



Capítulo 1

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

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

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

 CINDY TATIANA CARRERO TORRES*

 ANDREA CORTÉS ESTUPIÑÁN**

 ANGIE NATALIA FEO SÁNCHEZ***

 MIGUEL ESTEBAN OROZCO WALTEROS****

 ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ*****

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

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

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

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

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

Resumen

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

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

Abstract

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

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

Resumo

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

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

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

APA

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

MLA

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

Chicago

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

■ Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 A partir de aquí se denominará como FpN.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Otro ejemplo de ello:

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

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

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

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

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

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

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

Así como se manifiesta también en el siguiente ejemplo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Referencias

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

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

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