiencia artística y performática de *ciudadanía creativa* en relación al *Árbol de los deseos* en México, Perú, Colombia y España.

humana están ya impregnadas de juego” (p. 16) y Caillois (1986), quien retoma y amplifica el planteamiento anterior, cuando arguye que, “el juego es un resorte principal de la civilización” (p. 8), los dos autores concuerdan en reconocer el juego como una práctica social, un rasgo distintivo una actividad humana, que desde la espontaneidad, el gozo, la libertad y el disfrute, contribuye en el desarrollo del lenguaje, el acceso al conocimiento, la construcción del aprendizaje, elaboración de conceptos, identificación con roles, incorporación de valores sociales, generación del sentido de pertenencia, y configuración de la identidad individual y colectiva, entre otras, de los muchos atributos que caracterizan la civilización humana.

Las características del juego, junto con los aportes que esto le representa a la condición humana y a la sociedad en general, se expresan con mayor intensidad, espontaneidad y plenitud en los niños. Para las infancias, el juego, como acción ya sea mental, física o ambas:

Se disfruta en el momento de su realización y no persigue ningún propósito exterior a ella, de manera que al jugar se atiende a lo que se hace en el momento y en el presente. Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace [...] El juego implica una presencia plena y un poderío en el mundo que habla de un ejercicio de participación genuina en él. (Secretaría de Educación del Distrito, 2020, p. 76).

En este sentido, la relación entre el niño y el juego como ejes estructurales de la *filosofía lúdica*, devela una concepción de infancias en la que prevalece su sensibilidad perceptual, cuando este se relaciona con el mundo desde la novedad, fascinación, asombro, descubrimiento, inesperado, *imaginación*, e incluso la fantasía, sin dejar de lado la tendencia por el goce, disfrute, placer y la posibilidad de vivir el aquí y el ahora.

Esta concepción adicionalmente busca visibilizar el valor de los tripulantes más relevantes de la embarcación, las infancias en sí mismas, y comprenderlas como un estado inacabado que no tiene límite de tiempo, por tanto, no finaliza, ni debe ser abandonada cuando el niño cumple una

determinada edad. Las infancias entonces no son una preparación para el mundo adulto, tampoco son una construcción que se proyecta en el futuro, no es llegar a ser nada, porque las infancias ya en sí mismas y por sí mismas son. Es más, se afirma que la infancia puede ser considerada como un estado de ánimo, en tanto todas las personas ya sean adultas o niños pueden experimentarla y vivirla, un llamado que evoca la importancia de “aprender a verla desde ese lugar vital” (Sátiro, 2018, p. 23).

Es decir, la concepción de la infancia implica una manera de posicionarse ante el mundo independientemente de las etapas de la vida y edad, por tanto, la infancia no acontece en un tiempo determinado, no es ni pasado ni futuro, más bien acontece como un eje transversal de la vida, en un presente continuo (Kohan, 2009), es así como las rutas marítimas, viajes y demás aventuras, más que llegar al destino de dicha travesía, se destacan en el divagar y en el proceso rizomático que tiene cualquier viaje, así como cualquier pensamiento. Es entonces que cada persona que vive las infancias se asombra, maravilla, interroga, cuestiona, reflexiona y se pregunta filosóficamente a partir de sus interacciones con el mundo, e indaga para descubrir a partir de lo insólito (Sátiro, 2018).

En las ideas hasta ahora desarrolladas para ampliar la comprensión y así mismo las interacciones que se tienen con las infancias en el marco de la *filosofía lúdica*, la pluralidad prevalece como un derrotero transversal en tanto, no se busca homogenizarlas o estandarizarlas, bajo una definición única o excluyente. Todo lo contrario, se habla de infancias, para hacer énfasis en el plural con la “s” porque son innegables sus múltiples manifestaciones, por ejemplo: “infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son solo algunos de ellos” (Diker, 2009, p. 11). Esta pluralidad, además de reflejar el reconocimiento de los diferentes contextos, también hace alusión a la novedad y singularidad que trae cada niño cuando nace en el mundo, particularmente Arendt (2021) afirma que “con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo” (p. 20), apoyado por

Larrosa (2000) al reconocer que un niño que nace trae consigo la diferencia en cuanto a lo que ya existe.

Desde esta perspectiva, incidir en el plural de las infancias implica reconocerlas encarnando lugares que a veces no son óptimos para su desarrollo integral, es decir, no es lo mismo nacer en ambientes favorables para el desarrollo infantil, que, en escenarios precarios, donde la violencia, la escasez y la inequidad permean dichos contextos. Desde este trazo navegable como una propuesta investigativa existe el compromiso por visibilizar esas infancias que no son escuchadas y peor aún que son vulneradas en sus derechos; se trata de reivindicar su lugar en la sociedad desde la escucha atenta de sus voces y pensamientos, que generalmente no son tomados en cuenta; en este sentido, *FpN* quiere favorecer propuestas educativas situadas que promuevan acciones para que las infancias, especialmente aquellas en condición de vulnerabilidad, tengan un óptimo desarrollo frente a las situaciones que atentan contra la garantía de sus derechos.

La propuesta de *FpN* en Colombia, sensibilizada ante las infancias vulneradas propone una multiplicidad de enfoques en el ámbito de la educación formal, no-formal e informal. Entre estas apuestas suscitadas en el contexto nacional se encuentra formulado el Grupo MARFIL de UNIMINUTO, el cual promueve espacios de diálogo y encuentro con sectores poblacionales en riesgo de exclusión social y marginalidad. La comprensión en torno a la exclusión y la marginalidad social tiene tradicionalmente un abordaje multidisciplinar proveniente de áreas como la sociología, la ciencia política y la economía, donde existe un cierto grado de reducción del fenómeno a parámetros exclusivamente micro y macroeconómicos. Si bien es cierto que la exclusión y marginalidad social tienen raíces asociadas a factores económicos, estas no se limitan únicamente a dichos ámbitos.

Cabe señalar que Lago (2006), refiere una clasificación que ofrece un panorama más amplio al respecto, al enunciar que existen tres tipos de categorías de marginados: los rechazados, los arrinconados y los sobrantes; categorías que enuncian la manera como operan prácticas de marginación que trascienden el asunto meramente economicista, para abordarlo como

un fenómeno que toca fuertemente dimensiones ontológicas, éticas y estéticas de la vitalidad humana. La anterior clasificación lleva al Grupo MARFIL a pensar el lugar de la *FpN* más allá del aula formal, para adentrarse en el desarrollo de prácticas sociales, pedagógicas y filosóficas que le den un lugar a la voz del niño en riesgo de marginalidad y exclusión desde el despliegue de comunidades de diálogo. Al respecto, Santiago y Beltrán (2016) refieren lo siguiente:

¿Qué puede decir Filosofía para Niños desde la perspectiva de trabajo del grupo Marfil sobre la marginalidad? La respuesta apunta a comprender la situación de los sujetos que participan en la construcción de Comunidades de Diálogo, pues ellos son las voces que pueden decir algo sobre sí mismos, en tanto marginados. (p. 92).

En tal sentido esta propuesta permite resignificar el quehacer tradicional de la disciplina filosófica para enmarcarla en el contexto educativo de las infancias como alternativa que se vincula estrechamente con las problemáticas sociales que viven muchos niños, jóvenes y adultos en contextos diversos. Es así como la dimensión educativa de *FpN* se halla, entonces, íntimamente ligada a la condición humana de vivir y de relacionarse con las condiciones históricas de un *otro* que emerge como alguien siempre culturalmente diverso y plural. Así lo señala Pineda (2013) cuando advierte que:

Ni la filosofía se hace menos digna porque se preocupe de los problemas de los individuos concretos, ni podemos aspirar a que éstos se hagan más sabios, reflexivos y sensatos sin el concurso del trabajo filosófico. El trabajo filosófico se hace más valioso porque, sin renunciar al rigor que impone una disciplina filosófica, se hace socialmente relevante. También en la filosofía hay, pues, una dimensión social insoslayable, ya que, al fin y al cabo, el filosofar es un ejercicio que se hace en relación directa con los problemas vividos por todos: niños, jóvenes y adultos, independientemente de su raza, género o condición económica y social. (p. 49).

De esta manera la experiencia de educación filosófica, liderada desde la perspectiva marginal construye espacios y escenarios donde se vislumbran prácticas alternativas de reconocimiento de otras infancias en contextos institucionales, donde históricamente se han reproducido y acentuado dinámicas jerárquicas de educación tradicional. De este modo, el quehacer de la comunidad de diálogo en contextos de marginalidad provoca rupturas e interrupciones de un nuevo tiempo y una nueva voz, tal y como lo señalan Santiago y Beltrán (2016) cuando afirman como estas “han permitido deshomogeneizar y desnaturalizar concepciones previas y juicios de valor que histórica, social y culturalmente se han construido frente a los menores marginados y excluidos socialmente” (p. 93). Dichas rupturas se dan en el contexto de cada uno de los encuentros suscitados en las comunidades de diálogo, en virtud de los cuales la participación activa de las infancias, permite construir una experiencia de encuentro con el pensamiento del otro, siendo capaces de romper con las lógicas predominantes del sistema jerárquico institucionalmente establecido para transformarlas en lógicas heterárquicas donde prima la interacción y el reconocimiento de la palabra del otro, sus cosmovisiones y lenguajes.

En última instancia, acontece una irrupción de las infancias como interrupción del tiempo normalizado para transitar hacia uno que promueva el *pensamiento multidimensional* y provoque cada vez experiencias que le den un lugar significativo al desarrollo de *habilidades de pensamiento crítico, creativo y ético*, donde los niños tienen la oportunidad de pensar mejor.

- *Desarrollo del pensamiento multidimensional mediante la potenciación de habilidades del pensamiento*

La educación filosófica entendida como proyecto de vida, que desde una perspectiva lúdica es receptiva a las situaciones de vulnerabilidad que viven las infancias, articula una serie de acciones educativas que favorecen el desarrollo de las dimensiones del *pensamiento multidimensional* del

niño, mediante la potenciación de sus *habilidades del pensamiento*, en este sentido “para mejorar la capacidad de pensar, en educación, las dimensiones más importantes a cultivar son la crítica, la creativa y la cuidadosa” (Lipman, 2016, p. 10), lo que se denomina como *pensamiento multidimensional* y se caracteriza por ser reflexivo, autocorrectivo y autoreglativo, a su vez para Accorinti (2014) este tipo de pensamiento, “es complejo en sí mismo y de orden superior” (p. 58).

Cabe señalar que el *pensamiento multidimensional* bajo la analogía del timón del barco es activo y trifocal, conecta y vincula a su vez tres dimensiones de pensamiento, donde ninguno tiene mayor o menor importancia que otro, estos son: *pensamiento crítico, ético y creativo* (Lipman, 2016). A partir de la promoción del desarrollo del *pensamiento multidimensional* se fomenta el asombro, la capacidad de cuestionamiento, el cuidado con los otros, lo que posibilita la incertidumbre y la ambigüedad, y potencia que los niños participantes se conviertan en investigadores (Accorinti, 2014).

Para el buen direccionamiento del barco es necesario contar con ciertas *habilidades* que posibiliten tener un manejo experto del *pensamiento multidimensional* y naveguen por sus dimensiones *crítica, creativa y ética*, aquí, se reitera la necesidad de comprenderlas de manera integral e interconectada, sin embargo, para efecto de conceptualizar se abordan consecutivamente. El *pensamiento crítico* es uno de los ejes fundamentales de esta propuesta.

El pensamiento crítico es aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica. (Lipman, 2016, p. 21).

Este tipo de pensamiento consta de tres criterios regulativos o características: es sensible al contexto, se guía por criterios y es un pensamiento autocorrectivo. Asimismo, se sostiene bajo el ideal de democracia y de la

capacidad de desarrollar seres razonables (Lipman, 2016). El *pensamiento creativo* es otra dimensión fundamental para el desarrollo del *pensamiento multidimensional*, no es propiedad de los artistas ni de las personas que desarrollan actividades artísticas, sino que todos pueden y tienen la capacidad de ser personas creativas. El pensar creativamente implica un desconcierto ante lo desconocido porque se problematiza el cómo se interviene o se realizan las acciones, ante esto es necesario reconocer un cambio en las relaciones estructurales, en los patrones y ordenes que se tejen inconscientemente, en otras palabras, “pensar cómo decir lo que merece ser dicho, pensar cómo producir lo que merece ser producido y cómo hacer lo que merece ser hecho – potencia la problematicidad” (Lipman, 2016, p. 49), esta dimensión del pensamiento invita a reflexionar de qué manera resolver problemas de diferentes índoles, que asimismo supongan retos innovadores y creativos para buscar soluciones.

El *pensamiento ético* se expresa a través de lo apreciativo, activo, normativo, afectivo y empático. En este sentido, la ética que se plantea en *FpN* invita a pensar de manera colectiva, a considerar el bien de sí mismo no necesariamente como lo más importante, sino a valorar el bien colectivo de manera primordial, generando relaciones de respeto mutuo, de *empatía* y asertividad. Para alcanzar esta meta el *pensamiento ético* busca nuevas alternativas y vías, que juzguen y valoren comportamientos. “Cuidar es una forma de pensar que tiene lugar en operaciones cognitivas tales como: buscar alternativas, descubrir, inventar relaciones o establecer conexiones entre conexiones” (Lipman, 2016, p. 60).

Por consiguiente, se puede afirmar que el desarrollo del *pensamiento multidimensional* en los niños representa tener *habilidades* desde la dimensión *crítica* del pensamiento, ya que están en capacidad de sustentar sus opiniones, experimentan la autocorrección e incrementa su sensibilidad con relación al contexto; en lo que respecta a la dimensión *creativa*, los niños muestran mayor fluidez al producir ideas distintas sobre un mismo asunto, son flexibles al *interpretar* de formas distintas la misma experiencia o fenómeno y son originales al momento de generar comentarios, objetos

o situaciones insólitas e inusuales. Desde la dimensión *ética*, se incrementa la cordialidad, el afecto, la *empatía* y la valoración-actuación ética en sus interacciones con el mundo (Lipman, 2016; De Puig, 2018; Sático, 2019).

Alcanzar y sostener en el tiempo estas capacidades, requiere incorporar intencionalmente el desarrollo de las *habilidades de pensamiento*; “una habilidad capacita y dispone a la acción, ya sea mental o no. Ser hábil es estar capacitado para realizar algo que quede bien. Las *habilidades de pensamiento* nos permiten tener destreza mental; pensar con ingenio, consistencia y gracia” (Sático, 2018, p. 79). Estas son entendidas como actos mentales, “es decir, las *habilidades de pensamiento* son actos de la mente en funcionamiento. Ellas existen mientras se mueven en el acto mismo del pensar” (Sático, 2018, p. 80), lo que favorece comportamientos actitudinales e integrales desde la dimensión *crítica, ética y creativa* (Lipman 1998), es decir, son el timón que impulsa el *pensamiento multidimensional*. Esta investigación se identifica con dicha postura, al reconocer el impacto que genera para que el niño sea capaz de aprender a pensar mejor y transformar su pensamiento.

En este sentido, Lipman (1992) señala los alcances que implica el desarrollo del *pensamiento multidimensional* a través de la integración de las *habilidades de pensamiento*, lo que:

Agudizaría la capacidad de los niños para establecer conexiones y hacer distinciones, para definir y clasificar, para valorar la información empírica de forma crítica y objetiva, para tratar reflexivamente las relaciones entre los hechos y los valores y para distinguir sus creencias y lo que es verdadero de su comprensión de lo que es lógicamente posible. Estas habilidades específicas ayudan a los niños a escuchar mejor, a estudiar mejor, a aprender mejor y a expresarse mejor. Por tanto, inciden en todas las áreas académicas. (p. 68).

Así bien, las *habilidades de pensamiento* están correlacionadas, interconectadas y se articulan de manera interrelacional, en el niño esto se manifiesta como un pensamiento rizomático en relación con las dimensiones

del pensar multidimensionalmente cuando las *habilidades* son aplicadas en contexto. Como un alcance adicional en la profundización de las *habilidades de pensamiento* y la perspectiva de las cuales que se aborda en este libro tiene en cuenta las habilidades propuestas inicialmente por Lipman (1998), unas habilidades básicas del pensamiento, que se estructuran a su vez en cuatro variaciones sobre las habilidades cognitivas: *investigación; razonamiento; información y organización*;⁴ y *traducción*. Adicional a esto, De Puig y Sático (2000)⁵ realizan un estudio riguroso que coteja, sistematiza, organiza y amplifica a partir de otros autores adicionales a Lipman provenientes de variadas disciplinas estas cuatro categorías de *habilidades del pensamiento*. Posteriormente se estructura y propone una categoría adicional, las *habilidades de percepción* (Sático, 2004)⁶, sin las cuales no es posible pensar en una educación filosófica y lúdica desde, con y para la primera infancia. Sumado a estas cinco categorías de *habilidades* se incrementan a seis, al incluir las *habilidades sociales* (Rojas et al., 2007)⁷, propuestas por el Grupo Marfil, como parte de sus trayectos investigativos, estas se presentan en la Figura 1 y se desarrollan a continuación:

-
- 4 Cabe aclarar que esta *habilidad* cognitiva propuesta por Lipman (1998) se enuncia de dos maneras en su libro *Pensamiento complejo y educación*, la primera de ellas, “habilidades de información y organización” (p. 87) y posteriormente como “formación de conceptos” (p. 92), posteriormente De Puig y Sático (2000) la mencionan como habilidad de conceptualización, ya que engloba los aportes de Lipman, pero también de otros autores adicionales.
 - 5 Este libro ha tenido numerosas ediciones desde el año 2000, en ellos se ha amplificado y revisado la fundamentación de las *habilidades de pensamiento* con autores adicionales a Lipman.
 - 6 El concepto de *percepción* como *habilidad* es una propuesta de Sático (2004), pese a ello, cabe es necesario aclarar que en libros y publicaciones de otros autores como De Puig (2003) en su libro *Pensar, percibir, sentir y pensar* se aborda la percepción y el sentir como tema y no como *habilidad*.
 - 7 Para profundizar sobre las *habilidades sociales* se recomienda acudir a dos libros clave, *Filosofía para Niños: Ideas fundamentales y perspectivas sociales* y *Filosofía para Niños. Diálogo y encuentros con menores infractores*.

Figura 1. *Habilidades de pensamiento*

Fuente: Elaboración propia

- *Habilidades de conceptualización* (De Puig y Sático, 2000): comprenden las funciones mentales y del lenguaje, mediante las cuales los niños generan estructuras del conocimiento que representan y evocan los elementos del mundo. Supone la organización cognitiva y lingüística de la información recibida del medio para expresarla en unidades significativas socialmente.
- *Habilidades de razonamiento* (De Puig y Sático, 2000): son aquellas relacionadas directamente con la lógica, ya sea inductiva, deductiva, transductiva o abductiva. Desde la racionalidad argumentativa se busca la validez y precisión lógica en la emisión de premisas que expresen el pensamiento, esto favorece el afianzamiento, construcción y resignificación de los conocimientos, inicialmente con base empírica hasta llegar a la representación abstracta.

- *Habilidades de investigación* (De Puig y Sático, 2000): aluden a las acciones y movimientos del pensamiento propios del método científico, atiende a la indagación, cuestionamiento por lo fenómenos, generación de hipótesis, experimentación y comprobación. Esta *habilidad* moviliza prácticas investigativas por parte del niño para relacionarse con su entorno físico y natural.
- *Habilidades de traducción* (De Puig y Sático 2000): hacen referencia a la capacidad de movilizarse entre diferentes lenguajes para expresar ideas, lo que supone una mejora en la expresión y comunicación del pensamiento, con altos niveles de adaptabilidad y flexibilidad, que hacen posible transitar entre el lenguaje oral, corporal, escrito e incluso lenguajes artísticos como la música, la pintura, la literatura, manteniendo la esencia y el significado que se desea comunicar
 - *Habilidades de percepción* (Sático, 2004): se soportan en la riqueza sensorial de captar la mayor cantidad de los estímulos externos con todos los sentidos, como punto de partida para aprehender, interpretar e interactuar con el mundo desde un alto componente perceptivo. En particular la familia de habilidades que componen la *percepción*, resultado de la profundización investigativa de Sático (2019), quien afirma: [Cita extensa] Percibir es relacionar lo que está fuera de nosotros con nuestra capacidad interna de aprehender ese exterior. Desarrollar las habilidades perceptivas es potenciar esa capacidad interna de aprehender e interpretar los estímulos exteriores discriminándolos y reconociéndolos como tales. (p. 85).
- *Habilidades sociales* (Rojas et al., 2007): refieren a la construcción de significados culturales que pueden ser elaborados socialmente, estas relaciones y actitudes son determinantes para que pueda existir una buena capacidad dialógica, muchas de ellas son propiamente subjetivas y dependen de los participantes de la comunidad. Desde una perspectiva social y marginal, el Grupo MARFIL de UNIMINUTO abandera el desarrollo teórico-práctico de esta familia de *habilidades*.

Por consiguiente, la educación filosófica al estar enfocada en el desarrollo de las dimensiones del *pensamiento multidimensional*, establece como propósito formativo y vital que los niños desarrollen sus *habilidades de pensamiento*, para aprender a pensar mejor por sí mismos, es decir, que sean más atentos al discurso, reflexivos y piensen de manera razonable basados en criterios y juicios de valor éticos, esto para que sean más sensibles y analíticos sobre los hechos, que conquisten la autonomía y exploren alternativas divergentes. En consecuencia, *FpN* favorece el desarrollo de las capacidades y competencias del niño en su actuar diario, lo que le permite tener interrelaciones más profundas y complejas consigo mismo, así como en sus relaciones intersubjetivas. Bajo esta perspectiva, las comunidades de diálogo como metodología de *FpN* funge como una medición pedagógica con el potencial requerido para atender a cabalidad de los retos educativos de la primera infancia.

■ Relevancia del diálogo como valor y método en las *comunidades de diálogo*

La comunidad de diálogo se constituye en uno de los ejes significativos de la propuesta de *FpN*, en tanto brinda una serie de condiciones que posibilitan el alcance de un conjunto de objetivos como el desarrollo de la habilidad de *razonamiento*, el desarrollo de la comprensión ética, el desarrollo de la capacidad de descubrir significado en la experiencia, el desarrollo de la creatividad, el crecimiento personal e interpersonal y la formación de valores democráticos para la convivencia ciudadana (Lipman et al., 1998).

La configuración de dichas condiciones se fundamenta en el reconocimiento del niño como un sujeto deliberante, que hace uso de sus potencialidades intelectuales y creativas que le permiten ser capaz de pensar por sí mismo en el contexto de una sociedad democrática. Ahora bien, aun cuando existen dichas potencialidades en la constitución de la identidad individual y social del niño, este requiere de un ecosistema dialogal que cultive un conjunto de actitudes, hábitos y disposiciones que permitan

propiciar un compromiso con el proceso de exploración, indagación e *investigación* que se teje con los otros.

En virtud de lo anterior, la comunidad de diálogo en *FpN* se concibe como un espacio de construcción colectiva donde los participantes, a través del ejercicio continuo de la indagación y el cuestionamiento permanente, desarrollan la capacidad para pensar por sí mismos, siendo capaces de encontrarse para interesarse sobre asuntos de carácter lógico, estético, político o ético, entre otros; allí cultivan no solamente un conjunto de *habilidades* cognitivas, afectivas y sociales, sino también la posibilidad de construcción de sentidos *críticos*, *creativos* y *éticos*, en la perspectiva de un enfoque multidimensional.

De este modo, el diálogo ocupa un lugar preponderante en el desarrollo del pensamiento, es decir el timón del barco, en tanto se armonizan un conjunto de prácticas de reciprocidad, respeto y equidad, sin las cuales no sería posible el reconocimiento del otro, en otras palabras, “en el diálogo encontramos modos de reconocer la existencia de otras personas, así como nuestra conexión con ellas” (Splitter y Sharp, 1996, p. 60). En efecto, el diálogo se constituye en una experiencia de encuentro con un otro que impulsa de manera significativa el desarrollo de *habilidades de pensamiento*, el cultivo de una actitud filosófica y la generación de interés por el reconocimiento del punto de vista de los demás. De este modo, el diálogo se constituye en la *conditio sine qua non* que hace posible la reflexión y la indagación en una comunidad de diálogo, enmarcada por la construcción de sentidos.

Situar la práctica de la comunidad de diálogo en este terreno conlleva a reflexionar acerca de dos cuestiones relevantes, a saber: por un lado, supone analizar su naturaleza mediadora⁸, tanto educativa como comu-

8 Al respecto Lipman (1998) en su texto *Pensamiento Complejo y Educación* ofrece un marco de referencia para analizar el papel mediador de la comunidad de diálogo en el aula. Dicho papel debe propiciar el desarrollo de un principio pedagógico cuya praxis no está situada únicamente en la búsqueda del significado a partir del desarrollo de *habilidades de pensamiento* de orden superior sino también como una praxis de reconocimiento de aquellas comunidades que históricamente

nicativa, lo que genera experiencias de construcción en el sentido *crítico*, *creativo* y *ético*, y por otra parte, su comprensión como una praxis desde donde los sujetos actúan reflexivamente en un ambiente que promueve el espíritu investigativo de búsqueda de otros puntos de vista, cuyo enfoque contribuye tanto al desarrollo de *habilidades de pensamiento* como a la construcción de identidades y subjetividades⁹.

Abordar la cuestión del sentido en el contexto de una comunidad de diálogo, resulta relevante en tanto constituye el imperativo educacional que persigue la propuesta de FpN. Splitter y Sharp (1996) en su texto *La otra Educación: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, señalan que la construcción de sentido en el contexto de una comunidad de diálogo se constituye en un imperativo educacional, que hace necesario brindar las condiciones y oportunidades para que estos puedan experimentar nuevas formas, “incorporando lo confuso, lo extraño y lo misterioso a la red personal (e interpersonal) de experiencias, conocimiento y creencias” (Sharp y Splitter, 1996, p. 108).

Lipman (1998) ya lo advertía al considerar que la falta de sentido representa un hecho aterrador que no se puede desconocer. El autor en cuestión destaca cómo la educación en diversos contextos se convierte en un escenario donde se promueven prácticas de reproducción de la información. Construir sentidos, advierte Lipman et al. (1998), implica que “no podemos despachar significados. No se pueden dar o transmitir (...) Los significados tienen que adquirirse; son *capta*, no datos” (p. 64).

Es en este contexto, la comunidad de diálogo, igual que un salva vidas, emerge como una praxis que en el marco de una auténtica educación

han sido invisibilizadas y denigradas (Cfr. Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2ª Edición). Ediciones de la Torre, p. 326).

9 En este contexto es importante señalar que cuando aquí se habla de identidades no se está haciendo referencia a una constitución abstracta, acabada y absoluta del sujeto, sino como proceso social tal y como lo señalan Berger y Luckmann (1989). Asimismo, vale la pena asumir el abordaje de dicha categoría de identidad desde las comprensiones llevadas a cabo por Ricoeur (1999), para quien la dimensión narrativa constituye el ámbito de construcción identitaria del sujeto de las historias, relatos y formas de relación que se establecen con el texto.

filosófica promueve aquello que Accorinti (2002) señala como *pensamiento multidimensional*, entendido este último como un tipo de pensamiento resiliente, flexible abierto y dinámico cuya apuesta es el fomento de prácticas de cuidado (*caring thinking*) a través de un diálogo liberador. En ese sentido afirma que la comunidad de diálogo:

Es un lugar adecuado para el desarrollo del pensamiento multidimensional, ya que este se realiza con base a la discusión y el diálogo, y no con base al monólogo (...) Por otra parte, la comunidad de investigación favorece el involucramiento en la indagación, y al estar implicados en lo que nos interesa, nuestro pensamiento emotivo favorece esta investigación, tanto la persistencia en ella, la disciplina, la continuidad y los descubrimientos, como la constante vigilancia sobre los fines hacia los que nos dirigimos. (Accorinti, 2002, p. 50).

La comunidad de diálogo se constituye así en un espacio que promueve el desarrollo de la capacidad para construir significados a partir de la experiencia. Una experiencia situada desde lo dialogal, desde donde cada niño va dándole sentido a su propia existencia. En este ámbito de una comunidad de diálogo se posibilita el desarrollo de una serie de *habilidades de pensamiento*, como *buscar y dar razones, analizar alternativas, predecir consecuencias*, entre otras. Para ilustrar mejor lo dicho, vale la pena tomar como referente lo expresado por Splitter y Sharp (1996), cuando afirman que:

El diálogo que se exterioriza en la comunidad (y tal vez también el que es internalizado como pensamiento) necesariamente produce el tipo de reflexión interpersonal que permite a cada uno de los miembros interactuar cognitiva, emocional, física y estéticamente (...) esta interacción, cuando se apoya en el procedimiento de dar razones, es un componente esencial de cualquier indagación que aspire a construir, modificar y ampliar conceptos, reglas y principios y, en consecuencia, de toda aquella que pueda afirmar que mejora la calidad del pensamiento. (p. 120).

De este modo las *habilidades* como escuchar reflexivamente, hablar dando razones, leer y escribir con sentido, así como otras más específicas vinculadas a la indagación, la formación de conceptos y la interpretación del sentido, hacen parte de la dinámica que se propone desde el ejercicio de las comunidades de diálogo que se desarrolla desde las prácticas profesionales en contextos socialmente marginados. Así pues, no se trata entonces de condicionar la vivencia de los sujetos a una serie de contenidos estructurados de antemano, sino más bien de suscitar en el contexto de las comunidades de diálogo como una experiencia significativa que le permita a cada niño construir sentido, en tanto este último constituye un imperativo educacional fundamental (Splitter y Sharp, 1996).

La cuestión por la construcción del sentido, así como la experiencia que se genera en cualquier travesía, adquiere una enorme importancia educativa y comunicativa en el seno de la comunidad de diálogo, ya que en esta crea y re-crea constantemente la posibilidad de pensar de otro modo y propiciar un conjunto de actitudes, hábitos y disposiciones que permiten al sujeto descubrir nuevos significados a partir de sus propias experiencias. Cultivar una actitud filosófica es habitar el mundo desde el sentido y el significado en una praxis deliberativa de encuentro con otros a través del diálogo. En este orden de ideas, el diálogo no está referido a un intercambio arbitrario de mensajes o códigos, sino al proceso por medio del cual se promueven prácticas de reconocimiento, donde está en juego la lucha por el significado, por los supuestos que le subyacen y por las formas de relación que al interior de ella se tejen. Desde esta perspectiva, Huergo (2000) dice que:

El diálogo no tiene tanto que ver con el orden del reconocimiento, los códigos o de los mensajes; tiene más relación con el orden del reconocimiento, de las matrices y de los formatos culturales. De manera que las diferencias (...) se “encuentran” y se “reconocen” en el diálogo (y no siempre de manera armoniosa y feliz); y al reconocerse y encontrarse se refiguran. (p. 21).

De tal forma que el sentido se construye siempre que se habita comunicativamente el mundo de la cultura; desde la posibilidad de recrear siempre lo dicho y lo pensado en clave de diálogo. Siguiendo a López (2008) se afirma que “el sentido es el elemento vivo de la cultura (...) el sentido no se conserva: se renueva, se produce a cada vez. El sentido es acontecimiento” (p. 11). Así pues, una comunidad de diálogo es una forma de habitar comunicativamente el mundo propio y de los otros atravesados por prácticas de indagación y deliberación que permiten el reconocimiento del otro y de lo otro. En ese sentido, Splitter y Sharp (1996) afirman que:

En una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen con formas recíprocas de comunicación en las que las ideas y pensamientos pasan a compartirse y a ser accesibles a otros. Ellos comprenden que, así como sus propias ideas son importantes, también lo son las ideas y pensamientos de los otros. (p. 56).

Lo expresado hasta ahora lleva a pensar el quehacer de la comunidad de diálogo más allá de su papel puramente instrumental. De hecho, situarle en el plano de lo meramente metodológico, desde una lógica que se limita a cumplir un paso a paso preestablecido, puede conllevar a que justamente la producción de sentido no surja. No quiere decir que no se promueva el desarrollo de planes de diálogo enriquecedores y cada vez más potentes. Asumir la comunidad de diálogo como una praxis implica pensarla como un espacio amplio donde se construyen mediaciones y se propician una serie de condiciones que permitan a los sujetos ser capaces de preguntar, expresar, decir y recrear aquello que les pasa, no solo por la cabeza, en un sentido puramente cognitivo, sino también por el cuerpo.

Se puede afirmar también que una comunidad de diálogo hace más énfasis en las preguntas que en las respuestas, tal y como los tripulantes realizan múltiples preguntas ante el descubrimiento y vivencia de nuevas aventuras, donde cada uno de sus participantes con un enfoque *crítico* le permite ser sensible a las diversas problemáticas que le son propias a su contexto y entender la pluralidad (Lago, 2006). Así se puede afirmar

que la comunidad de diálogo es un espacio de mediaciones significativas, donde no solo confluyen prácticas comunicativas de enorme valor social y cultural sino también prácticas educativas que permeadas por el lenguaje interpelador del niño o del joven configuran nuevas formas de intersubjetividad. En otras palabras, se trata de construir sentidos desde el intento por “contribuir a potenciar la capacidad de crecimiento de las personas y el enriquecimiento de la experiencia individual y social” (Kohan y Waksman, 2005, p. 31).

Dicho de otro modo, la comunidad de diálogo pone en evidencia un paradigma participativo que se encuentra mediado siempre y en todo sentido por el lenguaje, que configura gestos, expresiones, palabras, razones y argumentos recreados a partir de un diálogo recíproco y colaborativo que compromete colectivamente a cada uno de sus integrantes con la búsqueda de sentidos individuales y colectivos construidos democráticamente.

De esta manera, tal y como lo señala Splitter y Sharp (1996), la cuestión del sentido es un imperativo educacional, también comunicacional, de toda comunidad de diálogo; es un espacio que trasciende las estructuras educativas rígidas, para ser asumido como una forma de vida, como una nueva manera de habitar la cultura, como una praxis de transformación personal y social. Así pues, la comunidad de diálogo se constituye en un ecosistema comunicativo, un espacio de reflexión-acción, donde el principal interés no es la reproducción de contenidos sino el interés por provocar la emergencia de un sentido *crítico, creativo y ético* centrado en el *pensamiento multidimensional*.

- El arte en la *ciudadanía creativa* para la construcción de paz como un aporte a la transformación social

La *ciudadanía creativa*, como propuesta heredera de *FpN*, capta las principales bondades de la comunidad de diálogo detallada en párrafos anteriores, sin embargo, le incorpora un atributo adicional, en tanto logra

amplificar los alcances del diálogo y sacar el pensamiento fuera del aula para propiciar transformación e impacto social a partir y con las infancias en los contextos que estas habitan. Es, por tanto, que la *ciudadanía creativa* se define como:

Una 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. (Sátiro, 2018, p. 29).

Desde esta perspectiva, las infancias realizan aportes significativos a la *ciudadanía creativa*, ellas son la voz que se alza, la mano colaboradora y la cabeza senti-pensante para generar nuevas, más y mejores ideas a favor de encontrar soluciones a los problemas con los que se coexiste en el siglo XXI (Sátiro, 2012). Las infancias son el eje transversal de esta propuesta de ciudadanía, sin embargo, para ejercer este derecho plenamente, se propician escenarios educativos lúdico-filosóficos y artísticos que fomentan el desarrollo de ciudadanos participativos, proactivos, reflexivos.

Esta postura parte de reconocer que no es posible enseñar a ser creativo, como un acto transmisivo y pasivo, por el contrario, se requiere de ambientes que acudan a metodologías, donde se fomente la formación de sujetos de derecho, que ejerzan la democracia de forma participativa (Sátiro, 2012). Este ambiente de aprendizaje debe ser lúdico y seguro, debe estimular la *imaginación*, la creación, y el desarrollo de la capacidad de pensar razonablemente, así como las diferentes actividades constitutivas de las infancias, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio (Durán y Martín, 2015; Flórez, et, al. 2017; Duarte, 2003).

La *ciudadanía creativa* es un ambiente de aprendizaje en el que se disponen escenarios multisensoriales para convocar a “los niños y niñas a dinamizar sus estructuras de pensamiento, moverse en libertad, expresarse en diversas formas del lenguaje, alcanzar progresivamente su autonomía y construir interacciones afectivas, seguras y estables, que contribuyan a un

desarrollo integral armónico” (Cruz et al., 2021, p. 57). Esto da cuenta de una pauta pedagógica experiencial, práctica, vivencial y lúdica, en la que el niño, docente, familia y comunidad, interactúan bajo una intencionalidad educativa que potencia el desarrollo del pensamiento de las infancias desde una correlación directa y transformativa de su entorno social y cultural.

Es la perspectiva sociocultural y desde sus interacciones entre lo colectivo y lo individual y viceversa, la que irrumpe en la sociedad desde una comprensión holística y sistémica, en este sentido, propone ofrecer soluciones creativas en la sociedad enmarcadas en “una línea de la creatividad social desde la perspectiva interna de la persona (*ethos creativo*)” (Sátiro, 2018, p. 28).

El desarrollo interno de la persona favorece el pensamiento autónomo, reflexivo, autocorrectivo y autoreglativo, así como las relaciones intra e interpersonales, es a partir de estas sinergias que el *ethos creativo* se compone de tres elementos: “como hábito (actitudes, valores, acciones), como morada interior (postura vital) y como *cogito* (modo de pensar: movimientos, *habilidades*, características e imaginación ética)” (Sátiro, 2012, p. 29). Es por tanto que la interioridad de la persona interactúa con las realidades y consigo mismo como una obra abierta, en proceso y en construcción continua (Sátiro, 2012, 2018).

En la realización constante de las comunidades de diálogo, la *ciudadanía creativa* al accionar el acto pedagógico desde el *ethos creativo* de las infancias, recurre al diseño, implementación y evaluación de los *microproyectos*, que se conceptualizan como “proyectos creativos de ciudad, barrio y escuela, así como proyectos de acción micropolítica en su territorio local, a la vez que se plantean los proyectos creativos de la vida” (Sátiro, 2018, p. 36). Esta es una formación por proyectos (Dewey, 1995; Lacueva 1998) que genera apertura para que las infancias, junto con la comunidad, identifiquen, reconozcan y se sensibilicen con las problemáticas del contexto, para promover acciones que generen proyecciones de innovación y de impacto social.

A partir del reconocimiento de dichas problemáticas por parte de las infancias, quienes cuestionan prejuicios, preconcepciones, hábitos y valores preestablecidos en la sociedad, se busca favorecer procesos creativos que movilicen el pensamiento divergente, mediante el cual las infancias son capaces de explorar y proponer múltiples ideas; en esta primera instancia es más relevante la cantidad de alternativas exploradas que la calidad de las mismas, para ello el pensamiento de las infancias debe ser fluido, flexible y original (Sátiro, 2012). Es entonces cuando, en un segundo momento exploratorio para la creación de *microproyectos*, se necesita de *habilidades* elaborativas y del pensamiento convergente para seleccionar la calidad y la idoneidad de las propuestas conforme al contexto particular.

Una vez se selecciona el objetivo que moviliza el *microproyecto*, los actores conjuntamente agencian secuencias de actividades, que comprometidas en ofrecer soluciones a la problemática social escogida (Sátiro, 2012), se inspiran en procesos creativos para generar productos ingeniosos y originales, los cuales dan cuenta del desarrollo del *pensamiento multidimensional* de las infancias, para proponer soluciones prácticas y concretas que dan respuesta a dichas realidades contextuales desde una postura artística y sensible.

El proceso del *microproyecto* se basa en la posibilidad de las infancias por imaginar, dicha *habilidad* se apoya en la experiencia que el niño tiene del mundo y al desarrollarla se fomenta su capacidad para “percibirse a sí mismo y proyectar un yo ideal” (Sátiro, 2007, p. 6), así como “soñar futuros posibles y proyectar un mundo ideal” (Sátiro, 2007, p. 7), cuando el niño imagina, trasciende de la experiencia concreta y genera un estado de apertura, donde la fluidez, la flexibilidad y la capacidad creativa son elementos primordiales para dicho alcance.

Imaginar es percibir las realidades y los contextos, acontece entre el intelecto y en los sentidos (Sátiro, 2007), por tanto, para la creación de *microproyectos* es necesaria la acción creativa, elaborativa, propositiva, transformativa y sobre todo la sensibilidad artística, así como fantasear, “acto que nos mantiene en el mundo imaginario, mientras inventar puede

tanto mantenernos en ese mundo como conducirnos a la vida concreta” (Sátiro, 2007, p. 4). La *imaginación ética* presente en el *microproyecto* como un principio fundamental, gesta un proceso pedagógico sostenible que trasciende de la inmediatez de la ejecución del *microproyecto* para posicionarse en el tiempo y el espacio a mediano y largo plazo.

Lo que en un principio son actividades coyunturales, muchas veces simples, planeadas en el marco del *microproyecto*, se convierten en prácticas sociales transformadoras de largo alcance, en por lo menos dos sentidos, el colectivo, porque en la comunidad surten efecto transformaciones profundas que propician condiciones más dignas en la sociedad (Nussbaum, 1995), el segundo, relacionado con la creación de productos artísticos que logran viajar a otros escenarios, como el museístico para contar la historia, y en esa medida contagiar y provocar al espectador para movilizar su pensamiento y por tanto sus acciones en la sociedad (Acaso y Megías, 2017).

El desarrollo de la capacidad artística se nutre de la *imaginación*, tarea primordial para favorecer la creatividad de las infancias y de la humanidad en general, se puede afirmar que el arte es placer, es sensibilidad, pensamiento y creatividad (Sátiro, 2007), y tiene la capacidad de transformar socialmente, ya que se concibe como un “acto de subversión, un acto disruptivo, un acto que rompe con.” (Acaso y Megías, 2017, p. 26) ideas preestablecidas, inmoralidades, prejuicios culturales, racismo, exclusión social, marginación, entre otras y desde ahí es que las infancias reivindican el bien común, la justicia social y la *felicidad pública* en las creaciones artísticas que surgen de los *microproyectos*.

El arte y la creatividad no son patrimonio exclusivo de los artistas, cualquier persona es capaz de crear creativamente y generar arte (Sátiro, 2012, 2018). Estos procesos creativos se gestan en lo cotidiano de la educación, regresan a ella y buscan “conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística” (Acaso y Megías, 2017, p. 29). La alianza entre el arte y la educación al momento de potenciar el *pensamiento multidimensional* instaura en el niño una necesidad de emancipación vital que lo incita a

realizar acciones puntuales de reivindicación social a través del arte, ineludibles cuando se instaura una coherencia, compromiso individual y colectivo, entre el pensar, el sentir y el actuar.

En este sentido, dentro del abanico de posibilidades desde las cuales es posible definir el arte, en el presente libro se opta por conceptos que se aproximan al arte conceptual¹⁰, arte *povera*¹¹, arte *fluxus*¹², arte de la Bauhaus¹³ y a las vanguardias europeas de principios del siglo XX. Esta acepción del arte trasciende del acto puramente contemplativo anclado en la tradición artística y busca apelar al espectador (Acaso y Megías, 2017), es cuando la obra entra en interrelación con el sujeto-observador que es provocado y movilizado desde la disrupción artística a transformar. Este acontecimiento a través del arte surge como un estado de encuentro (Bourriaud, 2015), donde la duración de la obra se expande más allá de la propia muestra expositiva o de la duración del artefacto en sí mismo, por tanto, cobra mayor importancia la experiencia estética y como consecuencia sus acciones en la sociedad, que la obra de arte en sí misma.

Estas experiencias artísticas que intervienen de manera directa en la sociedad irrumpen en espacios públicos, en los barrios, calles, vecindades, y en instituciones como centros culturales, espacios de exposición,

-
- 10 El arte conceptual surge a final de los años sesenta como un movimiento contracultural que busca alejarse del arte tradicional, donde se otorga especial relevancia a la técnica artística. Las manifestaciones artísticas en este movimiento surgen más bien a raíz de la interpretación subjetiva de la obra, donde estas pueden ser ideas o conceptos y no tanto una construcción de obra de arte en su concepción tradicional.
 - 11 El arte *povera* o arte pobre surge en Italia alrededor del año 1965, busca experimentar con materiales no industriales, moldeables, frágiles, vulnerables o pobres. Este movimiento resalta una estética orgánica y construida artesanalmente, cuyos representantes ejercieron una crítica poética al mundo contemporáneo desde su propuesta artística.
 - 12 El arte o movimiento *fluxus* emerge en los años sesenta y setenta, se autodenominan como un movimiento artístico sociológico, dejando atrás las concepciones tradicionales del objeto artístico como la única vía para la obra de arte. Es un colectivo interdisciplinar, cercano al movimiento dadaísta, ambos no se reducen a categorías artísticas, sino que como el propio nombre lo indica, *fluxus* (*fluir*) con el arte de lo cotidiano.
 - 13 La escuela de Bellas Artes de la Bauhaus está íntimamente ligada con los acontecimientos históricos en la Alemania de la Primera Guerra Mundial, dicha escuela debido a ello tuvo tres sedes, Weimar, Dessau y Berlín. Su foco artístico era la artesanía, el textil, diseño industrial y la arquitectura, todo ello comprendido desde el concepto de la obra de arte total (*Gesamtkunstwerk*) para la construcción de objetos funcionales, minimalistas y de bajo precio para la vida cotidiana.

galerías y museos, para generar mayor divulgación, alcance e impacto social. Desde estos espacios es que la ciudadanía se asume como un acto de corresponsabilidad y empodera a las infancias como motor de cambio, capaz de generar transformaciones colectivas a través de la intervención artística (Acaso y Megías, 2017, Sático, 2012, 2018).

Uno a uno, cada planteamiento expuesto hasta el momento confluye en un caudal que desemboca en el ejercicio de las infancias como constructores de paz, un interés común desde donde se optimiza la educación filosófica para brindar a los niños herramientas óptimas al momento de afrontar, evitar, transitar o superar situaciones de violencia, mediante el manejo de las emociones, el uso de herramientas dialógicas y la capacidad de resolución de conflictos, todos estos mecanismos no agresivos, por el contrario con el poder para la edificación de la convivencia pacífica (Chaux, 2012). El desarrollo de este tipo de herramientas parte de tomar una postura con relación a los diferentes planteamientos conceptuales existentes en torno a la paz.

Una de las conceptualizaciones acerca de la paz limita su definición a la ausencia de violencia, tal como expresa Galtung (2003), quien además, para denominarla acuña el término paz positiva, es un postura utópica que puede invisibilizar la concepción de paz más allá de los contextos de agresión, limitando su impacto en el día a día, en donde es posible afirmar que la paz también emerge en situaciones cotidianas y en muchas ocasiones de conflicto, es un estado que se construye diariamente “desde un ejercicio relacional y de reconstrucción permanente del tejido social” (Loaiza, 2016, p. 65).

Dado que la paz positiva se entiende como una pretendida “paz “total” o “perfecta” en donde no habría violencia, probablemente tampoco conflictos manifiestos” (Muñoz, 2001, p. 8), se evidencia una postura idílica e incluso ficticia, ya que asociado a la condición humana siempre perfectible, es imposible pensar la paz desde escenarios y condiciones perfectas donde las acciones violentas no existan, es por tanto que desde la postura teórica que se adopta en el presente libro, resulta más cercano pensar y

construir la paz desde contribuciones a este campo como las de Muñoz (2001), citado por Loaiza (2016), quien considera “mucho más pertinente hablar de paces imperfectas, en tanto existe pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos, y por ende, infinidad de individuos y de grupos sociales que cotidianamente hacen su aporte a la construcción de la paz” (p. 63).

Pese a optar por la paz imperfecta (Muñoz 2001) como derrotero conceptual y dejar de lado la postura idealista de la paz positiva (Galtung, 2003), es necesario rescatar su principio de utopía, pues este eterno anhelo de lograr lo inalcanzable, en este caso, asociado a la paz, es el punto de partida que moviliza la capacidad imaginativa e inventiva para soñar, desear, pensar y construir la paz desde las infancias en tanto proyectan futuros mundos utópicos posibles en paz (Sátiro, 2012).

El trasegar teórico realizado hasta el momento teje paulatinamente las relaciones existentes entre filosofía, educación e infancias, encaminadas al reconocimiento de la *filosofía lúdica* como una alternativa educativa para la primera infancia, que se basa en las características innatas de los niños para movilizar la pregunta filosófica y el *pensamiento multidimensional* como detonantes de la comunidad de diálogo, mediante la cual se posibilitan las *habilidades de pensamiento* y así mismo su implicación en el ejercicio de sus derechos como ciudadanos creativos, especialmente aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

Lo planteado hasta el momento se configura en el derrotero, que además de ayudar a develar la problemática, también brinda claridades, comprensiones y herramientas estratégicas para orientar el diseño en la implementación de esta propuesta filosófico-educativa para primera infancia, dicho de otra forma, da lugar al diseño metodológico de la investigación, todo esto con la consigna de contribuir en la consecución del reto trazado en torno al objetivo de lograr fortalecer el *pensamiento multidimensional* de los niños de cinco jardines infantiles vinculados en la investigación.



Capítulo 3.

Devenir metodológico de la *ciudadanía creativa*, una ruta de investigación educativa desde primera infancia

El diseño metodológico de la investigación, bajo la analogía de una carta náutica, es la guía de un viaje con cuevas, recorridos discontinuos y amorfos, marca el trasegar de una travesía en la que la incertidumbre, el asombro y la satisfacción de cumplir paso a paso cada una de las metas trazadas, se convierte en el día a día de todos los que se arriesgaron para hacer parte de esta aventura. Los tripulantes de este viaje desde cada uno de sus roles: expertos temáticos, niños, agentes educativos, directivos, familias, líderes sociales e investigadores de UNIMINUTO, poco a poco orientan el rumbo de esta investigación, que sin lugar a dudas estuvo marcado por la experiencia de la *errancia*.

En esta travesía marítima, la *errancia*, que inicialmente se comprende como la acción de andar sin la certeza del recorrido a realizar, solo es una de las aristas que describe los tránsitos de la investigación. Basados en las reflexiones de Kohan (2016), dicha *errancia*, además de dar lugar en la intensidad y potencia al desplazamiento, en espacio y tiempo, de cuerpo

y mente, convoca a una profunda sensibilidad ante la necesidad del otro, lo cual da paso a una educación de la ruptura, emancipación y revolución para la transformación permanente que lleve a la consecución de mejores condiciones de vida, especialmente para los que son excluidos y se encuentran en desventaja. Es así como esta comprensión de la *errancia* se convierte en el derrotero que acompañó cada uno de los tripulantes de la embarcación durante sus dos años de travesía.

Desde esta perspectiva se levantan las anclas y se despliegan las velas para iniciar el viaje, el recorrido de una propuesta educativa que orientada en la *ciudadanía creativa* se basa en la *FpN* y lleva a cabo la transformación de las condiciones de vida de los estudiantes, familias, agentes educativos y líderes sociales de cinco unidades de servicio educativo ubicadas en diferentes zonas geográficas de Bogotá y sus alrededores: Asociación Il Nido del Gufo (Suba), CAI Albert Einstein (Soacha), Jardín Alejandría (Ciudad Bolívar), Jardín Emanuel (Tunjuelito) y Jardín George William (San Cristóbal). Escenarios que se convirtieron en los puertos de partida y retorno en este devenir investigativo, al momento de adentrarse al basto mar para navegar hacia otros territorios desconocidos pero fascinantes que configuran el mundo la *FpN*, desarrollo curricular que propone Lipman (2016) para movilizar en las infancias la reflexión individual y la comunidad de diálogo, como principal mecanismo para enseñar a los niños a pensar por sí mismos, distinto a recibir y aceptar pasivamente el conocimiento transmitido por el adulto y la sociedad en general.

El viaje está marcado (diseño metodológico), la tripulación completa (niños, familias, agentes educativos, líderes sociales y coinvestigadores de UNIMINUTO), instrumentos de orientación y navegación sincronizados (propuesta filosófico-educativa de *FpN*) y el timón (*pensamiento multidimensional*) enrutado. Ahora la pregunta es sobre el destino, el cual vale la pena recalcar, se enmarca en la incertidumbre y el descubrir propio de la *errancia*, por tanto no es un destino concluyente o absoluto, mucho menos el fin último del viaje, todo lo contrario, se articula al recorrido mismo, es decir destino (meta) y recorrido (medios) se armonizan en el

vaivén infinito de las olas, para hacer realidad la consecución del objetivo principal de la investigación, potenciar el *pensamiento multidimensional* de los niños de primera infancia para la construcción de una *ciudadanía creativa*, en la cual las infancias sean visibilizadas como actores sociales y constructores de paz.

Bajo dicha perspectiva, relatar las memorias de este recorrido convoca a trasegar y navegar en torno a en seis hitos representativos que gradualmente posibilitan el cumplimiento de dicho objetivo: 1) Preparativos para iniciar el viaje - formación en el diplomado *Ciudadanía creativa*; 2) Conformación de la tripulación - caracterización de niños y niñas, junto con sus familia y unidades de servicio educativas; 3) Travesías y aventuras hacia territorios inexplorados - implementación de las comunidades de diálogo en cada uno de los cinco centros educativos - 4) Descubriendo y co-creando tesoros en los territorios - generación de *microproyectos* de *ciudadanía creativa* en Soacha, Tunjuelito, San Cristóbal Sur, Usme y Ciudad Bolívar - 5) La creación artística, un tesoro para compartir con los otros - creación de obras artísticas para exposición en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá¹ - y 6) Apreciación de los recorridos trazados en la carta náutica - evaluación formativa, tanto de la gestión del proyecto, como su impacto en el desarrollo del *pensamiento multidimensional* en niños y las realidades sociales de las comunidades vinculadas.

Esta travesía se relata en el texto de manera lineal, sin embargo, durante el día a día de la investigación, la embarcación. se experimenta desde la *errancia*, alternancia, simultaneidad, discontinuidad, secuencialidad y complementariedad, es un viaje flexible que hace posible sortear tormentas, amenazas y riesgos propios de una odisea, pautada no solo por la complejidad misma de la investigación, sino por el periodo de tiempo en que se desarrolla, el cual está marcado por dos momento cruciales, el primero de índole internacional, el Covid 19, una pandemia mundial que sacudió a la humanidad desde febrero de 2020, y el segundo de carácter

1 Para más información sobre el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá - MAC, visitar el siguiente sitio Web: <http://www.mac.org.co/>

local, el paro nacional que iniciando el 29 de abril de 2021, que duró más de dos meses, situación que nunca antes se registró en la historia reciente de Colombia. Establecidas estas novedades, a continuación, las historias propias de cada hito en mención:

1. Preparativos para iniciar el viaje - formación en el diplomado *Ciudadanía creativa*: aprender sobre *ciudadanía creativa* es la primera misión, para lograr esta consigna, el equipo de investigadores realiza una alianza con la experta Angélica Sátiro y con el respaldo de CREARMUNDOS, juntos diseñan un diplomado que facilita el acercamiento comprensivo y la apropiación sentida de todo el componente asociado a la *ciudadanía creativa* y *FpN*. Los invitados a este proceso formativo son los miembros de los centros educativos, convocados desde sus diferentes roles: docentes, padres-madres de familia, líderes comunitarios y directivas, uno a uno los invitados se integran al diplomado e inician con el reto de este nuevo aprendizaje el 31 octubre de 2020. Cabe señalar, que el desarrollo del este diplomado se reporta como una iniciativa pionera en el mundo en su tipología temática e intencionalidad formativa.

Fieles a la naturaleza del tema, pero sobre todo a la impronta de la experta asociada Angélica Sátiro, semanalmente se desarrollan encuentros sincrónicos virtuales, que se realizan los sábados en la mañana. Poco a poco se explora el campo conceptual de la *ciudadanía creativa*, todo el tiempo articulado a experiencias prácticas que ayudan a comprender y más importante aún, internalizar la naturaleza social que implica posibilitar escenarios de ciudadanía para la transformación y mejora de las condiciones de los entornos que habitan las infancias, siendo justamente los niños, los primeros llamados a generar dichas transformaciones. Entre los ejes conceptuales sobre los cuales giró el proceso formativo se destaca: característica, movimientos y *habilidades de pensamiento, filosofía lúdica, ciudadanía creativa y paz intercultural*.

Después de doce sesiones cada grupo de estudiantes del diplomado presenta sus ideas de *microproyecto de ciudadanía creativa*, iniciativa que además de reflejar el trabajo acumulativo de los aprendizajes logrados durante el proceso, también se constituyen en las semillas del posible *microproyecto* a realizar en cada uno de los territorios, una vez se esté desarrollando la propuesta en los respectivos centros educativos. Esta experiencia formativa asociada a la gestión del *microproyecto*, se torna en una oportunidad de aprendizaje tipo simulacro, con el alcance suficiente para dejar en los participantes del diplomado las competencias requeridas en su rol de facilitador de las comunidades de diálogo, al momento de acompañar a los niños del centro educativo en la gestión de sus propios *microproyectos de ciudadanía creativa*, según la lectura sensible y propositiva que las infancias hagan de su entorno.

Entre felicitaciones, agradecimientos y reconocimientos se concluye el diplomado con un acto simbólico, liderado por CREAMUNDOS y UNIMIUTO. A modo de clausura se certifican 30 estudiantes en marzo del 2021, pero sobre todo se crea el fuerte compromiso de extender estos aprendizajes al momento de desarrollar las comunidades de diálogo con los niños y así mismo generar los respectivos *microproyectos* que impacten en sus realidades sociales. Se destaca que este proceso de formación nace inspirado en los encuentros presenciales, sin embargo, impactados por la realidad mundial que supuso el Covid 19, se migra a los entornos virtuales sincrónicos para posibilitar dichos encuentros.

2. Conformación de la tripulación - caracterización de niños, junto con sus familia y unidades de servicio educativas: bajo el desconcierto y la incertidumbre de no saber cuándo se regresaría a la presencialidad en tiempos de pandemia, la tripulación de este viaje, mes a mes sorteó olas inconmensurables antes de dar inicio a la caracterización, desde enero de 2021 hasta mayo del mismo año. Una y otra vez se intenta realizar encuentros presenciales con los diferentes tripulantes de cada barco (familias, agentes educativos, líderes sociales e infancias) según lo planeado, sin

embargo, solo fue hasta que se acudió a medios digitales mediados por la virtualidad que se logró identificar, conocer, describir y comprender las características de todos los convocados para llevar a cabo este viaje, en particular los niños, con quienes se realizarían las comunidades de diálogo para la generación de los *microproyectos de ciudadanía creativa* y creaciones artísticas, importante para conocer a profundidad los procesos del *pensamiento multidimensional* de estos niños, que hacen parte de la travesía. Conocer de manera personal y cercana a cada uno de los miembros que se embarcan en esta aventura, con sus sueños, anhelos y esperanzas, que posibilita el desarrollo de un proyecto que ayudado por las comunidades de diálogo busca mejorar las condiciones de su realidad social mediante la generación de *microproyectos de ciudadanía creativa*.

3. Travesías y aventuras hacia territorios inexplorados - implementación de las comunidades de diálogo en cada uno de los cinco centros educativos: los intentos para iniciar la comunidad de diálogo se dieron desde febrero del 2021, una semana después de realizada la caracterización de la tripulación, sin embargo la pandemia seguía implacable ante las demandas de confinamiento y distanciamiento social, mes a mes continuaba la espera paciente ante la posibilidad de comenzar los encuentros presenciales con niños en cada localidad pactada para desarrollar el proyecto, sin embargo, solo desde junio hasta agosto se logra avanzar contundentemente en la consecución de este reto, no sin antes pasar por varias intentos del desarrollo de comunidades de diálogo mediadas por la virtualidad, pero pese a los esfuerzos y compromiso de todos los actores implicados resultó insostenible ante los bajos niveles de atención de los niños en las intervenciones, la interferencia espontánea de los padres de familia e incluso la dispersión y el distanciamiento que puede surgir con el otro a través de la pantalla, todos estos fueron elementos que no daban viabilidad al desarrollo de las comunidades hasta antes de mitad

de año de 2021, momento en el que gracias a la vacuna bajan los contagios y disminuyen las ocupaciones en las Unidades de Cuidados Intensivos (UCI), se hace visible la posibilidad de iniciar en las unidades de servicio educativo, cada una de ellas a su propio ritmo, comenzando con el Albert Einstein, luego Il Nido del Gufo, seguido por el Jardín Infantil Alejandría, poco a poco se incorpora el Jardín Infantil Emanuel y por último el Jardín Infantil George Williams. Después de todo, se logra zarpar, ya existían escenarios propicios para desarrollar las comunidades de dialogo con todos los niños invitados a hacer parte de este viaje.

Para los cinco centros educativos se diseña, implementa y evalúa un compilado de veintitrés comunidades de diálogo, esto en el marco del trabajo cooperativo de un equipo interdisciplinario de coinvestigadores que, en jornadas semanales de trabajo, ajustan las planeaciones fruto de la reflexión en torno a la pertinencia de la interacción en campo con los niños, la cual se hace dos veces por semana. Al interior de los centros educativos, de acuerdo con sus ritmos, intereses, novedades y singularidades propias del retorno gradual a la presencialidad después de la pandemia, se realizan la totalidad de las comunidades de diálogo, organizadas en cuatro fases.

La primera fase, conformada por las tres primera comunidades de diálogo, tienen el objetivo de establecer confianza y vínculos con los niños mediante actividades como el juego, la literatura, el arte y la exploración del entorno, a la par que aprenden el uso de herramientas como el muñeco de la palabra. En la siguiente fase se hacen doce sesiones en las que se aplica la perspectiva conceptual y metodológica de *FpN*, complementada por la propuesta literaria y filosófica de las series de cuentos para pensar de *Juanita y sus amigos* (2017), *Sin Nombre* (2010) e *Hilomundos* de Angélica Sátiro en el marco del Proyecto Noria. En el tercer momento se realizan cuatro sesiones adicionales con la finalidad movilizar en los niños una lectura sensible de su contexto, que problematice y además proponga alternativas de solución a través de *microproyectos* para aportar a la transformación de su entorno hacia condiciones más dignas y equitativas. El proceso

termina con cuatro sesiones dedicadas a la construcción colectiva de obras artísticas, esto como un alcance adicional de carácter complementario a las alternativas de solución propuestas por los niños en atención a su compromiso por aportar a la transformación del contexto que habitan.

De acuerdo a los intereses, inclinaciones y sinergias presentes en el *microproyecto* de cada centro educativo, los niños en compañía de los facilitadores, agentes educativos y familias, se convierten en los creadores de tres a cinco manifestaciones artísticas, que además de contribuir en sí mismas en la resolución de la problemática identificada, también son expuestas en la curaduría temporal *Pensamiento-Arte-Creación* en el Museo de Arte Contemporáneo, del barrio Minuto de Dios, durante los meses de febrero, marzo y abril de 2022. Sobre estas elaboraciones: *microproyecto* y subsecuentes creaciones artísticas, se profundiza en los siguientes hitos, para conocer con mayor detalle las experiencias particulares suscitadas al interior de cada uno de los cinco centros educativos de primera infancia vinculados a la investigación.

La implementación de las sesiones de trabajo directo con los niños, enumeradas en párrafos anteriores, también movilizan otra tipología de actividades con mayor prevalencia por la vinculación activa y formación de familias, miembros de la comunidad y agentes educativos involucrados en la propuesta filosófico-educativa. Este tipo de acciones socializan y divulgan dicha experiencia en escenarios comunitarios y académicos. Bajo esta perspectiva, en concreto se realizan las siguientes actividades:

Una emisión por cada institución educativa en el programa radial *El Puente* para socializar la apertura de las comunidades de diálogo².

2 Emisiones por cada institución educativa:

Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein ubicada en la localidad de Soacha (<https://www.facebook.com/marfilfpn/videos/387415569318218>).

Jardín Infantil Enmanuel (YMCA), ubicado en Tunjuelito (<https://www.facebook.com/marfilfpn/videos/311883980559242>).

Jardín Infantil George Williams (YMCA), ubicado en San Cristóbal Sur (<https://www.facebook.com/marfilfpn/videos/891908398088061/Evidencias>).

Cinco talleres formativos dirigidos a familias y agentes educativos, para guiar el diseño y desarrollo de cinco *microproyectos* de *ciudadanía creativa* en cada uno de los centros educativos.

Un taller implementado por la Asociación CREARMUNDOS en el Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein de Soacha, sobre el proceso creativo que emerge de los *microproyectos* como actos de *ciudadanía creativa*.

4. Descubriendo y co-creando tesoros en los territorios - generación de *microproyectos* de *ciudadanía creativa* en Soacha, Tunjuelito, San Cristóbal Sur, Suba Lisboa y Ciudad Bolívar, que se construyen desde estos territorios vinculados en el proyecto de investigación, con la colaboración de todos los actores sociales involucrados, padres y madres de familia, cuidadores, docentes y los equipos directivos de cada uno de los cinco centros, escenarios de transformación social en clave de *microproyectos* políticos de *ciudadanía creativa*, que buscan ofrecer soluciones frente a las problemáticas identificadas por las infancias participantes en cada territorio.

Es necesario destacar que los actores sociales vinculados a cada centro hacen posible la realización de un *microproyecto* por territorio, no se puede obviar la participación fundamental de las infancias, que reconocen e identifican cada una de las problemáticas en sus contextos y desde la implementación de las comunidades de diálogo y *microproyectos* tejen posibles soluciones frente a escenarios complejos en los espacios colindantes de los centros educativos. En este sentido, las infancias problematizan, reconocen, identifican, proponen, seleccionan, diseñan e implementan nuevas y mejores formas de vida para las realidades que habitan.

En el caso particular del CAI Albert Einstein, las infancias involucradas reconocen un uso precario de los residuos y desechos de las intermediaciones, lo que conlleva la acumulación de basuras, debido a la falta de atención por parte de las instituciones y autoridades en Soacha. A partir de ello, las infancias fotografían diferentes lugares, donde se evidencia dicha contaminación ambiental y proponen recoger material reciclable y reutilizarlo creando disfraces y ropa para ellos, lo cual se realiza en varias sesiones con ayuda de la comunidad.

En otro territorio, Suba Lisboa, los niños participantes del Nido del Gufo reconocen una problemática similar en su barrio y frente a ello, realizan una cartografía para identificar los lugares con mayor acumulación de residuos, para lo cual realizan panfletos, pancartas y folletos que reparten a los vecinos de la zona con la intención de crear consciencia alrededor del mal manejo de los residuos y desechos urbanos, como por ejemplo, cerrar las bolsas de la basura y colocarlas en su lugar correspondiente, ya que muchas de ellas se encuentran en las aceras e impiden el paso de los viandantes por algunas calles; añadido a esto, los niños se proponen también realizar un embellecimiento en los alrededores del jardín con plantas sembradas en materas pintadas por ellos.

En el sur de la ciudad de Bogotá, concretamente en Ciudad Bolívar, en el Jardín Infantil Alejandría, se lleva a cabo un *microproyecto* que busca fomentar el cuidado del medio ambiente, debido a la falta de zonas verdes y de recreación para las infancias. Ante dicho escenario, se realiza la construcción de una huerta en el jardín infantil con la colaboración del Jardín Botánico de Bogotá. La generación de estos escenarios es fundamental, ya que brinda tranquilidad, armonía y espacios donde el aire se puede renovar y limpiar, por lo que enfrente de dicho jardín se encuentra un vertedero para quemar residuos.

En otra localidad, Tunjuelito, los niños participantes crearon una red de vecinos para fortalecer la seguridad del barrio con la creación de un personaje: *Abejuel*, una abeja voladora, con capa y mucha valentía para recorrer las calles e impedir robos o situaciones de inseguridad en el sector.

Los niños obsequiaron dibujos a los vecinos para que los colgaran en las tiendas y negocios, en caso que alguien fuera a violentarles, no lo haría al ver que el lugar pertenece a la red de *Abejuel*.

Frente a situaciones de violencia estructural que permean dichos contextos, en el Jardín Infantil George Williams, ubicado en San Cristóbal Sur, las infancias se pusieron botas pantaneras, tomaron rastrillos, palas, plántulas y demás materiales para plantar un jardín en el propio jardín infantil, un espacio en el cual filosofar y poder deambular por él se convierte en un lugar propicio para generar mayor armonía en el centro infantil y embellecer sus espacios. El poco contacto con la naturaleza, su cuidado precario y escaso, fue una de las problemáticas identificadas por las infancias. Ante ello, la generación del *microproyecto* mediante la construcción de un jardín, una excusa para filosofar y pensar juntos.

5. La creación artística, un a jugar para compartir con los otros - exposición en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá. Posteriormente a la realización de *microproyectos* políticos de *ciudadanía creativa*, como resultado inspirador de dicho ejercicio de transformación social, se convoca a las infancias a la creación y elaboración de 23 obras de arte resultado de los encuentros en el marco de las comunidades de diálogo y de las acciones acontecidas en los *microproyectos*. Conforme a ello, dichas obras se exponen en el Museo de Arte Contemporáneo, en la exposición temporal *Pensamiento-Arte-Creación*, esta curaduría busca revindicar el valor de las infancias en la educación y generar espacios, donde sus voces, pensamientos, intereses y necesidades puedan ser escuchadas por la ciudadanía, para que se les reconozca como ciudadanos creativos y a su vez detone en ellos otras iniciativas de participación ciudadana. Conforme a estos propósitos se exponen veintitrés elaboraciones colectivas de arte desde la instalación sonora, obras a partir de material reciclado al estilo *povera*, cartografías, ilustraciones y observaciones con

técnicas impresionistas³, materas, objetos intervenidos, videoinstalaciones y fotografía.

Desde la inauguración de la exposición el 17 de febrero de 2022 hasta su cierre, el 29 de mayo del mismo año, muchas personas recorren y viven la experiencia de *ciudadanía creativa* a través del arte, entre ellos, asesores del Ministerio de Educación Nacional, estudiantes de la asignatura transversal de *ciudadanía creativa*, estudiantes del programa de Trabajo Social, las propias familias e instituciones vinculadas, líderes comunitarios, la comunidad del barrio Minuto de Dios, y por supuesto las infancias. En este sentido, la exposición que se lleva a cabo en el marco del proyecto se configura como un espacio de encuentro con los diferentes actores, un espacio de diálogo, donde a su vez se implementaron diferentes talleres y actividades, ya que dicha exposición, si bien es el resultado de unos procesos educativos y filosóficos con las infancias, también se instaure como un punto de partida para otras iniciativas futuras.

6. Apreciación de los trayectos recorridos en la carta náutica - evaluación formativa, tanto de la gestión del proyecto, como su impacto en el desarrollo del *pensamiento multidimensional* de los niños y las realidades sociales de las comunidades vinculadas. La evaluación se manifiesta como una constante valorativa de las fortalezas, los aspectos por mejorar, la transformación de los procesos de *pensamiento multidimensional* de los niños y la incidencia de esto en la generación de propuestas para mejorar su entorno. En concreto, durante el proceso se realizan tres procesos evaluativos, el primero cada seis meses después del inicio del proyecto. En mesas de trabajo colectivas y personalizadas se realiza un ejercicio dialógico de autoevaluación y heteroevaluación entre los miembros del equipo y los líderes, en el que se exaltan

3 El estilo impresionista marca en la pintura al óleo una nueva manera de concebir y de pintar que surge desde la segunda mitad del siglo XIX mayoritariamente en Francia. Los pintores ya no pintaban solo en sus talleres, sino que salían a diferentes escenarios a observar el color y la luces con la intención de plasmarlo en el óleo, es decir captar su impresión y devolverla de forma plástica al cuadro.

los logros, tanto colectivos como individuales, pero también se expresan dificultades, carencias, falencias o incumplimientos, referentes que se constituyen en el punto de partida para establecer un plan de mejoramiento en el que se pacten compromisos que ayuden a superar las dificultades identificadas, como obstáculos administrativos o académicos del proceso.

La segunda experiencia evaluativa se presenta al inicio y al final de la implementación de la propuesta filosófico-educativa; su propósito es valorar el desarrollo del *pensamiento multidimensional* de los niños, antes y después de la aplicación de las comunidades de diálogo. Por cada niño de los centros educativos se aplica una ficha de observación, que, diligenciada desde la mirada valorativa del agente educativo, el padre de familia y el facilitador, indaga por conductas como, por ejemplo: el niño “es autónomo(a) en el desarrollo de las actividades que ejecuta”, “formula preguntas”, “muestra escucha activa”, “se relaciona con sus compañeros (as) a partir del respeto”, “respeto su turno para hablar” y “participa activamente de la comunidad”. Se pretende con esto, trazar las transformaciones en las *habilidades sociales*, de *percepción*, *investigación*, *conceptualización*, *razonamiento*, *traducción* de los niños, como consecuencia de su participación en las veintitrés sesiones de comunidades de diálogo, implementadas como parte de la propuesta filosófico-educativa.

La tercera modalidad en que toma forma la evaluación está vinculada al desarrollo del *microproyecto* de ciudadanía. Como parte de su metodología, el proceso inicia con la valoración del contexto en la que los niños hacen una lectura sensible de su entorno para problematizar una situación particular que afecte el buen vivir en el contexto que habitan. Esta primera evaluación se convierte en un diagnóstico, es el punto de partida del diseño e implementación de una acción ciudadana creativa dirigida a mejorar la situación problemática detectada. Al terminar el *microproyecto* se realiza la última acción evaluativa, esta vez para valorar las transformaciones suscitadas a razón de las acciones de participación ciudadana realizadas por los niños desde sus respectivos centros educativos.

El trasegar descrito en párrafos anteriores, en tanto se asemeja a una travesía marítima, como ya se dijo, requiere de una carta náutica que determine la ruta, dicha instrumento de ubicación se utiliza como analogía para comprender el diseño metodológico de la investigación que, para el caso, opta por el método de investigación acción educativa de tipo cualitativo. Este planteamiento se convierte en la columna vertebral de los hitos en mención, a través de los cuales se materializan una a una las acciones realizadas en los cinco territorios vinculados al proceso.

En lo que respecta al método de investigación acción educativa (Elliott, 1996 y Restrepo, 2009), se destaca que su fundamentación epistemológica y metodológica coincide con los principios de la *ciudadanía creativa*, dado que esta, también realza la necesidad de construir una vida mejor desde lo colectivo, involucrando a todas aquellas personas que comparten el mismo tiempo y espacio (Sátiro, 2019). Es así como el ejercicio de la ciudadanía como una acción creativa, acompasado con la investigación acción educativa, declaran la importancia de empoderar a la comunidad, en este caso a los niños, junto con sus docentes y familias de los centros educativos, para desarrollar una idea que pueda convertirse en acciones tendientes a transformar las condiciones que afectan su entorno, como el manejo inadecuado de basuras, la contaminación del medio ambiente, el descuido de la naturaleza, la inseguridad social, entre otros.

Esta iniciativa de participación ciudadana articulada por la generación de *microproyectos*, sigue los mismos principios de la investigación acción educativa, que radica en la identificación de relaciones desiguales que promueven la inequidad y la injusticia en los diferentes contextos. Por tanto, la acción se convierte en la base fundamental que aporta al cambio en búsqueda de la igualdad y la democracia desde el saber y la acción de la misma comunidad (Sandoval, 1996). Considerar el proceso de *ciudadanía creativa* como una investigación acción educativa

no constituye el fin último de la investigación, sino que más bien se le ve como un medio para orientar la planeación de la acción social organizada, que se encauza a la transformación de algún tipo de realidad social que le

resulta insatisfactoria al grupo humano involucrado en el proceso investigativo. (Sandoval, 1996, p. 71).

Desde esta perspectiva, la acción de transformación ciudadana en cada uno de los centros educativos se vislumbra en el momento en que se identifica una problemática del contexto, surge una idea para atender esa problemática, se consolida dicha idea, se ejecuta y finalmente se evalúa. Los pasos anteriormente mencionados hacen parte, tanto del proceso creativo que se implementa para construir desde la colectividad los *microproyectos de ciudadanía creativa*, como de la investigación acción educativa, en la medida que permite propiciar procesos desde perspectivas dialógicas, en las que se comprende la acción a través de la transformación del contexto en el cual emergen (Bejarano et al., 2017).

A partir de lo anterior, es importante destacar que la investigación acción educativa y consecuentemente la *ciudadanía creativa* se comportan como un método de investigación orientado bajo los supuestos epistemológicos de la investigación cualitativa (Bonilla-Castro y Sehk, 2005; Buendía et al., 2005; Pérez, 2007; Sampieri y Torres, 2018; Soto, 2021), los cuales se centran en los siguientes aspectos: a) las metodologías cualitativas plantean una realidad epistémica, en la que se requiere de un sujeto cognoscente cuya comprensión y análisis depende de sus formas de percibir y actuar; b) se da total importancia a la interacción entre investigador e investigado, por lo que es necesario hacer parte de la realidad para poder comprender sus lógicas internas y c) los diseños son emergentes y se pueden hacer transformaciones a partir de los hallazgos que se dan en el proceso, asimismo las conclusiones se dan a través del diálogo, de la interacción y de las vivencias propias de la persona (Sandoval, 1996). Al estar instalados en esta comprensión, se realiza la interacción entre investigadores y participantes de la investigación, lo cual pauta una relación dialógica bidireccional de todos los miembros involucrados en dicho acto, que es en sí mismo una experiencia de transformación social.

La población que participó en la investigación está conformada por quinientos veinticinco niños, de quienes se seleccionó una muestra no

probabilística conformada por conveniencia de ciento veintinueve, los cuales hacen parte de los cinco centros educativos, que se encuentran divididos de la siguiente manera: CAI- Albert Einstein, 25; Jardín Infantil Emmanuel, 21; Jardín Infantil Alejandría, 30; Jardín Infantil George Williams, 27; y Asociación Il Nido del Gufo, 26. Los criterios para dicha selección se regulan bajo los siguientes parámetros: que el grupo seleccionado no supere los veinticinco a treinta niños, que tengan edades entre los tres y seis años y cuenten con la posibilidad de asistir permanentemente a las comunidades de diálogo; criterios que atienden a los requerimientos didácticos de este tipo de propuestas filosófico-educativas.

Para la recolección de la información se utiliza como técnica la observación participante cuyos registros se hacen mediante diarios de campo y fichas de observación, para esta última técnica de recolección, se diseñan dos tipologías de ficha, una para registrar los comportamientos que dan cuenta de las *habilidades de pensamiento* de los niños antes y después de participar en las veintitrés comunidades de diálogo; la otra para documentar la *evaluación figuroanalógica* al finalizar cada uno de los encuentros. El diseño y aprobación de las fichas de observación se lleva a cabo por el equipo de coinvestigadores, conformado por un grupo interdisciplinario, en el que se destaca la participación de dos expertos en *FpN* y una experta en *ciudadanía creativa*; de esta manera, los criterios de observación planteados en cada ficha, además de responder explícitamente al objetivo y respectivo diseño investigativo, también refleja especificidad conceptual y metodológica, propios de la iniciativa filosófico-educativa adoptada en la presente investigación.

Una vez diseñadas y aprobadas las fichas en las mesas de trabajo del equipo de investigadores, bajo la tutela directa de los expertos temáticos en *FpN* y *ciudadanía creativa*, dicho instrumento da cuenta de los siguientes parámetros de registro acordes a la metodología cualitativa (Valles, 1999): a) tener claro el escenario sobre el que se va a desarrollar la observación (comunidad de diálogo, actividades desarrolladas en los centros educativos y diferentes sesiones de diálogo) y los espacios de participación de los niños

en sus hogares y centro educativo (juegos, tareas del hogar, actividades de la vida diaria y ejecución de tareas académicas); b) centrar la atención en las interacciones de cercanía y de distancia que se presentan entre los niños con sus pares, facilitadores, docentes y cuidadores; c) centrar la atención en las seis *habilidades de pensamiento* que utilizan los niños en los jardines infantiles y en sus hogares, las cuales se registran a partir de conductas observadas dentro de cada ficha; d) identificar las diferencias que se presentan respecto a las *habilidades de pensamiento* en las interacciones de los niños con sus pares, cuidadores, docentes y facilitadores.

Por su parte el diseño del diario de campo (Porlán y Martín, 1996) se acoge al planteamiento desarrollado en el Grupo MARFIL de UNIMINUTO, el cual estructura el registro de la experiencia de comunidades de diálogo de acuerdo a cuatro criterios: 1) la descripción de la actividad, 2) el análisis, 3) reflexiones y 4) las evidencias de la sesión implementada. En el primer fragmento, tres aspectos orientan la elaboración del diario: *diálogo con el texto*⁴, *diálogo con el otro*⁵ y *diálogo consigo mismo*⁶. En el siguiente apartado se escriben los aspectos destacados y por mejorar identificados en la comunidad de diálogo; en el tercer componente, el facilitador desde una mirada introspectiva, registra sus opiniones, percepciones y emociones suscitados durante el desarrollo de la comunidad de diálogo. En el cuarto apartado se alojan las fotos y el link en el que reposen los videos.

Fieles a una postura ética comprometida con el tratamiento respetuoso y responsable de todos los involucrados en la investigación, así como de la información que de allí surge, como parte de las consideraciones éticas todos los participantes firman un consentimiento informado. Se sigue el código deontológico y bioético en el proceso de recolección de la

4 En el 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.

5 En el 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.

6 En la última actividad se quiere favorecer de manera específica el pensamiento autónomo en el sujeto participante y la reflexión sobre su propio pensamiento.

información según lo establecido en la Ley 1090 del 2006 y la investigación no presentó ningún riesgo para los participantes según lo establece la Resolución 008430 de 1993.

Todos los datos recolectados durante el proceso investigativo se procesan con el uso de herramientas como el Software Nvivo versión Release 1.6.1. (1137) con licencia y Microsoft Excel 2021. Del tratamiento y respectivo análisis que hacen los investigadores de este insumo, lo que posibilita dar cuenta del análisis recogido en el trabajo de campo que se presenta en el siguiente capítulo.



Capítulo 4.

El viaje de las infancias para fortalecer su *pensamiento multidimensional* y ejercer la *ciudadanía creativa* como acción de transformación social

Este libro, igual que la aventura de un viaje, está cargado de aprendizajes y nuevo conocimiento que emanan de las experiencias que viven los tripulantes; estas experiencias se convierten en las historias, los hallazgos que llenan de significado al viaje y al viajero, es decir la investigación en sí misma. Es así como paulatinamente se enuncian los recorridos a través de los cuales se favorece el desarrollo del *pensamiento multidimensional* de las infancias, lo que a su vez les permite el ejercicio de una *ciudadanía creativa* para aportar a la transformación social en respuesta a las necesidades que encuentran en sus contextos. Este planteamiento, al ser declarado como interés prioritario de la investigación, se constituye en el eje sobre el cual gira el presente capítulo en tanto su consigna es presentar los hallazgos investigativos que dan cuenta de dicho propósito.

En este apartado el lector se aproxima a la comprensión analítica del tratamiento de los datos, sobre el cual emergen cuatro hallazgos principales con el respectivo desglose argumentativo. El primero aborda

las transformaciones críticas, éticas y creativas de las infancias correspondientes a las dimensiones del pensamiento mediante el fomento de sus *habilidades*; en el segundo, se presenta la comunidad de diálogo como un ambiente de aprendizaje en el que se favorece la educación filosófica y lúdica en primera infancia; el tercero profundiza sobre el rol del facilitador en el marco de las comunidades de diálogo desde la promoción de la indagación filosófica de las infancias, que posibilita que estas descubran el sentido de la experiencia y, por último, el cuarto hallazgo, analiza la puesta en escena de la *ciudadanía creativa* como la generación de acciones participativas desde las infancias para aportar a la transformación social de sus realidades.

- La transformación de las dimensiones *crítica, ética y creativa* de las infancias mediante el fomento de las *habilidades del pensamiento*

Los hallazgos que dan cuenta del desarrollo del *pensamiento multidimensional* de las infancias se abordan en tres momentos específicos del viaje, cada uno de estos se enfoca en un interrogante y cada interrogante a su vez es el faro que orienta el proceso de evaluación que se desarrolla en el proyecto. Como en todos los viajes hay personas que hacen parte de la experiencia que enriquecen y dan sentido a las historias que se narran tras la aventura. En este sentido, vale la pena realizar un reconocimiento a quienes por medio de su voz permiten conocer a los niños desde los significados que ellos mismos construyen de sus interacciones y que dan sentido a las relaciones que tejen con aquellos seres fantásticos. Los cuidadores, los agentes educativos y los facilitadores de las comunidades de diálogo, permiten aproximarse a los participantes, para responder a las tres preguntas faro. A su vez, los niños son quienes, a partir de su voz, son capaces de manejar el timón del *pensamiento multidimensional*.

El *pensamiento multidimensional* es el timón que permite navegar en este fantástico viaje, estas direccionalidades que permite ver algunos ecosistemas, pero que en sus profundidades y lugares más recónditos

esconde una serie de experiencias que valen la pena ser exploradas en su majestuosidad y complejidad. Es así como, el *pensamiento multidimensional* se aborda desde la analogía del océano. Lipman (1998) menciona que la “riqueza, coherencia e indagatividad pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía” (p. 62). Por tanto, este tipo de pensamiento abarca una multiplicidad de conexiones, relaciones, elementos, *habilidades* y capacidades que deben ser potenciados para que se pueda hablar claramente de un pensamiento complejo. De esta manera, la exploración sobre ese océano se realiza a partir de tres preguntas que guían como faro: ¿cómo eran las *habilidades de pensamiento* de los niños antes de su participación en el proyecto?, ¿cómo se puede promover un *pensamiento multidimensional* a partir de las *comunidades de diálogo*?, y ¿qué sucede con las *habilidades de pensamiento* tras la participación de los niños en el proyecto?

Para dar respuesta a los tres interrogantes faro, cada embarcación sigue una ruta en la que se tiene contacto con los diversos participantes y en la que a su vez se desarrolla el ejercicio evaluativo frente a los objetivos que se contemplan para el proyecto. Es importante recalcar que, para el viaje, se comprende evaluar como un proceso complejo que implica una perspectiva holística, partiendo de la idea en la que al valorar se promueve el desarrollo de *habilidades de pensamiento* y en la que quienes participan del proceso juegan un rol activo en dicho proceso evaluativo.

En el primer interrogante faro, ¿cómo eran las *habilidades de pensamiento* de los niños antes de su participación en el proyecto? Para ello se diseña una sesión de comunidad de diálogo en la que se usa el cuento de *Garbancito*¹ dicha comunidad permite la exploración de las *habilidades de pensamiento* a partir del desarrollo metodológico propuesto por el Grupo MARFIL de UNIMINUTO. Adicionalmente, se aplica una ficha de observación sobre los niños participantes, dirigida a cuidadores, agentes

1 El cuento de *Garbancito* es de la autoría de Angélica Sátiro e Irene de Puig, se puede encontrar en el libro *Jugar a Pensar con cuentos* (2004) de la Editorial Octaedro.

educativos y facilitadores, previo a las comunidades de diálogo, en la que se registra la *percepción* que estos tienen en relación con diversos elementos que son propios del *pensamiento multidimensional* (toma de decisiones; influencia de pares o familiares sobre sus acciones; autonomía; identificación y expresión de ideas; búsqueda de alternativas; reconocimiento de prejuicios; capacidad de indagación; creatividad; curiosidad; escucha activa y respeto hacia los demás).

El segundo interrogante faro, ¿cómo se puede promover un *pensamiento multidimensional* a partir de las comunidades de diálogo?, se aborda a partir del estudio de diarios de campo que dan cuenta de la ejecución de las comunidades de diálogo lideradas por facilitadores y del registro derivado de una ficha aplicada durante el momento de la *evaluación figuroranalógica*, en la que se busca que los niños participantes desplieguen su *habilidad de razonamiento analógico* y así puedan dar cuenta de su sentir.

Para el tercer interrogante faro, ¿qué pasó con las *habilidades de pensamiento* tras la participación de los niños en el proyecto?, se indaga con los actores participantes, respecto a los avances identificados durante el proceso, con relación a las *habilidades del pensamiento multidimensional*, para ello se aplica la misma ficha de observación sobre niños después de la implementación de las comunidades de diálogo, dirigida a cuidadores, agentes educativos y facilitadores, en la que nuevamente se registra la *percepción* enmarcada a partir de los criterios de primera aplicación de la ficha de observación. La Figura 2 que se presenta a continuación señala la ruta que se sigue para responder los tres interrogantes faro:

La exploración del *pensamiento multidimensional* lleva a observar múltiples *habilidades* que contemplan la fusión entre el *pensamiento crítico, ético y creativo*, en tanto ninguno configura por sí mismo la totalidad del pensamiento (Lipman, 2016), lo que ofrece un panorama integrador, holístico y sistémico del mismo. En este punto vale la pena aclarar que las tres dimensiones del *pensamiento multidimensional*, no se deben comprender de manera aislada o fragmentada la una de la otra, sino que constituyen requisitos que deben ser tratados de forma totalmente igualitaria

para configurar procesos educativos centrados en la apuesta por propiciar espacios, prácticas y escenarios para pensar por sí mismo con los niños en diversos contextos.

Figura 2. Los tres faros del viaje



Fuente: Elaboración propia

Comprender esta forma de pensamiento lleva a reconocer que existen diversas *habilidades* cognitivas que componen esa complejidad dentro del pensamiento, Sático (2019) refiere que las *habilidades de pensamiento* son una clasificación tangible que permite realizar intervenciones pedagógicas claras y objetivas, sin caer en reduccionismos sobre el pensamiento. En otras palabras, dichas *habilidades* son esas criaturas diversas, de diferentes colores, tamaños y texturas que existen en el océano y que dan sentido a su existencia. Estas *habilidades* son las que pretermiten conocer y tener un mayor acercamiento al timón del pensamiento de los niños. Es así como, después de conocer la ruta que sigue la embarcación para dar respuesta a los tres interrogantes faro, se procede a sumergirse en ella argumentativamente para identificar cada uno de ellos.

Faro 1: ¿Cómo eran las *habilidades de pensamiento* de los niños antes de su participación en el proyecto? El océano del pensamiento de los niños es un territorio sin explorar, eso no significa que no haya nada allí, por el contrario, existe un lugar imponente al que se debe ingresar para poder conocerlo, investigarlo, descubrirlo, construirlo y potenciarlo a partir

de la participación y vinculación desde las comunidades de diálogo que se desarrollan en cada una de las embarcaciones. En este primer faro se cuenta con las voces de los cuidadores, agentes educativos y facilitadores, quienes son esa luz sobre la que se orienta esta parte de la travesía. Tras el análisis de los relatos que realizan estos actores, se evidencia el siguiente argumento: los niños a lo largo de su transcurrir vital cuentan con ciertas *habilidades del pensamiento* en sus contextos familiares y escolares, sin embargo, estas *habilidades* se deben potenciar para contribuir al desarrollo de un *pensamiento multidimensional*.

Frente a este componente, a nivel general se identifican algunas capacidades en los niños relacionadas con la posibilidad para tomar decisiones, expresar sus ideas, preguntar cuando no comprenden la situación y buscar posibilidades frente a aquellas situaciones en las que las cosas no salen como se planearon. En este sentido, aproximarse a las *habilidades de pensamiento* (*percepción, conceptualización, razonamiento, investigación y traducción, y sociales*), permiten comprender su variabilidad y variación, para ello se procede a realizar un acercamiento a los seis grupos de *habilidades* y así conocer cuál es su estado inicial, sin desconocer que estas parten de un gran ecosistema y que en el momento de la indagación hay algunas que no evidencian explícitamente, sin embargo puede que estén inmersas dentro de la complejidad del pensamiento.

Respecto a las *habilidades de percepción*, Sático (2018) enfatiza que percibir hace referencia a relacionar lo que está fuera de sí con la capacidad interna para aprehender e interpretar los estímulos exteriores. La *percepción* implica entonces *observar, escuchar atentamente, saborear/degustar, oler, tocar, percibir movimientos (cinestesia) y conectar sensaciones (sinestesia)*. En correspondencia con lo anterior, la investigación devela, que en su gran mayoría los niños participantes comprenden el mundo primordialmente a partir de la *observación* y la *percepción* de sus movimientos, atravesados por estímulos y situaciones que se presentan en sus contextos. En cuanto a la *habilidad de observación* de los niños se identifica que aparte de permitirles conocer el mundo, ejerce una gran influencia en el modelamiento de sus conductas, lo que tiene un impacto significativo para su desarrollo;

sin embargo, en la mayoría de los casos, los agentes educativos, califican las conductas que aprenden los niños de sus pares como problemáticas dentro del contexto social manifestando que pueden afectar las relaciones con pares y docentes.

Respecto a la *habilidad* de los niños para *percibir sus movimientos*, se identifica que es una forma de conocer el mundo y acercarse a aquellos elementos que son desconocidos para sí mismos, lo que les brinda la posibilidad de tejer nuevas y diversas relaciones con el espacio que habitan. De allí que, el cuerpo del niño sea comprendido como un cuerpo en movimiento, como un territorio extenso de estímulos táctiles y sensaciones que le permiten explorar significativamente su entorno. En este orden de ideas, algunos agentes educativos enfatizan la importancia de propiciar actividades lúdico-pedagógicas, que le permitan al niño explorar desde el sentido del tacto, con el uso de materiales como plastilina, arcilla, entre otros. Al respecto algunos agentes educativos y cuidadores destacan lo siguiente:

“Cuando son actividades de sentir, de tocar cosas de palpar, se sienten felices” [...] “Si es una niña que siempre quiere estar en movimiento y realizando cosas nuevas por hacer” [...] “Tienden a repetir lo mismo que dicen sus pares”. (Ficha de observación de agentes educativos - Jardín Infantil George Williams).

“La niña observa y escucha lo que se le dice y así mismo interioriza esas palabras ya sea para bien o para mal” [...] “Quiere hacer las cosas que observa en su alrededor”. (Ficha de observación de agentes educativos - Jardín Infantil Enmanuel).

“Reconoce los muñecos que le agradan” [...] “Con su corta edad tiene claro lo que le gusta” [...] “Presta atención y sigue indicaciones cuando la envío a traer algo”. (Ficha de observación de cuidadores CAI- Albert Einstein).

Al llevar a cabo un acercamiento de las observaciones citadas anteriormente, se muestra que la *habilidad de percepción* implica el desarrollo de otra serie de *habilidades* que se ponen en evidencia en la medida que el

niño construye una imagen acerca del mundo. En este sentido se identifica que la *habilidad* de los niños para *clasificar* y tomar decisiones a partir de categorías se relaciona con la posibilidad de realizar conceptualizaciones. Desde la perspectiva de Lipman (1998) se reconoce que *conceptualizar* implica la organización de la información teniendo en cuenta elementos que se pueden relacionar entre sí, con el fin analizarlos y clarificarlos, lo que permite emitir un juicio. De esta forma, las observaciones registradas en la ficha permiten evidenciar que los niños clasifican los objetos utilizando categorías estéticas, como “bonito”, “feo”, “me gusta” y “me disgusta”, las cuales les son útiles, por ejemplo, al momento de tomar una decisión relacionada con la ropa que desean vestir o con los juguetes con los que quieren desarrollar alguna actividad lúdica. No obstante, en el momento en el que se les solicitan a los niños que construyan argumentos frente a sus elecciones, no profundizan en las ideas que pueden orientar frente a las razones de su elección. Por lo general, los participantes recurren al uso de ejemplos a partir de situaciones de su vida cotidiana para explicar ideas generales, al respecto se pueden tomar en cuenta las siguientes observaciones:

“Comenta algunas situaciones de su vida tomándolas como ejemplo del tema tratado” y “elige qué ropa ponerse, qué colores de pintura usar” [...] “Mi hijo a través de nuestro apoyo, logra tomar decisiones solo, como elegir qué ropa ponerse, qué quiere jugar o qué quiere comer”. (Ficha de observación de agentes educativos y cuidadores - CAI- Albert Einstein).

“Ocasionalmente toma decisiones, porque hay momentos en que espera que el adulto le dé indicaciones” [...] “Siempre utiliza ejemplos de sus rutinas habituales”. (Ficha de observación de agentes educativos - Jardín George Williams).

“El niño hace referencia a lo que desea, en cuanto juego, vestido, comida”. (Ficha de observación de agentes educativos - Jardín Enmanuel).

Frente al empleo de razones lógicas que los niños utilizan para explicar alguna situación, existe una limitante que puede estar relacionada con el estado del desarrollo de su lenguaje verbal, ya que, en la edad comprendida entre los tres y cinco años, no todos hablan claramente o su léxico es reducido, por lo que deben utilizar otras formas de expresión diferentes al lenguaje oral. De acuerdo con estos planteamientos, el presente argumento, como parte del hallazgo, articula los dos siguientes grupos de *habilidades*: el primero, tiene que ver con las *habilidades de razonamiento* y el segundo, con las *habilidades de traducción*.

En relación con las *habilidades de razonamiento*, las observaciones presentadas anteriormente permiten identificar que los niños toman decisiones relacionadas con aquellos elementos que les son familiares, como el vestido y la alimentación; no obstante, a los niños desde el lenguaje oral se les dificulta el *razonamiento analógico*, se les complejiza *establecer criterios* y en algunos casos no establecen con fluidez las relaciones *causa-efecto*. Por el contrario, frente a las *habilidades de traducción* se les facilita la expresión a partir de lenguajes artísticos, por ejemplo, usan el dibujo para plantear sus ideas; asimismo, por medio del movimiento o de expresiones faciales manifiestan lo que desean. Dichas formas de expresión se pueden relacionar con la capacidad de *inferir* con la que cuentan los niños, la cual va más allá del lenguaje verbal, tal como se registra a continuación:

“Al momento de hacer alguna actividad artística muestra fluidez y comprensión en su expresión” [...] “Inventa juegos, arma castillos con los muebles” [...] “Le gusta expresarse con colores y papel” y “Sara, a pesar de ser tan pequeña tiene un gran nivel de autonomía y siempre tiende a hacer lo que ella considere se debe hacer en ese momento”. (Ficha de observación de facilitadores y cuidadores - CAI- Albert Einstein).

“En los juegos sí hace lo que a ella le llama la atención y es capaz de hacerlo sola” [...] “Es capaz de jugar sola, pero sin comunicar, es más por señas” [...] “Hace dibujos y tienen pequeños detalles de lo que quiere mostrar” [...] “Él decide si hace la actividad o no y si quiere jugar con unos elementos

o con otros”. (Ficha de observación de agentes educativos - Jardín George Williams).

“Cuando dibujan o arman cosas con fichas” [...] “Inventa juegos, muñequitos hace formas con la comida, etc.” (Ficha de observación de cuidadores - Jardín Alejandría).

En relación con las *habilidades de investigación* algo que llama la atención, en concordancia con los planteamientos de Lipman (1998), es que, en el caso de los niños participantes, aun cuando existen algunas *habilidades* más desarrolladas que otras, se evidencia que estos aprenden “a conectar sus experiencias presentes, con lo que ha sucedido anteriormente y con lo que puede esperar del futuro” (p. 86). Lo que se encuentra en las observaciones de los actores es que reconocen que los niños indagan acerca de aquellos fenómenos que les son desconocidos, se interesan por conocer sus causas y utilizan la pregunta como herramienta para conocer el mundo, esto se considera como un primer paso frente al fortalecimiento de las *habilidades de investigación*. A pesar de la capacidad de los niños para formular preguntas, los agentes educativos y facilitadores reconocen que no profundizan en las respuestas y que evitan cuestionar los planteamientos de las personas que identifican como figuras de autoridad. Esto reafirma los planteamientos de Lipman (1998) debido a que considera que las *habilidades de investigación* se desarrollan de manera continua a partir de las edades.

“Sí, adicional se cuestiona de lo que observa en el medio” [...] “Pregunta todo aquello que observa y no conoce o no tiene el significado” [...] “A la hora de crear si no cuenta con su material hace uso de lo que posee” [...] “Siempre está explorando y preguntando un ¿por qué?” (Ficha de observación de facilitadores, agentes educativos y cuidadores - CAI- Albert Einstein).

“Él explora sus entornos buscando solución a las incógnitas que les surgen” [...] “Explora y busca soluciones ante las dificultades y tiende a asustarse y se

frustra con facilidad”, “Siempre está cuestionando o preguntando si algo está bien o qué se debe mejorar”. (Ficha de observación de agentes educativos - Jardín George Williams).

“Los expresa, pero no se detiene a profundizarlos, ni se interroga frente a ellos” [...] “No se abre a la posibilidad de propuestas alternativas, solo sigue las indicaciones dadas” (Ficha de observación de facilitadores - Jardín Alejandría).

“Expresa sus puntos de vista, sin embargo, no profundiza ante la posibilidad de explorar otras alternativas” [...] “Realiza diferentes cuestionamientos con relación a las orientaciones que brinda la facilitadora y los planteamientos hechos en el cuento”. (Ficha de observación de facilitadores – Asociación Il Nido del Gufo).

Si bien, la capacidad para profundizar o cuestionar las ideas del otro forma parte de las *habilidades de investigación*, se requiere también que el niño desarrolle las *habilidades sociales* para elaborar dichos cuestionamientos, ya que se requiere una escucha activa, empatía y una postura de respeto por el otro. Los ejercicios ciudadanos deben responder a los encuentros colectivos y a la identificación de necesidades sociales (Dumett et. al, 2017). Los relatos analizados permiten clarificar que el reconocimiento social es primordial para el desarrollo del pensamiento de los niños, sin embargo, se les dificulta adquirir posturas críticas frente a lo que observan en la interacción con los otros. Asimismo, pocas veces profundizan sobre aquellas ideas que expresan las figuras de autoridad. El pensamiento de los niños participantes en algunas ocasiones puede ser egocéntrico y se caracteriza por reafirmar las ideas desde sus propias creencias, sobre las cuales se busca comprender el mundo. Las principales habilidades sociales que se reconocen en los niños de esta etapa se relacionan con la colaboración, solidaridad y simpatía, sobre todo cuando identifican emociones de tristeza que pueden reflejar sus pares, lo que se evidencia en los siguientes fragmentos:

“Logra sobreponer sus ideas frente a los demás, incluso frente a los adultos”, “suele llorar mucho, no se relaciona con sus compañeros” [...] “Es cordial y atenta con sus pares” [...] “Está pendiente de las problemáticas de los otros compañeros” [...] “Siempre que ve a alguien triste o llorando se percibe como se conmueve y quiere saber las razones”. (Ficha de observación de agentes educativos, facilitadores y cuidadores CAI- Albert Einstein).

“Siempre se interesa por ser sociable y compartir con los demás” [...] “Ocasionalmente juega bajo reglas del respeto, pero así mismo hay momentos que se le olvida la importancia del mismo” [...] “Es sensible a lo que puede sentir el otro y pregunta por qué el niño/a se siente así”. (Ficha de observación de agentes educativos - Jardín George Williams).

“Cuando ve a alguien triste se sienta al pie a preguntar qué pasó” [...] “Se interesan y preocupan qué le pasa a esa persona”. (Ficha de observación de cuidadores - Jardín Alejandría).

“La niña comenta cuando siente algún tipo de molestia, tanto en ella como en sus compañeros” [...] “Siempre está atenta a sus amigos dentro del aula y observa y acompaña”. (Ficha de observación de agentes educativos - Jardín Enmanuel).

El recorrido que se presenta en el primer faro de esta travesía permite concluir que, los niños manifiestan diferentes *habilidades* a nivel social, perceptual, investigativo, de *razonamiento*, de *conceptualización* y de *traducción*, las cuales seguramente fueron potenciadas por medio de las interacciones que tienen en sus diferentes contextos a lo largo del transcurrir vital. Sin embargo, estas *habilidades* deben ser estimuladas para permitir el fortalecimiento gradual que contribuya al desarrollo de un *pensamiento multidimensional*. De esta manera es importante promover prácticas educativas desde las comunidades de diálogo que estimulen el *pensamiento crítico, ético y creativo* de los niños. Lo planteado hasta aquí direcciona al segundo faro sobre el que se abordan los componentes en este viaje; en

este faro se da respuesta sobre la metodología que se lleva a cabo en las sesiones desarrolladas y en los procesos de evaluación en cada uno de los centros educativos.

Faro 2: ¿Cómo se puede promover un *pensamiento multidimensional* a partir de las comunidades de diálogo? El viaje realizado muestra la particularidad de los procesos educativos en contextos formales y no formales, lo que lleva a reconocer que desde diversas áreas de conocimiento se busca responder a la pregunta ¿cómo se puede potenciar el pensamiento en los niños? En el campo de la educación, la filosofía, la psicología y la pedagogía se abordan algunos estudios y formulan propuestas en las que se busca responder a este cuestionamiento, esto con el interés de promover *habilidades de pensamiento* que permitan a las infancias desarrollar al máximo su potencial para generar un impacto en diferentes esferas de la sociedad. Lo anterior, lleva a comprender que no existe una única respuesta frente a cómo se debe promover el pensamiento, puesto que esta pregunta puede dirigir a una multiplicidad de respuestas, que, seguramente seguirán transformándose y abriendo paso a nuevos lugares por explorar. De esta manera, la presente pregunta faro muestra las reflexiones que surgen tras la participación de los niños en las comunidades de diálogo, asimismo se presentan las ideas que se vislumbran tras la metodología de *evaluación figuroanalógica* llevada a cabo durante el proyecto.

La implementación de las comunidades de diálogo con niños de primera infancia es desafiante y genera retos constantes que deben ser atendidos por quienes desarrollan el rol de facilitadores. Así como se presenta en la primera pregunta faro, los niños llegan con una serie de *habilidades* a nivel *perceptual, investigativo, conceptual, social, de traducción y de razonamiento* que les permiten desarrollar tareas y establecer interacciones durante su transcurrir vital, no obstante, es necesario potenciar dichas *habilidades* con el fin de promover un *pensamiento multidimensional*; es así como en las sesiones se trabaja con los niños en cada uno de los tres momentos de diálogo propuestos por el Grupo MARFIL - UNIMINUTO (*diálogo con el texto, diálogo con el otro y diálogo consigo mismo*).

Desde esta perspectiva se entiende la comunidad de diálogo como un espacio de encuentro en el marco del proyecto, de la embarcación, en el que se generan ideas, surgen percepciones y se exploran los sentires, a partir de la contemplación, la interpretación y la aplicación (Rojas, 2016). Estas formas de diálogo permiten que los niños desarrollen sus *habilidades de pensamiento*, aunque este proceso tiene más aristas, formas y colores debido a las características propias de la población de niños que participan de las sesiones. Tal y como se observa a continuación, tras la revisión de los diarios de campo de las sesiones, se destacan algunos momentos clave que se consideran esenciales en el momento de trabajar con la primera infancia.

En el primer momento se desarrolla la actividad inicial, que da apertura a la comunidad de diálogo, esta propicia el interés de los niños para que participen activamente de cada uno de los momentos. Por tanto, es importante que en este punto se desarrollen actividades en las que se fomente la *percepción* y que se cautive la atención de las infancias participantes, por ejemplo, el movimiento, los sonidos de instrumentos musicales o la invitación a cantar canciones que sean conocidas por los mismos integrantes de la comunidad de diálogo. Adicionalmente, en algunas de las instituciones en cada sesión asignan un rol de facilitador a uno de los participantes, sobre todo en aquellos casos en los que al niño se le dificulta participar o expresar sus ideas en público.

El segundo momento, *diálogo con el texto*, se relaciona con la aproximación que tienen las infancias con una obra y se exploran aquellas ideas que surgen tras la estimulación perceptiva y sobre la que se genera el diálogo a partir de una idea orientadora (Rojas, 2016). Los textos que se utilizan en las sesiones tienen un claro componente narrativo a partir de cuentos, novelas y relatos diversos. En este punto para promover la escucha en los niños, los facilitadores usan imágenes o caracterizan los personajes con el fin de vincular al participante en este momento del encuentro. A pesar de las diversas estrategias que se utilizan en algunas sesiones los niños presentan dificultades para centrar su atención en el cuento. Vale la pena aclarar que, esta situación fue recurrente al inicio del proceso, pero a

medida que avanzan las sesiones se percibe que los niños se vinculan más con este momento del diálogo, lo que se relaciona con la importancia de la constancia en este tipo de procesos. Si se quieren ver transformaciones los procesos deben ser constantes y perdurar en el tiempo. Algunos de los fragmentos registrados en los diarios de campo que dan cuenta de ello son:

El incremento del movimiento, las canciones y el juego es algo que permite profundizar más en las reacciones de los niños, por lo que se obtienen diferentes perspectivas en la intención de la comunidad. La incorporación de los juguetes es algo que facilita las interacciones. (Diario de campo 4 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Se da inicio a la comunidad con una canción muy divertida, vamos a empezar a movernos, a bailar, a divertirnos por todo lado, pero tenemos que estar en silencio porque cuando la música se congela y se apague vamos a quedar congelados cuando vuelva a sonar empezamos a bailar cuando se apague estatuas y tenemos que estar en la pose que quedemos. (Diario de campo 5 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Emanuel).

Los dibujos tienen una intención definida, pese a que están en garabateo y aún no es clara su estructura. (Diario de campo 3 – CAI Albert Einstein).

La lectura es complicada para la edad de los niños y eso crea dispersión. (Diario de campo 3 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

En el tercer momento, el *diálogo con el otro* es donde surgen las preguntas y se plantean a los demás participantes para que de esta manera se desarrolle el diálogo filosófico (Rojas, 2016). Algunas de las reflexiones que se señalan en los diarios de campo tienen que ver con la capacidad de los niños para formular diversos tipos de preguntas, no obstante, el rol del facilitador en este punto es clave con el fin de ayudar a las infancias a

que hagan preguntas y que estas se vayan formulando correctamente de manera progresiva.

Lo anterior debido a que la mayoría de los cuestionamientos se enfocan en aspectos descriptivos del cuento o en preguntas causales relacionadas con las situaciones que se desarrollan en las tramas narrativas; por tanto, el facilitador puede estimular la elaboración de interrogantes que permitan la articulación de eventos entre lo que pasa en el texto y las situaciones que acontecen en la cotidianidad o articularlas con fenómenos que sean de interés para los niños, por ejemplo: vida, muerte, amistad, solidaridad, ayuda o compañerismo, entre otros. Adicionalmente, un punto que llama la atención tiene que ver con la capacidad de escucha de los niños que se promueve propiciando recursos como el muñeco de la palabra, el cual regula que todo el que quiera pueda tener su momento para hablar y sus pensamientos puedan ser escuchado.

Durante el diálogo los facilitadores deben tener la destreza de conectar las ideas que surgen con el uso de *ejemplos, contraejemplos, definir conceptos, clasificar, agrupar, formular hipótesis, comparar, contrastar, buscar alternativas, inferir, relacionar causas-efectos, establecer analogías, establecer criterios, relacionar partes y todo, buscar y dar razones*, entre otras. Los siguientes fragmentos que se abstraen del diario del campo, corroboran los planteamientos identificados relacionados al *diálogo con el otro*.

La elaboración de razones es algo que cuesta trabajo y por ello se percibe simplicidad en su respuesta. (Diario de campo 3 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Se desarrollan habilidades perceptivas, formulan hipótesis, establecen semejanzas y diferencias, explicar, narrar y describir. (Diario de campo 13 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Realizamos siluetas de los cuerpos de cada uno y esta actividad fue muy provechosa para el grupo, pues les encanta verse reflejados en un papel,

comparar e identificarse con los cuerpos, se pegaron las siluetas en la pared y allí se hacen preguntas sobre los tamaños y formas de las siluetas, ¿cuál es la más baja?, ¿alta?, algo muy curioso es que, al invitarlos a medirse en las siluetas de los otros compañeros, algunos son reacios a compararse, pues buscan es la suya. (Diario de campo 13 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

A modo de conclusión y reflexión general, se puede manifestar que para ser la primera sesión de comunidad de diálogo el proceso se dio de una manera organizada, claro está que en ocasiones los niños estaban un poco dispersos pero la llegada del mono cucú los hizo concentrarse en la discusión y participar activamente. De igual forma, esta comunidad de diálogo ayudó en el fortalecimiento de *las habilidades de pensamiento* como la interrogación, la *investigación*, la *traducción*, la escucha atenta y el *diálogo con el otro*. (Diario de campo 3 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

La comunidad de diálogo favorece las asociaciones que pueden realizar los niños de los objetos que se presentaron, para hacer las comparaciones entre grande y pequeño, además que se vuelve una experiencia significativa cuando pueden colocarse el objeto e incluso entrar dentro de él. (Diario de campo 12 – Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo)

La aplicación de la comunidad de dialogo logra evidenciar en los niños algunas habilidades del pensamiento como las de percepción, al escuchar y observar, de investigación al adivinar y averiguar, de conceptualización y análisis al establecer semejanzas y diferencias y al comparar y contrastar, también sociales al respeto de la opinión de los demás, de traducción y formulación al explicar, narrar y describir, y de razonamiento al buscar y dar razones, y al establecer criterios. (Diario de campo 6 – Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

En el cuarto momento tiene lugar el *diálogo consigo mismo*, lo que implica una condición ética en la medida que se espera que el sujeto alcance

un mayor nivel de autonomía (Rojas, 2016), puesto que promueve un sentido reflexivo con relación a los actos y a las propias ideas que surgen tras la experiencia. Este momento implica el uso de diversas *habilidades* con el fin de que los niños participantes en el marco de la comunidad de diálogo tengan la capacidad de pensar sobre sus creencias, autocorregirse, generar nuevos cuestionamientos y transformar ideas que hasta ese momento parecían certezas. La experiencia evidencia que la mayor parte los niños logra asimilar este momento recurriendo al uso de diversos lenguajes plásticos, artísticos, y aprovechan la creación de diferentes símbolos o elementos en los que pueden plasmar sus pensamientos; en algunas sesiones esta parte de la comunidad de diálogo invita a que los niños potencien su creatividad, tal y como se observa a continuación:

El uso de su pensamiento simbólico permite evidenciar habilidades como observación, identifican semejanzas y diferencias para luego comparar. (Diario de campo 6 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Amplían su vocabulario con el cuerpo “gesto” y esa simbología corporal ayuda a la expresión de sus pensamientos. (Diario de campo 6 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Consecuentemente, los cuatro momentos explorados muestran que las sesiones con niños de primera infancia deben ser dinámicas, tal y como sucede con los tripulantes de una embarcación, que necesitan de un movimiento y pensamiento constante, lo que se refleja en los planes de diálogo que propician la participación activa de los niños, aunque se espera mantener su estructura, puede ocurrir que se requiera hacer transformaciones atendiendo a las necesidades propias del contexto. Conforme a esto, se identifican una serie de recursos que se abordan en los diarios de campo y que permiten la fluidez en cada sesión, estos recursos se relacionan con el empleo de actividades lúdicas, uso de rondas infantiles, ejercicios que implican movimiento corporal y el uso de juguetes para buscar relaciones con objetos o situaciones.

Así como el desarrollo metodológico de la comunidad de diálogo permite el fortalecimiento de las *habilidades de pensamiento*, la evaluación durante las sesiones se convierte en un punto importante del proceso, de este modo, se plantea la metodología de la *evaluación figuroanalógica*, por medio de la cual se contempla el concepto de evaluación desde el siguiente planteamiento:

(...) evaluar lúdicamente, empleando el razonamiento analógico, tanto en la imaginación como en el entendimiento (...) cuando descubran que su pensamiento puede contener el mundo entero, también descubrirán que pueden imaginárselo, entenderlo y utilizarlo. Y todo esto se potencia invitándoles a evaluar a través de las representaciones de imágenes contenidas en las formas, los colores, los sonidos, los gestos y las propias palabras. (Sátiro, 2005, p. 27).

En este sentido, evaluar hace parte del proceso en la medida que promueve la autocorrección, la *imaginación* y el entendimiento, características importantes al hablar del *pensamiento multidimensional*. La metodología de *evaluación figuroanalógica* genera diversas reflexiones tras la experiencia acontecida en las sesiones. Entonces, se evidencia que durante la evaluación los niños comienzan a cuestionar sus propias respuestas, lo que permite comprender que el diálogo filosófico promueve el cuestionamiento de sus propias certezas.

Con relación al establecimiento de criterios dentro de la evaluación, en la mayoría de las sesiones se usan criterios cerrados, lo anterior debido a que en primera infancia se sugiere el desarrollo de criterios sencillos y claros para evaluar su propia conducta y la de los otros a partir de sentimientos y emociones (De Puig y Sátiro, 2000). Lo anterior se relaciona con algunas de las reflexiones de la evaluación en las que se indica, que a los niños se les facilita la evaluación cuando la asociación es en relación con algún sentimiento o emoción. Aunque un punto en común que se identifica en los diarios de campo tiene que ver con que los niños no comprenden los criterios y en algunos casos no realizan efectivamente la

analogía, lo que invita a pensar que este es un proceso del que se pueden obtener resultados de manera progresiva y que está articulado con todos los momentos de la comunidad de diálogo, a medida que los niños participan de este tipo de procesos seguramente sus *habilidades de pensamiento* se verán más potenciadas.

A los niños más pequeños se les brinda la plastilina, pero los niños no logran hacer nada en concreto, aunque al preguntarles cuál había sido su elección logran determinar entre peces y mariquita. Sin embargo, a los niños más grandes al darles la plastilina deben escoger si hacen una mariquita o los peces, de acuerdo con el personaje que se hayan identificado más, y se les enseña las tres imágenes de las mariquitas para que elijan como se sintieron en la sesión, 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 entre abiertas 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 3 - CAI Albert Einstein).

La *evaluación figuroanalógica* sigue siendo compleja para los niños, todos supieron escoger un color, no sabemos exactamente por qué lo escogieron, pero sí se evidenció que cada uno escogió uno y que no todos escogían el mismo, pero las razones que daban siempre eran “me he sentido bien”, “feliz”, se intentaba que dieran diferentes razones de por qué se habían sentido bien, solo un niño dijo que le había gustado jugar a adivinar gestos, todos los demás dijeron que bien o divertido o feliz. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 7 – Jardín Infantil George Williams).

Iniciamos mostrándole las imágenes a los niños para realizar la evaluación, les digo qué significa cada una, Grettel dice que con la que participó porque participó bien, haciendo flores del cuento, Neiker dice que con la que no trabajó y se le pregunta por qué y se le vuelve a explicar, y al hacerlo dice que, con la primera, porque participó haciendo muchas estrellas en la

actividad, Anyela dice que con la primera porque levantó la mano y le gustan las mariquitas que están en el cuento. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 3 – Asociación Il Nido del Gufo).

Aun se evidencian dificultades en la comprensión del criterio. La mayoría elige la imagen de muchos globos y en algunos casos eligen donde hay algunos globos, refiriendo que estuvieron aburridos o más o menos. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 4 – Jardín Infantil Alejandría).

Se muestra a los niños diferentes imágenes, la primera es un niño tapándose los oídos, la moderadora pregunta quién realizó esta acción, mientras estábamos realizando la sesión algunos niños responden que Mateo, identificando claramente el niño que no estuvo atento a la sesión, ahora le pregunta Mateo tú realizaste esta acción, le respondí que sí porque le gusta, continuamos con la siguiente imagen, es un niño que está atento, varios contestaron que sí estuvieron atentos, uno de los niños llamada Alexa dice que ella se imaginó en la playa, y varios de los demás niños también repiten lo mismo. (Ficha de observación de evaluación figuroanalógica 8 - Jardín Infantil Emmanuel).

La exploración sobre esta pregunta faro, muestra una variedad de elementos que se pueden contemplar en el desarrollo de las comunidades de diálogo, el trabajo con niños de primera infancia es un desafío constante, por ello, el facilitador debe contar con la disposición y la *habilidad* para llevar a cabo cada momento teniendo como eje central el fortalecimiento del *pensamiento multidimensional*, a partir del recorrido que se presenta en este faro se procede a dar respuesta a la tercera pregunta que orienta esta travesía y que permite ampliar la mirada sobre aquellas *habilidades* potenciadas durante el proceso con los niños.

Faro 3. ¿Qué pasó con las *habilidades de pensamiento* tras la participación de los niños en el proyecto? El tercer faro permite acercarse a lo acontecido con las diversas *habilidades* de los niños después de su participación en las comunidades de diálogo referidas. Para responder a

esta tercera pregunta, se retoman las mismas voces de los diversos actores participantes (facilitadores, agentes educativos, familias o cuidadores) del primer faro, las cuales se convierten en testigos del proceso y del impacto que tiene en los niños que hacen parte de esta maravillosa travesía. De esta manera, se profundiza en el principal eje de este faro: las observaciones de los actores permiten reconocer que alguna de las *habilidades de pensamiento* de los niños se potencia tras su participación en el proyecto; no obstante, es fundamental continuar en el fomento de las comunidades de diálogo con el fin de favorecer la transición progresiva en el desarrollo de las *habilidades*.

Realizar el recorrido sobre las *habilidades de pensamiento* desarrolladas tras la participación de los niños en el proyecto, no es una tarea sencilla, pero en este apartado se pretenden identificar aquellas observaciones en las que los actores vislumbraron cambios durante la participación en el proceso. De esta manera, se realiza un énfasis en las *habilidades de investigación, conceptualización y razonamiento*, las cuales, según la observación de los actores muestran avances significativos en comparación con los registros que surgen frente a la primera pregunta faro. Estas *habilidades* se abordan desde los planteamientos de Lipman (1998), quien comprende la investigación como una práctica que incluye la autocorrección, por tanto, una conducta al ser novedosa puede ser investigativa, mientras que las prácticas recurrentes no generan investigación. Por su parte, las *habilidades de conceptualización* implican pensar en conceptos a partir del análisis y clarificación de la información, la *conceptualización* requiere organización (Sátiro, 2019). Frente a las *habilidades de razonamiento*, permiten descubrir conocimientos adicionales a partir de lo que se conoce (Lipman, 1998).

El análisis que se lleva a cabo respecto de las observaciones de los actores muestra que, en relación a las tres *habilidades* mencionadas en el párrafo anterior, los niños participantes logran potenciar diversas capacidades. En el caso de las *habilidades de investigación*, los actores identifican la capacidad de los niños para buscar soluciones a partir del reconocimiento de alternativas que les permitan responder a los problemas identificados;

asimismo perciben que los niños tienen iniciativa para aprender cosas nuevas, lo que contribuye a la generación de nuevos conceptos; por otro lado, al recurrir a la formulación de preguntas desde las comunidades de diálogo, los participantes comienzan a identificar la importancia de la indagación para profundizar en las respuestas que brindan los docentes o cuidadores.

Las *habilidades investigativas* se conjugan con las de *conceptualización*, muestra que el proceso aporta para que los participantes aprendan a organizar la información que genera categorías y se identifica en la primera pregunta *faro*, donde se relaciona con situaciones que hacen parte de su cotidianidad. Además, los niños continúan recurriendo a la búsqueda de ejemplos para explicar aquellas ideas sobre las que desean enfatizar sus creencias o pensamientos. En este sentido, es necesario fortalecer la habilidad para plantear *contraejemplos*, con el fin de deconstruir aquellas ideas que se toman como verdades absolutas para la comprensión de situaciones o fenómenos determinados.

Otro de los elementos que llama la atención respecto a los relatos de los actores, es la sensibilidad que desarrollan los participantes para realizar lecturas de sus contextos, lo que facilita la identificación de necesidades y su priorización con el fin de buscar soluciones que representen acciones novedosas para la atención de problemas sociales desde la *ciudadanía creativa*. Retomando los planteamientos de Lipman (1998) frente a las *habilidades de razonamiento*, el ejercicio desarrollado por los niños respecto a la elaboración de *microproyectos de ciudadanía creativa* muestra cómo las infancias promueven soluciones que implican nuevos conocimientos y permiten responder a necesidades identificadas.

Respecto a esta *habilidad de razonamiento*, los niños participantes empiezan a comprender la importancia de argumentar sus ideas a partir del ejercicio de la búsqueda de razones para profundizar en ideas que pueden ser puntos de diálogo. Lo anterior, también se relaciona con la flexibilidad del pensamiento en la medida que los niños cambian sus enunciaciones cuando no hay argumentos que apoyan sus posturas:

“Piensa porque no sale como ella quería, pero le argumenta el por qué” [...] “Es muy creativa y siempre trata de remediar las cosas que no le salen bien” [...] “Se inventa muchas cosas sola, cantos, bailes y juegos”. (Ficha de observación de cuidadores – Jardín Alejandría).

“Siempre está en búsqueda de nuevos conceptos, buscando nuevas soluciones” [...] “Se interesa por todo lo que es nuevo para él” [...] “A veces defiende sus ideas aclarando el porqué de las cosas” [...] “Ella es buena compañera, se relaciona con todos” [...] “Él siempre lo ve jugando, es amigable”, “ella reconoce sus ideas y explica lo que ella piensa” [...] “Ella está pendiente, no le gusta que lloren o se golpean con sus compañeros y lo manifiesta con palabras”. (Ficha de observación de agentes educativos y facilitadores - Jardín George Williams).

“Gusta de conversar sus opiniones y de que sean escuchadas para volver sobre ellas” [...] “Es capaz de responder y hacerse preguntas respecto a sus opiniones” [...] “Es capaz de cambiar sus opiniones cuando identifica sus ideas sin argumento” [...] “Explora muchas respuestas”. (Ficha de observación de agentes educativos y facilitadores - CAI- Albert Einstein).

“Es curioso sobre todo en los temas que le impactan, que le llaman la atención” [...] “Se conecta fácilmente con las actividades, se muestra interesado ante las actividades, elaboración de material y generación del diálogo”. (Ficha de observación de agentes educativos y facilitadores - Asociación Il Nido del Gufo).

“La niña en ocasiones expresa su punto de vista ya que su familia ya le han inculcado” [...] “Sí, porque espera que se le pregunte para dar su opinión”. (Ficha de observación de agentes educativos y facilitadores - Jardín Enmanuel).

De las observaciones anteriores también se puede inferir que, frente a las *habilidades de traducción*, los niños recurren al uso de la narración

como forma de expresión predominante; por su parte, desde la creación de historias, los participantes tienen la capacidad de organizar la información y explicar secuencias reconociendo el tiempo y la sucesión de eventos. Otra de las habilidades en este grupo, se identifica con la *traducción entre varios lenguajes*, por ejemplo, el dibujo, la danza o el movimiento, y se convierten en herramientas que contribuyen a que los niños reconozcan diversas formas de transmitir sus pensamientos que van más allá de lo verbal. Por otro lado, frente a las *habilidades de percepción* se identifican dos elementos que ya estaban presentes desde el primer faro y que tienen que ver con la *cinestesia* y la *observación*, seguramente por la edad en la que se encuentran los niños es posible reconocer que recurren a la *observación* y al movimiento para explorar sus contextos y construir una imagen acerca de su realidad.

A partir de la exploración frente a las *habilidades de pensamiento* que permite el recorrido sobre la presente pregunta faro, es importante reconocer cómo las *habilidades sociales* ayudan a potenciar el *pensamiento multidimensional*. Es en este punto donde se identifica que para los niños la interacción con sus pares y los adultos es fundamental, debido a que contribuye al desarrollo de *habilidades*, fortalece los vínculos afectivos, influye en el modelamiento de conductas, promueve el diálogo y ayuda al fomento de la *empatía* (Dumett et al., 2017). Con relación a este tema, los niños participantes empiezan a reconocer las emociones de sus compañeros y se conectan con ellas cuando las identifican, sin embargo, la conexión se genera con las personas más cercanas, esto lleva a comprender que uno de los retos frente al desarrollo del *pensamiento multidimensional* debe involucrar niveles superiores en la *empatía*. Por otro lado, dentro de las *habilidades sociales* se reconoce la influencia del juego, para construir y desarrollar *habilidades de pensamiento*, debido a que el juego permite la simulación de roles, la interacción a partir de reglas, la innovación y la creatividad. A pesar de que los niños establecen relaciones sociales, es necesario que se promueva la escucha activa, en atención al llamado común que emerge desde las observaciones, donde se hace alusión a la dificultad persistente para escuchar las ideas de los otros.

Lo explorado en el marco del presente capítulo brinda la posibilidad de identificar el crecimiento, la interacción y la búsqueda de nuevas posibilidades respecto al lugar del *pensamiento multidimensional* en la primera infancia, dándole un lugar significativo a su relación con el ejercicio de la *ciudadanía creativa*. En este contexto, la *ciudadanía creativa* se evidencia cuando los participantes, a través del proceso, dirigen su atención a la identificación de necesidades para construir *microproyectos* que propendan por la solución de los problemas que se presentan en sus comunidades. En palabras de Sático (2019), la *ciudadanía creativa* busca la identidad colectiva para mejorar las condiciones de vida de quienes comparten el mismo espacio. Por tanto, es importante fortalecer el *pensamiento multidimensional* con la finalidad de brindar herramientas suficientes para que los niños puedan ejercer roles como ciudadanos creativos.

En virtud de lo anterior, las *habilidades de pensamiento* de los niños se han potenciado desde la implementación sistemática de la propuesta de *FpN*, donde el ejercicio de las comunidades de diálogo son espacios significativos para el fomento de experiencias de encuentro que le permiten a los diversos participantes comprender que los niños son ciudadanos y que desde su potencialidad, pueden llegar a desarrollar diferentes estrategias que permitan la atención a aquellas necesidades que se presentan en sus contextos. En este orden de ideas, resulta importante ahora analizar en profundidad el segundo hallazgo, respecto a la manera cómo la propuesta de *FpN* en esta carta náutica y las comunidades de diálogo posibilitan la construcción de ambientes de aprendizaje donde se cultivan actitudes reflexivas, críticas y creativas.

- Comunidades de diálogo, un ambiente de aprendizaje para el fomento de la educación filosófica y lúdica en primera infancia

Desplegar una propuesta educativa de *FpN* en cinco centros educativos en cuatro localidades de Bogotá y en un municipio de Cundinamarca, es una experiencia multi-territorial, que navega y surca, al retomar las

vivencias allí exploradas, hacen posible la configuración de un aporte a la educación inicial sustentado en los argumentos que conforman el segundo hallazgo, descritos a continuación: 1) los niños que participan en propuestas educativas de *FpN* aprenden a explorar la filosofía como una actitud, una manera reflexiva y sensible de relacionarse con el mundo; 2) la comunidad de diálogo como una metodología didáctica que articula las interacciones y el uso de recursos para fomentar la curiosidad, capacidad de asombro, indagación, experimentación y construcción de sus propias ideas sobre el entorno, y 3) los ambientes de aprendizaje son una mediación pedagógica basada en la organización del espacio, en el componente lúdico y en el uso de los recursos.

Por todo lo anterior, la puesta en escena de la perspectiva de *FpN* en este proyecto de investigación muestra una metodología diferente para el trabajo con primera infancia, que permite desde el campo educativo visibilizar las voces de los niños desde el desarrollo de su pensamiento, aquellas que conllevan a que sean más analíticos, *críticos*, *creativos*, *éticos*, reflexivos y autónomos, que piensan no solo en su interés individual, sino en el bien común.

En este sentido, de acuerdo con el primer aspecto, se descubre que los niños participantes en propuestas educativas de *FpN* aprenden a explorar la filosofía como una actitud y una manera reflexiva y sensible de relacionarse con el mundo, parte de reconocer que la filosofía se entiende como:

Proyecto vital de dar sentido a nuestro estar en el mundo, de comprender la vida y la realidad sea esta cual sea, de entender nuestras relaciones personales y sociales, nuestra manera de enfrentarnos con los problemas y los conflictos que la vida despliega ante nosotros. (Lago, 2006, p. 24).

Así entonces, a medida que avanza esta embarcación en su travesía, el proyecto *FpN* se incorpora más en su vida cotidiana, puesto que la intervención social que realiza, se lleva a cabo en torno al proyecto de investigación, y evidencia que los niños que participan dentro de los cinco centros

educativos son protagonistas de este ejercicio y adquieren elementos que permiten un mejor relacionamiento con los demás y con el mundo que los rodea, asumen una postura frente a la vida, pero especialmente frente al contexto, lo que genera una relación con el otro de forma más cercana. Esto se evidencia en una de las comunidades de diálogo:

Después comencé a preguntar que es malo en el mundo para intentar centrarnos no solo en una persona o en la figura del ladrón, también empezaron a decir que cosas hay buenas en el mundo, María José y ella seguía hablando de la figura del ladrón, pese a que ya desde hace varios minutos no estábamos hablando de eso. (Diario de campo 7 – Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

En esta sesión se evidencia que hay una *percepción* del mundo que le rodea y se asume una postura que le permite reflexionar sobre los valores morales y su incidencia en la cotidianidad, lo cual está vinculado con las acciones que los niños desempeñan en su día a día. El desarrollo de la propuesta educativa de *FpN* como proyecto vital, implica entender a los niños como actores sociales, reconocer su capacidad para incidir en el mundo y posicionarlos como miembros activos participantes de los entornos que habitan, viven y experimentan en el marco de sus posibilidades. Escuchar sus puntos de vista, creencias y temores, los hace partícipes de una experiencia filosófica desde su cotidianidad. La escucha atenta de sus voces deja ver cómo el niño es capaz de reconocer sus diferencias en comparación con sus pares, a partir de la observación y el reconocimiento del otro.

En los diálogos con los niños se iban abordando reflexiones sobre qué son las diferencias, qué nos hace diferentes, si las diferencias nos hacen cambiar con las personas o las cosas que nos rodean, entre otras. Producto de ello, se identificó apreciaciones como: “todos somos diferentes” - Grettel, “Las diferencias no son malas” - Ángel, “Las personas tienen partes iguales, pero son diferentes en los colores de los ojos, por ejemplo” - Mia. (Diario de campo 6 - Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo).

A partir de las interacciones que realizan los niños ellos se dan cuenta de las diferencias en el mundo que los rodea, lo que favorece la construcción de su identidad social, pero también permite comprender la pluralidad, esto conlleva al reconocimiento de la diversidad, sobre lo cual se instaura el respeto por sí mismo, el otro, y por lo otro, en otras palabras, el respeto mutuo (Lipman et al., 1998).

De acuerdo con lo anterior la educación filosófica implica un intercambio de ideas y opiniones que favorece el establecimiento de un diálogo enriquecedor y constructivo, donde prevalece un ambiente de respeto y comprensión hacia las ideas del otro, lo que permite potenciar acciones creativas articuladas a la construcción de sus proyectos de vida (Sátiro, 2012). Esto da lugar a una propuesta educativa que hace parte de la cotidianidad y además transforma las realidades sociales de las infancias, así, la filosofía deja de ser un recuento histórico memorístico, para transformarse en una experiencia vital que acompaña y guía a los niños día a día en los territorios. Al respecto:

Siguió la imagen de: un señor botando la basura al río. Grettell expresó: al señor no le importó nada ensuciarlo, si no tiene agua no puede hacer nada, hay algunos ríos que están sucios y no se puede bañar en él. (Diario de campo 5 – Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo).

Aquí la niña acude a experiencias de su vida cotidiana en donde compara la situación de la imagen con lo que vive día a día en su contexto, basuras en las calles, mala disposición de los residuos y contaminación del río Bogotá. Situaciones que hacen parte de su cotidianidad, antes normalizadas, pero que a través del proyecto logran movilizar otras estructuras de pensamiento que la cuestionan y la convocan a asumir una postura propositiva, problematizadora y sensible frente a la misma.

FpN se constituye como una práctica educativa de creatividad social, en la medida en que, a partir de situaciones concretas aporta reflexiones orientadas a la búsqueda de respuestas y posibles acciones que reconstruyen

el tejido relacional, emocional, social y cultural de los niños dentro de sus contextos. Se presenta entonces *FpN* como una forma diferente de promover la educación en la primera infancia, donde aprender a filosofar brinda la oportunidad de relacionarse de manera reflexiva y sensible con el mundo, en tanto se formulan y se reflexiona en torno a preguntas filosóficas:

En la pregunta filosófica ¿me da miedo preguntar?, se puede evidenciar que los niños con esta actividad se dieron cuenta que preguntar no era malo porque así podían solucionar las inquietudes de cada uno, ya que en el taller se pudo evidenciar que la mayoría de los niños tiene inseguridad a la hora de preguntar, y finalmente hubo mayor participación en el desarrollo de cada una de las actividades, los niños expresaron sin ningún temor, sus ideas, opiniones, cuestionamiento y preguntas en general. (Diario de campo 14 – Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

Estas destrezas, que implican que los niños busquen la expresión adecuada y la palabra concreta para despertar la curiosidad del otro e inclusive de sí mismo, lo que dilucida uno de los alcances que desarrolla el proyecto; en tanto se transforman comportamientos como estar callados la mayoría del tiempo, no respetar el turno de la palabra y realizar intervenciones descontextualizadas del objeto común de la comunidad.

Desde esta perspectiva los niños vivencian el diálogo filosófico como un encuentro fundamental para dinamizar la interacción comunicativa desde un relacionamiento reflexivo y sensible con el mundo, donde participan de manera fluida y reconocen el turno de la palabra, respetan las opiniones, exteriorizan y narran sus emociones vinculadas a la razón, las cuales evidencian en el niño sentimientos de *empatía* y consideración por el otro, estas son algunas de las actitudes filosóficas del cuidado con los demás, que se observan cuando:

El facilitador pregunta “¿las emociones se pueden mezclar?” En efecto el niño Yeison mencionó que hay emociones mezcladas y relata la historia de su tía, contando que su esposo falleció y ella estaba triste y enojada al mismo tiempo. (Diario de campo 10 – Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

El ejercicio de aprender a filosofar que se promueve a través del diálogo instaura un clima de confianza tendiente a propiciar mayor participación con aportes significativos, en un ambiente donde cada uno se siente seguro y valorado. Razón por la cual los niños en cada sesión, desarrollan aspectos fundamentales inter e intrapersonales como la *empatía*, la escucha, el respeto por la diferencia y el compromiso social que genera la construcción de comunidades éticas y democráticas (Lipman, 2016; Sático, 2012; Dumett et al., 2017).

Evidenciar las actitudes filosóficas espontáneas de los tripulantes de la embarcación, es el resultado de la implementación sistemática de comunidades de diálogo, por tanto, cobra relevancia profundizar en estas, como una metodología didáctica que articula las interacciones y el uso de recursos, para fomentar la curiosidad, capacidad de asombro, indagación, experimentación y construcción de ideas propias (Lipman et al., 1998), lo que se evidencia en situaciones como:

¿Necesitamos un mapa en el corazón cuando nos sentimos perdidos y les preguntamos cómo puede ser ese mapa? dice Neiker, “porque así buscamos su casa y después se va para su casa y ya la veo y me pongo feliz”, Andrés comenta “y llevamos una pala”; Martín Elías dice “que él no tiene un mapa en el corazón”, Ángel dice “que el sí y que le sirve para mostrarme como ir a mi casa y ver a mi mamá”. (Diario de campo 8 - Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido el Gufo).

En relación con el segundo eje, se declara que la comunidad de diálogo funge como una mediación didáctica en la que los niños tienen la posibilidad de asombrarse y maravillarse a partir de cuentos y la abstracción de conceptos filosóficos para aterrizarlos en metáforas de la vida cotidiana, herramienta pedagógica que convierte el escenario educativo en un microcosmos de investigación sistemática.

En el mundo de *FpN* existen diferentes formas de llevar a cabo las comunidades de diálogo como mediación pedagógica, para el caso de este

proyecto se opta por la ruta metodológica planteada por el Grupo MARFIL de UNIMINUTO, que, si bien ya se abordó con anterioridad, para este caso, el matiz de análisis se centra en sus componentes didácticos y no en la forma en que se potencian las *habilidades del pensamiento* de los niños. Hecha esta aclaración, se retoman los tres momentos que conforman la comunidad de diálogo: *diálogo con el texto*, *diálogo con el otro* y *diálogo consigo mismo* (Rojas, 2016), sin embargo, es importante aclarar que estas tres dimensiones del encuentro con el diálogo no se estructuran necesariamente como una secuencia lineal, sino más bien desde lo rizomático del propio acto de pensar, el cual vincula la potencia de la filosofía y el valor de la pedagogía (estética, ética y política) que reconoce el diálogo como un encuentro transformador e intersubjetivo desde lo individual y lo colectivo.

En primera instancia, el *diálogo con el texto* “explica el momento en el cual los sujetos se aproximan a una obra, que en este caso es un texto narrativo, audiovisual, lúdico o artístico (pintura, escultura, dibujo, grabado, etcétera)” (Rojas, 2016, p. 57). En este momento se inicia la sesión con canto, juego u otras formas de relacionamiento, un primer acercamiento al texto permite dialogar en torno a las situaciones y a las formas de interactuar de los niños, lo que los lleva a preguntarse acerca de lo que escuchan, *observan*, ven, huelen, *perciben*, reconocen o desconocen, es decir, hacen un acto de contemplación, momento que motiva el inicio de la comunidad y que genera expectativa por lo que viene después, y así los niños son capaces de contemplar y de relacionarse con el entorno, cuando se registra en un diario que:

Comienzan cada vez más a observar lo que tienen a su alrededor, las mariposas y los distintos animales que hay en las paredes dibujadas. María Paula señala algunas mariposas que hay y comenzamos a describirlas, sus colores, su tamaño y formas. (Diario de campo 8 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

En el segundo momento, en el *diálogo con el otro*, se valoran las experiencias de los niños y el respeto del uno por el otro, lo cual invita a

los participantes a escuchar activamente y a ser escuchados a partir de la contemplación que sucede en el primer momento, como consecuencia de la generación de preguntas filosóficas, el diálogo se amplifica y se vuelve más profundo:

Comenzamos a leer el cuento, y vamos haciendo paradas en el cuento, cuando se dice que el niño sin nombre lleva un elefante enorme encima de la cabeza dice que él lo ha sentido, y que él lo sintió cuando no quería pensar, pero si estaba pensando entonces sintió la cabeza muy pesada, a Carol también le pasó algo similar y nos comentó eso. (Diario de campo 14 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Por último, el tercer momento, el *diálogo consigo mismo*, donde lo dialogado y vivido en la comunidad regresa a cada participante, a la morada interior, al lugar donde las decisiones se vuelven acciones y a la co-construcción colectiva e individual que emerge para transformar realidades (Rojas, 2016). Particularmente en los centros educativos se identifica:

Vamos a pintar en tiras de cartulina negra y tizas, lo bonito y lo feo de lo que hicimos hoy, de nuevo acompañamos los adultos a los niños en esta elaboración, especialmente preguntándoles qué hacen, el porqué de estas creaciones. Llegamos a socializar las producciones, Edwin escribió su nombre y es bonito porque él lo hizo, Hermioni hizo unas flores bonitas y feas, Mía hizo flores, corazones y su nombre está bonito porque lo realizó ella, Neiker hizo un avión bonito, porque le gusta volar. (Diario de campo 9 – Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo).

Dentro de la comunidad de diálogo, estos tres momentos se manifiestan como acciones con el potencial pedagógico para promover el pensamiento filosófico, en tal sentido, son una mediación didáctica que potencia en los niños su capacidad para pensar creativamente, son situaciones dialógicas en donde las infancias cobran protagonismo en el propio acto educativo.

A continuación, se presenta el tercer argumento de este apartado, en el que se demuestra que la comunidad de diálogo posibilita el desarrollo de ambientes de aprendizaje como una mediación pedagógica basada en la organización del espacio, en el componente lúdico y en el uso de los recursos. Como se observa en el siguiente fragmento:

Se inició la sesión comunicándoles a los niños que en la sesión de hoy serán exploradores y deberán encontrar en el patio unas cajas misteriosas que luego las abriéremos y podremos explorar y jugar libremente. Los niños descubren que las cajas se pueden usar para diferentes fines, unos y otros buscan alternativas diversas y expresan sus ideas. (Diario de campo 14 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Se evidencia que particularmente a los niños, el ambiente les brinda infinitas oportunidades que convocan a la creación y la diversidad en relación con la oralidad (Durán y Martín, 2015), la transformación de la materia, la manipulación y el uso de los objetos, que favorecen las relaciones interpersonales, el respeto por el otro y la escucha atenta. Los ambientes generados se configuran en escenarios naturales y sensibles de mediación del adulto con la primera infancia para promover su desarrollo y asegurar su participación en el contexto. De acuerdo con esto se puede afirmar que:

El ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto contiene acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. (Flórez et al., 2017, p. 22).

En ese sentido no se diseña un ambiente de aprendizaje único, no se piensa solo desde lo físico, sino desde la construcción de escenarios que acogen la diversidad de características personales, sociales y culturales de los niños que participan en las comunidades, a través de las cuales se propician actividades como el juego, la lectura de cuentos, la exploración o manipulación de los objetos como propiciadores del diálogo, como se observa en el siguiente fragmento:

Se inicia con una actividad lúdica que invita a fijarnos en los compañeros y adivinar lo que se está resaltando dentro de sus características, se logra que los niños describan aquel objeto que asocian con las pistas dadas. (Diario de campo 9 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Lo anterior demuestra que el ambiente posibilita nuevos aprendizajes en los niños (Duarte, 2003), se comprende el ambiente como el tercer maestro, expresión utilizada por los profesores en las escuelas Reggio Emilia, donde el entorno o el ambiente parten de reconocer los intereses de los niños para favorecer su desarrollo. El entorno educativo se piensa como aquel que convoca y reconoce la diferencia, promueve la construcción de identidad y las relaciones democráticas, un escenario que entra en negociación, provocación y activación con aquellos que están inmersos en él para llegar a producir actos creativos que se materializan en la interacción proactiva de todos aquellos elementos propios del mismo. Evidencia de lo anterior:

Para este día se tenía organizado un lugar en donde colgaban mariposas de muchos colores y de diferentes formas, fue muy llamativo encontrar esto en este espacio y empezaron a observarlas y a decir “wauuuuu”, ¿por qué hay mariposas aquí?, ¿me gustan?, son de muchos colores. Les preguntamos qué eran las mariposas y Grettel contestó, “son gusanitos”, después se convierten en una mariposa cuando se abre el huevito. (Diario de campo 8 – Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo).

Esto demuestra que el ambiente además de motivar la creatividad, el asombro y la fascinación, también posibilita la autonomía de los niños, reconoce intereses, ritmos y desarrollos, para que se potencien aspectos cognitivos, físicos y socioafectivos. Todo esto a partir de la generación de experiencias intencionadas que fortalecen la toma de decisiones, el ejercicio de la libertad y la construcción de normas. (Cruz et al., (2021). Como sucede en la siguiente experiencia:

Para el segundo momento se realiza una caracterización por parte del facilitador de Araña, los niños anticipan el personaje antes de verlo, según algunas características que se les indica como: es un animal, es pequeño, tiene muchas patitas. Varios de ellos indican antes de ver al facilitador que puede ser fea o bonita. Sara afirma de manera reiterada que será fea, pero cuando observa que el facilitador afirma que es bonita y que es su amiga. (Diario de campo 7 – Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo).

Por esto cuando se crea un ambiente de aprendizaje se instaura la lógica de confianza mutua, que permite generar condiciones y nuevas perspectivas de co-construcción del conocimiento, donde todos puedan sentirse reconocidos, respetados y valorados. Bajo esta perspectiva la organización del espacio, el componente lúdico y el uso de los recursos, son características fundamentales de la mediación pedagógica que posibilita el desarrollo de las comunidades de dialogo.

Con respecto a la organización del espacio, se destaca la ubicación de los participantes de la comunidad de dialogo en un círculo, lo que permite interacciones diferentes, favorece el encuentro, la participación y el reconocimiento del otro (Bejarano et al., 2020). Esta estructura circular favorece compartir miradas, sonrisas, gestos, movimientos y palabras, lo que ayuda a conformar dinámicas colectivas, donde los miembros de la comunidad se reconocen como tal. Como se observa a continuación:

Convocar a realizar un círculo para poder ubicarnos mejor y poder reconocernos entre todos. (Diario de campo 6 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Otro elemento que hace parte del ambiente de aprendizaje es el componente lúdico. La lúdica como experiencia cultural es una dimensión que atraviesa toda la vida, es un proceso inherente al desarrollo humano (Sátiro, 2018). Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana (Jiménez, 1998). Se plantea la vivencia de diferentes experiencias

cotidianas para conocer el entorno a través del tacto, el olfato, el gusto, la vista y las audiciones, sentidos a través de los cuales el niño accede a un universo de olores, colores, sabores, texturas y sonidos. Experiencias que generan procesos de comprensión de mundo, evidencia de esto:

El incremento del movimiento, las canciones y el juego es algo que permite profundizar más en las reacciones de los niños, por lo que se obtienen diferentes perspectivas en la intención de la comunidad. (Diario de campo 4 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

Les pedimos que cierren de nuevo sus ojos y esta vez le pusimos un olor a manzana en sus flores, pedimos con sus ojos cerrados que huelan si es rico o feo, y dicen “rico cómo splash de perfume, bonito porque es un olor que me gusta”; al final les contamos que el olor era a manzana. (Diario de campo 9 – Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo).

Estos dos fragmentos ejemplifican una serie de actividades que reflejan el componente lúdico, en tanto moviliza en los niños el disfrute, participación activa y la alegría del conocer, además utiliza la experiencia cotidiana como fuente de ser y aprender. Otro factor dentro del ambiente de aprendizaje como mediación pedagógica, es el uso de los objetos como: muñecos, papeles, pinturas, personajes, los cuales se convierten en materias de exploración, juego y creación, como se observa a continuación:

Para iniciar la comunidad de diálogo, la facilitadora invitó a los niños a descubrir unas imágenes que están pegadas en la pared (margarita, mariquita, lago, girasol, peces), para ello inicia dando pistas, respecto a donde se puede encontrar, si es un animal, objeto o lugar. (Diario de campo 6 – Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo).

El uso de este tipo de recursos genera en el ambiente formas de comunicación, que enriquecen las experiencias vividas, pero que además detonan juego, exploración del medio y creaciones artísticas (Bejarano et al., 2020). Todo esto lleva a pensar en ambientes como potenciadores

del aprendizaje, donde se generan escenarios, momentos y recursos que faciliten el desarrollo de la creatividad, reflexión, incertidumbre y recursividad. Las comunidades de diálogo desarrolladas desde *FpN* se manifiestan como un ambiente de aprendizaje lúdico, diverso y situado, que aporta al propósito de la educación infantil, lo que posibilita poner en escena una propuesta vital que indaga acerca de cómo relacionarse con el contexto, con los demás y consigo mismo, lo cual ofrece una comprensión de las comunidades de diálogo como un espacio de mediación pedagógica basada en la organización del espacio. Ahora bien, se profundiza una vez más en los resultados de investigación, esta vez para indagar sobre el rol del facilitador en el marco de la comunidad de diálogo, para fomentar las *habilidades de pensamiento*.

- El rol del facilitador que promueve la indagación filosófica para encontrar el sentido de la experiencia en las infancias

Transitar por lugares insospechados en el universo del diálogo en *FpN* supone reconocer la existencia de un conjunto de actores deliberantes que participan en una serie de prácticas de encuentro donde el *pensamiento multidimensional* se despliega a partir de la escucha atenta del otro, del trato cuidadoso de sus pensamientos y puntos de vista, y busca fortalecer la capacidad crítica y creativa de quienes intervienen.

Entre estos actores deliberantes emerge la figura del facilitador de una comunidad de diálogo en tanto referente importante para la promoción del *pensamiento multidimensional* con las infancias, así como la generación de procesos dialógico-creativos, que en el contexto de la ciudadanía resulta relevante para la promoción de ideas y la construcción de mundos posibles. De este modo ser facilitador de comunidades de diálogo implica darle un lugar a la apuesta por relacionarse crítica, creativa y éticamente con quienes participan del proceso dialógico, vale decir, para crear las condiciones en la que la experiencia de compartir formas de ver el mundo se constituya en un acontecimiento que transforma las dinámicas de relacionamiento

al permitir que entre los participantes se sientan escuchados, valorados y reconocidos desde lo que dicen, sienten y piensan. En otras palabras, un facilitador de una comunidad de dialogo “tiene que desarrollar un alto nivel de empatía, es fundamental que se ponga en los zapatos de los demás para poder facilitar su libre expresión y la conducción de su razonamiento” (Sátiro, 2005, p. 22).

En el marco de la experiencia a modo de travesía marítima, se presenta el tercer hallazgo, que se establece a partir de un conjunto de tres argumentos derivados de la potencia dialógico-creativa de una serie de encuentros con niños que permiten cultivar un conjunto de *habilidades de pensamiento multidimensional* con un énfasis claro en el ejercicio de la pregunta, su potencialidad relacional con las cosmovisiones de los niños y su caudal creativo mediados por un texto. De allí que se destaque el rol del facilitador en cuatro aspectos sustanciales que conforman los componentes de esta experiencia: 1) como cultivador de la indagación con las infancias; 2) como mediador de procesos dialógicos con un texto y 3) como provocador para encontrar sentido en la experiencia.

Con relación al primer componente acerca del facilitador de la comunidad de dialogo para cultivar la indagación como una práctica con las infancias, se evidencia la relevancia del rol del facilitador como agente provocador de procesos que incentivan la construcción de la autonomía, a partir del cultivo de actitudes de exploraciones propias de la praxis de la indagación filosófica. Al respecto se observa en detalle la siguiente experiencia derivada de uno de los encuentros:

Pregunté: ¿qué son los sueños? Julián no supo dar respuesta a la pregunta, por lo que decidí cambiarla. ¿Cuáles son tus sueños? (...) ¿Siempre que duermen sueñan? Julián: “yo tengo sueño”; Samuel: “yo quiero la mariquita”; Miguel: “a mí me gusta soñar”. ¿Todos tenemos los mismos sueños? Felipe dijo que sí. Yo le pregunté, “entonces cuéntame un sueño”, él me dijo: “yo sueño de zombis”. Enseguida pregunté al grupo, “¿alguien más ha soñado de zombis?” Porque Felipe nos dijo que todos soñamos lo mismo, supongo que todos debemos soñar de zombi. Gabriela y Camilo dijeron: “pero, yo no he

soñado de zombis”. Le dije a Felipe, “¿entonces sigues pensando que todos soñamos los mismo?” Felipe guardó silencio por unos segundos, pues se vio confundido, pero finalmente concluyó diciendo que ahora él piensa que no todos soñamos lo mismo. (Diario de campo 14 – Comunidad de Diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Se manifiesta la manera como el facilitador incentiva la *habilidad* de los niños participantes para explorar las diversas concepciones y creencias que estos tienen respecto a un hecho de la vida cotidiana: el acto de dormir. Desde el ejercicio de la pregunta se cultiva un interés por pensar y explorar nuevas alternativas con las cuales se sienten identificados. En relación con dicho tópico, Splitter y Sharp (1996) denotan que el facilitador en el contexto de las comunidades de diálogo propicia una experiencia dialógica que da completa libertad a sus participantes para crear e imaginar, no solo sobre sus propios procesos de pensamiento, sino también sobre sus propias concepciones del mundo.

Lo expresado anteriormente adquiere particular relevancia cuando se evidencia que los niños asumen una actitud de interés respecto al papel de las preguntas formuladas por el facilitador, donde se afianzan sus maneras de comprender un determinado problema o situación. La relación que establecen los niños con la experiencia de *imaginación* que provoca la pregunta sugiere que las infancias se vean a sí mismos como pensadores partícipes del proceso dialógico.

Al respecto es relevante considerar que el rol ejercido por el facilitador permite cultivar un proceso de reconocimiento de los niños como sujetos activos que dan cuenta del propio proceso de pensamiento al explorar diversas maneras de vincularse con sus propios sueños, sensaciones y al manifestar actitudes de asombro, lo que les puede conducir a explorar lugares insólitos y maravillosos en el transcurso de la negación. Vale la pena en ese sentido observar la siguiente experiencia:

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. Liana dice que en un sueño se la imaginó así, pero que era en un sueño, pero que el sueño se sentía muy real, la facilitadora pregunta si los sueños son reales, pero no hay una respuesta clara por parte de Liana. Tomás dice que se imagina a su madre como un dinosaurio, los niños 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 redonda. 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, pero no hay muchas respuestas en cuanto a esta pregunta. Liliana habla de lo real y de lo imaginado, les pregunto que como saben que el cuento es real y no nos lo estamos imaginando, Manuel dice que es real porque puede tocar el cuento. (Diario de campo 6 – *Comunidad de diálogo*, Jardín Infantil Alejandria).

Lo dicho por los niños en el contexto de esta experiencia dialogal da cuenta de un conjunto de posibilidades que permiten desplegar el sentido *crítico* e imaginativo de los mismos respecto a problemáticas filosóficas como lo real y lo imaginario. Como se observa, el facilitador posibilita que los niños “se vean a sí mismos como pensadores activos, más que como aprendices pasivos, como descubridores más que como receptáculos, y como seres humanos valiosos y valorados más como recursos o mercancías” (Splitter y Sharp, 1996, p. 40).

Reconocer el lugar que ocupa la pregunta abre nuevos horizontes de posibilidad para la promoción de una experiencia de encuentro con niños mediada por la indagación, que permite el tránsito de una educación centrada en la explicación a una educación enfocada en la capacidad crítica e indagativa. Lipman (1998) señala la importancia que tiene provocar dicho tránsito al advertir la necesidad de fomentar dos condiciones claves en el marco de una *comunidad de diálogo*: a) desafiar la *imaginación* de

los niños, b) dar vuelo a sus procesos intelectuales. Al respecto el filósofo norteamericano señala que los niños “necesitan globalidad y sentido de la perspectiva” (Lipman et al., 1998, p. 87), lo cual reconoce la importancia que tiene inspirar a los niños a realizar nuevas y mejores preguntas para potenciar así el desarrollo del *pensamiento multidimensional*.

En relación con el rol del facilitador de una *comunidad de diálogo* en el marco de la experiencia desarrollada con los diversos centros educativos de la ciudad de Bogotá y Soacha resulta interesante observar la manera como el aproximarse a dicha potencia imaginativa ha supuesto llevar a cabo un acercamiento a las preguntas genuinas de los niños. Así queda expuesto en la siguiente experiencia:

Al momento dispusimos en el centro del círculo dos plantas, muy diferentes entre sí. La primera, es una planta rehabilitada, es decir, que ha estado a punto de morir, y por lo tanto sus hojas están un poco quemadas, tiene una materia reciclada y sus hojas están comidas por gusanos, y la segunda tiene flores moradas, hojas brillantes y una maceta mucho más elaborada. Se les preguntó, “¿cuál es más grande?” Todos señalaron la más alta. “¿Cuál tiene colores más bonitos?” Todos señalaron la que tiene flores, y Deiby dijo que le gusta la de flores porque están recortadas. “Entonces, ¿estás diciendo que la otra no tiene flores?” —“No”, “¿y para ti es más bonita?” —“Sí, porque tiene flores”. Julián señaló como bonita a la de flores y fea la rehabilitada porque está dañada. Luciana por el contrario expresó que las dos son bonitas, pero Julián le dijo “no, aunque las dos son verdes la de flores es más bonita porque tiene flores, además una tiene maceta y la otra no y la de maceta es más bonita, le podemos echar agua y puede crecer más”. Felipe, a diferencia de los demás dijo que le parecía más bonita la planta que estaba en rehabilitación, porque es más alta y grandota. (Diario de campo 13 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil George Williams).

En la *habilidad de observar atentamente* se logra evidenciar la manera como el facilitador busca continuamente establecer un vínculo con los niños mediado por la pregunta, se explora continuamente sus cosmovisiones en

torno a lo que para ellos es bonito y qué no lo es, para establecer de ese modo una manera de proceder de forma flexible ante las cuestiones que los niños plantean frente al tema en mención. Se logra reconocer como el facilitador se toma en serio las preguntas y afirmaciones de los niños, donde se visibiliza su forma de ver el mundo. En otras palabras, “cada pregunta que implica una visión unilateral, parcial de las cosas, exige una respuesta que sea más exhaustiva, que no obligue a analizar la cuestión con un juego de perspectivas más rico y más variado” (Lipman et al., 1998, p. 86).

Esta forma de proceder por parte del facilitador formula la necesidad de abrir siempre nuevos enfoques y perspectivas frente al manejo de las preguntas y afirmaciones que hacen los niños respecto a temáticas muy diversas. En particular, se muestra una manera de proceder que evita caer en dogmatismos y en verdades exclusivas y excluyentes para abrir el compás de la indagación plural de los problemas que a los niños les resultan cotidianos. El rol del facilitador en esta experiencia permite que los niños deseen hablar, expresar con *empatía* sus puntos de vista y se sientan escuchados con respeto, lo que desemboca así en la posibilidad de una experiencia dialogal.

Dicha experiencia en el contexto de una *comunidad de diálogo* se cultiva, no solo gracias a la mediación que provoca el facilitador en tanto es un agente educativo que orienta la praxis de la relación con una pregunta, sino que también existe en este proceso de mediación un dispositivo de diálogo que permite ampliar los horizontes de sentido y significado de los niños: el texto como una novela filosófica es una herramienta de diálogo que facilita los propósitos perseguidos por la propuesta de *FpN*.

Con relación al segundo aspecto, el facilitador como mediador del proceso dialógico con un texto, evidencia su capacidad para promover la experiencia y potencia dialógica a través de las narrativas, miradas y enfoques de los niños; en el marco de la investigación se constituye en un pilar fundamental para fomentar la generación de apuestas de *ciudadanía creativa*. Dicho proceso de creación, resultado del diálogo y el encuentro, se configura a partir del uso continuo de diversas novelas, relatos y cuentos

que promueven sentidos *críticos*, *creativos* y *éticos* en torno a la construcción de paz, el sentido de la autonomía y el papel del niño como sujeto dialogal.

En tal sentido, el rol desempeñado por el facilitador de las comunidades de diálogo se constituye en un asunto significativo que permite darles un lugar relevante a las preguntas de los niños en tanto son sujetos capaces de reflexionar sobre su propia experiencia. Una de las novelas que permite dicho proceso de reflexión e indagación es el cuento de la *Mariquita Juanita*, de la filósofa Angélica Sátiro, publicado en 2008. En una de las sesiones de encuentro se destaca la siguiente experiencia, después de leer colectivamente un fragmento del cuento:

Michael pregunta: “¿por qué las mariquitas no tienen ropa?” Los niños responden: “porque la ropa es para los humanos”. La facilitadora pregunta: “¿qué es la ropa? E Isabella dice que la ropa es para los perros. Samuel comenta: “la ropa es para los humanos también”. Antonella dice que los elefantes no tienen ropa, pero sí tienen trompa. Antonella dice que los humanos no tienen trompa. Samuel dice que la mariquita sí tiene ropa y se camufla, y María Fernanda dice que las mariquitas si se visten de ropa de mariquita. Valery dice que las mariquitas se paran en las flores. Isabella dice que las mariquitas tienen ropa roja y los peces también. (Diario de campo 14 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Alejandría).

Se logra evidenciar cómo los niños comparten sus puntos de vista sobre una pregunta asociada a la ropa, a la forma de vestir y la apariencia física, inspirados en la figura de la Mariquita Juanita. Este cruce de puntos de vista, en relación con la apariencia física de la protagonista del cuento y su forma de vestir, se hace posible gracias a la potencia narrativa que tiene el texto como mediador pedagógico-filosófico. Lipman (2004) destaca en su obra *Natasha: aprender a pensar con Vygostky*, la relevancia que tiene el texto en la generación de procesos dialógicos que les permite a los niños identificarse con las conductas, formas de ser y sentires de los personajes del relato. Al respecto, afirma que “es necesario que el profesor haga de

mediador, por supuesto, pero el principal mediador es el relato en sí. Más que mediador su papel puede descubrirse mejor como facilitador” (Lipman, 2004, p. 33).

Existe, entonces, una doble dimensión de la mediación: a) la que cumple el facilitador en tanto promotor directo a partir del reconocimiento y orientación de las preguntas propias del diálogo con los niños y b) la que cumple el texto como dispositivo a partir del cual se crean y recrean sentidos. Esta doble mediación se configura en un marco significativo de encuentro con las cosmovisiones de las infancias partícipes del proceso.

El impacto que tiene poder leer colaborativamente el texto, fragmento o novela en el contexto de una *comunidad de diálogo* abre la posibilidad de construir vínculos de cuidado entre los participantes que se expresan en relación a tres dimensiones clave: a) el cuidado de la palabra del otro al reconocerlo como otro dialogal; b) el cuidado por los procesos de pensamiento que cada participante tiene de sus propias ideas y c) el cuidado por el valor que tiene escuchar al otro. Estas tres dimensiones que se expresan en el encuentro con los niños detonan un punto clave al momento de dotar de sentido y atención lo que hacen sus diversos miembros. Al respecto López (2008) señala lo siguiente:

Es que el tiempo, la atención y el valor que damos a las palabras de los otros no tiene condiciones. Los damos gratuitamente, los damos porque sí, los damos por amistad. Si tuviera condiciones, si fuese parte de una transacción, cada uno de los miembros del grupo pasaría a tener que ganar la atención del público cada vez que pronunciara una palabra, lo que acabaría con el clima de aceptación que hace de la comunidad de indagación un lugar seguro para arriesgarse a pensar más allá de los límites de lo pensado. (p. 90).

En efecto, reconocer el papel mediador del texto como dispositivo de acercamiento a las narrativas de los niños y sus apuestas de mundo, marca una pauta para señalar también cómo el rol del facilitador potencia la mirada del niño en tanto genera unas condiciones iniciales que hacen de

la experiencia de diálogo con las infancias una apuesta por dotar de relevancia la experiencia, donde se explora su sentido en el marco de palabra expresada, cada afirmación compartida y cada pregunta formulada.

En el tercer componente de este hallazgo, se resalta la figura del facilitador como provocador para encontrar sentido en la experiencia de los niños, esto basado en la relación intersubjetiva que se teje entre el facilitador de una *comunidad de diálogo* y la diversidad de las voces de las infancias que en ella habitan. Al respecto, Lipman et al., (1998) refiere que los facilitadores “tienen que desarrollar su *habilidad* para comprender los comentarios aparentemente inconexos y fragmentarios de los niños como parte de un proceso continuo de diálogo” (p. 189). Dicha cuestión advertida por este autor le otorga un lugar representativo al facilitador al reconocer su papel como el de alguien que integra, articula e impulsa el interés de los niños por acercarse a una cuestión problémica de manera relevante, aun cuando sus expresiones lingüísticas no sean las más elaboradas proposicionalmente, ya que lo auténticamente relevante en este caso es darle un lugar a la circulación del sentido *crítico, creativo y ético* a través del ir y venir de la palabra. Este cultivo del sentido se plasma en el siguiente fragmento, cuando los niños exploran su relación con los juguetes:

Laura al escuchar la expresión “ustedes sabían que los adultos también tienen juguetes”, responde que su mamá tiene en su cama tres muñecos. Luego, los niños desarrollan un dibujo que les permite expresar la relación suya con su muñeco favorito. Después de haber permitido unos minutos de observación y descripción del mismo, Laura pregunta a Esteban (quien describió a su muñeco como un títere) lo siguiente: “¿qué era este muñeco antes de ser títere?”. Por su parte, Laura al describir a su muñeco también hace la pregunta de si los muñecos son sus amigos, a lo cual otro niño llamado Julián responde: “no, él no es mi amigo, yo soy el dueño”. Planteamiento que Nicolás comenta diciendo que el muñeco quisiera ser su mascota. (Diario de campo 9 – Comunidad de diálogo, Asociación Il Nido del Gufo).

La anterior experiencia devela el lugar que ocupa el facilitador como un generador de experiencias de participación, donde los niños son

capaces de dar cuenta de lo que sienten, piensan y creen en relación con un asunto particularmente sensible para ellos. Tener un muñeco como amigo, mascota o títere; la construcción de sentido otorgada por los niños no es una cuestión fragmentaria o aislada en el ejercicio del diálogo sostenido con ellos, sino que resulta de una particular experiencia que “implica una construcción libre de significados” (Lipman et al., 1998, p. 192).

El niño dota de sentido y significado su relación con aquello que considera propio de su entorno, la relación con el juguete no se asume en este sentido como una relación pensada en términos de su utilidad o posible carácter productivo, sino como una manera de ampliar el entramado de redes y formas desde el cual pretende articular su relación con el mundo.

Hablar del cuidado, del sentido y el significado de la experiencia infantil supone entonces encontrarse con una apuesta de respeto por la palabra, una palabra compartida en un espacio seguro que genera las condiciones para que los niños puedan hacer cosas con sus discursos, lo que constituye una herramienta de encuentro con el mundo, que a menudo les resulta complejo, pero no por ello menos significativo. De allí que sea importante que el facilitador propenda por cuidar, no solo de los procesos de pensamiento, sino también de fomentar actitudes que cuiden de la palabra del otro.

Reconocer las voces de los niños en el contexto de una *comunidad de diálogo* se constituye en una de las apuestas altamente significativas que trae consigo la generación de espacios de reconocimiento, interacción y participación en la perspectiva de *FpN*. Darle un lugar a la palabra de las infancias supone transitar de un lugar puramente instrumental de generación de ideas a uno donde los niños son paulatinamente conscientes de los procesos de cuidado que atraviesan sus vínculos con otros al momento de compartir los puntos de vista. Así lo evidencia la siguiente experiencia enmarcada en una de las sesiones de encuentro:

La facilitadora dice que el muñeco es mágico. Dilan dice que el muñeco es mágico porque puede hablar. Luciana dice que Valery no puede hablar

porque no tiene el muñeco en sus manos. Isabella también dijo que los muñecos no tienen voz, pero que puede tener voz porque le ayuda a Isabella a hablar. María Fernanda pide la palabra para contar que le gusta patinar en su patineta y luego todos pidieron hablar para decir que saben montar en patineta. Todos levantan la mano para pedir la palabra y tener el muñeco de la palabra. Isabella pide el muñeco de la palabra para decir que la mamá le comprará unos patines cuando tenga plata. (Diario de campo 3 – Comunidad de diálogo, CAI Albert Einstein).

En este contexto, la mediación generada por la facilitadora a través de la herramienta de diálogo del muñeco de la palabra trasciende una noción puramente instrumental, al brindarle a los niños participantes la posibilidad de establecer un vínculo estrecho con sus formas de participación y de generar una relación de cuidado con la palabra, con sus pensamientos y sus puntos de vista. Splitter y Sharp (1996) así lo destacan al reconocer que en el contexto de una *comunidad de diálogo* el facilitador “ofrece a los niños oportunidades para descubrir el mundo, razonar con otros, explorar diferentes perspectivas y de ese modo llegar a entenderse a sí mismos” (p. 253).

Pedir la palabra se configura en mucho más que una práctica operativa de participación cotidiana. Implica para las infancias participantes en la *comunidad de diálogo* una experiencia de acontecimiento donde se visibiliza la voz interior del niño, su identidad personal y el carácter intersubjetivo implicado en la forma como se habita la palabra del otro. En ese sentido, Ferro (2004) manifiesta que “el muñeco de la palabra garantiza no sólo poder hablar uno a la vez y aprender a esperar el turno para poder hablar, sino también se debe aprender a cómo conceder la palabra entre nosotros mismos” (p. 17).

Lo anterior representa entonces entrar en contacto con una experiencia de cuidado de la palabra, una experiencia de intercambio de cosmovisiones frente a acontecimientos cotidianos que resultan representativos para la experiencia de las infancias aquí involucradas. La experiencia de

cuidar del otro involucra también el cuidado de su palabra, de su condición para poder expresarse libremente y tener en cuenta su concepción del mundo tejida entre palabras y en ocasiones, balbuceos o fragmentados de ideas. Acto seguido se presenta una experiencia que refuerza esta tesis:

Terminada la lectura la facilitadora los invita a que se sienten y tomen orden. Les manifiesta que ella no alcanzó a escuchar la historia y pide que se la cuenten. Alexa toma la palabra y dice que la historia trata acerca de un niño que come rápido; Camila manifiesta que la mamá era como una serpiente; (...) la facilitadora dice que son ideas muy locas como lo que pasó con la caja mágica. Les pregunta que, si recuerdan que la caja trae una pregunta, les pidió que se imaginaran que la caja se dañó y está generando preguntas muy locas. Alexa se encargó de sacar la primera pregunta que era ¿qué pasaría si creyéramos hacia abajo? Samanta dice que nacíáramos, Mariana dice que no comeríamos nada. Se le pregunta porque creerías que no comeríamos nada y ella dice que, porque no alcanzaríamos nada, Ian dice que no cumpliríamos años, Saray dice que eso es por comer muchos dulces. Gerónimo saca la segunda pregunta que es ¿qué pasaría si pudiéramos hablar al revés? (Diario de campo 14 – Comunidad de diálogo, Jardín Infantil Emmanuel).

Se puede evidenciar cómo el facilitador reconoce en cada niño la potencia de su palabra propia. Existe en el marco de esta experiencia de cuidado de lo que expresa del otro un reconocimiento de su *ethos*, que se comunica mediante frases cortas dotadas de sentido. Añadido a esto, de acuerdo a López (2008), el facilitador “no tiene injerencia sobre la palabra propia de otros porque ella es soberana (..) él puede incluso dar algunas informaciones, pero informaciones no son sentidos” (p. 84), lo cual pone de manifiesto la importancia por cultivar espacios que permitan cuidar de la palabra del otro, solo en esa medida también se cuida crítica, creativa y éticamente del sentido del diálogo como experiencia compartida.

Una vez develado el aporte del facilitador, quién potencia procesos dialógicos que cultivan la indagación por parte de las infancias, así mismo media procesos dialógicos con el texto y provoca para encontrar sentido

en la experiencia en el marco de las comunidades de diálogo, todo ello se instaura en la postura desde la propuesta de *FpN*, en donde los niños exploran la filosofía como una actitud sensible para relacionarse con el mundo a medida que participan en las comunidades de diálogo que, como una metodología didáctica se tornan como ambientes de aprendizaje para potenciar sus *habilidades de pensamiento*, las cuales se transforman a medida que participan activamente de las diferentes sesiones planteadas en la propuesta pedagógico-filosófica.

Hasta aquí se responde al apartado del objetivo comprometido con potenciar el *pensamiento crítico, ético y creativo*, lo que se configura como el *pensamiento multidimensional* de los niños de primera infancia, en correlación con esto, en adelante, el siguiente hallazgo profundiza en la construcción de una *ciudadanía creativa* donde las infancias son visibilizadas como actores sociales, con lo que se atiende al cumplimiento pactado en el objetivo general de la investigación.

- *La ciudadanía creativa como una acción participativa de las infancias que aportan a la mejora de las realidades sociales*

Este otro apartado como el cuarto hallazgo, profundiza en el fomento de la *ciudadanía creativa*, en cinco territorios de la ciudad de Bogotá, uno de ellos ubicado en la periferia de dicha ciudad que, apuesta por comprender el valor de las infancias en la sociedad, reconocer su derecho, así como la necesidad de aportar socialmente. En este sentido y de acuerdo con Sátilo (2018), la *ciudadanía creativa* “conecta pensamiento, sentimiento y acción (individual y colectiva) colaborando con el desarrollo de sujetos que proponen proyectos micropolíticos en sus contextos” (p. 28). Es, desde este lugar, que la ciudadanía se comprende como un todo global, sistémico, donde sus partes están interconectadas. En otras palabras, la tripulación desembarca en diferentes territorios, islas, se empoderan y colaboran para transitar y generar transformación social.

Conforme a lo anterior, este último hallazgo gira en torno a dos ejes principales sobre los cuales se estructura y desglosan los resultados de la investigación relacionada con la implementación de los *microproyectos* por parte de las infancias en los cinco territorios. En primer lugar, se manifiesta que los niños participantes del proyecto de investigación del que da cuenta el presente libro se reconocen y son reconocidos por el contexto en el que habitan como ciudadanos creativos, a partir de lo cual, se evidencia, en segundo lugar, que las infancias identifican problemáticas en sus contextos y generan acciones en el marco de los *microproyectos* de *ciudadanía creativa*, transformando socialmente sus realidades, lo que aporta *felicidad pública* a las comunidades implicadas.

Conforme esto, en el primer componente se declara que las infancias se desarrollan como ciudadanos creativos, es por tanto relevante señalar varios argumentos que manifiestan dicho resultado. El niño, en tanto es un sujeto de derechos y que es valorado en su unicidad, es capaz de aportar activamente desde su rol como ciudadano en actividades colectivas que remiten un beneficio a la comunidad en la que se encuentra. Cuidar el desarrollo del ser humano en sus primeros años de vida es una tarea que no puede ser olvidada o menospreciada, se debe reivindicar el valor por cuidar a los niños de primera infancia desde lo biológico, cultural, social, legal y político (Rogoff, 1993; Rosas y Sebastián, 2008; Antoranz y Villalba, 2010) para que puedan desarrollar sus pensamientos, gustos e intereses, tal y como se registra en el siguiente fragmento:

Varias de las cosas que comentan los niños que les gustan son la plastilina, el pasto, el perro que viene al jardín y se cuela, los murales que hay pintados en el salón y los bloques para jugar con ellos. (Diario de campo 1 – Microproyecto, Jardín Infantil George Williams).

Así como se observa, cada niño puede tener intereses muy diversos, ya que cada infancia es única, es por tanto que desde el presente libro se prefiere abordar el término de infancia en plural, siguiendo la propuesta de Sático (2018), “si hablamos de filosofar solamente desde una infancia,

estaremos hablando de un ideal que no encuentra cabida en las circunstancias del mundo” (p. 24) y en este sentido, si se aborda la infancia como única e ideal, se corre el riesgo de dejar invisibilizados a un grupo incommensurable de niños que nacen en contextos de violencia, desnutrición y con un alto grado de precariedad, es por tanto que, no es lo mismo nacer en ambientes favorables para el desarrollo que en ambientes de precariedad infantil, en mundos con violencias físicas, mentales y emocionales que en escenarios armónicos (Sátiro, 2018).

Es desde esta perspectiva que existen múltiples formas de comprender, vivir y reconocer las infancias que deben ser respetadas, esto implica valorar a los niños en sus diferencias y en su heterogeneidad, como da cuenta el siguiente fragmento sacado de un diario de campo:

La facilitadora propone que los niños se acerquen a oler y tocar una planta, algunos quieren arrancar las hojas como Thomas, pero rápidamente se autorregula y acaricia la planta, cada uno prácticamente escoge una planta diferente, unos dicen que no huele a nada, otros dicen que, sí que huele dulce, o que tiene un olor muy fuerte, otros que no han olido nunca ese olor. (Diario de campo 2 – Microproyecto, Jardín Infantil George Williams).

Con respeto a este apartado, es necesario destacar que cada niño, en su particularidad tiene unos gustos, intereses, necesidades y pareceres diferentes, es ineludible que los diferentes actores sociales, miembros de la comunidad se tomen su tiempo para darles la palabra, escucharlos, prestarles atención y otorgarles el papel de protagonistas en diferentes actividades, y ante todo querer comprender aquello que piensan y sienten (Tonucci, 2015). Cuando este desafío se logra, es que las infancias tienen un lugar de participación proactivo y de cuidado del otro como se evidencia en el siguiente fragmento:

Pasamos a marcar una piedra con el nombre de cada uno con el fin de embellecer la huerta y así uno a uno fue colocando su roca en la huerta como símbolo de cuidado y apropiación. (Diario de campo 3 – Microproyecto, Jardín Infantil Alejandría).

Las infancias tienen el potencial de generar cambio, de navegar con una embarcación pesada y pese a ello como tripulantes proactivos y respetuosos llevarla a buen puerto, son capaces de proponer nuevos temas, de realizar descubrimientos a partir de su ámbito más cotidiano, aportan vitalidad, disposición y están dispuestos a probar cosas que nunca antes han realizado, lo que les sitúa en un lugar maravilloso para el trabajo colectivo, participativo y creativo, como se manifiesta en el siguiente diario de campo, en el cuál la facilitadora relata cómo las infancias son capaces de organizarse y salir de su zona de confort en relación con un propósito común:

María Paula se va a encargar de poner las bolsas en el mismo lugar; Derek se va a encargar del abono; de la cal se va a encargar Carol. Vamos abriendo los huecos para ir sembrando, sacar las plántulas de las bolsas y meterlas dentro de la tierra, después de poner abono en el hueco. José, Keren, Paula, Thomas, Adrián, Manuel, Carol estaban muy activos y propositivos. (Diario de campo 2 – Microproyecto, Jardín Infantil George Williams).

Figura 3. *Sembrando PlantaPaz*



Nota. Fotografía tomada a los niños del Jardín George Williams.

En esta fotografía se observa que el trabajo colaborativo y participativo de las infancias se afianza a medida que se realiza el *microproyecto PlantaPaz*, los niños aportan en la construcción del jardín desde su lugar como ciudadanos creativos y democráticos de acuerdo con la propuesta de la *ciudadanía creativa*, las infancias también son capaces de “aportar confianza, dudas, cuestionar certezas e indagar frente a las injusticias sociales, indignación frente a los estereotipos y prejuicios morales, ganas de aportar un mundo mejor, esperanza, etc.” (Sátiro, 2018, p. 25), lo que posibilita que su pensamiento sea imaginativo, capaz de proyectar en el ámbito del bien común.

Hasta el momento se destaca el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, la pluralidad y multiplicidad del propio concepto de infancias, así como su rol participativo en la sociedad, también emerge la voluntad por reconocer al niño como individuo capaz de *imaginar* y de proyectar socialmente para generar modificaciones y cambios sociales como apreciaciones fundamentales dentro del hallazgo que se presenta.

Con respecto a lo anterior, parte fundamental de reconocer al niño como sujeto de derechos y como ciudadano participativo, implica también apreciar el desarrollo interno de la persona y su capacidad intrapersonal, lo que Sátiro (2012) denomina como *ethos creativo*, desde ahí se gestan los hábitos, valores y actitudes morales que están íntimamente relacionadas con el fomento de la autoestima y el autogobierno, entre otras (Sátiro, 2007). En este sentido, los niños manifiestan una movilización en la manifestación de su capacidad interna, que desde el ejercicio de acciones micropolíticas se favorece, como se declara a continuación:

Realizaremos un ejercicio de introspección frente a la siembra de las plantas y a qué se comprometen, para lo cual entregaremos unas hojas en blanco y materiales para que dibujen ese compromiso. (Diario de campo 5 – Microproyectos, Asociación Il Nido del Gufo).

Cierto es, que el desarrollo del *ethos creativo* se expresa y se compromete con la fluidez, regido por valores como la autoestima; en este sentido, la perspectiva interna del niño requiere de proyecciones, flexibilidad, pensamiento hipotético, pensamiento creativo e imaginativo, lo cual los niños logran expresar a partir de técnicas plásticas en la Figura:

Algunos niños como Sara, Leonardo e Isabella son muy tímidos y se les dificulta expresarse con facilidad, a cada uno se le motiva para que al hacer su papel en la obra lo desarrollen con fluidez promoviendo en ellos seguridad y autoestima. (Diario de campo 1 – Microproyecto, CAI Albert Einstein).

Es bien sabido que todo ser humano está en constante construcción, evolución y desarrollo independientemente de su etapa vital, es por tanto que se comprende el *ethos creativo* como una obra abierta, en constante cambio, la promoción desde esta perspectiva implica que las infancias tengan una capacidad que “nos hace aptos para tratar nuestra vida como una obra de arte y la humanidad (nuestra sociedad) como un proyecto” (Sátiro, 2012, p. 31).

Las infancias participantes en el proyecto manifiestan que tienen la capacidad de proyectar, es decir, en tanto se proyectan a sí mismos son capaces de *imaginar*, capacidad ineludible de cualquier ciudadano creativo. Frente a esto, se puede comprender la capacidad imaginativa desde la perspectiva de Bachelard (2012), quien declara que:

Una imagen estable y acabada corta las alas de la imaginación (...) El resultado es que se crean nuevas imágenes. Por lo tanto, imaginar es percibir mentalmente, tener una idea sobre algo que no está presente realmente (...) La imaginación permite a la mente un estado de apertura que genera fluidez, flexibilidad y ampliación de la capacidad creativa. (Sátiro, 2012, p. 71).

La capacidad imaginativa requiere de representatividad, creación, reflexión, flexibilidad, fluidez, originalidad, capacidad elaborativa y pensamiento divergente. Para algunos autores clásicos como Descartes (2011)

o Hobbes (2005), la *imaginación* representa una función cognitiva menos avanzada, por el contrario, para Camps (1991), la cuestión no es elegir *imaginación* o pensamiento, sino más bien unificarlas, ya que ambas se suceden en el campo de lo experiencial. De acuerdo con otras posturas teóricas insertadas en la tradición kantiana y sartreana rescatan el lugar de la *imaginación* en el pensamiento y la declaran como una función necesaria para este (Vygotski, 1998), mediante el cual se vincula el campo experiencial con el campo del cogito. En consonancia con lo anterior, las infancias crean en el marco del *microproyecto* en uno de los territorios, un personaje, Abejuel, a partir del cual es posible declarar su capacidad imaginativa y de proyección social:

Alexa le dibujó un tapabocas azul a Juanita porque en la casa de ella hay uno así, los niños muy motivados empiezan, continúan dibujando, la facilitadora los invita a que piensen qué personaje puede cuidar el Enmanuel, Alexa dice que puede ser una abeja que sea amarilla y negro, es así como se le va dando vida a un nuevo personaje, en cuanto el nombre, suena que Maripepa, pero como ya la Mariposa se llama así, ese nombre no funciona, se da la abeja pero se combina con Enmanuel quedando *Abejuel* propuesto por Alexa, el dibujo lo realizó Shaira. Cada uno de los niños pasó por la cámara contando qué fue lo que dibujo, Ian dibujó un policía dentro de una burbuja para que los ladrones no lo maten, Saray dice que ella dibujo unas personas tirando basura y unos niños tristes porque están tirando la basura, Mariana dibujó una mariquita reciclando la basura, Samanta dibujó un policía cuidando su casa para que nadie se entre a robar. (Diario de campo 4 – Microproyecto, Jardín Infantil Enmanuel).

En este fragmento recogido de un diario de campo, se refleja también la construcción de creaciones artísticas resultado de los *microproyectos*, en este caso concreto, en el Jardín Enmanuel, donde las infancias a partir de la creación del personaje Abejuel lo plasman en un dibujo bidimensional (figura 4) y en una escultura tridimensional (figura 5) con diferentes atributos como las alas y las antenas. Ambas elaboraciones se presentan en el

marco de la exposición *Pensamiento-Arte-Creación* en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá.

Figura 4. *Dibujo de Abejuel*



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. *Abejuel (Universo de Juanita)*



Fuente: Elaboración propia

Mediante estas obras los niños declaran su preocupación y cuidado por los demás y por el medio ambiente e imaginan a partir de la experiencia vital que tienen, es por tanto que proponen imaginativamente soluciones para modificar sus contextos. En el siguiente fragmento de diario de campo los niños de otro jardín infantil también demuestran capacidad imaginativa, en tanto exploran, profundizan y añaden nuevas ideas frente a la posibilidad de modificar el entorno que habitan.

Luego, hablamos sobre el cuento, y el grupo de amigos que se reunían para hacer realidad los sueños que tenían todos en común, los animales del cuento deseaban cambiar su barrio, es por esto que les pregunté: “¿ustedes cambiarían algo de su barrio?”, ellos guardaron silencio, entonces cambié la pregunta por “¿le cambiarían algo a su jardín?” Gerónimo: “yo le pondría muchos parques”. Miguel: “un rodadero”, Felipe: “le pondría ventanas”, Julián: “le pondría mucha tierra”. “Y a la huerta ¿qué le cambiarían a la huerta?” Josué: “le pondría semillas de tomate y lechuga”, Julián: “le pondría un amigo para que juegue”. Gerónimo: “le pondría zanahorias”. Juan Esteban: “le pondría arena”. (Diario de campo 1 – Microproyecto, Jardín Infantil Alejandría).

Muchas son las posibilidades imaginativas descritas por las infancias participantes del jardín en el marco del *microproyecto*, en torno a ellas surgen temáticas como el cuidado del medio ambiente y para cumplir con tal compromiso se realiza la construcción de una huerta; el siguiente fragmento da cuenta de los inicios del diseño del *microproyecto*, donde los niños se maravillan, proyectan, sueñan e imaginan.

Enseguida, con todos los niños nos dirigimos a la huerta, para observarla atentamente y preguntarnos entre todos, ¿cómo nos soñamos la huerta? Este fue un momento muy importante porque todos lograron conectar con la huerta para imaginarse lo que desean hacer por ella. Juan Esteban, Martina, Eimy, Julián, Miguel gritaron efusivamente “¡yo quiero sembrar!” pero ¿qué quieren sembrar? les preguntó la profe Flor, se escucharon voces con las siguientes respuestas: (no logré identificar de qué niños provenía el comentario porque hablaron al tiempo) lechuga, espinaca, calabaza, zanahoria, tomate, lechuga, manzanas para la ensalada. (Diario de campo 1 – Microproyecto, Jardín Infantil Alejandría).

Otra de las iniciativas y acciones realizadas en este jardín es la creación de un árbol de sueños, para dicha actividad cada niño en una hoja comienza a proyectar desde su perspectiva interna, desde su *ethos creativo*, con relación a sus proyecciones vitales y deseos de transformación social:

Se les invita a que cada niño dibuje los sueños que tienen para su jardín y construir un árbol de sueños. Los niños inician realizando sus dibujos en las hojas y nos cuentan sobre cuál es el sueño de cada uno. (Diario de campo 1 – Microproyecto, Jardín Infantil Alejandría).

El siguiente fragmento, también da cuenta de las múltiples posibilidades de las infancias por *imaginar* a partir de su cotidianidad, dónde se evidencian deseos de cambio y transformación social que ayudan a mejorar la calidad de vida de las infancias.

Los niños enuncian que quieren más flores y que se limpie la basura en el jardín, también sueñan con un parque gigante para jugar, así como con muchos juguetes para compartir con otros niños y con árboles, casas, estrellas, animales para decorar su jardín. (Diario de campo 1 – Microproyecto, Jardín Infantil Alejandría).

Figura 6. Transformaciones que cuidan el medio ambiente



Fuente: Elaboración propia

La Figura 6 da cuenta de la representación simbólica y de transformación social que realizan las infancias del Jardín Alejandría de acuerdo con la problemática relacionada con el cuidado del medio ambiente. Respecto

a todos los argumentos declarados con anterioridad, se da paso al segundo eje de este hallazgo en el cual se evidencia que los niños son capaces de identificar problemáticas en su contexto y generar acciones de transformación social a través de *microproyectos* para modificarlos, lo cual remite en una amplificación y crecimiento de la *felicidad pública* en los actores vinculados, pertenecientes a las comunidades implicadas. Los argumentos se presentan aquí en una estructura concadenada, donde se vincula el siguiente eje con el primero, por tanto, es porque el niño imagina es que es reconocido como sujeto de derechos y como ciudadano creativo capaz de aportar significativamente a la sociedad.

Conforme a esto, los *microproyectos* realizados en los cinco territorios, las cinco islas, abordan una temática diferente y se implementa de acuerdo con las particularidades del contexto. En este sentido, se requiere configurar ambientes creativos y educativos donde se puedan “proponer criterios para que los productos de los aprendizajes sean originales y estimular que las personas involucradas puedan desarrollarse en esta dirección” (Sátiro, 2018, p. 28). En tanto las infancias involucradas se reconocen y son reconocidos como ciudadanos creativos, remite a que son capaces de identificar las problemáticas que permean los territorios que habitan, tal como se menciona en el siguiente fragmento:

Teniendo en cuenta que la situación de contaminación por basuras es causada por los habitantes del sector, las infancias consideran fundamental hacer una campaña de sensibilización que permita reflexionar en torno a los espacios que se deben garantizar para todos los habitantes, especialmente para los niños y más aún en lugares. (Diario de campo 3 – Microproyecto, Asociación Il Nido del Gufo).

Se da cuenta de otro fragmento donde se declara que las infancias identifican y reconocen problemáticas sociales y medioambientales, que les posibilita configurarse como ciudadanos creativos que aportan soluciones creativas (Sátiro, 2012).

Para la realización del documental se tomaron en cuenta varios pasos que permitieron la elaboración del mismo pensando en dar respuesta a la problemática presentada en la comunidad, reconocida desde los argumentos de los niños de la fundación al “encontrar las calles muy sucias y con mucha basura”, y de los padres al tener contaminación con los desechos que arrojan los habitantes del sector. (Diario de campo 3 – Microproyecto, CAI Albert Einstein).

Se evidencia en el fragmento, que ya no son solo los niños los que reconocen las problemáticas, sino la comunidad en general, quienes se indignan frente al escaso bien común, colectividad, justicia social y *felicidad pública* que puede existir en dichos territorios vulnerados. En este sentido, los niños del CAI Albert Einstein, en colaboración con los padres de familia y docentes problematizan su contexto, toman fotografías de varios puntos de su barrio y analizan las perspectivas a partir de este registro fotográfico en forma de maraña o de red de conexiones, lo que permite tener un panorama visual más amplio de dichos espacios que reconocen y quieren transformar, como se observa en la Figura 7.

Figura 7. Red de Marañas



Fuente: Elaboración propia

Es a partir de dichos ejercicios de *ciudadanía creativa* que las infancias desarrollan su *pensamiento multidimensional* y su “plasticidad cerebral, a la vez que realizan una acción ecológica y ciudadana en su entorno. Su acción es ciudadana porque buscan aportar bien común a su colectividad desde su propia capacidad de participar” (Sátiro, 2018, p. 26).

La facilitadora inicia saludando a los niños, quienes responden al saludo, se les comenta que para continuar el proceso del proyecto se tiene que culminar la fase de creación de la maqueta del *microproyecto*, para ello se les entrega unas hojas de colores con la finalidad de que ellos empiecen a crear carteles para concientizar la comunidad frente las problemáticas de la basura y la inseguridad en el sector, también empezar a dibujar como sería Juanita en la ciudad. (Diario de campo 4 – Microproyecto, Jardín Infantil Enmanuel).

Este fragmento evidencia que los niños participantes del proyecto son capaces de aportar nuevas, más y mejores ideas a partir de la capacidad imaginativa en sus realidades, a partir de la identificación de problemáticas ofrecen soluciones y junto con la comunidad son capaces de llevarlas a cabo, como un propósito de bien común para toda la colectividad, no solo para unos pocos favorecidos (Camps, 2001; Rawls, 1971). En este sentido no es posible comprender el bien común únicamente como un bien material, sino más bien como un bien intangible que promueve justicia y promociona valores de libertad (Sátiro, 2012). Conforme a lo mencionado, se presenta un fragmento donde las infancias manifiestan su aporte por generar bien común a partir de acciones e iniciativas de *ciudadanía creativa*:

Los niños son embajadores de un cambio de las basuras, dando ejemplo de las ideas que tienen para cuidar los espacios se estarán reflejados en flyers que compartirán con la comunidad, para continuar con el trabajo de conservar espacios libres de basuras y bonitos se intervienen unas materas donde pintarán de blanco para darles su sello personal. (Diario de campo 2- Microproyecto, Asociación Il Nido del Gufo).

Figura 8. Sembrando el barrio

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 8 las infancias del Nido del Gufo plantan en macetas para embellecer el contexto del jardín de acuerdo con la problemática de basuras identificada en el barrio. De esta manera se evidencia su “empoderamiento como agente proactivo generador de bien común” (Sátiro, 2012, p. 159), lo que favorece la armonía y el equilibrio en tanto las infancias reconocen las desigualdades y generan justicia a partir de ahí. Rawls (1971) denomina como principio de la diferencia a esta concepción distributiva de la justicia. Con relación a ello, las infancias reconocen dichas desigualdades y colaboran en su rol de ciudadanos creativos, como se observa en los siguientes apartados:

Se da inicio a un diálogo de lo que les gustó en el recorrido, a Samuel le gustó ver el carro de la basura porque la recoge toda, a Neiker le gustó recoger la basura, a Ángel le gustó cuando el camión prensó la basura, a Gratel le gustó que todo quedó limpio de basuras y dice que la basura toca sacarla en bolsas amaradas para que no se rieguen, colocándola en una esquina para cuando el carro pase, añade que el popó de los perros hay que recogerlo

en una bolsita y botarla en la caneca. Los niños identifican que lo que está mal en su contexto, son embajadores para mejorar los espacios públicos y la distribución de basuras. (Diario de campo 1 – Microproyecto, Asociación Il Nido del Gufo).

Se da inicio a la sesión con las indicaciones de la docente sobre la actividad a realizar que será compartir con los vecinos unos mensajes en volantes elaborados por los niños con ayuda de sus docentes, para tener presente cómo se debe sacar la basura, el popo de sus mascotas, y se le entregaron unas semillas para que siembren en su casa. Se inició en la tienda de víveres del vecino donde el vendedor escuchó al niño Ángel: “buenos días, con el mensaje de sacar la basura el día correspondiente, un día sí un día no”, y se le entregaron semillas de papayo para que siembre en su casa, Samuel saludó y también entregó su mensaje de amarar las bolsas de basura y se le entregaron al vecino las semillas acompañadas de su mensaje, el niño Andrés le dijo al vecino: “buenos días, hay que reciclar para ayudar al planeta y sembrar plantas también”, la niña Sarita saludó buenos días a una vecina que paseaba a su mascota y le entregó el mensaje de recoger el popó de su mascota y botarla a la basura, esta vecina muy responsable cargaba bolsitas para su perro, y así también repartieron sus mensajes. El mensaje del niño Alan fue el de “las basuras se deben amarar” y entregó semillas al vecino, el mensaje del niño Samuel fue: “no sacar la basura el día que no pasa” y entregó semillas a la vecina, el niño Dilan, su mensaje para el vecino fue: “hay que reciclar” y entregó semillas, la niña Mia saludó y el mensaje para la vecina fue: “toca amarar bien las bolsas de basura” y entregó semillas, la niña Sherazade saludó y entregó su mensaje de sacar la basura un día sí un día no, y entregó semillas, la niña Germani con el mensaje para los vecinos fue: “dejar las basuras en los lugares donde el carro las recoge” y entregó semillas, el niño Martín Elías saludó y entregó su mensaje a la vecina, de recoger el popó de su mascota y entregó semillas de papayo, el niño Edwin saludó y entregó su mensaje al vecino de cerrar bien las bolsas de basura. (Diario de campo 4 – Microproyecto, Asociación Il Nido del Gufo).

Conforme a ello, las infancias son capaces de “proyectar y actuar localmente desde una conciencia global, actuar en red, ser coherente: ser,

pensar, sentir, actuar” (Sátiro, 2012, p. 65). El marco deseable para vivir en colectividad es el de la *felicidad pública*, el cual se articula como uno de los productos fundamentales vinculados a la *ciudadanía creativa*, dicho objetivo no equivale necesariamente a tener mayor riqueza económica, sino más bien corresponde al desarrollo humano (Sátiro, 2012), este hallazgo parte del reconocimiento de las infancias como ciudadanos creativos que realizan aportes significativos para transformar socialmente sus comunidades, respecto a ello, es recomendable mencionar que cuando se aborda la *felicidad pública* no implica necesariamente felicidad o alegría individual, sino más bien tiene que ver con un marco donde existen ciertos elementos como justicia social, bien común, respeto mutuo, entre otras, lo cual no se siente como un sentimiento o emoción, por el contrario se manifiesta como unas condiciones de vida (Válgoma, 2000), lo cual se evidencia en los siguientes fragmentos:

Se logra vivir un ambiente de confianza y armonía // Reconocieron la importancia de escucharnos y pedir la palabra. (Diario de campo 4 – Microproyecto, Jardín Infantil Alejandría).

Comparten sus materiales y se aconsejan entre ellos [...] Se imaginan su jardín de flores y lo verbalizan al dibujarlo. (Diario de campo 2 – Microproyecto, Jardín Infantil George Williams).

En virtud de lo anteriormente mencionado, la *felicidad pública* implica que surjan unas características básicas, donde la comunidad se agrupa, se colabora, y el siguiente fragmento da cuenta de ello, y de la labor retadora de las infancias por unificar a la comunidad a través de sus iniciativas de *ciudadanía creativa*:

Durante el proceso llevado a cabo para la elaboración de la obra de teatro se percibió en gran parte la ayuda y colaboración de toda la comunidad de la fundación, donde cada uno siendo maestro, facilitador, padre o infante, daban aportes e ideas que favorecían al desarrollo de cada compromiso adquirido y de esta forma contribuyeron a la presentación del *microproyecto*. (Diario de campo 1 – Microproyecto, CAI Albert Einstein).

Esta obra de teatro se lleva a cabo como parte del *microproyecto* realizado en Soacha, y da cuenta de los lazos generados y compromisos de dichas iniciativas, ya que la *ciudadanía creativa* en tanto fomenta visibilizar las voces de las infancias y su reconocimiento como sujetos de derechos, también reconoce su participación en la ciudadanía a partir de la proyección de sí mismos.

Este último hallazgo centrado en analizar el valor de las infancias, junto con su derecho y necesidad de aportar socialmente, evidencia que estas, comprendidas en su pluralidad y multiplicidad, y en su condición de sujetos de derechos, participativos, reconocen y problematizan su realidad social, aportan desde su *ethos creativo* y capacidad imaginativa a las transformaciones de su entorno para generar felicidad pública y bien común.



Conclusiones

Este libro da cuenta de una travesía que surca diferentes mares a través de una propuesta filosófico-educativa para primera infancia basada en *FpN* y *filosofía lúdica*, como una apuesta por la transformación social para alcanzar un mismo objetivo común, fomentar el desarrollo del *pensamiento crítico, ético y creativo* en las infancias mediante la implementación de *comunidades de diálogo* y la realización de *microproyectos de ciudadanía creativa*, que permite mejorar y contribuir en la amplificación del *pensamiento multidimensional* de los niños y por tanto de sus *habilidades de pensamiento (investigación, razonamiento, conceptualización, traducción, percepción y sociales)*, para dar solución a las problemáticas reconocidas en sus contextos.

Específicamente cinco territorios se suman como tripulantes de esta embarcación, en ese sentido, son las infancias, sus familias y la comunidad en general de estos escenarios, quienes se reconocen como directamente impactados por la propuesta: Jardín Infantil Alejandría (Ciudad Bolívar),

Jardín Infantil George Williams (San Cristóbal Sur), Jardín Infantil Emmanuel (Tunjuelito), Asociación Il Nido del Gufo: Biblioteca, Ludoteca y Centro Cultural (Suba Lisboa) y Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein (Soacha), los cuatro primero ubicados en Bogotá y el último en su periferia.

En cada uno de estos centros educativos de primera infancia se gesta una experiencia educativa novedosa, en tanto es una oportunidad de transformación, que inspirada en la filosofía, impacta a la institución y al barrio de manera articulada. Quedan allí instauradas las propuestas de *FpN*, *filosofía lúdica* y *ciudadanía creativa*, como un referente educativo en el que las infancias son reconocidas en su potencial de desarrollo y como seres críticos y propositivos, quienes a medida que fortalecen sus *habilidades de pensamiento*, lideran acciones ciudadanas en los territorios que habitan.

Para el caso de Soacha y Suba, enfocados en uso adecuado de recurso, mientras que en San Cristóbal Sur y Ciudad Bolívar, el foco es el cuidado del medio ambiente con el cultivo de huertas, y finalmente en Tunjuelito, el interés gira en torno a reafirmar la apropiación e identidad barrial. Todos los niños vinculados en este proyecto, junto con los colectivos educativos de la cuales son miembros, acogen las comunidades de diálogo enmarcadas en la *ciudadanía creativa*, para hacer de este encuentro dialógico un nicho de micropolítica en el cual se movilicen soluciones que aporten a la transformación de las problemáticas de su localidad.

Profundamente conectados con las realidades de las infancias en sus primeros años de vida, específicamente en lo que respecta a la vulneración de sus derechos, su invisibilización como ciudadanos y la precarización de sus procesos de desarrollo, asociados a la insuficiencia de propuestas educativas de calidad; en este libro se presenta el recorrido de una investigación educativa que exalta la formación filosófico-educativa como una alternativa resolutoria, para trascender dichas problemáticas y así, reivindicar el potencial de los niños de primera infancia, para que en tanto desarrollen sus *habilidades de pensamiento*, ejerzan como ciudadanos participativos,

comprometidos con el desarrollo de acciones concretas que aporten en la mejora de las condiciones de los territorios que habitan.

Fieles a este precepto, adentrarse en las profundidades conceptuales y metodológicas de *FpN*, *filosofía lúdica* y educación de la primera infancia, es la base de la propuesta formativa que se lleva a cabo en los cinco territorios vinculados a la investigación. En otras palabras, la indagación teórica que gira en torno al aporte de la pregunta filosófica, la influencia de la lúdica, la potencia de la *comunidad de diálogo*, el rol de facilitador y la propuesta de *ciudadanía creativa*, son la base sobre la cual se teje la planeación, diseño y evaluación de veintitrés sesiones de comunidades de diálogo, que llevadas a cabo en medio de un acto de investigación acción educativa, además de propender por el desarrollo de pensamiento multidimensional de las infancias, propician la realización de cinco *microproyectos* políticos de *ciudadanía creativa*.

Como resultado del tratamiento analítico de los datos, se evidencia que el desarrollo e implementación de la *ciudadanía creativa* a través de acciones políticas y sociales permite mejorar la calidad de vida de las infancias, ya que estas son capaces de reconocer problemáticas en sus contextos y ofrecer soluciones creativas, en tanto se reconocen y son reconocidos por su contexto como ciudadanos proactivos, participativos y creativos. Dichas transformaciones dan cuenta de unas transiciones del *pensamiento multidimensional* de las infancias a partir del fomento de las diferentes *habilidades* (*razonamiento, investigación, conceptualización, traducción, sociales y percepción*) en el marco de las *comunidades de diálogo* y de los *microproyectos políticos*, que se configuran de manera relevante como espacios de aprendizaje, donde la educación filosófica y lo lúdico se entrelazan para propiciar mediaciones didácticas, en las cuales el facilitador desempeña un rol estratégico como provocador del pensamiento para que el niño sea capaz, a partir de un *texto* o recurso, de buscar e indagar filosóficamente y encontrar sentido a la experiencia.

Aunque hasta el momento se señalan diferentes aportes, se contempla como posibles alcances para futuras investigaciones de esta índole, tener

en cuenta la perdurabilidad de la propuesta filosófico-educativa, ya que a medida que el espacio de mediación pedagógica de comunidades de diálogo se mantenga en un proceso de largo aliento, más visibles, consistentes y sostenibles serán los resultados en las transformaciones del *pensamiento multidimensional* y habilidades de las infancias involucradas, así como en sus comunidades.

En este sentido, la formación docente del facilitador de la *comunidad de diálogo* se configura como un reto constante y esencial en la implementación de este tipo de propuestas, las cuales sin una figura con una amplia formación en *FpN, filosofía lúdica y ciudadanía creativa*, pueden obstruir el buen desarrollo de dichos espacios lúdicos y participativo-democráticos de aprendizaje para la primera infancia. El facilitador, es, por tanto, uno de los engranajes fundamentales en esta tarea educativa, quien debe propiciar la curiosidad, el asombro y la provocación por la indagación filosófica, en otras palabras, aprender a pensar mejor.

Dadas las contribuciones sobre las cuales se edifica esta aventura marítima, cuya guía principal estuvo centrada en la educación, la filosofía y las infancias, todavía son muchos los aspectos y abordajes investigativos que pueden realizarse mediante la conexión, vinculación e implementación de diferentes proyectos¹ que relacionan a la filosofía y las infancias como es el caso del proyecto Filosofía (entre paréntesis): prácticas filosóficas infantiles afincado en Perú; Nefi: núcleo de estudios de filosofías e infancias en Brasil; Escuto.te: voces das infâncias entre a filosofia e a política desde las Azores; la Federación Mexicana de Filosofía para Niños; el Centro de Filosofía para Niños de España y la Red Colombiana de Filosofía para Niños. Desde estos, es posible explorar otros lugares de enunciación investigativa,

1 Para más información sobre diferentes proyectos y propuestas en relación a filosofía e infancias, visitar los siguientes sitios Web:

- Filosofía (entre paréntesis): prácticas filosóficas infantiles - <https://jlb.edu.pe/filosofia/>
- Nefi: núcleo de estudios de filosofías e infancias - <https://www.filoeduc.org/>
- Escuto.te: voces das infâncias entre a filosofia e a política - <https://escutadainfancia.blogspot.com/>
- Federación Mexicana de Filosofía para Niños
- el Centro de Filosofía para Niños de España
- Red Colombiana de Filosofía para Niños

que se interrelacionen desde la música, el teatro, los títeres, el arte y la danza, entre otros.

Se busca inspirar la generación de futuros proyectos y publicaciones de investigación que se aproximen a la educación filosófica desde la primera infancia, para que los niños se vinculen como ciudadanos participativos, capaces de realizar grandes aportes a la transformación social desde el campo de la educación filosófica. Acerca de dicha invitación para ejercer un rol investigativo y participativo, cabe señalar que no solo las infancias deben ejercer su derecho democrático y proactivo como ciudadanos, sino también cualquier persona en la sociedad, ya que es una manera de posicionarse ante el mundo y denota una actitud *crítica, ética y creativa*, que cualquier individuo es capaz de desarrollar.

Es imperioso destacar, que si bien el ejercicio de lectura de esta publicación puede brindar nuevos aportes investigativos en torno al ámbito de la educación, filosofía y las infancias, este libro también es en sí mismo, un llamado, a que el lector y la sociedad en general, desde sus sencillos y muchas veces aislados aportes, pueda dar lugar a grandes iniciativas y transformaciones en la sociedad, a partir de escuchar con mayor detenimiento aquellos mensajes, pensamientos e ideas, sobre las cuales las infancias todavía tienen mucho que decir.



Índice de figuras

Figura 1. <i>Habilidades de pensamiento</i>	44
Figura 2. <i>Los tres faros del viaje</i>	83
Figura 3. <i>Sembrando PlantaPaz</i>	131
Figura 4. <i>Dibujo de Abejuel</i>	135
Figura 5. <i>Abejuel (Universo de Juanita)</i>	135
Figura 6. <i>Transformaciones que cuidan el medio ambiente</i>	137
Figura 7. <i>Red de Marañas</i>	139
Figura 8. <i>Sembrando el barrio</i>	141



Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(18), 35-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901803>
- Accorinti, S. (2014). *Filosofía para Niños. Introducción a la teoría y la práctica*. Manantial.
- Antoranz, E. y Villalba, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Editex S.A.
- Arendt, H. (2021). *La condición humana*. Paidós.
- Bachelard, G. (2012). *La poética de la ensoñación*. Fondo de Cultura Económica.
- Bejarano, D. y Sánchez, A. (Comp.). (2014). *Hacia la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil (SDVDI)*. Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano (Cinde).

- Bejarano, D., Valderrama, N. y Marroquín, D. (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Bejarano, J., Beltrán, M. y Cárdenas, J. (2017). Horizontes investigativos de FpN en perspectiva social. En S. Dumett, J. Bejarano, M. Beltrán, J. Cárdenas, D. Santiago y Y. Gallegos, *Comunidades de diálogo. Una apuesta hacia la identidad y la creatividad social* (pp. 39-64). Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Bonilla-Castro, E. y Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Bourriaud, N. (2015). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Buendía, L., Colás, M. 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.
- Camps, V. (1991). *La imaginación ética*. Ariel.
- Camps, V. (2001). *Introducción a la filosofía política*. Crítica.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes, Taurus, Santillana.
- Cruz, E., Durán, S., Martín, M. y Pulido, J. (2021). *Retratos del juego en Colombia. Miradas desde la documentación pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/op.2021.8063>
- De Puig, I. y Sátiro, A. (2000). *Jugar a pensar con niños de 4 a 5 años*. Octaedro.
- Descartes, R. (2011). *Meditaciones metafísicas*. Alianza Editorial.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Editorial Morata.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Biblioteca Nacional.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

- Dumett, S., Bejarano, J., Beltrán, M., Cárdenas, J., Santiago, D. y Gallegos, Y. (2017). *Comunidades de diálogo. Una apuesta hacia la identidad y la creatividad social*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- 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.
- Faúndez, A. (2014). *Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia*. <https://unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>
- Ferro, M. (2004). Preparar el terreno para la indagación filosófica. Una reflexión en torno al proceso de aprestamiento. En D. Pineda y W. Kohan (Eds.). *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de "Filosofía para Niños"* (pp. 13-21). Beta.
- 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.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2017). *La violencia en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Fronidizi, R. (1986). *Ensayos Filosóficos*. Fondo de Cultura Económica.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bakeaz.
- Herrero, A. (2022). ¿Cuál es el tiempo de las ciudadanías creativas para la paz? En R. Godoy (Eds.). *Investigaciones-vidas en educación: Conversar, escuchar y constelar* (pp. 102-118). Universidad de La Serena.
- Hobbes, T. (2005). *Leviatán*. Fondo de Cultura Económica.
- Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En H. Valderrama (Ed.), *Comunicación - Educación: Coordinadas, abordajes y travesías* (pp. 3-25). Siglo del Hombre Editores.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*, Alianza Editorial.

- Jiménez, C. (1998). *Cerebro creativo y lúdico*. Magisterio.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía (diálogo, pregunto, aprendo)*. Editorial Progreso.
- Kohan, W. (2016). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Ediciones del Solar.
- Kohan, W. y Waksman, V. (2015). *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*. Ediciones novedades educativas.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*. (16), 1-17.
- Lago, J. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Ediciones de La Torre.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas.
- Ley 12 de 1991 por la cual se expide la Convención sobre los derechos del niño. (1991, 22 de enero). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 39640. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=10579>
- Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 46.446. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Ley 1804 de 2016 por la cual se expide la política de Estado de atención integral a la primera infancia de cero a siempre. (2016, 2 de agosto). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 49.953. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el aula*. Ediciones de La Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones De la Torre.

- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Gedisa.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscayan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Ediciones De La Torre.
- 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 Universidad de Manizales-RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2731>
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La Comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Noveduc.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Muñoz, G. (2015). Conflicto armado en Colombia y sus consecuencias sobre niños y jóvenes. *Desidades. Revista científica de la infancia, adolescencia y juventud*, 8(3), 30-39. https://desidades.ufrj.br/es/open_space/662/
- Nussbaum, M. (1995). *Justicia poética*. Andrés Bello.
- Ospina, M., Alvarado, S., Carmona, J. y Arroyo, A. (Eds.). (2017). *Construcción social de niños y niñas en el conflicto armado. Narrativas generativas para la construcción de paz*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional. http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Coleccion_virtual/1_CONSTRUCCION_SOCIAL.pdf
- Pérez, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea

- Pineda, D. (2013). ¿Cómo es posible una experiencia de educación filosófica en trabajo social? Una mirada desde la filosofía al trabajo con comunidades vulnerables. La experiencia del sector Once de Noviembre de Cartagena de Indias. En V. Rojas (Ed.), *Filosofía para Niños, Práctica Educativa y Contexto Social* (pp. 45-67). Editorial Magisterio.
- Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Rojas, V., Gómez, M., Schumann, J., Pineda, D., Sharp A. y Martínez, C. (2007). *Filosofía para Niños. Ideas Fundamentales y Perspectivas Sociales*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Rojas, V. (2016). La comunidad de diálogo en Filosofía para Niños como itinerario de experiencia estética. En J. Bejarano, M. Bletrán, S. Dumett, J. Gutiérrez, L. Montañó, M. Rojas, A. Prías, A. Rico, V. Rojas y D. Santiago, *Filosofía para Niños: diálogos y encuentros con menores infractores* (pp. 33-72) . Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Aquique.
- Sampieri, R. y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes.
- Santiago, D. y Beltrán, M. (2016). Algunas consideraciones sobre la marginalidad y Filosofía para Niños. En V. Rojas (Ed.), *Filosofía para Niños. Diálogo y encuentros con menores infractores* (pp. 75 - 110). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Sátiro, A. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Octaedro.

- Sátiro, A. (2005). Evaluación figuroanalógica. Una propuesta ética y creativa. En I. Andrés, F. De Castro, I. De Puig, J. Moya, y A. Sátiro, *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela* (pp. 15-31) . 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.
- Sátiro, A. (2019). *Personas creativas. Ciudadanos creativos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Sátiro, A. (septiembre de 2007). Volar con las alas de la imaginación infantil [Conferencia]. *Jornadas provinciales para el profesorado de educación infantil. La escuela del Siglo XXI*. Málaga, España.
- Sátiro, A., (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Depósito digital, Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/43121>
- Sátiro, A., (2016) *Filosofía mínima*, Octaedro.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2020). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%c3%b3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soto, H. (2021). *Importancia de la utilización del enfoque cualitativo en las investigaciones que pertenecen al área de las ciencias sociales*. Pantanal Editora.
- Splitter, L. y Sharp, M. (1996). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Ediciones Manantial.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Marina, J.A. y De La Válgoma, M. (2000). *La Lucha por la Dignidad. Teoría de la Felicidad Política*. Anagrama Editoriales.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis, S.A.
- Vygotsky, L. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.

Ciudadanía creativa.
Travesía de investigación educativa en primera infancia
hacia la transformación social

Primera edición digital 2022.

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

El libro, “Ciudadanía Creativa. Travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social”, es el resultado de un proyecto de investigación financiado por MINCIENCIAS, bajo el liderazgo de UNIMINUTO. Esta publicación presenta una experiencia investigativa realizada en cuatro territorios de la ciudad de Bogotá y uno en su periferia, con el objetivo fomentar la ciudadanía creativa desde el desarrollo del pensamiento multidimensional para fortalecer las habilidades de pensamiento en las infancias en el marco de la implementación de comunidades de diálogo basadas en Filosofía para Niños, filosofía lúdica y ciudadanía creativa. Acercarse a esta publicación es un reto para ejercer como ciudadanos que pueden aportar socialmente a la comunidad, lo que implica pensar con los otros, a partir de uno mismo a partir de una actitud de apertura para reconocer las problemáticas actuales y buscar soluciones con la voluntad de generar cambio y creatividad social, inspirado en las voces de las infancias. Por tanto, se convoca al lector a interactuar con este texto a partir de preguntas como: ¿Desde mi individualidad como puedo aportar a la colectividad? ¿Es posible generar felicidad pública y bien común en mi comunidad? ¿Cómo lograr una mejor escucha de las infancias en mi día a día?



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

Sede Presencial